



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO

A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO TELETANDEM
BRASIL

São José do Rio Preto
2012

ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO

A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO TELETANDEM
BRASIL

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada, junto Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão



São José do Rio Preto
2012

ANA CRISTINA BIONDO SALOMÃO

A CULTURA E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROJETO TELETANDEM
BRASIL

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração: Linguística Aplicada, junto Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Telma Nunes Gimenez
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Prof^ª. Dr^ª. Walkyria Monte Mór
USP – Universidade de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto

Prof^ª. Dr^ª. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneyoa
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 23 de novembro de 2012

Ao Flávio, ao Rafa e à Vicky.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, Flávio, por todo o carinho e apoio que sempre me deu na empreitada da pós-graduação, pelo companheirismo e dedicação a mim e ao nosso filho.

Ao meu filho, Rafael, que veio trazer mais luz às nossas vidas e nos mostrou a felicidade do que é ser pai e mãe.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Helena Vieira Abrahão, pela orientação segura, pela competência e pelo profissionalismo, que servem de exemplo para minhas próprias atitudes.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio que sempre me deram nos estudos, pelo amor e pela dedicação com que criaram a mim e ao meu irmão.

À FAPESP (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo), pela apoio financeiro e acadêmico, que contribuíram significativamente para a viabilização desta pesquisa e a valorização de minha formação como pesquisadora.

A Vicky, companheira fiel e incansável durante as longas horas passadas diante do computador.

Aos professores Drs. Douglas Altamiro Consolo e Ana Mariza Benedetti, pelas contribuições e sugestões enriquecedoras dadas no Exame de Qualificação, bem como ao Prof. Dr. Francisco José Quaresma Figueiredo, pelas contribuições dadas em ocasião do SELin.

Aos colegas de pós-graduação, em especial a Carla e Patrícia, pela constante ajuda mútua e suporte, mostrando-me que o trabalho colaborativo é o melhor caminho para a aprendizagem.

Às colegas de viagem, Emeli e Camila, pelos papos, desabafos e grandes contribuições nesta jornada.

Aos participantes desta pesquisa, pela contribuição ao desenvolvimento do estudo.

A todos os que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse concluído com sucesso.

“A obrigação de cada um de nós para consigo próprio é a ampliação da esfera de presença de seu ser, o que se consegue mudando de lugar, mudando as fontes de nossas sensações, mudando nossos gestos, nossas roupas...”

(Montesquieu, apud Teixeira Coelho, 2008)

RESUMO

A possibilidade de comunicação intercultural existente no mundo de hoje, aumentada pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, traz impacto significativo para a maneira como entendemos a relação entre língua, cultura e sociedade. Para a Linguística Aplicada se coloca, diante deste cenário, a importante tarefa de investigar de modo mais significativo o impacto da “globalização cultural” do mundo atual sobre a área de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Desse modo, esta investigação, apoiada pela FAPESP (processo 2009/15.071-5), busca compreender a concepção de cultura de professores em serviço e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam, assim como as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que enfoca um curso de extensão para formação continuada de professores em um contexto virtual de aprendizagem colaborativa, oferecido pelo projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, da UNESP, para professores de espanhol como língua estrangeira da rede pública de uma cidade no interior do estado de São Paulo, entre maio e setembro de 2009. Tal curso foi considerado híbrido por contar com quatro aulas presenciais, de quatro horas de duração cada, atividades no ambiente virtual TelEduc (portfólios, perfis, fóruns e bate-papos) e sessões de teletandem com parceiros estrangeiros. A fundamentação teórica do trabalho está ancorada na perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1994; LANTOLF, 2000) na educação de professores de línguas (JOHNSON, 2006, 2009), nas teorias que conjugam as novas tecnologias e a formação de professores (RICHARDS, 2002; CHAPPELLE, 2006; HALL; KNOX, 2009), no arcabouço teórico sobre crenças e aprendizagem de línguas (WOODS, 1996; BARCELOS, 2001; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BORG, 2006) e sobre cultura e ensino e aprendizagem de línguas (MORAN, 2001; KRAMSCH, 2006a, 2009b), assim como de abordagens para ensino de cultura (KUMARAVADIVELU, 2006; 2008; RISAGER, 2006, 2007; KRAMSCH, 2009a; 2010). Analisamos as concepções de cultura dos professores brasileiros, suas crenças sobre a cultura-língua do ‘outro’ e as contribuições do curso de extensão. Os resultados trazem implicações para a área de ensino e aprendizagem de línguas mediados pelas novas tecnologias e para a formação de professores na atualidade, indicando a necessidade de reconceitualização dos termos cultura e intercultural e de construtos como o da competência comunicativa e intercultural, de modo a dissociá-los da ideia de conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associados a um estado-nação – homogêneo, estanque e isento de conflitos, e da incorporação da dinamicidade e complexidade trazidas pelo pensamento pós-moderno à ideia de cultura. Observa-se ainda a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que concerne o ensino e aprendizagem de cultura, que deve se calcar em discussões pautadas no mundo real e na interação oportunizada pelas ferramentas tecnológicas, como, por exemplo, na modalidade de teletandem, que se constitui como telepresença, de modo a gerar a oportunidade de vivenciar dialogicamente experiências que servirão para reformulação de concepções e crenças por meio da interação entre conceitos cotidianos e científicos.

Palavras-chave: formação de professores, formação continuada, Teletandem, cultura, crenças.

ABSTRACT

The possibility of intercultural communication in the world today, enhanced by the use of new information and communication technologies, brings significant impact on how we understand the relationship between language, culture and society. For Applied Linguistics, in this scenario, the important task of investigating more significantly the impact of “cultural globalization” of today's world over the areas of foreign language teaching and teacher education is posed. Thus, this research, supported by FAPESP (process 2009/15.071-5), seeks to understand the conception of culture of in-service teachers and their beliefs about the language-culture they teach, as well as the contributions of a continuing education course covering such aspects both theoretically and practically. This is an ethnographic qualitative research that focuses on an extension course for continuing education of teachers in a virtual context of collaborative learning, provided by the project "Teletandem Brazil: foreign languages for all", from UNESP, for teachers of Spanish as a foreign language from a public school in a city within the state of São Paulo, between May and September of 2009. This course was considered hybrid since it comprised four on campus classes, with four hours of duration each, activities in the virtual environment TelEduc (portfolios, profiles, forums and chats) and teletandem sessions with foreign partners. The theoretical reference is anchored in the sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1994; LANTOLF, 2000) in language teacher education (JOHNSON, 2006, 2009), in the theories that combine new technologies and teacher education (RICHARDS, 2002; CHAPPELLE, 2006; HALL, KNOX, 2009), in the theoretical framework of beliefs and language learning (WOODS, 1996; BARCELOS, 2001; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BORG, 2006) and of culture and language learning (MORAN, 2001; KRAMSCH, 2006a, 2009b), as well as of approaches to the teaching of culture (KUMARAVADIVELU, 2006, 2008; RISAGER, 2006, 2007; KRAMSCH, 2009a, 2010). We analyze the Brazilian teachers' conceptions of culture, their beliefs about the culture-language of the ‘other’, and the contributions of the extension course. The results have implications for the field of language teaching and learning mediated by new technologies and to the education of teachers presently, indicating a need for the reconceptualization of the terms culture and intercultural and of constructs such as communicative and intercultural competence, in order to dissociate them from the idea of a body of knowledge about the products, practices and perspectives of a people, usually associated with a nation-state – homogeneous, fixed and free from conflict, and the incorporation of the dynamics and complexity brought about by postmodern thoughts on the idea of culture. There is also a need to review the knowledge base for language teacher education as regards the teaching and learning of culture, which should spur discussions grounded in real world interaction and nurtured by technological tools, for example, in the form of teletandem, which is constituted as telepresence, in order to generate the opportunity to dialogically undergo experiences that may serve to recast conceptions and beliefs through the interaction between everyday and scientific concepts.

Keywords: teacher education, continuing education, Teletandem, culture, beliefs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Formulação do tema de pesquisa	17
Objetivos e perguntas de pesquisa	20
Justificativa e relevância do tema da pesquisa	22
Organização da tese	27
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO	29
1.1 Histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas	33
1.1.1 Reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas	40
1.1.2 Perspectiva sociocultural na educação de professores de línguas	43
1.1.2.1 Perspectiva sociocultural: alguns conceitos	44
1.1.3 Educação de professores em CALL	50
1.1.3.1 Modalidades de educação de professores com uso de tecnologia digital.....	56
1.2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores	60
1.3 Cultura e suas complexidades	64
1.3.1 A cultura no ensino e aprendizagem de línguas	73
1.3.1.1 Relação entre língua e cultura no ensino de línguas.....	80
1.3.1.2 A cultura no conceito de competência comunicativa	83
1.3.1.3 A cultura no conceito de competência intercultural	90
1.3.2 Histórico das abordagens para o ensino de cultura na educação linguística	93
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	110
2.1 Natureza da pesquisa	111
2.2 Contexto da pesquisa	112
2.3 Descrição dos participantes de pesquisa	116
2.4 A coleta de dados e os procedimentos de análise	119
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	125
3.1 Relação “cultura e língua”	126
3.2 Coletivo versus individual	138
3.3 Concepções de cultura	142
3.3.1 Cultura como informação (produtos)	144
3.3.2 Cultura como hábitos e costumes (práticas)	153
3.3.3 Cultura como modo de pensar (perspectivas).....	159
3.4 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura-língua dos professores pesquisados	163
3.4.1 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura uruguaia e cultura argentina.	164
3.4.2 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura de outros países onde se fala a língua espanhola	169
3.4.3 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre as variedades do espanhol.....	173
3.5 Relação do professor não nativo com língua e cultura alvos	191
3.6 Contribuições do curso de extensão	195
3.6.1 Contribuições da prática de teletandem.....	196

3.6.1.1	Problematização do status do falante nativo como conhecedor legítimo de língua e cultura	203
3.6.1.2	Telepresença	211
3.6.2	Contribuições das aulas presenciais e das atividades no ambiente TelEduc	222
3.6.3	Outros desafios para o planejamento de novos cursos de extensão	232
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS		238
4.1	Limitações da pesquisa.....	249
4.2	Retorno dos resultados aos participantes de pesquisa	250
REFERÊNCIAS		253
ANEXOS		CD
Anexo 1:	Perfil dos professores participantes.....	CD
Anexo 2:	Perfil dos formadores.....	CD
Anexo 3:	Exemplo de portfólio (Beth).....	CD
Anexo 4:	Exemplo de interação por chat (Fabiana).....	CD
Anexo 5:	Exemplo de interação por áudio – transcrição (Luciana).....	CD
Anexo 6:	Exemplo de bate-papo (“Comunicação intercultural” – 30 julho 2009).....	CD
Anexo 7:	Exemplo de fórum (“Experiência intercultural”).....	CD
Anexo 8:	Exemplo de aula presencial.....	CD
Anexo 9:	Entrevista – transcrição parcial	CD
Anexo 10:	Reunião – retorno aos participantes da pesquisa (handout).....	CD
Anexo 11:	Apresentação de slides – retorno aos participantes da pesquisa.....	CD

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O desenvolvimento da educação de professores de línguas (Fonte: FREEMAN, 2009, p. 14).....	38
Figura 2: Representação da mediação (baseada em Vygotsky, 1994, p. 53; Oliveira, 1993, p.27).....	44
Figura 3: Tipos de conceitos (baseado em Johnson, 2009a).....	49
Figura 4: Evolução cronológica da competência comunicativa (Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p. 43).....	85
Figura 5: Representação de Celce-Murcia et al. (1995) da competência comunicativa (Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p. 44).....	86
Figura 6: Representação revisada da competência comunicativa (Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p. 45).....	89
Figura 7: Tela inicial do curso de extensão no ambiente TelEduc.....	115
Figura 8: Recorte das relações entre os participantes no contexto do curso de extensão.....	119
Figura 9: Representação ilustrativa de “Os homens cegos e o elefante”	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Focos de pesquisa na área de formação de professores, segundo Gil (2005).....	30
Quadro 2: Propostas para a formação de professores, segundo Vieira-Abrahão (2006a).....	31
Quadro 3: Papéis funcionais-institucionais na formação de professores em CALL.....	54
Quadro 4: Componentes da competência sociocultural (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995).....	87
Quadro 5: Diferentes abordagens para o ensino de cultura na aprendizagem de línguas.....	94
Quadro 6: Temas debatidos nas aulas presenciais do curso de extensão.....	112
Quadro 7: Leituras prévias propostas para os encontros presenciais.....	113
Quadro 8: Ferramentas disponíveis no TelEduc para o curso de extensão.....	115
Quadro 9: Formação e experiência profissional dos participantes da pesquisa.....	117
Quadro 10: Instrumentos de pesquisa.....	120
Quadro 11: Temáticas dos fóruns de discussão.....	120
Quadro 12: Triangulação de dados e aporte teórico usados para responder às questões de pesquisa.....	123
Quadro 13: Concepção de cultura dos professores brasileiros pesquisados.....	163
Quadro 14: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura uruguaia e cultura argentina.....	169
Quadro 15: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura de outros países onde se fala a língua espanhola.....	173
Quadro 16: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre as variedades do espanhol.....	191
Quadro 17: Sugestões de temas e leituras para o planejamento de outros cursos de extensão.....	247

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumentos de coleta de dados e participantes de pesquisa.....	121
Tabela 2: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 1.....	122
Tabela 3: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 2.....	123
Tabela 4: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 3.....	123

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os recursos de comunicação síncrona por meio de *chat* e assíncrona por *e-mail* ganharam bastante espaço no ensino de línguas estrangeiras, tendo sido utilizados de maneira sistemática ou não sistemática dentro e fora da sala de aula. Hoje, novas ferramentas tecnológicas ligadas aos recursos de comunicação síncrona com uso de vídeo e voz geram oportunidades de interação oral com falantes da língua alvo em propostas de ensino e aprendizagem à distância, como é o caso do Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006). Tal modalidade objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, como o *Windows Live Messenger*, *Skype* ou *Oovoo*, para aprenderem a língua um do outro.

Kern, Ware e Warschauer (2004) sugerem que o atual momento do ensino de línguas mediado por computador seria uma “segunda onda” (“second wave”), constituída principalmente pela telecolaboração a distância orientada pelas relações interculturais. Thorne (2006) corrobora tais ideias explicitando três grandes mudanças trazidas por ela: 1) ênfase no ensino de língua envolto em uma estrutura de competência intercultural e pragmática; 2) uma expansão do contexto de instrução da sala de aula, como atividade local, para interação entre comunidades e nações; e 3) uma problematização dos conceitos de comunicação e cultura dentro da pedagogia de ensino de línguas e pesquisa.

Nossa pesquisa surge justamente da terceira constatação, uma vez que acreditamos que os contextos mediados pelas novas tecnologias tendem a gerar discussões sobre o conceito de cultura no ensino de línguas, do mesmo modo que trouxeram consequências para concepções de comunicação, como a linguagem utilizada nos *chats*, entre outros. Concordamos com Gimenez (2008) que, hoje, vê-se o ensino de cultura, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, como um processo interpessoal, no qual a apresentação e/ou prescrição de fatos culturais e comportamentos é substituída pela busca de um processo que leve ao entendimento do que seja ser estrangeiro ou “o outro”. E acreditamos que as ferramentas de comunicação síncrona que possibilitam modalidades de ensino e aprendizagem colaborativos, como é o caso do teletandem, oferecem a oportunidade do contato com este “outro”, por meio da linguagem oral e escrita, gerando importantes questões acerca de tais interações: a necessidade de se repensar o que seja cultura no ensino de línguas mediado pelas tecnologias, assim como na formação de professores, relacionando-a a questões de identidade, que vão além de fatores como idade, gênero, origem regional e *background* étnico, mas que tratam também das relações histórico-culturais e políticas, dos interesses socioeconômicos, nas quais os indivíduos estão inseridos.

Entendemos que a atual expansão tecnológica, ao possibilitar o contato com pessoas de diferentes países e culturas, altera sensivelmente nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos. O acesso a outros povos e culturas por meio da Internet traz a oportunidade de vivenciarmos outras culturas em interações interculturais que seriam dificultadas sem grande deslocamento geográfico, o que traz implicações para a maneira como entendemos cultura na comunicação intercultural mediada pelas novas tecnologias da atualidade e, por consequência, para o ensino de línguas e a formação de professores. Assim, esta investigação é orientada pela tese de que a base de conhecimentos da formação de professores de línguas possivelmente não contempla as questões levantadas na atualidade pelo uso das ferramentas de comunicação da Internet e das novas modalidades de interação intercultural oportunizadas por elas, principalmente no que concerne o ensino e aprendizagem de cultura, que deve agora buscar relacionar língua e cultura apoiando-se em discussões reais do mundo globalizado.

De fato, o fenômeno da intercomunicação mundial rápida e eficaz é muitas vezes associado nos dias atuais à globalização, um conceito que, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131) “tem significados diferentes para pessoas em épocas diferentes”. Para ilustrar tal afirmação, o autor cita o sociólogo norte-americano Steger (2003), que afirma que a globalização é tão antiga quanto a própria humanidade, e o historiador australiano Robbie Robertson (2003), que identifica três “ondas” de globalização ligadas ao expansionismo e desenvolvimento nas relações humanas, a saber: as explorações do ‘Novo Mundo’ lideradas por Portugal e Espanha entre os séculos XV e XVI; a Revolução industrial e a industrialização lideradas pela Grã-Bretanha nos séculos XVIII e XIX; e o imperialismo estadunidense no pós-guerra. Para o autor, a fase atual da globalização se distingue das anteriores por causa da comunicação eletrônica, que hoje dirige os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas, gerando questionamentos de ordem sociocultural a respeito de como as pessoas se comportam em relação às interações interculturais possibilitadas. Viana (2003, p. 24-25) refere-se a esse momento sócio-histórico como *globalitarismo*, ecoando as vozes de alguns críticos sociais, afirmando que nele há a imposição “de maneira quase ditatorial”, de “contextos políticos, econômicos e educacionais bem como científicos e culturais” nos quais a comunicação intercultural se faz presente.

Segundo Kumaravadivelu (2006, 2008), há três principais escolas da sociologia que debatem a globalização hoje: Barber (1996) e Ritzer (1993) acreditam em uma homogeneização cultural a caminho, com a cultura estadunidense como centro dominante; Giddens (2000) e Tomlinson (1999) veem uma possível heterogeneização cultural, com o

fortalecimento das culturas locais e identidades religiosas em resposta à ameaça da globalização; Appadurai (1996) e Robertson (2003) creem em uma tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural.

Acreditamos que o atual cenário econômico, com a crise mundial, que trouxe reflexos para quase todos os países do mundo, principalmente aos Estados Unidos e Europa, tende também a influenciar os caminhos da globalização, com um possível declínio do imperialismo norte-americano e mudanças no panorama político e econômico do bloco europeu. Ainda, concordamos com a visão de Appadurai (1996) e Robertson (2003), no que tange à tensão existente entre a homogeneização e a heterogeneização cultural no mundo contemporâneo globalizado, pois a chamada “vizinhança global” não denota, verdadeiramente, sociabilidade intensificada, mas somente o que Tomlinson (1999, apud KUMARAVADIVELU, 2006, p.133) chama de “proximidade imposta”. Em outras palavras, a globalização, marcada por sua expansão atual na forma de *globalitarismo*, contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo.

Deste modo, a possibilidade de comunicação intercultural existente no mundo de hoje, aumentada pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação, nos leva a considerar que, dentro de tais interações, temas bastante relevantes devem surgir de forma mais intensa, como estereótipos, preconceitos, ansiedade, relações de poder, e que devemos, na área de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores, refletir sobre o impacto do fenômeno da globalização para a comunicação intercultural e para o ensino de línguas estrangeiras. Acreditamos, como Risager (2006, p. 24), que o ensino de línguas não deve ser tratado como um campo isolado em sala de aula, mas considerado em uma perspectiva global como parte de uma experiência de aprendizagem institucionalizada que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos que, sob dadas condições sociais, materiais e pedagógicas, podem se transformar e contribuir com os fluxos globais de significados (“*global flow of meanings*”).

Risager (op.cit.) coloca o professor de línguas como um importante agente na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento, o que nos leva a pensar sobre a importância de se questionar a formação de professores de línguas em nosso país em relação ao conceito de cultura que permeia as práticas educativas na área. Concordamos com Rajagopalan (2003) sobre a necessidade de se repensar e re teorizar, no ensino de línguas, a identidade da língua, do sujeito falante, da cultura, reconhecendo seu caráter eminentemente político, ou seja, apreendendo o caráter político das relações entre

língua e sociedade para que possamos oferecer a nossos alunos uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas que possuem outros modos de pensar e agir, e entendemos que exista uma lacuna de pesquisa no que tange ao exame da concepção de cultura na educação de professores de línguas na contemporaneidade.

Assim como Kumaravadivelu (2006) chama a atenção dos pesquisadores da Linguística Aplicada para investigar de modo mais significativo o impacto da “globalização cultural” no mundo atual, acreditamos que há a necessidade de se contemplar a relação entre língua, cultura e sociedade na formação do professor de língua estrangeira. Em relação à formação continuada, cremos que um passo importante pode ser dado ao se investigar a concepção de cultura de professores em serviço e suas crenças sobre a língua-cultura (cultura-língua) que ensinam, assim como as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática.

Explicitaremos mais detalhadamente a temática e os objetivos desta pesquisa na próxima seção.

Formulação do tema de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1982; VAN LIER, 1988; SILVERMAN, 2000), inserida no escopo do projeto temático, “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; TELLES, 2009a; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), examina as concepções e crenças sobre cultura de um grupo de professores brasileiros de língua espanhola, assim como as contribuições de um curso híbrido (virtual/presencial) de formação continuada em que eles participaram, com a duração de 5 meses (maio a setembro de 2009), no qual os aspectos culturais foram contemplados de modo prático e teórico por meio de interações de teletandem com professores uruguaios e argentinos de português como língua estrangeira e de aulas presenciais e atividades em uma plataforma virtual (portfólios, fóruns e bate-papos), supervisionados por professores formadores brasileiros de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo.

Como já afirmamos no início da introdução, Teletandem é uma modalidade de ensino e aprendizagem que faz uso de aplicativos de mensagens instantâneas via teleconferência na

Internet para o estabelecimento de sessões de interação entre falantes de línguas diferentes para que estes mutuamente aprendam a língua um do outro de modo colaborativo. A colaboração na aprendizagem de línguas se coloca como uma perspectiva de ensino centrado no aluno e não mais na figura do professor, que enfoca o desenvolvimento de atividades que busquem promover a interação e negociação de significados (CRANDALL, 2000). Quanto aos seus benefícios, Crandall (2000) afirma que na aprendizagem de línguas, a colaboração desenvolve aspectos afetivos positivos, tais como redução da ansiedade, aumento de motivação, facilitação do desenvolvimento de atitudes positivas frente à aprendizagem em geral, o fomento de autoestima, assim como apoio a distintos estilos de aprendizagem. Figueiredo (2006), basendo-se em Tinzmann et al. (1990), High (1993), Aoki (1999) e Gaith (2002), assevera ainda que ela tende a maximizar a produção linguística do aprendiz, por meio de interações significativas, promover maior negociação de significado por parte dos aprendizes ao tentarem comunicar-se e entender-se mutuamente, além de ajudar a diminuir a ansiedade dos aprendizes de expressarem-se na língua alvo e favorecer o compartilhamento de conhecimento ao invés de transmissão.

Na modalidade de teletandem, a colaboração é gerida por três princípios: *reciprocidade* entre os parceiros, *autonomia* (colaborativa) na delimitação de objetivos e estabelecimento de práticas e *separação de línguas*. Segundo Salomão, Silva e Daniel (2009), a reciprocidade implica o estabelecimento de uma relação colaborativa entre os parceiros de teletandem, na qual ambos se comprometam tanto por sua aprendizagem quanto pela aprendizagem do parceiro, gerando o que Kohonen (1992) denomina interdependência positiva. A autonomia também deriva dessa interdependência e está diretamente ligada à reciprocidade uma vez que ela deve ser coconstruída pelos parceiros, tanto na delimitação de seus objetivos quanto no estabelecimento de práticas e/ou procedimentos para alcançá-los. A separação de línguas estabelece que cada língua deve compor um momento separado da sessão de interação, visando “manter a igualdade de status das línguas dentro da parceria” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 90) e a garantia da mesma duração de tempo para a prática das duas línguas, o que se relaciona também diretamente com o princípio da reciprocidade. Desse modo, a aprendizagem em tandem caracteriza-se pelo fato de ser, simultaneamente, uma experiência de aprendizagem autônoma, mas fundamentalmente colaborativa (SOUZA, 2006), e os princípios estão ligados à contribuição ativa dos

participantes e aos resultados individuais e conjuntos que devem ser obtidos dentro de uma relação de aprendizagem colaborativa de sucesso, mencionados por Kohonen (op.cit.).¹

Baseando-se em suas experiências pessoais como praticantes de teletandem, Telles e Vassallo (2006) também propuseram algumas diretrizes para uma sessão de teletandem, a qual denominaram de ‘interação’. Tais diretrizes aconselham que uma sessão de interação prototípica seja composta de duas horas, uma para cada língua (feitas no mesmo dia, ou em dias separados), sendo cada hora composta das seguintes fases: conversação sobre um ou vários assuntos (cerca de 30 minutos); *feedback* linguístico (cerca de 20 minutos); e reflexão compartilhada na sessão (aproximadamente 10 minutos).

Foram também propostas sessões de aconselhamento, denominadas no escopo do projeto de sessões de mediação, as quais se configuram como encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem)² e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygotskianos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes. Essas estruturas de apoio, segundo Vygotsky (1981, apud FIGUEIREDO, 2006), conduzirão o indivíduo da regulação pelo objeto – pelo ambiente, contexto – e da regulação pelo outro – auxílio do mais capaz – para a autorregulação, ou seja, para a atividade intrapsicológica, desenvolvendo estratégias para realizar as tarefas de modo independente. Assim, não é o ato de desempenhar a tarefa que configura a característica importante da atividade interpessoal, mas o processo cognitivo superior que emerge como resultado da interação (LANTOLF, 1994).

A figura do mediador está sendo estudada no decorrer do projeto, tendo sido incorporada devido às propostas de aconselhamento já existentes dentro do regime de aprendizagem em tandem, como as propostas de sessões de aconselhamento individual, feitas por uma pessoa cuja especialidade seja ensino e aprendizagem de línguas (BRAMMERTS;

¹ Para Kohonen (1992), há cinco fatores necessários para o sucesso de uma empreitada colaborativa na aprendizagem: interdependência positiva – trabalho em conjunto com objetivos em comum e preocupação com a aprendizagem do outro; contribuição ativa e resultados individuais e conjuntos; interação verbal face a face em abundância; habilidades sociais para lidar com a comunicação e o conflito; e reflexão em grupo, para avaliar periodicamente o que foi aprendido, o quão bem eles estão trabalhando juntos e como podem melhorar.

² A princípio, no projeto Teletandem, os participantes das parcerias eram majoritariamente alunos de graduação da UNESP, nos campi de São José do Rio Preto e de Assis, principalmente aqueles que cursavam Letras e Tradução. Nosso estudo, entretanto, se localiza na terceira fase do projeto, na qual professores em serviço também foram convidados a participar por meio de cursos de extensão.

CALVERT; KLEPPIN, 2003; STICKLER, 2003); sessões de aconselhamento em pares (HELMMLING, 2003), nas quais os próprios participantes aconselham outros participantes, de diferentes parcerias, e o uso de diários semiestruturados que fomentem a autonomia (WALKER, 2003). Tais propostas enfocam a perspectiva do aprendiz na relação de aprendizagem em tandem, restringindo-se a auxiliar o aluno na tarefa de aprender a língua estrangeira, incentivando-o a aprender de maneira independente, a refletir sobre seus processos de aprendizagem, decidindo seus objetivos e continuamente revisando-os, e a avaliar seu progresso. A ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. O termo mediador é usado, desse modo, por estar intimamente ligado às ideias de Vygotsky (1994) em sua teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito (FREITAS, 2000).

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral do projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos” visa unir a pesquisa acadêmica da universidade a ações sócio-pedagógicas interventivas na área de educação de línguas estrangeiras de jovens e adultos, assim como estudar, aplicar e divulgar a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras in-tandem a distância. Dentre os objetivos específicos estão: (1) descrever o uso que os alunos fazem dos aplicativos de teleconferência como ferramentas e contextos multimediais para a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem a distância; em particular os seus recursos de vídeo e de som na interação oral e escrita em língua estrangeira; (2) descrever, de múltiplas perspectivas, as características da interação e da aprendizagem entre os pares de aprendizes, participantes do tandem a distância; (3) verificar a formação inicial e continuada do professor-mediador no contexto do

teletandem, com ênfase no seu papel e nos processos alternativos de gerenciamento de ensino-aprendizagem dos pares do tandem a distância (TELLES, 2010, p. 10).³

Este subprojeto pretende inserir-se no terceiro objetivo específico citado, por meio da investigação de um curso de formação continuada para professores de língua espanhola da rede pública, promovido pelos coordenadores e pesquisadores do projeto Teletandem, parte da terceira fase do projeto, que é a da aplicação dos resultados das investigações para a formação de professores em serviço, incluindo cursos de extensão.

Com a finalidade de se fazer um estudo sobre as concepções de cultura dos professores brasileiros, suas crenças sobre a cultura-língua do outro e a contribuição do curso de extensão para suas percepções sobre o componente cultural na aprendizagem de língua estrangeira, colocam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1 – Qual é a concepção de cultura dos professores brasileiros participantes do curso de extensão?

2 – Quais são as crenças, pressupostos e conhecimentos (WOODS, 1996) que esses professores têm sobre a cultura-língua (ou língua-cultura) do outro?

3 – Quais foram as contribuições do curso de extensão para as percepções dos professores sobre cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira?

A seguir explicitamos a justificativa e relevância do tema aqui proposto para pesquisa.

³ Nossa pesquisa foi proposta e os dados foram coletados durante a vigência do projeto temático “Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos”, apoiado pela FAPESP (Processo 2006/03204-2), que foi concluído em abril de 2010. Um novo projeto foi proposto atualmente, intitulado “Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam”, uma vez que, segundo Telles (2011), foram evidenciados (mas escassamente estudados) a importância e o impacto da dimensão cultural sobre os múltiplos processos subjacentes às interações de teletandem. De acordo com Telles (2011, p.3), “o novo projeto defenderá a ideia de que a dimensão cultural do contexto virtual e colaborativo do teletandem, fruto do avanço dessas TICs, deve ser estudado, porque (a) por sua própria natureza comunicativa e intercontinental, o teletandem se constitui em um *locus* no qual emergem e transitam elementos de múltiplas culturas; (b) se bem estudado e conhecido pelos educadores que dele possam fazer uso, o teletandem pode se tornar um efetivo contexto educacional para o desenvolvimento de cidadãos capazes de transitar entre múltiplas culturas e não somente um mero instrumento para a aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras a distância; e (c) cada vez mais, com o rápido e constante desenvolvimento das TICs, as interações intercontinentais on-line com imagens (webcam) farão parte do cotidiano profissional e privado dos habitantes deste planeta”. Acreditamos que nossa investigação, por tratar especificamente da temática cultura, poderá também trazer resultados que contribuirão com tais novos objetivos.

Justificativa e relevância do tema da pesquisa

No escopo do projeto Teletandem, muitas pesquisas de mestrado e doutorado já foram concluídas no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto (envolvendo também participantes do campus de Assis), enfocando os objetivos específicos citados na seção anterior. Deteremo-nos naquelas que se encontram no terceiro objetivo específico assim como a nossa, evidenciando os resultados até agora alcançados em relação à investigação do contexto teletandem e formação de professores e buscando demonstrar de que modo nossa pesquisa se insere neste contexto.

Segundo Vieira-Abrahão (2010), as investigações sobre formação de professores conduzidas no projeto até o momento foram todas de natureza etnográfica e tiveram por participantes pares formados por alunos de Letras e alunos universitários estrangeiros da área de formação de professores ou não, envolvidos no teletandem, denominados interagentes. Os pares de interagentes dentro do projeto foram supervisionados por alunos de pós-graduação – doutorandos e mestrandos – da UNESP (denominados no projeto como mediadores), papel que também foi focado em algumas das pesquisas. Segundo a autora, a fundamentação teórica comum às investigações baseou-se em estudos sobre a cognição de professores, a formação de professores e a tecnologia no ensino de línguas. Trata-se de seis pesquisas de mestrado, Bedran (2008), Mesquita (2008), Salomão (2008), Mendes (2009), Candido (2010) e Funo (2011), e duas de doutorado, Kfourri-Kaneoya (2008) e Silva (2010a).

As investigações de Bedran (2008), Mesquita (2008), Mendes (2009), Kfourri-Kaneoya (2008) e Silva (2010a) enfocam a temática crenças e formação inicial de professores. Bedran (2008) fez um mapeamento das crenças sobre língua, ensino e aprendizagem, inferidas por meio do discurso e das ações de duas interagentes, aprendizes das línguas italiana e portuguesa e de seus respectivos professores-mediadores, atentando para suas origens assim como para possíveis (re)construções de tais crenças no contexto de teletandem. Os resultados mostraram uma diversidade de crenças trazidas pelos participantes, relacionadas às suas experiências de ensino/aprendizagem em ambas as culturas de ensinar e aprender, que acabaram por influenciar umas às outras na interação, demonstrando sua dinamicidade, instabilidade e possibilidade de (re)construção social. Tais achados, segundo a pesquisadora, apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva de professores de línguas, na qual haja explicitação e autoconscientização de crenças sobre linguagem e ensino e aprendizagem.

Mesquita (2008) analisou as crenças sobre avaliação no processo de interação e nas mediações de um par interagente de inglês-português, enfocando uma interagente brasileira, aluna de Letras inglês, e sua mediadora, doutoranda em Estudos Linguísticos. A análise dos dados sugeriu que a interagente, quando no papel de professora, predominantemente apresentava uma concepção de avaliação mais próxima dos princípios da avaliação mediadora; porém, como aluna, manteve-se preocupada em não cometer erros linguísticos e em obter algum tipo de *feedback* por parte de seu par norte-americano, e, assim, sua concepção de avaliação se encaixaria nos moldes de uma avaliação tradicional. Já a mediadora, por ter uma base teórica consistente e uma maior experiência de ensino, apresentou uma preocupação centrada na comunicação, princípio este próximo daqueles da avaliação mediadora. Com relação à interação das crenças das participantes, os resultados apontaram para reflexos da ação da mediadora no comportamento da interagente brasileira durante as interações, enquanto ela desempenhava o papel de professora, o que sugeriu uma instabilidade em relação às suas crenças sobre aprendizagem.

Mendes (2009) analisou as crenças de um grupo de professores de língua inglesa em formação, no que diz respeito à língua inglesa e aos Estados Unidos da América, bem como às implicações de um crescente sentimento mundial de antiamericanismo. Em uma segunda parte da pesquisa, o pesquisador enfocou uma interagente de teletandem que fazia parte deste grupo estudado, discutindo questões relacionadas a preconceito, estereótipos, alteridade, cultura, identidade, interculturalidade, levantadas nas interações realizadas por ela com um interagente estadunidense. Os resultados apontaram para uma tendência dos participantes em associar a língua inglesa a um grupo específico de países, principalmente EUA e Inglaterra, assim como a presença do sentimento de antiamericanismo, paralelo a um sentimento de simpatia e adoração pelos EUA – configurando uma situação de conflito de crenças e levando os participantes a adotarem estratégias específicas para lidar com essa situação.

Kfoury-Kaneoya (2008) enfocou a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol in-teletandem, analisando de que maneira crenças, discursos e reflexões se manifestam e se (re)constroem em relação ao processo de aprender línguas e comunicar-se em um contexto mediado pelo computador. Os resultados mostraram que o teletandem representa uma possibilidade real de comunicação, aprendizagem de cultura em relação aos pensamentos e aos costumes de um povo, que usualmente não aparecem em livros didáticos; e as mediações podem ser caracterizadas como um espaço de aprendizagem e têm potencial para promover oportunidades significativas de reflexão crítica, em busca de

uma coerência para a formação inicial de professores in-teletandem e conscientização quanto à responsabilidade pela aprendizagem em parceria.

Silva (2010a) investigou a ação do mediador no processo de formação inicial no Teletandem Brasil como legitimação de crenças ou (re)construção de competências. Os dados revelaram que as crenças, no caso da interagente brasileira, se deviam à sua experiência advinda do curso de formação inicial de professores de línguas e do seu engajamento na formulação de um projeto de iniciação científica tendo como foco a gramática, ademais de suas ações nas interações, quando desempenhava o papel de aluna de língua estrangeira e de professora de sua própria língua. No que tange aos reflexos das ações realizadas pela professora mediadora no sistema de crenças da interagente, os dados sugeriram que a mediadora, por ter sólida formação em Linguística Aplicada e por estar engajada em um curso de pós-graduação *Stricto Sensu* (Doutorado em Estudos Linguísticos), possibilitou meios para que a interagente refletisse sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando que suas ações nas sessões de mediação não eram apenas formas de legitimar as crenças, mas de possibilitar condições para que a interagente (re)construísse competências e pensasse criticamente acerca do seu papel como professora ou como aprendiz de línguas.

Podemos dizer que todos os trabalhos apontam para a interação das crenças dos participantes e para o contexto de teletandem como gerador de contato intercultural favorável para a ressignificação de suas crenças, no caso professores em formação inicial. Nossa pesquisa busca inserir-se nesta temática e dialogar com tais investigações por meio da análise das crenças de professores em serviço em relação à cultura do outro.

As pesquisas de Salomão (2008) e Candido (2010) enfocaram os processos de gerenciamento e orientação utilizados pelos mediadores e os reflexos de suas práticas na formação inicial de professores de línguas no contexto do teletandem. Salomão (2008) estudou os processos de mediação dos pares no tandem à distância, bem como seus reflexos para as práticas pedagógicas de um par de interagentes de português-espanhol sob a perspectiva de macroprocesso, que incluía elementos reflexivos, como visionamento, confecção de diários sobre a situação de prática vivenciada pela interagente em sua prática pedagógica dentro do Teletandem, e sob a perspectiva de microprocessos de gerenciamento da mediadora, que incluíam estratégias de supervisão não diretiva, alternativa, (auto)exploratória e colaborativa. Os resultados da análise interpretativista dos dados evidenciam a experiência de ensinar e aprender línguas no referido contexto como uma oportunidade para a formação reflexiva tanto do aluno-professor, no papel de interagente, quanto do formador de professores, na função de mediador no teletandem. Candido (2010)

estudou a formação inicial do professor de LE enfocando quatro aspectos: a orientação, a mediação, a reflexão e a aprendizagem em teletandem, investigando os possíveis impactos da experiência de orientação, como função exercida pelos alunos de Letras, futuros professores de LE, no laboratório de teletandem para sua formação inicial. Os dados analisados revelam que a experiência de orientar no contexto colaborativo de ensino e aprendizagem em teletandem conduziu os alunos do curso de Letras a refletirem como futuros professores de línguas quanto ao ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia, principalmente sobre teoria e prática de ensino e aprendizagem de línguas colaborativos.

Em nossa pesquisa, não enfocaremos o trabalho do mediador, que foi realizado pelos coordenadores e alunos de pós-graduação no curso de extensão, entretanto, reconhecemos o potencial que a interação entre interagentes e mediadores traz para a formação de professores, como evidenciados nessas pesquisas, e acreditamos existir aí também, no que tange à formação continuada, uma lacuna para futuros estudos.

O único trabalho até agora concluído enfocando a formação continuada foi o de Funo (2011), que consiste em um estudo de caso sobre representações sociais de professoras brasileiras de espanhol/LE, vinculadas à rede pública de ensino do Estado de São Paulo e que lecionam em Centros de Estudo de Línguas, acerca do teletandem, da tecnologia que subsidia sua prática, bem como das reflexões dessas professoras sobre a realidade instaurada pelo teletandem e suas experiências em âmbito profissional. O contexto do estudo foi o mesmo curso de extensão semipresencial ministrado no ano de 2009, intitulado “Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem”, estudado nesta pesquisa de doutorado aqui apresentada; entretanto, Funo (2011) enfocou os professores participantes de Assis e Palmital, ao passo que nossa pesquisa se foca nos professores de São José do Rio Preto e Nova Granada. Os resultados apontam que as reflexões dos participantes contemplaram vários aspectos da aprendizagem em teletandem em relação às características do idioma a ser ensinado e aprendido, à experiência intercultural proporcionada pelas interações, voltadas especificamente às possibilidades de uso das ferramentas e ao despreparo e dificuldades de muitos professores para lidar com elas, assim como às possibilidades de orientação e de mediação para interagentes que participem desse contexto de ensino/aprendizagem de línguas síncrona e on-line.

Uma vez posicionada nossa investigação no contexto do Projeto Teletandem, explicitaremos sua relevância para o contexto educacional brasileiro. Alguns dos documentos oficiais do governo para a educação já buscam refletir a visão de que o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio não deve somente objetivar o conhecimento

metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais, mas também focar a língua como prática social por meio da qual o indivíduo constrói sua identidade (BRASIL, 1996; 1999; 2006). No entanto, como apontado por Dourado e Poshar (2010), a interface entre língua e cultura parece ainda um tanto quanto invisível nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Acreditamos, assim, que um olhar acerca das concepções e crenças sobre cultura de professores em serviço se mostra relevante no contexto educacional atual, para uma melhor compreensão de suas práticas e para fornecer subsídios para a elaboração de cursos de formação continuada (ou também inicial) que possam ir ao encontro de suas necessidades e dos objetivos do ensino de língua estrangeira na atualidade. Concordamos com Celani (2010) que a simples criação de documentos e orientações curriculares pelas autoridades governamentais, que muitas vezes chamam especialistas para elaborá-los e não dão continuidade às ações de formação além da simples distribuição destes documentos aos professores (os quais podem não estar familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas), tende a incorrer na repetição do erro da falta de sistematização e coordenação das ações oficiais nas ineficientes reformas educacionais em nosso país.

Ainda, como se sabe, e está claramente exposto nos PCNs, a língua inglesa tem constituído monopólio linguístico nas últimas décadas na educação no Brasil. Os documentos oficiais reconhecem sua importância, mas também buscam fomentar a inclusão de outras línguas estrangeiras, como é o caso da Lei nº 11.161 (05/08/2005) do Governo Federal para o ensino da Língua Espanhola. Esta lei estabeleceu, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade da oferta da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, para o Ensino Médio, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras. A lei ainda faculta a inclusão desse idioma no ensino fundamental e prevê um prazo de cinco anos para que as escolas brasileiras se adequem a ela, ou seja, até 2010; o que está gerando uma demanda por professores de espanhol. Acreditamos que há uma lacuna de estudos sobre as concepções e práticas de professores de língua espanhola em serviço, uma vez que grande parte das pesquisas tem se focado nos professores de língua inglesa, assim como uma necessidade de se compreender como os cursos de formação continuada podem contribuir para a reflexão dos professores sobre o papel da língua espanhola hoje no processo educativo.

Celada e González (2005) afirmam que as crenças de que a língua espanhola e a língua portuguesa são semelhantes, a facilidade da aprendizagem de uma para falantes da outra, assim como a tomada da língua com um sistema homogêneo, veiculada pelas gramáticas normativas e por manuais de ensino, contribuíram para que as reflexões sobre a língua espanhola se pautassem sobretudo na análise contrastiva – ingênua, superficial e baseada em

palavras ou expressões, na opinião das autoras. Tal foco suprimira totalmente a reflexão da relação do sujeito com o processo de aprendizagem, atrelando-o a um fenômeno cognitivo ou psíquico, o que traz a necessidade de se repensar a formação do professor. De modo semelhante, Goettenauer (2005, p. 61) aponta para a necessidade de se repensar o propósito do estudo da língua espanhola em uma perspectiva que leve em consideração não somente o “otimismo em relação ao status que essa língua vem adquirindo”, que nos leva a “vislumbrar um mercado de trabalho em expansão”, mas também a partir de uma discussão sobre “o que significa em nosso universo globalizado o domínio de uma língua estrangeira”.

Diante desse cenário educacional, socioeconômico e político apresentado, parece-nos de grande importância a investigação aqui proposta, unindo a pesquisa sobre a formação continuada e as novas tecnologias no que concerne à relação entre língua e cultura pra trazer à tona a discussão do papel do componente cultural na formação de professores de línguas de forma a contemplar as demandas da realidade cultural atual. Esperamos contribuir para o projeto Teletandem Brasil por meio da compreensão de como essa modalidade pode auxiliar a formação continuada do professor de línguas e fomentar a compreensão das relações língua, cultura e sociedade. Por meio da reflexão sobre as concepções e crenças trazidas por professores em serviço, acreditamos que possamos oferecer à área de formação de professores subsídios para auxiliar o planejamento de outros cursos de formação continuada que incluam aspectos de ordem (inter)cultural e promover a discussão do papel do componente cultural na educação linguística atual, incluindo a perspectiva de professores atuantes sobre tal assunto.

Organização da tese

Esta tese de doutoramento está organizada em quatro capítulos, precedidos por esta Introdução. Na Introdução, buscamos contextualizar nossa pesquisa por meio da discussão do impacto da comunicação síncrona para os contatos interculturais da atualidade, da globalização e suas implicações para o modo como entendemos cultura no ensino de línguas e na formação de professores. Explicitamos também as bases teóricas e procedimentais da modalidade de aprendizagem colaborativa de línguas em teletandem, que faz uso de tais recursos de comunicação síncrona, a fim de apresentar o contexto de pesquisa no qual nossa investigação se insere. A partir da formulação do tema e dos objetivos da pesquisa,

expusemos também sua justificativa e importância dentro do grupo de pesquisa na qual se insere, assim como no cenário educacional de nosso país.

No Capítulo I, trazemos a fundamentação teórica para o desenvolvimento deste estudo, na qual abordamos a educação de professores de línguas, traçando primeiramente um histórico do desenvolvimento de modelos de formação. Explicitamos, então, a perspectiva sociocultural na educação de professores de línguas e alguns de seus conceitos, uma vez que nossa investigação se alinha às ideias vygotskianas sobre a aprendizagem humana. Uma vez que nosso estudo sobre formação de professores se insere em ambiente semipresencial, trazemos uma discussão teórica sobre a educação de professores com uso de tecnologia. Discutimos, ainda, nesse arcabouço teórico a temática crenças no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores, assim como cultura e suas complexidades, buscando explicitar a cultura nos conceitos de competência comunicativa e de competência intercultural e traçando um histórico das abordagens para o ensino de cultura na educação linguística.

No Capítulo II, esclarecemos as escolhas metodológicas que conduziram a investigação, explicitando a natureza da pesquisa e o contexto no qual ela se inseriu. Descrevemos, ainda, os participantes, os instrumentos e a forma de coleta dos dados, assim como os procedimentos de análise.

O Capítulo III envolve a análise dos dados coletados, referentes aos três pilares desta tese – cultura, crenças e formação de professores, que é apresentada de forma a responder às três perguntas de pesquisa, divididas de acordo com suas respectivas temáticas: concepções de cultura dos professores pesquisados, crenças sobre cultura dos professores pesquisados, contribuições do curso de extensão.

Finalmente, no Capítulo IV, trazemos uma síntese e discussão dos resultados alcançados, buscando mostrar suas contribuições e implicações para a temática da formação continuada de professores e para o teletandem. Apresentamos, assim, nossas considerações finais, as limitações deste estudo e os encaminhamentos desta investigação para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 1990, linguistas aplicados brasileiros, como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Vieira-Abrahão (1992, 1996), Paiva (1996), Almeida Filho (1999), entre outros, chamaram atenção para o importante campo de pesquisas que a área de formação de professores de línguas oferecia no(s) contexto(s) de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país. Nos anos recentes, vemos crescer o número de publicações sobre pesquisas em contextos de formação inicial e contínua (CELANI, 2002; BARBARA; RAMOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004a; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; TELLES, 2009c; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; SILVA; DANIEL; KANEKO-MARQUES; SALOMÃO, 2011), que mostram o aumento de interesse de pesquisadores e professores por essa área, principalmente no que tange à investigação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica do professor. Dentre os principais tópicos abordados em tais coletâneas de artigos e relatos pesquisas estão o processo de reflexão crítica, a relação teoria e prática, a construção de competência docente, as crenças e representações de professores pré-serviço e em serviço, a formação tecnológica, o desenvolvimento de professores e as políticas públicas, a construção da identidade do professor de línguas e suas histórias (narrativas) profissionais, além da discussão dos projetos de formação inicial e continuada em diferentes contextos em universidades e instituições formadoras de professores em nosso país.

Gil (2005) e Vieira-Abrahão (2006a) fizeram um mapeamento dos estudos e propostas de formação de professores de línguas no Brasil e no exterior. Gil (2005) enfoca em seu trabalho as propostas de tal linha de pesquisa no Brasil, caracterizando os contextos e participantes envolvidos, segundo seu macrocontexto, que envolve cursos de Licenciatura em Letras ou Pedagogia pré-formação e cursos de formação continuada, e microcontextos, que são compostos pelos focos de práticas discursivas entre os participantes do processo, como salas de aula nas universidades, diálogos entre professores supervisores de estágio e alunos-professores, encontros de formação continuada, diários com autobiografias dos professores e salas de aula dos professores em formação continuada.

Gil (2005) também apresenta os focos de pesquisa mais comuns, os quais sintetizamos no seguinte quadro:

TEMAS	CONSIDERAÇÕES TRAZIDAS PELA AUTORA A RESPEITOS DOS TRABALHOS
<i>Formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica</i>	Trabalhos apontam que através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores – tradição cristalizada de práticas didáticas impõem sérios obstáculos para mudanças
<i>Formação de professores e crenças</i>	Consenso nos trabalhos de que há uma forte relação entre crenças (de professores e alunos-professores, supervisores, etc.) e a cultura de ensinar/aprender

<i>Formação de professores e construção da identidade profissional</i>	Tais trabalhos visam identificar como a identidade profissional é construída, e, dessa forma, contribuir para o ensino de línguas
<i>Formação de professores e novas tecnologias</i>	Esse foco de pesquisa está recebendo crescente interesse por parte dos pesquisadores
<i>Formação de professores e gêneros textuais</i>	Tais trabalhos estudam os impactos que o conhecimento de gêneros textuais têm no processo de formação do professor
<i>Formação de professores e leitura/letramento</i>	Inclui trabalhos de pesquisa crítica que enfocam os processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura
<i>Formação de professores e ideologias</i>	Inclui trabalhos de caráter sociológico e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos

Quadro 1: Focos de pesquisa na área de formação de professores, segundo Gil (2005)

Vieira-Abrahão (2006a) apresenta também um levantamento de trabalhos na área de formação de professores durante a década de 1990 no Brasil, apontando ainda as propostas pré-serviço e em serviço sugeridas na literatura brasileira e estrangeira da área, as quais resumimos no quadro a seguir:

AUTORES	PROPOSTAS
Freeman (1990); Woodward (1991)	Integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento
Ellis (1990)	Integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente dos princípios que subjazem tais práticas
Bartlett (1990); Nunan (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Wallace (1991); Reis (1992); Almeida Filho et alii (1992)	Formação de professores reflexivos e críticos
Bartlett (1990); Nunan (1990); Richards (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Formação em professores investigadores de sua própria prática de sala de aula
Allwright e Bailey (1990); Nunan (1990); Widdowson (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Envolvimento de projetos de pesquisa-ação para que o professor possa investigar a sua própria sala de aula de forma orientada
Almeida Filho (1993)	Desenvolvimento de três competências no professor: linguístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional

Quadro 2: Propostas para a formação de professores, segundo Vieira-Abrahão (2006a)

Tais propostas, segundo a autora, acabaram norteando tanto as práticas de ensino nas universidades como as primeiras pesquisas produzidas no exterior e no Brasil com foco na formação do professor. Dentre os trabalhos em âmbito nacional citados pela autora, podemos destacar quatro categorias distintas, agrupados por ela no artigo: 1) foco na interação de sala de aula e no discurso do professor de LE; 2) formação docente; 3) reflexão do professor sobre sua própria prática; 4) narrativas docentes como ponto de partida para a reflexão e reconstrução da prática docente.

Os levantamentos das autoras nos parecem complementares uma vez que Gil (2005) distingue os diferentes contextos de formação e enfoca as temáticas de pesquisas na área,

apontando para alguns dos resultados já alcançados – como as tradições cristalizadas de algumas práticas didáticas, as dificuldades e obstáculos para mudanças – e para os novos focos de pesquisa, como o trabalho com gêneros e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos, que têm auxiliado formadores na busca de novas propostas de formação; enquanto que Vieira-Abrahão (2006a) sintetiza as abordagens utilizadas por formadores em propostas de formação crítica e reflexiva, que abrangem desde estratégias de treinamento e desenvolvimento até projetos de pesquisa-ação, nas quais os professores são levados a pesquisar sua própria prática em sala de aula.

Para situarmos este trabalho nos contextos apontados pelas autoras, poderíamos dizer que em termos de macrocontexto ele se insere em um curso de formação continuada híbrido (semipresencial), que buscou construir-se por meio de estratégias de desenvolvimento do professor. Em relação aos microcontextos, podemos afirmar que a diferença dos contextos apontados e de nossa investigação reside na presença de um ambiente de prática discursiva híbrido formado pelas aulas presenciais que os professores tiveram no curso de extensão, assim como pelo ambiente TelEduc e o teletandem, contextos virtuais que serão explicados mais detalhadamente na seção da metodologia. Dentro deste mapeamento, a contribuição de nosso trabalho se faria, então, presente em dois temas: a formação e crenças conjuntamente com a formação e novas tecnologias. Pretendemos contribuir, ainda, com a discussão de concepções sobre cultura trazidas pelos professores, buscando relacionar o modo como concepções e crenças interagem, sob a perspectiva da teoria sociocultural.

Nas primeiras seções deste capítulo de referencial teórico, traremos um histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas, apontando para a necessidade de reconceitualização da base de conhecimentos dos professores. Em seguida, apresentaremos a perspectiva sociocultural como base epistemológica que, a nosso ver, pode contribuir com a educação de professores ao focar o nível superior de cognição humana no indivíduo como originário de sua vida social, relacionando o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais o indivíduo está envolto. Discutiremos também a formação de professores em contextos mediados pelas novas tecnologias, uma vez que nosso contexto de pesquisa se caracteriza como híbrido (semipresencial). E, por fim, traremos um aporte teórico sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores, buscando relacioná-las à perspectiva sociocultural. Posteriormente, discutiremos a temática cultura e ensino e aprendizagem de línguas, que constitui o outro eixo desta investigação, perpassando o conceito de cultura nas ciências sociais, assim como seu desenvolvimento na área de ensino e aprendizagem de

línguas, em construtos como o de competência comunicativa e intercultural, e traçando um histórico das abordagens para o ensino de cultura na educação linguística.

1.1 Histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas

Johnson (2009b) afirma que a educação de professores de línguas tem sido muito mais algo que os formadores têm feito do que algo que tem sido estudado. O que a autora quer dizer é que, na verdade, a educação de professores de línguas como um campo independente foi se construindo de modo muitas vezes mais pragmático do que teórico no que tange à maneira como os professores aprendem a ensinar. Freeman (2009) corrobora tal afirmação ao dizer que o escopo da educação de professores era amplamente entendido de forma implícita antes de se tornar uma atividade reconhecida como uma área de estudo.

Clarke (2008) apresenta os diferentes modelos educacionais adotados para a educação de professores nas sociedades ocidentais, baseando-se em Furlong e Maynard (1995) e Roberts (1998), na metade do século passado. Durante a década de 1950, segundo o autor, o modelo dominante seria o “craft approach”. A palavra inglesa “craft” significa ofício e é geralmente usada para denominar o trabalho do artesão, e, desse modo, Clarke (op. cit.) afirma que a educação dos professores nesta abordagem privilegiava a prática sobre a teoria, e foi criticada pela falta de rigor acadêmico. Durante a década de 1960, ocorre uma inversão de importância na relação entre teoria e prática advinda dos modelos vigentes das ciências aplicadas. O autor cita estudiosos, como Freeman (1994) e Zeichner e Liston (1996), os quais corroboram a crítica em relação ao divórcio entre teoria e prática advindas deste modelo, que colocava a teoria como sendo exclusivamente produzida nas universidades e centros de desenvolvimento e pesquisa, e a prática, nas escolas, o que também levava à presunção de que conhecer algo em um contexto se converteria em colocá-lo em prática em outro. Desse modo, formavam-se professores que sabiam *sobre* ensinar, mas não *como* ensinar (CLARKE, 2008).

Segundo Freeman (2009), durante a década de 1970, a separação entre teoria e prática persistia e professores de línguas aprendiam a ensinar por meio de diversos tipos de cursos de treinamento, que podiam ir desde cursos curtos até a educação superior, na qual havia uma distinção na preparação de professores de línguas estrangeiras, ou línguas outras que o inglês, e professores aprendendo a ensinar inglês como segunda língua ou língua estrangeira. No

primeiro caso, o escopo da preparação e treinamento incluía língua, literatura, estudos culturais, com alguma atenção a procedimentos de sala de aula; enquanto que, para o segundo, o escopo incluía aprender sobre a língua por meio da gramática e linguística aplicada, sobre os aprendizes, por meio de estudos de aquisição de segunda língua, e sobre o ensino, por meio de estudos sobre metodologias de sala de aula.

Segundo Monteiro (2011), no final da década de 70 e início da década de 80, no Brasil, essa visão de separação entre teoria e prática podia ser claramente vista no modo como se organizavam os cursos de licenciatura em Letras, nos quais predominavam o modelo 3+1, ou seja, 3 anos de disciplinas de conteúdo e 1 ano de disciplinas pedagógicas, o que, segundo a autora, já apontava para um claro preconceito contra as últimas. Durante este período, o professor era visto como um implementador de teorias – o modelo tradicional de aplicação de ciência (WALLACE, 1991) –, colocadas para ele pela academia, e as pesquisas estavam voltadas a estudar aquilo que ocorria em suas mentes (FREEMAN, 2002).

Nos anos 80, segundo Freeman (2002, 2009), o escopo foi refinado uma vez que mais atenção foi sendo crescentemente dada à pessoa do professor. Segundo o autor, esse foi um período de mudança e reconceitualização, colocando os processos de sala de aula e a tomada de decisões como foco de muitos estudos, concentrando-se em como a aprendizagem do professor era definida e entendida. O conceito de “tábula rasa” deu lugar ao das teorias implícitas dos professores, o que levou, nos anos 90, ao fim do paradigma processo-produto, trazendo preocupações êmicas, ou seja, sob a ótica dos próprios professores sobre seu desenvolvimento profissional (FREEMAN, 2002). O autor afirma ainda, com base em Kennedy (1991), que foi no final da década de 1980 que pesquisadores norte-americanos cunharam o termo professor-aprendiz (*teacher-learner*), que colocou os professores em dois campos de atividades: com os alunos em sala de aula, onde eles *ensinavam*, e em cursos formais e informais de treinamento ou desenvolvimento, onde eles *aprendiam* (FREEMAN, 2009, p. 13).

Richards e Farrell (2005) fazem a distinção entre treinamento e desenvolvimento de professores. De acordo com os autores, treinamento se refere às atividades diretamente focadas nas responsabilidades presentes do professor e está tipicamente voltado a objetivos imediatos e de curto prazo, envolvendo o entendimento de conceitos básicos e princípios como pré-requisito para aplicá-los ao ensino e a habilidade de demonstrar princípios e práticas em sala de aula. Dentre os objetivos da perspectiva de treinamento estão: aprender a usar estratégias eficazes para iniciar uma lição, adaptar o livro didático para ir ao encontro das necessidades da turma, aprender a usar atividades de grupo, usar técnicas eficazes de

questionamentos, usar recursos em sala de aula (ex.: vídeo) e técnicas para dar *feedback* aos aprendizes sobre seus desempenhos.

Por outro lado, segundo os autores, desenvolvimento se refere a crescimento de forma geral não enfocando um emprego específico. Ele serve a um objetivo de longo prazo e busca facilitar o crescimento do entendimento que o professor faz do ensino e de si mesmo como professor, envolvendo o exame de diferentes dimensões da prática docente como base para uma revisão reflexiva. Dentre os objetivos da perspectiva de desenvolvimento estão: entender como o processo de aprendizagem de segunda língua ocorre, entender como nossos papéis mudam de acordo com o tipo de aprendizes que estamos ensinando, entender os tipos de tomada de decisões que ocorrem durante uma aula, rever nossas próprias teorias e princípios de ensino de língua, desenvolver entendimento de diferentes estilos de ensino e determinar as percepções dos aprendizes sobre as atividades de sala de aula.

Vieira-Abrahão (2006a, não paginado) sintetiza a modificação ocorrida em relação a uma mudança de paradigma nesta área, em seu mapeamento dos estudos de formação de professores, apontando para a mudança da prática de treinamento, comum nas décadas de 1970 e 1980, para a prática do desenvolvimento, denominada de “formação ou educação de professores”. A autora diferencia a perspectiva de treinamento da perspectiva de formação, afirmando que, “por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como, por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas”, o que envolve conceitos e princípios vistos como “conhecimento estático” e “uma relação de mão única entre teoria e prática”, enquanto que a perspectiva de desenvolvimento ou formação “busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional”.

A visão de distinção entre treinamento e desenvolvimento, segundo Burns e Richards (2009), permeou o debate da área da formação de professores de línguas durante os anos 90. Bom ensino, segundo os autores, era visto como o aperfeiçoamento de um número de habilidades ou competências. Treinamento era oferecido por programas como o CELTA ou organizações como o Conselho Britânico, e desenvolvimento por cursos de mestrado, geralmente oferecidos por universidades, nos quais as habilidades práticas de ensino de línguas não eram geralmente enfocadas.

Monteiro (2011, p.27-28) relata que, no Brasil, a perspectiva de treinamento se caracterizou como uma fase de transição na década de 1980 para o modelo comunicativo de ensino de línguas, com a adoção da abordagem nocional-funcional e com o estágio

supervisionado sendo feito na forma de atividades de microensino (*microteaching*). A autora explica que

As atividades de microensino baseavam-se no pressuposto de que se o professor fosse “treinado” em algumas habilidades básicas (habilidade de fazer perguntas, de contextualizar, etc.), ele seria capaz de desempenhar com eficácia seu papel como docente (...) e previa que as microaulas de 20 minutos focalizando uma das habilidades selecionadas fossem filmadas e retomadas para discussão com os pares e com o professor supervisor.

Segundo Monteiro (2011), esse recurso foi retomado posteriormente, na década de 90, como, por exemplo, nos trabalhos de Wallace (1991), não com o objetivo de treinar os professores, mas, sim, o de estimular a reflexão. Vários trabalhos foram publicados nessa década sobre a prática reflexiva, cuja origem se encontra nos estudos de Dewey (1933) e Schön (1983) sobre a necessidade de levar os professores a analisarem as ações adotadas por eles em sala de aula assim como justificarem suas decisões. Dewey (1933, apud ZEICHNER; LISTON, 1996) trouxe grandes contribuições para a educação, colocando os professores como profissionais reflexivos, que deveriam ter um importante papel no desenvolvimento dos currículos e nas reformas educacionais. Schön (1983), por sua vez, utilizou-se da noção de prática reflexiva de Dewey, elaborando duas noções que tiveram grande importância na formação de professores: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira envolve a reflexão que pode ocorrer antes ou depois de uma ação, como, por exemplo, uma aula, na qual, primeiramente, pode-se refletir sobre o planejamento e, posteriormente, sobre o que ocorreu em sala. A segunda envolve a reflexão que o profissional faz no momento da ação no qual tem que entender e resolver problemas imediatamente.

Para a prática reflexiva, a importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tinha como objetivo principal ajudar os professores, em formação inicial ou continuada, por meio da análise sobre sua prática de ensino, buscando-se fazer com que o professor avaliasse suas ações e as consequências que as mesmas poderiam acarretar a essa prática. Zeichner e Liston (1996) afirmam que ver professores como profissionais reflexivos significaria entender que eles são capazes de descobrir e resolver problemas relacionados à sua prática educacional por si mesmos e reconhecer também que professores trazem ideias, crenças e teorias, que filtram e contribuem para seu aprendizado como profissionais. Outros autores, como Bartlett (1990), por exemplo, associaram as ações dos professores aos cenários sociais e crenças dos próprios docentes, sugerindo fases para o processo reflexivo: mapear (coletar evidências sobre a própria prática), informar (buscar explicitação de significados e intenções da prática), contestar (contestar as próprias ideias que subjazem a prática), avaliar (buscar formas alternativas para as ações na

tentativa de renovar a prática) e agir (implementar uma prática renovada). De modo geral, os autores apontavam para o processo reflexivo como a possibilidade para o docente transformar sua prática, assim como adquirir crescimento individual e coletivo, criando sua própria história enquanto professor de línguas.

De fato, Freeman (2009) aponta os anos 90 como um divisor de águas na reformulação do escopo da educação de professores de línguas, que começou com a publicação de Richards e Nunan (1990) de “Second Language Teacher Education”, que incluía artigos de diferentes pesquisadores da área, focando nas práticas, ou no “fazer” da educação de professores, como os próprios autores colocaram. A educação de professores passa, então, a se preocupar não somente com o que os professores precisavam aprender, mas também com o como eles aprendiam, o que era contingente de seus contextos de aprendizagem e trabalho e se desenvolvia com o tempo. Para o autor, a mudança na definição do escopo da educação de professores neste período, que deu ao campo de estudo autonomia e reconhecimento, ocorreu de três formas: primeiramente, a atividade foi nomeada e, portanto, suas fronteiras foram (re)definidas; em segundo lugar, uma base de pesquisa independente em educação de professores começou a se desenvolver; e, por fim, conceitos alternativos sobre o que esse escopo deveria incluir foram introduzidos.

Segundo Freeman (2009), a princípio a reformulação do escopo gerou uma mudança de entendimento a respeito da complexa inter-relação entre a aprendizagem profissional dos professores e como eles aplicavam o que aprendiam; mas com o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem do professor e diferentes (re)conceitualizações sobre a base de conhecimentos da educação destes, a relação de aplicação de teorias foi sendo redefinida, fazendo com que o contexto fosse visto como mais do que um simples lócus de aplicação – sendo ele, na verdade, a base da aprendizagem do professor.

Recentemente, o contraste entre treinamento e desenvolvimento tem sido menos enfatizado, dando espaço à consideração da natureza da aprendizagem de professores, que é vista como uma forma de socialização dos pensamentos e práticas da profissão inseridos numa comunidade de prática (WENGER, 1998), sendo influenciada por perspectivas advindas da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1994; LANTOLF, 2000; JOHNSON, 2009a,b) e do campo de cognição docente (BORG, 2006; 2009). Segundo Clarke (2008), modelos como os de competências e aqueles advindos das ciências aplicadas na educação viam o conhecimento como algo externo ao professor, refletindo uma visão atomista, ou seja, de que se deve decompor a experiência do usuário em diversos elementos para que se possa compreendê-la, incapaz de superar a separação entre teoria e prática.

Assim, a visão de aprendizagem humana passa a centrar-se na interação social, ao invés de ser somente vista com um processo cognitivo individual, enfatizando-se a importância do contexto e a qualidade da interação provida. Burns e Richards (2009) afirmam que a aprendizagem do professor não é mais vista como a aplicação de teoria ou de habilidades aprendidas, mas, sim, como a construção de novo conhecimento e teoria por meio da participação em contextos sociais específicos e engajamento em tipos particulares de atividades ou processos – denominado “practitioner knowledge” (conhecimento profissional). Os autores afirmam que a cognição do professor, nesta perspectiva, tem sido enfocada em cursos de formação por meio de questionários e inventários sobre crenças e princípios, entrevistas e outros procedimentos nos quais os professores podem verbalizar seus pensamentos e entendimentos de incidentes pedagógicos, observações de suas próprias aulas ou de um colega, e confecção de diários reflexivos, narrativas de histórias de vida ou outras formas de relatórios escritos. Outra estratégia usada tem sido o ensino dialógico (JOHNSTON, 2009), por meio do qual professores se engajam em atividades colaborativas de planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões.

A figura abaixo, retirada de Freeman (2009), sintetiza o caminho percorrido pela educação de professores, explicitada até aqui:

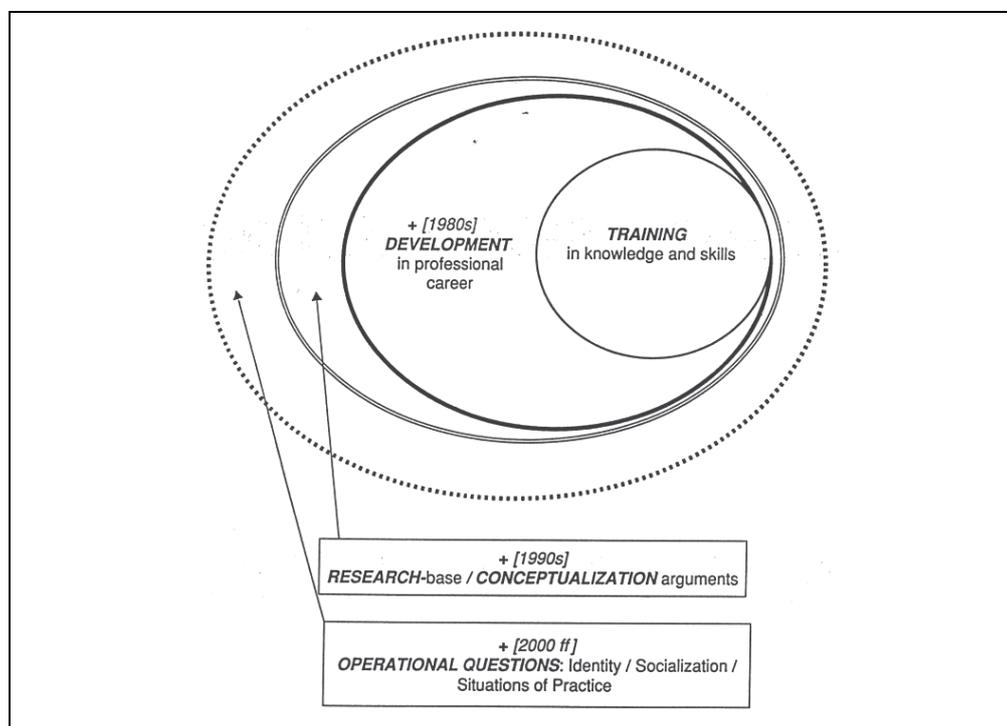


Figura 1: O desenvolvimento da educação de professores de línguas (Fonte: FREEMAN, 2009, p.14)⁴

⁴ Equivalência para o português dos termos em inglês que aparecem na figura: *training in knowledge and skills* = treinamento em conhecimento e habilidades; *development in professional career* = desenvolvimento na carreira profissional; *research-base / conceptualization arguments* = argumentos baseados em pesquisa / conceituação;

É interessante notar que as diferentes perspectivas adotadas foram abarcadas pela próxima tendência, o que não demonstra uma negação, mas, sim, uma incorporação de novos elementos na definição da uma atividade complexa que é a educação de professores de línguas. O autor afirma que as primeiras preocupações sobre a natureza das atividades de treinamento foram aos poucos incorporando também questões a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, as quais, com o passar do tempo, também foram redefinidas para incluir um sentido mais amplo das influências da socialização no desenvolvimento individual, gerando questionamentos como: Que formas de engajamento levam à aprendizagem profissional? Como o engajamento em cursos de educação de professores contribui para a construção da identidade profissional docente? Como devemos examinar os resultados ou influências do *design* de cursos de formação de professores na prática e carreira do docente?

No contexto nacional, Gimenez (2005) e Celani (2010) apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas. Segundo Gimenez (2005), as atuais diretrizes para os cursos de Letras estabelecem como objetivo 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, o que implica que os estudos linguísticos e literários devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, segundo uma abordagem intercultural, “que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (p.342). Para a autora, há a necessidade de se imprimir um caráter mais político à formação, de comprometimento real com a defesa de valores democráticos e justiça social, não incorrendo no risco de tornar a formação de professores uma “burocracia educacional”, ou transformar os professores em “meros técnicos”. Celani (2010, p. 63) coloca a questão fundamental para formadores como sendo a busca pela “independência informada” do professor, que a partir da análise de seu(s) contexto(s) específico(s) possa tomar decisões que poderão até mesmo “contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas”.

Concordamos com as questões colocadas pelas autoras e acreditamos que elas ecoam as vozes de vários outros pesquisadores da área (CLARKE, 2008, BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN, 2009; JOHNSON, 2009a,b) pela reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores, o que será discutido na próxima seção.

1.1.1 Reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas

A base de conhecimentos da educação de professores de línguas tem sido reexaminada por meio do questionamento da posição tradicional de disciplinas baseadas na língua como a maior fonte dos conhecimentos necessários à profissão. Segundo Johnson (2009a), a base de conhecimentos é a autodefinição profissional, que não é estática e nem neutra, e tem suas bases em valores, suposições e interpretações fundados em uma perspectiva epistemológica específica que informa o que é o conhecimento, quem é o conhecedor e como o conhecimento é produzido:

Na educação de professores de línguas, a base de conhecimentos informa três grandes áreas: 1) o conteúdo dos programas de educação de professores, ou o que professores de línguas precisam saber; 2) as pedagogias que são ensinadas nos programas de educação de professores de línguas, ou como os professores de línguas deveriam ensinar; e 3) as formas institucionais de ensino por meio das quais ambos o conteúdo e as pedagogias são aprendidos, ou como os professores de línguas aprendem a ensinar. Portanto, a base de conhecimentos da educação de professores de línguas, é por definição, a base na qual tomamos decisões sobre como preparar os professores de línguas para fazer o trabalho nesta profissão (JOHNSON, 2009b, p.21).⁵

Freeman e Johnson (1998) já chamavam a atenção para a necessidade de uma reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas, afirmando que grande parte do conteúdo, advindo da linguística teórica e das teorias de aquisição de segunda língua, não tratava da prática do professor de línguas e do ensino de línguas em si. Burns e Richards (2009) afirmam que o antigo posicionamento dicotômico em relação à formação do professor de línguas gerava também uma relação de contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre a língua (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento de como ensinar a língua (*knowledge how*). O que se vê nesta distinção parece com a visão de aplicação de conhecimentos na prática, uma vez que conteúdos sobre a língua deveriam ser aprendidos para informar o ensino dela. Os autores afirmam que pesquisas recentes têm mostrado que os professores geralmente não conseguem de fato aplicar tais conhecimentos na prática. Investigações em áreas como ensino reflexivo (SCHÖN, 1983; RICHARDS; LOCKHART, 1994; ZEICHNER; LISTON, 1996, ZEICHNER, 2003, 2008; BURTON, 2009), pesquisa em sala de aula (MCKAY, 2009) e pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2009; SMITH, 2005) buscam informar e expandir a base de

⁵ No original: “In L2 teacher education, the knowledge base informs three broad areas: 1) the content of L2 teacher education programs, or what L2 teachers need to know; 2) the pedagogies that are taught in L2 teacher education program, or how L2 teachers should teach; 3) the institutional forms of delivery through which both the content and the pedagogies are learned, or how L2 teachers learn to teach. So, the knowledge base of L2 teacher education is, by definition, the basis upon which we make decisions about how to prepare L2 teachers to do the work of this profession”.

conhecimentos tradicional do ensino de línguas, colocando os professores como usuários e criadores do conhecimento que constitui a atividade de ensinar línguas.

Johnson (2009a, 2009b) também discute a mudança epistemológica na educação de professores nos últimos anos. Segundo a autora, a maneira como a pesquisa educacional tem conceituado a aprendizagem do professor (e, por consequência, informado a educação de professores) tem mudado bastante nos últimos 40 anos, influenciada pelas mudanças epistemológicas em relação à conceituação da aprendizagem humana – behaviorista (ou seja, pela formação de hábitos), cognitivista (como algo conduzido pela mente), ou socialmente situada (advinda das relações interpessoais em um determinado contexto).

A autora afirma que a perspectiva positivista durante muito tempo dominou a formação de professores e a pesquisa na área. O positivismo (ou método científico) se baseia na crença de que a realidade exista separadamente do indivíduo e possa ser capturada por meio de processo cuidadosos e sistemáticos de coleta de dados, análise e interpretação. O conhecimento é considerado objetivo e identificável, e representa verdades generalizáveis. A visão de conhecimento, nessa perspectiva, era a de transmissão, geralmente em forma de leituras teóricas e cursos de desenvolvimento profissional que ocorrem fora das paredes da sala de aula, e a pesquisa, vista como processo-produto, buscava identificar padrões de bom ensino e enfocava o que professores eficazes faziam (comportamentos de ensino) que levavam o aluno a ser bem-sucedido (notas em exames/produto). Deste modo, a base de conhecimentos na educação de professores de línguas de ordem positivista se mostrava compartimentalizada em cursos teóricos isolados e separados do ensino.

De acordo com Johnson (2009a), no início dos anos 80, a perspectiva epistemológica positivista começou a ser criticada, como sendo muito simplificada, impessoal, descontextualizada e apresentando resultados de natureza comum, ordinária. Para os críticos dessa perspectiva, a complexidade da sala de aula não poderia ser capturada por meio de experimentos clínicos e qualquer generalização poderia camuflar a complexa dimensão social, histórica, cultural, econômica e política que permeia a escola e a escolarização na sociedade.

Outra perspectiva passa então a informar a formação de professores e a pesquisa na área: a perspectiva interpretativista, a qual se origina amplamente na pesquisa etnográfica em sociologia e antropologia, e começa a se estabelecer nos círculos de pesquisa educacional na metade da década de 1970. Nesta perspectiva, a realidade social é entendida como sendo criada pelas pessoas, e existe, em grande parte, dentro da mente delas (JOHNSON, 2009a). A visão de conhecimento, nessa perspectiva, é como sendo socialmente construído e emergente

das práticas sociais nas quais as pessoas se engajam, destacando a importância do contexto social, e, portanto, a pesquisa busca descobrir como as pessoas participam e constituem a realidade social por meio de descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores sobre as razões de seus procedimentos.

Podemos observar que a pesquisa emergente sobre cognição docente tem como foco capturar as complexidades de quem os professores são, o que eles sabem e acreditam, como eles aprendem a ensinar e como eles conduzem seu trabalho em diferentes contextos durante sua carreira, uma vez que a cognição docente é construída por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, primeiramente como aprendizes em salas de aula e escolas, depois como participantes em programas de formação de professores e nas comunidades de prática na quais atuam como professores.

Segundo Johnson (2009a), o desenvolvimento profissional de professores tem sido pensado como algo feito por outros *para e pelos* professores. A autora afirma que seminários e *workshops* para professores continuarão a existir, entretanto, há uma tendência em se considerar estruturas alternativas de desenvolvimento profissional que permitem aprendizagem autodiretiva, colaborativa e baseada em questionamentos (*inquiry-based*) que seja diretamente relevante à prática docente em sala de aula. A autora alerta que:

Em comum essas perspectivas alternativas possuem o reconhecimento de que as redes sociais e profissionais informais dos professores, incluindo suas próprias salas de aula, funcionam como importantes sítios de aprendizagem profissional. Elas têm sido recentemente relatadas na literatura como seminários de questionamentos de professores (School for International Training 2003), *peer coaching* (Ackland 2000), desenvolvimento cooperativo (Edge 1992), grupos de estudos de professores (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), questionamentos narrativos (Bell 2002; Johnson e Golombek 2002; Golombek e Johnson 2004), grupos de estudos de lições (Takemura e Shimizu 1993), e grupos de amigos críticos (Bambino 2002). (...) E embora essas estruturas alternativas pareçam promissoras para mudar a natureza daquilo que constitui desenvolvimento profissional, ainda há a necessidade de uma exploração sistemática dos tipos de participação que essas estruturas alternativas engendram, o impacto que elas têm sobre a aprendizagem dos professores e os tipos de ambientes de aprendizagem que os professores por sua vez criam para fomentar a aprendizagem dos alunos (JOHNSON, 2009b, p.25).⁶

A autora afirma que mais e mais atenção tem sido dada à aprendizagem do professor e sua complexidade a partir de uma epistemologia da prática, e que nossos novos desafios incluem buscar planejar, implementar e sustentar programas de educação de professores que

⁶ No original: “Common to these alternative structures is the recognition that teachers’ informal social and professional networks, including their own classrooms, function as powerful sites for professional learning. Those recently reported on in the literature include teacher inquiry seminars (School for International Training 2003), peer coaching (Ackland 2000), cooperative development (Edge 1992), teacher study groups (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), narrative inquiries (Bell 2002; Johnson and Golombek 2002; Golombek and Johnson 2004), lesson study groups (Takemura and Shimizu 1993), and critical friends groups (Bambino 2002). (...) And although these alternative structures hold promise for changing the nature of what constitutes professional development, there remains a need for systematic exploration into the kinds of participation these alternative structures engender, the impact they have on teacher learning, and the kinds of learning environments teachers in turn create to foster student learning.”

enfoquem a aprendizagem *na, da e para* a prática de ensino de línguas estrangeiras (JOHNSON, 2009b).

Entendemos, portanto, que uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo, complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, a educação de professores deve formar as bases para a aprendizagem durante toda a vida (JOHNSON, 2009a,b; FREEMAN, 2009), com o objetivo de auxiliar os professores a se tornarem profissionais com a capacidade de se adaptar, ou seja, capazes de lidar com a inovação e a natureza imprevisível da sala de aula. Para que isso se concretize na educação de professores há que se adotar uma perspectiva que se alinhe com esse novo entendimento do que é ser e se tornar professor, reconhecendo o entrecruzamento entre o cognitivo e o social, entendendo a educação de professores como um processo dinâmico de (re)construção e transformação das práticas, para que ela responda tanto às necessidades individuais como as locais, destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento. Tal perspectiva será discutida na próxima seção.

1.1.2 Perspectiva sociocultural na educação de professores de línguas

Johnson (2009a) apresenta um panorama da base epistemológica da perspectiva sociocultural na aprendizagem humana e o que ela tem a oferecer para a educação de professores de línguas. Segundo a autora, uma perspectiva sociocultural entende que a maneira pela qual a consciência humana se desenvolve depende das atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente e artefatos semióticos ou ferramentas, a mais importante das quais é a linguagem, que utilizamos para participar de tais atividades.

Deste modo, diferentemente das teorias behavioristas ou cognitivistas da aprendizagem humana, a perspectiva sociocultural entende que o nível superior de cognição humana no indivíduo tem sua origem na vida social. Ela busca explicar a relação entre o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais este funcionamento ocorre.

Os princípios epistemológicos da perspectiva sociocultural derivam dos trabalhos do educador e psicólogo russo Lev Vygotsky (1978, 1986) e seus seguidores Leontiev (1981) e Luria (1982), citados por Johnson (2009a). A autora afirma que mais recentemente ela tem

sido estendida por estudiosos como Cole (1996), John-Steiner (1997), Kozulin (1998), Lantolf (2000, 2006), Wells (1999) e Wertsch (1991).

De acordo com a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores. Consequentemente, desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON, 2009a,b). O significado não reside na linguagem em si, mas no uso social dela e, portanto, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e conhecimento.

Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e do que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento.

1.1.2.1 Perspectiva sociocultural: alguns conceitos

Apresentaremos, nessa seção, alguns dos mais importantes conceitos relacionados à aprendizagem humana na teoria sociocultural. Um conceito essencial na psicologia de Vygotsky foi o de mediação. Vygotsky (1994, p.53) afirma que o processo estímulo-resposta deve ser entendido como um “ato complexo, mediado”, e o representa da seguinte maneira:

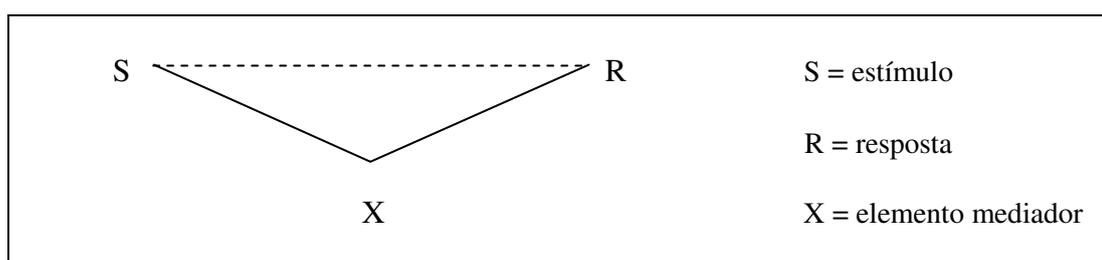


Figura 2: Representação da mediação (baseada em Vygotsky, 1994, p. 53; Oliveira, 1993, p. 27)

Segundo Oliveira (1993, p. 27), para Vygotsky, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente uma relação mediada”, por instrumentos ou signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. (...) O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos (OLIVEIRA, 1993, p. 29-30).

Segundo Johnson (2009a) três tipos de ferramentas podem ser usadas para a mediação, que podem ser físicas ou sociais e também simbólicas: artefatos culturais e atividades (que no ensino de línguas podem ser livros didáticos e atividades instrucionais), conceitos (metáforas associadas com o ensino, ex. transmissão de conhecimentos), e as relações sociais (as diferentes relações de poder entre professores e alunos).

A mediação humana, ou seja, aquela que ocorre por meio da interação nas relações sociais, segundo Kozulin (2003, apud JOHNSON, 2009a) pode ocorrer de três formas: aprendizagem (*apprenticeship*) – na qual modelos comunitários são fornecidos ao novato; participação guiada, na qual ocorre atividade conjunta entre par mais competente e novato; e apropriação, na qual o novato usa a ferramenta sem a mediação social. Um elemento essencial que deve compor essa mediação é o fornecimento de andaimes (*scaffolding*), termo introduzido por Wood, Burns e Ross (1976). Oferecimento de andaime é o processo de diálogo que direciona a atenção do aprendiz para as características principais de um ambiente, e que a motiva através de sucessivos passos para a resolução de um problema (MITCHELL; MYLES, 1998), ou seja, uma ferramenta psicológica que reduz a carga cognitiva requerida para desempenhar uma determinada tarefa. A natureza do fornecimento de andaimes deve ser o objetivo de desenvolvimento cognitivo, caso contrário será somente performance assistida.

Essas estruturas de apoio, segundo Vygotsky (1981b, apud FIGUEIREDO 2006), conduzirão o indivíduo da regulação pelo objeto – pelo ambiente, contexto – e da regulação pelo outro – auxílio do mais capaz – para a autorregulação, ou seja, para a atividade intrapsicológica, desenvolvendo estratégias para realizar as tarefas de modo independente, o que nos leva a outro conceito fundamental, o de internalização.

Internalização é um processo por meio do qual a atividade da pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais e posteriormente vem a ser controlada por ela mesma enquanto ela se apropria e reconstrói recursos para regular suas próprias

atividades. Para Johnson (2009a), no que tange à educação de professores, esse conceito pode ser entendido da seguinte maneira: as atividades de um professor novato podem ser inicialmente reguladas pelo manual do professor, mas posteriormente tornarem-se controladas por ele uma vez que ele internalize certos recursos pedagógicos (gerenciamento de tempo, conhecimento das habilidades dos alunos, conhecimento do conteúdo pedagógico, etc.) que o capacitam a ensinar conceitos e habilidades de diferentes maneiras que são mais apropriados para um grupo específico de alunos em um contexto instrucional específico.

É importante salientar que a internalização não é a apropriação direta de conceitos, conhecimento ou habilidades de fora para dentro. Leontiev (1981, apud JOHNSON, 2009a) afirma que o processo de internalização não é a transferência de uma atividade externa para um plano de consciência interno pré-existente, mas sim é o processo no qual o plano é formado. Vygotsky (1998), ao relatar uma série de estudos conduzidos por ele e seus alunos sobre o nível das funções psíquicas necessárias à aprendizagem das matérias escolares básicas – leitura, aritmética, ciências naturais –, afirma que, “no início do aprendizado, essas funções não poderiam ser consideradas maduras” (p. 122) e que a investigação mostrou que “o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições” (p. 126). Ou seja, diferentemente de perspectivas biologizantes sobre a aprendizagem humana, a teoria sociocultural não coloca o desenvolvimento orgânico como pré-existente ao desenvolvimento psíquico, mas como intimamente entrelaçados e mutuamente influenciados. O plano cognitivo não está, dessa forma, previamente definido e à espera de maturação biológica, ele vai se moldando de acordo com o próprio processo de desenvolvimento e pode, portanto, tomar diferentes formas, condizentes com os elementos (sociais, culturais, históricos) partícipes de tal processo.

De acordo com Pimentel (2008, p.111-112), diferentemente dos processos biológicos de desenvolvimento (inatos e involuntários), determinantes das formas mais elementares de atenção, memorização e percepção, “as funções psicológicas superiores caracterizam-se pelo controle voluntário da conduta e domínio consciente das operações psicológicas (metacognição)” e também “instrumentalizam novas modalidades de pensamento, implicando mecanismos capazes de hierarquizar simbolicamente os conceitos, relacionando-os uns aos outros numa rede de generalizações”. Assim, postula a autora:

Essa transformação das funções superiores do interpsicológico para o intrapsicológico não é um processo retilíneo, passivo. Pelo contrário, a pessoa atua sobre seu próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro. A internalização não é cópia do plano intersubjetivo no indivíduo; é fruto de negociações, discordâncias, ação partilhada, etc. ao se formularem hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experiencia (PIMENTEL, 2008, p. 113).

Para a educação, as implicações dessa perspectiva são a necessidade de criação de estratégias de ensino específicas (que não sejam eventuais e nem aleatórias) para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no que tange ao desenvolvimento psíquico infantil, foco dos estudos de Vygotsky e seus seguidores, uma vez que ele não é conduzido organicamente, mas pelas ações e interações sociais. Na formação de professores adultos, podemos entrever duas implicações: a necessidade de se considerar as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento até então, assim como a necessidade de planejamento de ações de formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem levar à autorregulação, o que nos leva a discutir outro conceito essencial na teoria sociocultural: o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1994):

A zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Assim, a ZDP representaria a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar independentemente e o que ele ou ela consegue alcançar trabalhando em colaboração com outros ou com um par mais competente. Para Williams e Burden (1999), apesar de atraente e aparentemente simples, o conceito de ZDP tem aplicação prática problemática devido à dificuldade de se estabelecer qual é exatamente o nível de desenvolvimento real do aprendiz e qual seria o nível de seu desenvolvimento potencial em termos práticos. Para Pimentel (2008), a ZDP deve ser vista como um parâmetro para a atuação pedagógica, funcionando como princípio educativo, segundo o qual se entende que as funções psicológicas se encontram em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Assim, salienta a autora, “pode-se falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo (...) dependendo do âmbito de ação e saberes envolvidos” (p. 115).

Meira e Lerman (2001) buscaram operacionalizar o conceito de ZDP por meio da descrição de seus aspectos de desempenho, interativos e emergentes. Os aspectos de desempenho seriam verificados por meio da observação da diferença entre o que um indivíduo consegue desempenhar em colaboração com um par mais competente; os aspectos interativos seriam um espaço metafórico onde o crescimento pode ocorrer por meio de interações com pares mais competentes, sendo que a diferença entre o que o indivíduo pode

fazer sozinho e assistido dependerá da tarefa e da situação; e os aspectos emergentes compreendem o fato de que a ZDP não é estática ou estável, ela passa a existir e muda na atividade de engajamento dialógico. Desse modo, a ZDP pode ser entendida como local de potencial crescimento multidimensional, dinâmico, e para a educação de professores de línguas isso implica pensar que os meios mediacionais oferecidos devem ser estratégicos ao invés de fixos ou aleatórios (JOHNSON, 2009a), o que nos leva a discutir o desenvolvimento de conceitos.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância do desenvolvimento de conceitos cotidianos (espontâneos e não espontâneos) e conceitos científicos e sua relação com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da criança. Enquanto que os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente a partir da vivência, os conceitos científicos estão relacionados à questão do ensino. Nas palavras de Vygotsky:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. Se assim é, os resultados do estudo psicológico dos conceitos infantis podem aplicar-se aos problemas do aprendizado de uma forma muito diferente daquela imaginada por Piaget (VYGOTSKY, 1998, p. 107).

Como explica Nébias (1999, p. 135), Vygotsky, ao tratar de como os tipos de conceitos se desenvolvem e se relacionam, contesta Piaget, uma vez que “para Piaget os conceitos ‘espontâneos’, que constituem as ideias da criança acerca da realidade, são independentes dos conceitos ‘não espontâneos’, decisivamente influenciados pelos adultos e que vão gradativamente substituindo os primeiros”. Para Vygotsky, os conceitos espontâneos e os conceitos não espontâneos não estão em conflito, mas, sim, “fazem parte de um mesmo processo, ainda que se formem e se desenvolvam sob condições externas e internas diferentes e motivados por problemas diferentes” (NÉBIAS, 1999, p. 135).

Segundo Johnson (2009a), baseando em Vygotsky (1998), conceitos não são objetos fixos, mas se desenvolvem dinamicamente através do uso, portanto, eles são aprendidos durante um período de tempo e formados por meio dos processos de síntese e análise, enquanto se movimentam repetidamente entre o engajamento na atividade e o raciocínio abstrato. Os conceitos cotidianos estão relacionados a atividades concretas vivenciadas em contextos sociais no qual o ser humano se desenvolve e são geralmente invisíveis à inspeção consciente, sendo divididos em conceitos espontâneos, advindos das experiências, geralmente inconscientemente adquiridos, e não espontâneos, intencionalmente ensinados por outros e

conscientemente adquiridos. Já os conceitos científicos resultam de uma investigação teórica, e, segundo Kozulin (1995, apud JOHNSON, 2009a), estão amplamente abertos à inspeção consciente e são baseados em aspectos empíricos observáveis de um objeto ou ação. Desse modo, um conceito espontâneo não apresenta organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos. O objetivo maior da instrução é, portanto, o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, uma vez que um conceito científico não é um conhecimento fixo, mas, sim, algo a ser usado de forma flexível pelo aprendiz, com um papel mediacional, contribuindo para sua consciência reflexiva.

Sintetizamos os tipos de conceitos explicitados na figura a seguir:

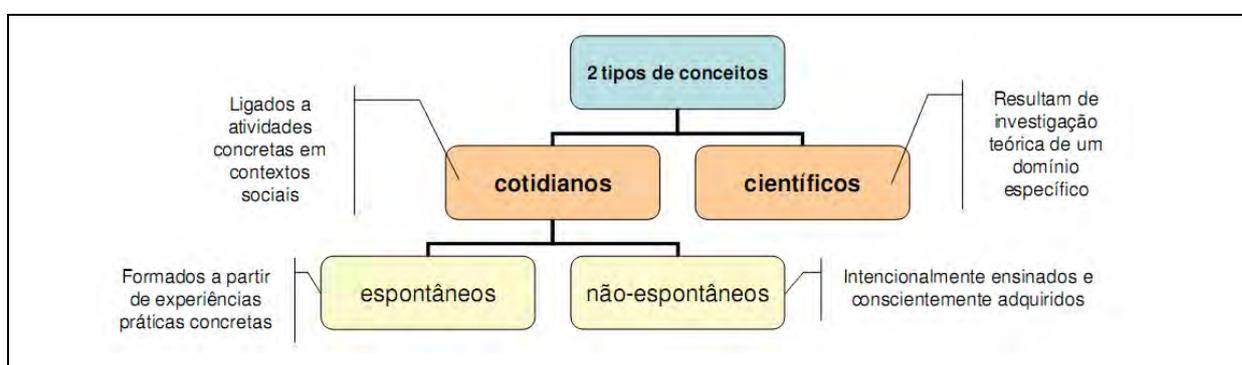


Figura 3: Tipos de conceitos (baseado em Johnson, 2009a)

Cavalcanti (2005) explica que, na teoria sociocultural, no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência; já os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. Vygotsky (1998) define tais níveis da seguinte forma:

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto que o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

O autor acrescenta ainda que “a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num

sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (p. 145). Assim, para Vygotsky (1998), a responsabilidade da educação é apresentar conceitos científicos aos aprendizes, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos seus conhecimentos cotidianos e atividades. Isso levaria à internalização, com a transformação do social em psicológico.

Nesta perspectiva, conceitos científicos carecem de conceitos cotidianos, que ao se desenvolverem os transformam. Dessa forma, Johnson (2009) afirma que a responsabilidade da educação de professores de línguas é apresentar conceitos científicos, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos conceitos cotidianos sobre língua e ensino e aprendizagem de línguas trazidos pelos professores.

Entendemos que a investigação sobre a concepção de cultura dos professores brasileiros que objetivamos nesta pesquisa poderá nos auxiliar a entender os conceitos cotidianos e científicos que a compõem, trazidos de suas experiências profissionais e de vida e de sua formação de professores, gerando elementos concretos para a discussão da necessidade de reconceitualização do componente cultural na educação de professores de línguas na atualidade.

Na próxima seção, abordaremos a incorporação de tecnologias na educação de professores de línguas.

1.1.3 Educação de professores em CALL

O ensino e aprendizagem de línguas nos últimos anos tem incorporado o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), competindo por um espaço no currículo da educação linguística e se tornando foco de pesquisas, o que se convencionou chamar de “Computer-assisted language learning” (CALL) – aprendizagem de línguas assistida pelo computador. Vários autores, dentre eles Richards (2002), apontam para o crescente uso de recursos tecnológicos, principalmente os relacionados com computadores, como uma característica comum em salas de aula de língua estrangeira. Richards (op. cit.) afirma que não há dúvida de que eles ocuparão cada vez mais um papel central nesses contextos no futuro, mas reafirma a importância do professor como determinante da qualidade do aprendizado em meio ao uso dos recursos que as novas tecnologias disponibilizam. O autor,

inspirando-se nas discussões de Jones & Sato (1998), questiona também o fato de os professores estarem ou não preparados para trabalhar com elas:

As novas tecnologias facilitam o alcance dos objetivos do curso? (...) Os professores estão preparados para trabalhar com a nova tecnologia? É necessário algum treinamento (formação)? Ela atende às necessidades de ambos professores e alunos? Ela ajuda os professores a fazer uso mais eficiente do período de aula? (RICHARDS, 2002, p.361).⁷

O impacto do uso das NTIC trouxe também mudanças principalmente para a área de formação de professores, que busca agora incorporar reflexões sobre seu uso eficaz no processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor. Segundo Chapelle (2006), existe uma ansiedade e incerteza sobre o quê e como ensinar atuais e futuros professores de línguas sobre tecnologia, de modo a prepará-los para o enfrentamento das novas demandas sociais do ciberespaço. Segundo a autora, os próprios educadores de professores têm um conhecimento parcial e frágil da área de CALL, o que é agravado pela complexidade da pesquisa e da prática nesta área, assim como pela rapidez com que as mudanças geralmente ocorrem nela. Chapelle (op.cit.) afirma que os questionamentos da educação de professores em CALL são basicamente os mesmos da educação de professores de maneira geral:

Como balancear a teoria e a prática em CALL? Além disso, em que consistem teoria e prática em CALL? Qual é a base de conhecimentos sobre CALL que deveria ser transmitida ou descoberta pelos alunos-professores em formação? Que conhecimento técnico o professor de línguas deve ter para poder se engajar em um trabalho de descoberta em CALL? Quais áreas de CALL e quais abordagens de CALL deveriam ser incluídas? (CHAPELLE, 2006, p. VIII)⁸

Desse modo, as preocupações na educação de professores mediada pelas tecnologias e direcionada ao uso delas para o ensino e aprendizagem de línguas incorporam os antigos questionamentos sobre o entrecruzamento de teoria e prática, adicionando-se à discussão do domínio linguístico e pedagógico aspectos de instrumentalização do professor para o uso da ferramenta e seus recursos e aplicativos, além do nível reflexivo e crítico sobre ela.

Segundo Hall e Knox (2009, p. 219), a literatura sobre educação de professores com o uso de tecnologias é bastante recente, datando de meados da década de 1990. Os autores afirmam que diferentemente da literatura sobre educação de línguas a distância e em

⁷ No original: “Does the technology facilitate the attainment of course goals? (...) Are the teachers ready to work with the new technology? Is any training required? Does it serve the needs of the teachers and students? Does it help teachers make more efficient use of class time?”

⁸ No original: “How does one strike an appropriate balance between theory and practice in CALL? Moreover, what do theory and practice consist of in CALL? What is the professional knowledge base about CALL that should be transmitted to or discovered by students studying CALL in graduate programs? What technical knowledge does a language teacher need to encourage in discovery work in CALL? What areas of CALL and approaches to CALL should be included?”

ambientes de ensino e aprendizagem de línguas on-line, cuja produção tem crescido amplamente (citam KERN, 2006; KERN et al., 2004; WHITE, 2003, 2006), não há até agora uma ampla revisão de pesquisas conduzidas a respeito do uso da tecnologia para a formação de professores de línguas, e, portanto, não há um claro panorama sobre o que é conhecido, onde estamos ou uma agenda de trabalhos futuros. Os autores afirmam ainda que há relativamente poucos estudos publicados que examinam diretamente a educação de professores a distância, e que em geral eles são predominantemente estudos de caso sob a perspectiva do instrutor, compreendendo a descrição de um programa ou o processo de desenvolvimento de uma curso a distância. Para eles, faltam mais estudos que empreguem triangulação de dados na análise e reflitam sobre a natureza dos materiais, da pedagogia, da aprendizagem ou do currículo em tais contextos.

Hubbard e Levy (2006) também já apontavam para a escassez de publicações sobre o uso de tecnologias na educação de professores de línguas. Segundo os autores, algumas diretrizes sobre competência tecnológica para professores e alunos foram publicadas entre o final da década de 1990 e o início de 2000, entretanto, elas se destinavam a informar a educação em geral, e um campo tão específico como a formação de professores deveria ter cautela ao fazer uso de critérios educacionais genéricos. Alguns desenvolvimentos na área foram feitos pelo ACTFL (*American Council of Teaching of Foreign Languages*) e pelo Conselho Europeu na publicação de diretrizes voltadas ao ensino de línguas e às competências tecnológicas; entretanto, segundo os autores, corre-se o risco de assumir uma abordagem de “boas práticas”, a qual marginaliza conceitualizações alternativas ao institucionalizar visões predominantes ou “eficazes”. Os autores afirmam ainda que outras tendências tenham se desenvolvido no estudo da formação de professores em CALL: a crescente produção de artigos de prática e pesquisa direcionada aos formadores de professores; tentativas de abarcar os processos da educação de professores em CALL e o uso feito desta aprendizagem pelos professores em sala de aula; e a criação de comunidades de prática e aprendizagem colaborativa por meio de e-mail, *chat* e grupos de discussão para que os professores compartilhem suas experiências. Nas palavras de Hubbard e Levy (2006, p. 5):

(...) nós reconhecemos quatro fortes tendências na educação de professores: 1) a produção de materiais de treinamento (formação) e suporte orientados diretamente aos professores de salas de aula; 2) uma pequena, porém crescente, produção de literatura da área da educação de professores em CALL voltada para a prática e para a pesquisa; 3) a elaboração de estruturas que definem a prática da CALL baseadas em princípios derivados de abordagens de aprendizagem de línguas específicas, especialmente da pesquisa em aquisição de segunda língua; 4) o uso de técnicas colaborativas de aprendizagem on-line na

educação de professores de línguas em CALL com um crescente interesse na qualidade da transferência das habilidades e conhecimentos dos cursos formais para a sala de aula.⁹

Segundo os autores, há a necessidade atualmente de se contemplar as seguintes questões no que tange à educação de professores e ao uso de novas tecnologias: 1) a necessidade de treinamento técnico e pedagógico em CALL, idealmente integrados um ao outro; 2) o reconhecimento dos limites do ensino formal porque as tecnologias mudam rapidamente; 3) a necessidade de associar a educação em CALL a contextos de ensino autênticos, especialmente aqueles nos quais os equipamentos, *softwares* e suporte tecnológico se diferenciam do ideal; 4) a ideia de usar CALL para aprender sobre CALL – experimentar as aplicações tecnológicas na educação primeiramente como aluno para aprender a usar a tecnologia como professor; 5) o valor de ter CALL como algo que permeia o currículo da educação do professor de línguas ao invés de aparecer somente como um curso isolado.

Hubbard e Levy (2006) apontam ainda que os contextos, nos quais os profissionais desempenham papéis funcionais e institucionais, determinam o nível de conhecimento tecnológico que ele deve apresentar. Os papéis funcionais dizem respeito ao que o indivíduo faz em relação ao CALL: prático, desenvolvedor, pesquisador e treinador (*practitioner, developer, researcher, trainer*), enquanto que os papéis institucionais se relacionam com as responsabilidades e níveis de conhecimento dele esperados dentro de uma organização: o professor da sala de aula, o especialista em CALL e o profissional de CALL (*classroom teacher, CALL specialist, CALL professional*). Segundo os autores, como os papéis funcionais estão relacionados a ações, eles são mais dinâmicos que os papéis institucionais, ou seja, é comum para uma pessoa alternar papéis funcionais rapidamente, geralmente de modo integrado a uma atividade ou tarefa específica. Por exemplo, o professor de sala de aula como um desenvolvedor pode criar uma nova tarefa em CALL na qual os alunos tenham que empregar informação da Internet e discuti-la on-line para um projeto em grupo; como prático, ele determinaria como integrar essa tarefa ao curso e apresentá-la para os alunos, como organizar os grupos, estabelecer objetivos, gerenciar o progresso e prover *feedback* ao final; como treinador, ele proveria instruções para a operação técnica dos aplicativos no computador assim como estratégias para relacionar suas ações aos objetivos de aprendizagem; como

⁹ No original: “we can recognize four general trends in CALL education: 1) the production of training and support materials directly oriented toward classroom teachers; 2) a small but growing literature in CALL teacher education itself at the levels of both research and practice; 3) frameworks that attempt to define CALL practice on the basis of principles derived from particular language teaching approaches, especially those supported by SLA (second language acquisition) research; 4) the use of online collaborative learning techniques in CALL teacher education with a growing interest in the quality of skills and expertise from formal courses to the language classroom.”

pesquisador, ele poderia revisar os itens postados pelos alunos para identificar estruturas, léxico ou padrões de interação que possam informar atividades posteriores em sala ou versões futuras da mesma tarefa. Os papéis institucionais são geralmente mais estáveis, envolvendo rótulos institucionais, ou seja, dentro de um mesmo papel institucional, o profissional poderá ter papéis funcionais distintos em momentos diferentes, dependendo da atividade que desempenhe e da necessidade por ela gerada.

Os pares de papéis funcionais-institucionais são caracterizados em dois domínios: técnico e pedagógico, ambos apresentam o componente conhecimento e o componente habilidade, como sintetizado no quadro 3, a seguir, retirado e traduzido de Hubbard e Levy (2006):

	Técnico	Pedagógico
Conhecimento em CALL	Compreensão sistemática e incidental do sistema computacional, incluindo aparelhos periféricos, em termos de <i>hardware</i> , <i>software</i> e rede.	Compreensão sistemática e incidental de maneiras de usar o computador eficazmente no ensino de línguas.
Habilidade em CALL	Habilidade para usar conhecimento e experiência técnicos na operação do sistema computacional e aplicações relevantes e ao lidar com vários tipos de problemas.	Habilidade para usar conhecimento e experiência ao determinar matérias, conteúdo e tarefas eficazes e monitorar e avaliar os resultados adequadamente.

Quadro 3: Papéis funcionais-institucionais na formação de professores em CALL

À primeira vista, a separação entre conhecimento e habilidade feita pelos autores parece se assemelhar à distinção entre teoria e prática, ou a conhecimento declarativo e procedimental, o que poderia gerar possíveis críticas. Os autores explicam as razões para tal distinção alegando que ela traz vantagens, como, por exemplo, o fato de que, no nível técnico, é comum aprender uma sequência fixa de ações as quais produzem um resultado desejado (salvar um arquivo, por exemplo), mas muitas vezes o indivíduo não sabe como agir se algo der errado caso não possua um conhecimento de base sobre o que tal sequência representa em termos de interação com *software* e *hardware*.

A nosso ver, essa tentativa de escrutinar os aspectos envolvidos nas dimensões técnica e pedagógica da atuação do profissional da educação de línguas em CALL em questão teve a finalidade de buscar estabelecer necessidades específicas de treinamento e formação para cada papel funcional ou institucional desempenhado pelo profissional da educação de línguas ao utilizar-se de ferramentas e recursos tecnológicos. Entretanto, se por um lado ela ajuda a esclarecer alguns aspectos necessários para a interação do professor com as ferramentas e seu uso didático, ela não oferece caminhos alternativos para a formação de

professores na medida em que compartimentaliza os conhecimentos e habilidades, não explicando como eles devem ser incorporados ao currículo da formação, gerando mais questionamentos, como: Como é adquirido o conhecimento sobre o sistema computacional? Seriam necessárias noções sobre programação de computadores para isso? Como os formadores lidariam com isso? Precisaríamos incorporar profissionais de outras áreas, como ciência da computação?

Hubbard e Levy (2006), provavelmente prevendo críticas e questionamentos a respeito do quadro por eles elaborado, ressaltam que têm como objetivo apresentar uma abordagem descritiva e não prescritiva, reconhecendo suas limitações. Segundo os autores, a intenção é auxiliar este estágio inicial de fazer com que elementos que compõem a educação de professores em CALL sejam tratáveis (“tractable”), demonstrando uma aparente necessidade de desmembrar o todo em partes para que ele possa ser (re)conhecido – o que nos leva a alinhá-la a uma interpretação atomista da realidade. Apesar de atraente, nos perguntamos se esta ideia não seria uma volta à antiga posição dicotômica entre teoria e prática, ou à relação de contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento prático (*knowledge how*) –, já superados em discussões sobre a natureza da educação de professores (no início deste capítulo) pelas mudanças epistemológicas trazidas pela perspectiva sociocultural.

Do mesmo modo, a afirmação de Reinders (2009) de que os professores precisam dominar as habilidades técnicas para usar as tecnologias antes de descobrirem como implementá-las também se assemelha à distinção entre treinamento e desenvolvimento. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que faz essa distinção, o autor afirma que não defende a separação de cursos de tecnologia e ensino, alegando que seria questionável afirmar que o conhecimento adquirido no primeiro se traduziria em prática na sala de aula, mas propõe uma visão integrada, na qual a tecnologia permeia os cursos de formação. A nosso ver, também, os dois devem ocorrer juntos uma vez que os usos técnicos e didáticos da ferramenta se complementam e possivelmente medeiam a aprendizagem um ao outro, se relacionados a atividades concretas vivenciadas em contextos sociais, como parte integrante do currículo de um curso de formação com objetivos mais amplos, diferentemente do que ocorreria em um curso isolado para ensinar a usar a ferramenta, já que os conhecimentos e habilidades aprendidos podem ser descontextualizados e facilmente esquecidos.

Reinders (2009) também discute diferentes modos de abordar a tecnologia na educação de professores, refletindo sobre outras duas dicotomias a serem levadas em

consideração ao se pensar sobre a abordagem escolhida: a tecnologia deve ser integrada de modo formal ou informal? Genérico ou específico?

Em relação à abordagem formal ou informal, o autor afirma que muitos professores aprendem a usar tecnologias informalmente, por curiosidade e com a ajuda de colegas, mas que abordagens formais poderiam trazer resultados mais consistentes em nível institucional, não se devendo descartar as contribuições que cada uma delas pode trazer. Quanto à educação tecnológica genérica ou específica, Reinders (2009) afirma que apesar do potencial benefício de uma abordagem genérica que possa prover habilidades independentes de uma ferramenta ou tecnologia específica, corre-se o risco de fazer com que tal curso seja muito abstrato e não imediatamente relacionado às demandas enfrentadas pelos professores. Por outro lado, ensinar a usar um número de programas específicos é geralmente mais rápido, mas tem as desvantagens da necessidade de atualização cada vez que o programa ganha uma nova versão.

Como se pode ver, a discussão por meio de dicotomias, principalmente aquelas que remetem à ideia de treinamento e desenvolvimento, somente leva à percepção de vantagens e desvantagens de cada abordagem, o que nos leva a pensar que discussões mais profícuas na contemporaneidade sejam aquelas que tentam cingir dualidades dicotômicas, a fim de buscar um entremeio que ofereça caminhos tangíveis e eficazes. Para que fique mais claro nosso argumento aqui explicitado, citamos outra afirmação de Reinders (2009): a de que um dos desafios para os professores no futuro deverá ser o de desenvolver as habilidades para lidar com sucesso com o crescente controle e independência que a tecnologia exige. Tal afirmação surpreende por apresentar um paradoxo: como algo pode representar controle e independência ao mesmo tempo? A chave parece estar na eliminação das dicotomias, o que, no exemplo citado, pode ser resolvido pela busca por uma **interdependência** entre os sujeitos e as ferramentas, envolvendo controle e independência de modo interligado, a partir de uma perspectiva sociocultural, que reconhece as relações sociais e o contexto na interpretação da realidade.

1.1.3.1 Modalidades de educação de professores com uso de tecnologia digital

A integração das novas tecnologias à formação de professores de línguas tem ocorrido de diferentes formas, por meio de cursos a distância ou cursos híbridos, ou seja, aqueles que mesclam atividades a distância com outras feitas presencialmente.

Hall e Knox (2009) afirmam que aprendizagem a distância não é algo novo, ela pode ser encontrada nas antigas tradições gregas e judaicas, e que cursos por correspondência eram oferecidos no século XVIII nos EUA e no início do século XIX no Reino Unido. Segundo os autores, recentemente, tem-se desenvolvido uma forte relação entre educação a distância e formação do professor, e pesquisas mostram que há programas de formação de professores a distância em quase todos os lugares do mundo, mas que as opções são ainda limitadas e muitas das instituições que fornecem cursos a distância são instituições particulares que oferecem certificados em vez de títulos acadêmicos.

Baseando-se em Mood (1995), os autores descrevem quatro características básicas da educação a distância: a separação física entre professor e aluno; a influência ou controle de uma instituição educacional organizada; o envolvimento de mídia; e comunicação de mão dupla de alguma forma. Os autores adicionam ainda uma quinta qualidade da educação a distância: há pouca ou nenhuma exigência para os alunos de comparecer fisicamente à instituição onde estudam, mas alertam que cada vez mais cursos presenciais de formação de professores integram o uso de comunicação mediada por computador (CMC) e outros tipos de suporte tecnológico mais tradicionalmente associados a programas a distância, ao mesmo tempo que muitos programas a distância incluem componentes face a face, e, por estas razões, a separação entre as modalidades presenciais e a distância tem se tornado cada vez mais difícil de se distinguir.

Hall e Knox (2009) afirmam que as tecnologias da informação e comunicação representam para a educação de professores que o conhecimento da comunidade discursiva (artigos de periódicos, livros e materiais de ensino) pode ser distribuído de forma mais barata e eficiente para os profissionais espalhados globalmente. Elas também fornecem novas formas de comunicação, em forma de discussões on-line, *chats* e materiais de ensino baseados na *Web*, e geram questionamentos a respeito dos benefícios de tais ferramentas, aspectos relacionados à autonomia do aprendiz e aos desafios para aprendizes e professores.

Em relação às discussões on-line, os autores coletaram as vantagens identificadas associadas a elas em estudos (como os de Hammon, 2005; Kamhi-Stein, 2000; Pachler e Daly, 2006): a possibilidade de espaço igualitário; a oportunidade para professores e aprendizes construírem uma identidade on-line, a qual eles talvez não tivessem a possibilidade de adotar em contextos face a face; a exposição de professores e alunos a mais “vozes” do que eles podem ouvir em uma interação face a face; a existência de um fórum para aprendizagem e reflexão colaborativos e *feedback* do colega; a possibilidade de gravar as discussões e o aprendizado; flexibilidade para professores e alunos se conectarem no próprio horário, bem

como lerem e escreverem no próprio ritmo; tempo para os professores elaborarem respostas bem formuladas; a facilidade de se postar *links* de recursos on-line nas discussões; padrões de interação que vão além da clássica interação triádica (IRF – *initiation, response, feedback/follow-up*), comum em salas de aula; a oportunidade de explorar ideias novas na medida em que surgem, sem as restrições de tempo e espaço da sala de aula; o potencial para formação de uma comunidade de aprendizagem entre aprendizes separados pela distância espacial e cultural, e situados em ambientes profissionais variados. Hall e Knox (op. cit.) afirmam que muitos profissionais e pesquisadores de educação de professores de línguas a distância acreditam que as discussões on-line têm criado um senso de colaboração e comunidade, ao mesmo tempo em que outros duvidam que tais discussões possam resultar em uma significativa comunidade que mostra total colaboração e que as discussões on-line estimulam o aprendizado ativo e contextual, mas não o aprendizado social e reflexivo. Os autores afirmam ainda que há poucos estudos sobre a avaliação de discussões on-line e questionamentos não debatidos, como: As discussões devem ser avaliadas como parte da avaliação formal por notas de um programa? O que deve ser avaliado: domínio de tópico, qualidade de argumentação, facilidade de aprendizado entre o grupo, quantidade de leitura, cumprimento de tarefas, entusiasmo na participação, número de contribuições?

No que tange à autonomia, Hall e Knox (2009) afirmam que a literatura frequentemente relaciona o aprendizado a distância com as noções de independência e autonomia, e que tais termos adquirem uma conotação diferente daquela geralmente encontrada em contextos presenciais, de auto-estudo. Na educação a distância, a autonomia parece ser um estado da mente e se assemelhar mais com a noção de interdependência, em que há fortes conexões com visões colaborativas e construtivistas de conhecimento e educação (HALL; KNOX, 2006, p. 223). Em relação aos desafios para professores e aprendizes, os autores mencionam, como problemas da educação a distância, o isolamento, a falta de ajuda imediata do colega, altas taxas de desistência, problemas na comunicação, exigências de tempo oneroso para professores e alunos, além do fato de que o status dos programas a distância ainda é problemático e questionável em muitos países. Os autores afirmam que, dada a natureza globalizada da educação de professores a distância e a necessidade de muitos estudantes de que suas qualificações sejam reconhecidas globalmente, são necessárias investigações sobre a viabilidade de mecanismos internacionais para avaliar a qualidade de tais programas.

Concordamos com Reinders (2009) sobre as estratégias necessárias para o sucesso de um programa de formação de professores com tecnologia.

1. Bom acesso a computadores com suporte tecnológico contínuo.
2. Tempo, ambos antes e após o curso, para os participantes aprenderem sobre e então implementarem o que foi desenvolvido, assim como conseguirem subsequente reconhecimento de seu trabalho.
3. A construção de tarefas autênticas relacionando teoria e prática por meio de exemplos e aplicativos para ir além do entendimento da tecnologia, chegando-se à compreensão de como a tecnologia pode ser implementada na situação de aprendizagem.
4. Experimentar a tecnologia da perspectiva do aprendiz, em outras palavras, aprender sobre tecnologia com tecnologia.
5. A disponibilidade de suporte permanente, por exemplo, por meio de um programa de mentores ou de uma comunidade de prática.
6. Oportunidades e encorajamento para se refletir sobre as implicações da tecnologia em um nível mais amplo.

Segundo o autor, o formador está em uma posição delicada, uma vez que precisa explicitar os benefícios da inovação para o contexto da sala de aula. Na verdade, a situação de inovação não é nada nova para a educação. Segundo Lea (2004, apud HALL; KNOX, 2009), tecnologias de sucesso, como a caneta, o papel, a lousa, se tornaram invisíveis, chegando ao ponto de não as reconhecermos mais como tecnologias. Hall e Knox (2009), entretanto, vêm como vantagem a “visibilidade” das novas tecnologias uma vez que ela encoraja o foco em pesquisas sobre a maneira como elas medeiam aprendizagem e o ensino (e poderíamos adicionar a formação de professor neste rol).

A intenção deste capítulo foi apresentar a base epistemológica sobre formação de professores de línguas que compõe o referencial teórico de nossa pesquisa de doutorado, a qual se insere em ambiente híbrido (presencial e virtual) de formação contínua. Concordamos com Richards e Farrell (2005) que oportunidades para desenvolvimento em serviço são cruciais para o desenvolvimento em longo prazo de professores assim como para o sucesso dos programas nos quais eles atuam. A necessidade de renovação de habilidades e conhecimentos profissionais não é reflexo de treinamento ou formação inadequados, mas simplesmente uma resposta ao fato de que nem tudo o que os professores necessitam saber pode ser provido em nível pré-serviço, assim como o fato de que a base de conhecimentos do ensino (de línguas) muda constantemente.

Uma vez que nossa pesquisa tem a intenção de contribuir com a área de formação de professores de línguas dentro da Linguística Aplicada por meio da discussão das crenças

sobre o componente cultural na educação linguística e sua inserção na base de conhecimentos do professor, traremos na próxima seção uma discussão sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sua conexão com a perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas, a fim de construir um arcabouço teórico que possa nos auxiliar em nossas análises e discussões nesta investigação.

1.2 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas e na formação de professores

Entendendo a importância de definir o que se entende por crenças ao realizar uma investigação a esse respeito, pretendemos trazer nesta seção nossa definição de tal construto, assim como especificar sua natureza com relação a outros construtos semelhantes.

Pajares (1992) afirma que estudar crenças na área educacional é uma tarefa complexa devido à profusão de termos para denominá-las (percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, princípios práticos, repertórios de compreensão e estratégia social, entre outros), assim como das pobres definições e diferentes entendimentos delas advindos.

Traçando o estado de arte da metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas, Barcelos (2001) aponta para a existência de diferentes termos para denominá-las também na Linguística Aplicada: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987), filosofia de aprendizes de línguas (ABRAHAM; VANN, 1987), conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986) e cultura de aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995). A autora afirma, com base em Freeman (1991), que o pluralismo de rótulos não é necessariamente algo negativo, mas sim o reconhecimento de um fenômeno, o que na concepção de Silva, Rocha e Sandei (2005) demonstra a importância das crenças no âmbito da LA e a necessidade de mais pesquisas nesta área.

Barcelos (2004) afirma que o início da pesquisa sobre crenças no ensino e aprendizagem se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil, advindo de uma mudança na área de Linguística Aplicada de uma visão de língua(gem) com enfoque no produto para um enfoque no processo. Tal mudança coincide com a crescente atenção dada às teorias implícitas do professor, já discutidas na seção que

trata o histórico da formação de professores. A autora aponta também para o conceito de crenças como não sendo específico da LA, mas sim um “conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro” (p. 129).

Em relação à pesquisa sobre crenças em ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, Barcelos (2007) divide-a da seguinte maneira: de 1990 a 1995, que a autora denomina período inicial; de 1996 a 2001, um período de desenvolvimento e consolidação, segundo ela; e o período de expansão, que se inicia em 2002 e vai até o presente. A autora afirma que a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada:

(a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987), ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990); (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991), ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores (BARCELOS, 2007, p.111-112).

Silva (2010b) faz um abrangente levantamento das inúmeras pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, baseando-se em periódico nacionais, dissertações e teses e coletâneas sobre o tema em livros. O autor conclui que os estudos têm focado quatro grandes grupos: crenças de professores (pré-serviço ou em serviço); crenças de alunos; a relação entre crenças de professores e alunos; e crenças de terceiros. Em relação às crenças de professores, temática de nossa investigação, Silva (op.cit.) aponta para três focos mais comuns: identificação e caracterização das crenças; relação entre crença e prática docente, elicitação, conscientização e possíveis mudanças/evoluções no sistema de crenças do professor de línguas. Acreditamos que nosso estudo se encaixa na primeira temática citada, uma vez que buscamos identificar e caracterizar as crenças sobre cultura (do outro) de professores em serviço.

Barcelos (2001; 2003) aponta para três abordagens na investigação das crenças sobre aprendizagem de línguas: normativa, metacognitiva e contextual, comparando suas definições, metodologia de investigação e relação com a ação, além das vantagens e limitações associadas a cada uma delas. Segundo a autora, na abordagem normativa, as crenças são vistas como noções pré-concebidas, mitos, ou concepções errôneas, indicadores

do comportamento futuro dos aprendizes. O pressuposto implícito é que as crenças dos aprendizes são erradas ou falsas e as opiniões dos acadêmicos são corretas e verdadeiras. A coleta de dados é geralmente feita por meio de questionários, do tipo escala Likert (com alternativas que vão desde “eu concordo inteiramente” até “eu discordo inteiramente”), e análise de forma descritiva e por meio de estatísticas. Um dos mais conhecidos inventários usados foi o desenvolvido por Horwitz (1985) – BALLI: *Beliefs About Language Learning Inventory*, para levantar as opiniões de professores sobre uma variedade de questões controversas sobre a aprendizagem de línguas. A discussão sobre a relação entre crenças e ação enfocaria o modo como as crenças influenciam o comportamento. A vantagem dessa abordagem residiria no fato de que questionários são menos ameaçadores do que observações e mais fáceis de tabular, permitindo que as crenças sejam investigadas em amostras grandes e em épocas e contextos diferentes. Entre as desvantagens estaria a descontextualização das crenças, além da restrição das escolhas dos participantes a um conjunto de afirmações, o que pode levá-los a responder aquilo que acham que seria mais adequado.

Na abordagem metacognitiva, as crenças são vistas como conhecimento metacognitivo “estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes têm sobre linguagem, aprendizagem, e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 79). O pressuposto básico nestes estudos é o de que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem e são capazes de se articular sobre suas crenças. Há ainda uma relação de causa e efeito entre crenças e ação, e, em sua investigação, os dados são coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e auto-relatos, embora questionários semiestruturados possam ser usados, que fornecem ao aprendiz oportunidades para elaborar e refletir sobre a sua própria experiência. Uma das vantagens dessa abordagem é a oportunidade dada pelo uso da entrevista para os participantes elaborarem e refletirem sobre suas experiências, enquanto que as desvantagens são o foco nas intenções e declarações verbais, não se inferindo crenças por meio de ações, e o risco da criação de um molde de aprendiz ideal (BENSON; VOLLER, 1997, apud BARCELOS, 2003).

Por fim, na abordagem contextual, as crenças são vistas como dinâmicas e sociais, estudadas em um contexto específico, buscando-se levar as perspectivas êmicas dos participantes em consideração. Para sua investigação, são usados entrevistas, diários, auto-relatos, observações, gravações em áudio e vídeo, sessões de visionamento, desenhos, ou seja, instrumentos que permitem considerar não apenas o que o professor diz, como também aquilo que ele faz, uma vez que crenças e ações são vistas como interconectadas e sua inter-relação, como complexa (BARCELOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006b). Segundo Vieira-Abraão

(2006b, p. 220), “as crenças são inferidas dentro do contexto de ação do participante investigado”, enquadrando-se em um paradigma qualitativo de pesquisa, que pode ter a forma de estudo de caso, pesquisa-ação ou pesquisa etnográfica, fazendo uso da triangulação dos dados coletados. Barcelos (2003) afirma que a vantagem desta abordagem é que ela traz uma visão mais positiva dos aprendizes do que as outras ao retratá-lo como um ser social interagindo em seu ambiente; entretanto, ela consome uma grande quantidade de tempo e é mais adequada às investigações com menor número de participantes.

Optamos por utilizar em nossa pesquisa os pressupostos da abordagem contextual, que se alinham com a perspectiva sociocultural por meio da noção de cognição como uma construção social, que é moldada por diversos fatores sócio-históricos e não mais isolada da relação indivíduo e ambiente.

Antes de explicitarmos a definição de crenças que conduz este trabalho, revisamos algumas importantes definições que a embasaram. Primeiramente, o construto BAK (*beliefs, assumptions, knowledge*), proposto por Woods (1996), já apontava para a dificuldade de se separar *crenças, pressupostos e conhecimento*, tratando-os como proposições inter-relacionadas usadas por professores no processo de tomada de decisão em sua prática docente. Para o autor, tal construto se desenvolve por meio das experiências como aluno e como professor, evoluindo em face de conflitos e inconsistências, ganhando profundidade e amplitude conforme variados eventos são interpretados e refletidos.

Ainda, tomamos como fundamental a definição de Barcelos (2006), que descreve crenças como

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Enfocamos também Borg (2006, p. 272), que engloba crenças no termo “cognição de professores” para designar as “complexas redes de conhecimento, pensamentos e crenças, orientadas pela prática, personalizadas e sensíveis ao contexto, nas quais os professores de línguas inspiram seu trabalho”. O autor explica que sua pesquisa sobre cognição de professores examina o que professores de línguas pensam, sabem e acreditam sobre qualquer aspecto de sua prática.

Nossa definição de crenças tem como base as definições apresentadas, principalmente no que tange a visão integrada de crenças, pressupostos e conhecimentos de Woods, que também é base da definição de Borg, e o entendimento de Barcelos de crenças como

dinâmicas, contextuais e socialmente (re)construídas através da interação. Além disso, nos inspiramos nas definições de Alanen (2003), com enfoque sociocultural, e Dufva (2003), por meio de uma perspectiva bakhtiniana, que caracterizam crenças como instrumentos de mediação usados para regular a aprendizagem e a solução de problemas.

Baseando-nos em tais definições, assim como nos pressupostos da perspectiva sociocultural, definimos crenças de professores de línguas neste trabalho como formas de pensamentos, pressupostos e conhecimentos que os professores têm sobre seu objeto de ensino e aprendizagem, que são formadas e reformuladas durante suas vidas, baseadas em experiências individuais e coletivas, e segundo as quais valoram e interpretam o mundo, constituindo-se, assim, como construtos sociais contextualmente situados e dinâmicos que medeiam sua prática.

Concordamos com Benson e Lor (1999), citados por Alanen (2003), que conceitos são formas de pensamento de nível superior de abstração do que crenças. Assim, associamos as crenças aos conceitos cotidianos, espontâneos e não espontâneos trazidos pelos professores de suas experiências de vida.

Uma vez que nossa pesquisa tem a intenção de contribuir com a área de formação de professores de línguas dentro Linguística Aplicada, por meio da discussão do papel do componente cultural na educação linguística e sua inserção na base de conhecimentos do professor, discutiremos, na próxima seção, o conceito de cultura, partindo de suas origens nas Ciências Sociais – em especial da Antropologia –, com os quais a LA dialoga, e, então, nas seções que se seguem buscaremos refletir sobre o modo como tal noção tem sido conceituada e usada no ensino de línguas estrangeiras.

1.3 Cultura e suas complexidades

Definir o que seja cultura é, admitidamente, tarefa complexa. Eagleton (2005) explica que a palavra cultura é uma das mais complexas existentes, sendo considerado o seu oposto o igualmente complexo termo natureza. O autor explica, entretanto, que etimologicamente falando o conceito de cultura é derivado do de natureza, uma vez que um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, conferindo à “cultura” o status de uma “atividade”. Cultura, então, denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões de espírito, mapeando em seu

“desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (p. 10). Neste sentido, o autor afirma que a transição histórica da palavra cultura também codifica questões filosóficas fundamentais, como liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado, sugerindo uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz, numa relação em que “a natureza produz cultura que transforma a natureza” (p. 12).

Cuche (2002) também discute a gênese da palavra cultura, a partir do francês, uma vez que para o autor sua evolução semântica se produziu nesta língua no Iluminismo antes de se difundir por empréstimo linguístico para o inglês e o alemão. Cuche (op.cit.), assim como Eagleton (2005), também descreve sua derivação do latim, com o sentido de cuidado dispensado ao campo ou ao gado, para designar uma parcela de terra cultivada. Segundo o autor, no início do século XVI, ela passa também a significar a ação de cultivar, e logo depois também toma o sentido figurado passando a designar o desenvolvimento de uma faculdade, como, por exemplo, ‘cultura das artes’, ‘culturas das ciências’. Entretanto, segundo Cuche (2002, p. 21), este sentido foi pouco conhecido até o século XVIII, quando passou a figurar uma entrada no *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1718), refletindo a ideia iluminista de cultura como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade”. De acordo com Cuche (2002, p. 21):

No século XVIII, “cultura” é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos, a cultura é própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. “Cultura” se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.

O autor afirma ainda que “cultura” estaria, na época, bastante próxima de uma outra palavra que passava a ter grande importância, “civilização”, sendo ambas muitas vezes associadas, ou até mesmo consideradas equivalentes. Entretanto, “cultura” evocaria mais os progressos individuais ao passo que “civilização”, os coletivos. Cuche (op.cit.) narra também o debate franco-alemão que seguiu durante o século XIX e o início do século XX sobre a antítese “cultura” – “civilização”. O autor explica que o uso da língua francesa na Alemanha no século XVIII era uma marca distintiva das classes superiores, e assim a palavra *Kultur*, no sentido figurado, aparece na língua alemã como uma transposição da palavra francesa. Ela alcança maior prestígio do que a palavra civilização (preferida pelos franceses) devido à sua adoção pela burguesia intelectual alemã (a *intelligentsia*), que passa a usar a oposição entre

“cultura” e “civilização” para criticar a nobreza. Kuper (2002) afirma que tal oposição resumiria valores rivais, que estariam associados a *Kultur* e *Zivilization*,¹⁰ respectivamente, como virtualidade espiritual e materialismo, honestidade e artifício, moralidade genuína e mera cortesia exterior.

Cuche (2002, p. 25) esclarece a questão da seguinte forma:

Duas palavras vão lhes [aos intelectuais] permitir definir esta oposição dos dois sistemas de valores: tudo o que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual e espiritual será considerado como vindo da cultura; ao contrário, o que é somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à civilização. A cultura se opõe então à civilização como a profundidade se opõe à superficialidade. Para a *intelligentsia* burguesa alemã, a nobreza da corte, se ela é civilizada, tem singularmente uma grande falta de cultura. Como o povo simples também não tem esta cultura, a *intelligentsia* se considera de certa maneira investida da missão de desenvolver e fazer irradiar a cultura alemã.

Nota-se na fala do autor que a *intelligentsia*, ao criticar a nobreza alemã pela imitação das maneiras “civilizadas” da corte francesa, busca definir o que é especificamente alemão, colocando na “missão nacional” a unidade que viria do plano da cultura. Para Teixeira Coelho (2008, p.21), apesar de o Iluminismo ter se revelado como um movimento cosmopolita e bastante antinacionalista, inclusive na própria Alemanha, a associação de cultura a um estado nacional se deve em grande parte à tendência entre os autores alemães, ao longo do século XVIII, em tomar uma “posição antiuniversalista, nacionalista, particularista, relativista e essencialista da cultura”, o que Cuche (2002) associa a uma busca pela unidade nacional no plano político, que ainda não estava realizada. Os autores parecem concordar que nesse momento há um deslocamento do sentido de cultura da posição social para a nacional.

Segundo Cuche (op.cit.) o debate franco-alemão é arquetípico das duas concepções de cultura que estão na base das duas maneiras de definir este conceito nas ciências sociais contemporâneas: a concepção universalista e a particularista.

A concepção universalista da cultura enfoca sua dimensão coletiva, entendendo a cultura como “a expressão da totalidade da vida social do homem” (CUCHE, 2002, p. 35). Segundo Cuche (2002), Teixeira Coelho (2008) e Laraia (2009), o antropólogo Edward Tylor (1832-1917) foi o primeiro a propor uma definição do conceito de cultura nesta concepção, em seu livro *Primitive Culture*, transcrita a seguir:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, p.1, apud CUCHE, 2002, p. 35).

¹⁰ Segundo Risager (2006), há ainda um terceiro conceito no contexto alemão denominado *Bildung*, usado para se referir ao desenvolvimento mental individual, o que se oporia a *Kultur*, a qual enfoca o desenvolvimento mental e moral da coletividade.

Notamos que Tylor busca conciliar a cultura e a civilização em sua definição, levando em conta a função social da cultura e enfatizando seu processo de aquisição na vida em sociedade, não dependente de hereditariedade biológica. Dourado e Poshar (2010) afirmam que tal definição resultou na mudança do paradigma vigente da visão de cultura como inata para cultura como hábito adquirido. Laraia (2009) explica que Tylor, na verdade, queria demonstrar que a cultura poderia ser um objeto de estudo sistemático, uma vez que ele se defrontava ainda nessa época com a ideia da natureza sagrada do homem. O estudo da cultura, desse modo, passou a priorizar a “análise, classificação e comparação dos diferentes elementos que caracterizam as diferentes culturas, deixando-se de lado a antiga noção de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas” (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 38).

Assim, Cuche (2002, p.39) afirma que Tylor é considerado o fundador da antropologia britânica por sua obra e suas considerações metodológicas, e que, se ele é o “inventor” do conceito científico de cultura, Franz Boas é o primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* para observação direta e prolongada das culturas primitivas, sendo considerado, então, o “inventor” da etnografia, ligada à concepção oposta de cultura, ou seja, a particularista.

Franz Boas (1858-1942), de fato, pode ser considerado o expoente da concepção de cultura particularista. Laraia (2009) conta que Boas nasceu na Alemanha e estudou física e geografia, entretanto, foi uma expedição a *Baffin Land*, a qual o colocou em contato com os esquimós¹¹, que mudou o curso de sua vida, transformando-o em antropólogo. O particularismo em sua concepção estaria ligado ao método comparativo proposto por Boas, que, interessado em estudar “as culturas” e não “a Cultura”, sugeriu que pesquisas singulares e metodologicamente rigorosas deveriam ser conduzidas com cada cultura observada *in loco* por um longo tempo. De acordo com Cuche (2002), devemos a Boas a ideia de “relativismo cultural” na antropologia, mesmo que ele não tenha cunhado tal expressão. Segundo o autor, a fim de escapar de qualquer forma de etnocentrismo, Boas buscava compreender cultura em uma perspectiva relativista, voltando sua atenção para aquilo que fazia dela algo original. Laraia (2009) afirma que Boas tinha como foco reagir às ideias evolucionistas de cultura¹²,

¹¹ Segundo Riva (2011, p.34), a designação esquimó é considerada politicamente incorreta e ofensiva nos dias de hoje, devido ao fato de que tal palavra tem como um de seus significados ‘aqueles que comem carne humana’. Ela vem sendo substituída pela designação povo Inuit (*Inuit people*), ou seja, membro de um grupo de povos que vivem na parte norte da Sibéria, Canadá, Alasca e Groenlândia.

¹² A teoria evolucionista clássica se desenvolveu nos anos de 1860 defendendo a ideia de que todas as sociedades se moveriam em direção ao mesmo objetivo evolutivo, mas em diferentes velocidades. As sociedades primitivas seriam como ‘fósseis vivos’ que não avançaram como o fizeram as sociedades europeias, sendo então descritas como menos civilizadas/cultivadas, ou não civilizadas/cultivadas. O evolucionismo representou assim uma clara concepção hierárquica de cultura, na qual cultura e civilização eram praticamente sinônimos (RISAGER, 2006).

segundo as quais haveria uma escala evolutiva, ficando, de um lado, as culturas primitivas e, de outro, as mais avançadas, e defendeu a tese de que cada cultura seguiria seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos que teria enfrentado.

Para Cuche (2002), a herança de Boas vai se mostrar, sobretudo, nos trabalhos de seus sucessores, especialmente de Alfred Kroeber (1876-1960) e Clark Wissler (1870-1947), cujas investigações buscam explicar o processo de distribuição dos elementos culturais no espaço, refinando as noções de “área cultural” e “traço cultural”. Para Laraia (2009), Kroeber contribuiu para a ampliação do conceito de cultura ao sugerir que, mais que a herança genética, ela determina o comportamento do homem e justifica suas realizações, pois foi por meio do processo evolutivo por que passou que seus instintos foram anulados, ou seja, ao adquirir cultura perdeu a propriedade animal, transformou toda a terra em seu hábitat e passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas. Tais ideias têm pontos de contato com a teoria sociocultural, discutida nas seções anteriores, advinda do pensamento do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), mais especificamente nos trabalhos de um de seus seguidores, Aleksei N. Leontiev (1903-1979), as quais serão apresentadas mais adiante.

Em sua continuidade na apresentação da genealogia do conceito de cultura, Cuche (2002, p. 74) traz também as importantes contribuições de Bronislaw Malinowski (1884-1942), que não se contentando em analisar uma cultura por meio da observação direta “em campo”, sistematizou o método etnográfico de observação participante (“único modo de conhecimento em profundidade da alteridade cultural que poderia escapar ao etnocentrismo”, segundo ele), e de Edward Sapir (1884-1939), que buscou elaborar uma teoria relacionando cultura e linguagem, afirmando que a cultura é fundamentalmente um sistema de comunicação. A partir das ideias de Sapir, ele e um de seus alunos, Benjamin Lee Whorf, propuseram a tese do relativismo linguístico, que ficou conhecida como a hipótese Sapir-Whorf, segundo a qual a linguagem é um elemento de classificação e organização da experiência possível – retomando a ideia desenvolvida pelos filósofos alemães Herder e Humboldt no século anterior de que as pessoas falam de forma diferente porque pensam de modos diferentes, e elas pensam de modos distintos porque suas línguas lhes oferecem distintas maneiras de expressar o mundo à sua volta (KRAMSCH, 1998), que já havia também sido usada por Boas na noção de relativismo cultural. A versão forte da hipótese Sapir-Whorf afirma que a língua *determina* o pensamento, ao passo que a versão fraca sugere que a língua o *influencia* (KUMARAVADIVELU, 2008). De acordo com Kramsch (1998), a segunda versão é a mais aceita nos dias de hoje, uma vez que o modo como determinada

língua codifica a experiência em forma semântica faz com que aspectos daquela experiência sejam mais salientes, porém não exclusivamente acessíveis, para seus usuários.

Risager (2006) explica que Gumperz e Levinson (1996) desafiaram o relativismo cultural afirmando que a associação entre uma tribo, uma cultura e uma língua era muito simplista e desconsiderava a complexidade das sociedades e da diversidade linguística que transcendem sistemas culturais e gramaticais. Para Cuche (2002, p.93) apesar das críticas recebidas – o que teria levado Sapir a relativizar a noção “negando que houvesse uma correlação direta entre um modelo cultural e uma estrutura linguística” –, a hipótese teve grande importância uma vez que gerou uma série de pesquisas sobre a influência da língua no sistema de representações de um povo.

Cuche (2002) discute ainda o pensamento de outros estudiosos das ciências sociais que, durante os séculos XIX e XX, contribuíram para o desenvolvimento do conceito de cultura, colaborando para a construção do complexo arcabouço teórico que busca compreender tal fenômeno. Traremos, sucintamente, as ideias daqueles que consideramos mais relevantes para este trabalho, na tentativa de mostrar um panorama do desenvolvimento do conceito. Ruth Benedict, aluna e assistente de Boas, dedicou-se à definição de “tipos culturais”, utilizando-se do conceito de modelo ou padrão de cultura (*pattern of culture*), termo que implicava a ideia de uma totalidade homogênea e coerente na cultura, que acaba por se estender até os dias de hoje em algumas perspectivas que tratam o assunto. Margaret Mead orientou sua pesquisa para o modo como um indivíduo recebe sua cultura e as consequências disso na formação de sua personalidade, enfocando o processo de transmissão cultural como sendo apropriado pelo indivíduo progressivamente no curso de sua vida (entretanto, com a ressalva de que ele não poderá adquirir nunca toda a cultura de seu grupo). Lévi-Strauss procurou elementos universais culturais por meio de sua análise estrutural da cultura, que buscava “localizar e repertoriar as ‘invariantes’, isto é, os materiais culturais sempre idênticos de uma cultura para outra, necessariamente em número limitado devido à necessidade do psiquismo humano” (CUCHE, 2002, p. 97). Roger Bastide lançou seu olhar para os fenômenos da aculturação, afirmando que o cultural não poderia ser estudado separadamente do social e construiu uma tipologia dos quadros sociais da aculturação: a aculturação espontânea ou livre, que não é dirigida nem controlada (entretanto Cuche ressalta que ela jamais será completamente assim); a aculturação organizada, mas forçada, que ocorre em benefício de um só grupo, como a escravidão; e a aculturação planejada, que é sistemática e de longo prazo, como o colonialismo ou a formação de uma sociedade proletária comunista. Segundo Cuche (2002, p. 140), as ideias de Bastide se opõem às de Strauss uma vez que para

ele, ao invés de se falar em estrutura, há que se falar em estruturação, desestruturação e reestruturação, e os avanços dos estudos sobre aculturação levaram a um reexame do conceito de cultura, que passou a ser entendido como “um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo” (em oposição à ideia de cultura estática e homogênea).

O pensamento de Clifford Geertz (1926-2006), segundo Laraia (2009), teve também grande influência no desenvolvimento do conceito de cultura na antropologia, com sua proposição de cultura como sistemas simbólicos. Para Geertz, aceitar simplesmente os modelos conscientes de uma comunidade seria admitir que os significados estão na cabeça das pessoas, entretanto, os símbolos e significados são partilhados pelos sujeitos, sendo públicos e não privados (LARAIA, 2009). Assim, explica Kuper (2002), uma vez que cultura representaria um sistema simbólico, composto de teias de significado, os processos culturais deveriam ser lidos, traduzidos e interpretados, ou seja, estudar a cultura é investigar o código de símbolos partilhado por seus membros. Nas palavras de Geertz (1973, p. 5, apud KUPER, 2002, p. 132):

Acreditando, assim como Max Weber, que o homem é um animal suspenso por teias de significado que ele mesmo teceu, considero a cultura essas teias, e sua análise, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas sim uma ciência interpretativa em busca de significados. São explicações que procuro, analisando expressões sociais em sua enigmática superfície.

Desse modo, afirma Kuper (2002), cultura é definida como um domínio de comunicação simbólica e o elemento essencial na definição de natureza humana, constituindo-se como a força dominante na história, e compreender cultura significa interpretar tais símbolos de forma situada, no fluxo da ação social. Segundo Risager (2006), as ideias de Geertz influenciaram na atualidade uma conceitualização de cultura orientada à prática (“*practice-oriented concepts of culture*”), também influenciada pelo pensamento pós-moderno e pelos Estudos Culturais, segundo a qual os símbolos são criados e recriados na negociação entre as pessoas na interação, ou seja, nos processos intersubjetivos, sendo a ênfase colocada nos aspectos procedimentais, sociais e conflituosos da atribuição de significados. Tal orientação é, segundo Risager (2006), acompanhada de uma crítica à ideia de cultura como um sistema coeso. A autora afirma também que paralelamente há ainda uma antropologia cognitivista, interessada no lócus interior da cultura, que agora está se movendo em direção a uma concepção de conhecimento de mundo como sendo socialmente construído na interação e no discurso, o que vem ao encontro das ideias contemporâneas no campo da linguagem, com influências de teorias como a Teoria Sociocultural, a Sociolinguística e a Análise do Discurso.

Nosso levantamento histórico do desenvolvimento do conceito de cultura não pretendeu cobrir todas as escolas antropológicas (e algumas sociológicas), mas sim trazer um panorama do desenvolvimento de tal conceito, principalmente no que ele se relaciona com a linguagem, nas ciências sociais, uma vez que influenciou (e influencia ainda) o modo como entendemos cultura no ensino de línguas. Vimos que esse conceito perpassou inicialmente as ideias do Iluminismo, com ênfase nos ideais de progresso, do conhecimento racional e livre exercício das capacidades humanas, partindo de uma concepção universalista, que considerava cultura como uma totalidade de traços que caracterizavam a vida coletiva, e evoluindo para perspectivas particularistas, que buscavam entender “as culturas” e não somente a “Cultura”, baseando-se em perspectivas etnográficas. Com os estudos sobre aculturação, cultura passou também a ser entendida com um conjunto complexo e dinâmico, que, devido ao fato universal dos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por culturas ‘mistas’ (e não mais ‘puras’ e ‘mestiças’), feitas de continuidades e de descontinuidades, e, com a etnografia interpretativista de Clifford Geertz, ela também passou a denotar um domínio de comunicação simbólica, que nos permite analisar o fluxo do discurso social. Ainda, é importante lembrar que o foco da antropologia a partir da década seguinte, 1980, por influência dos Estudos Culturais, passou a se voltar também para os estudos das complexas sociedades modernas ao invés de se focar estritamente em sociedades pequenas e menos complexas socialmente, o que traz importantes elementos para o desenvolvimento da pedagogia de ensino de línguas envolto nas relações culturais e sociais das sociedades contemporâneas (RISAGER, 2006).

A complexidade do conceito de cultura nos leva a encerrar nossa descrição das vertentes epistemológicas que contribuíram para sua construção, principalmente advindas das ciências sociais, asseverando, em consonância com Cucho (2002), que pensar a noção de cultura é refletir sobre os aspectos de diversidade da humanidade de forma a ir além dos aspectos biológicos, potencializando a capacidade do homem de transformar o meio em que vive. Nas palavras do autor (p. 9-10):

O homem é essencialmente um ser de cultura. O longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural. Ao longo desta evolução, que resulta no *Homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.

Vemos que o autor posiciona a adaptação pela cultura como o centro de desenvolvimento humano, fundamental no controle dos instintos e responsável pela hominização do homem, como um processo de transformações de ordem física e intelectual. Ao colocar o papel da cultura como essencial na transformação da natureza, tal perspectiva se alinha a uma visão sócio-histórica de desenvolvimento humano, que coloca a ação humana de transformação de objetos da natureza por meio da linguagem e da atividade como a chave do desenvolvimento de funções psíquicas superiores (VYGOTSKY, 1994; LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978, p. 262), ao discutir a gênese do ser humano, descreve o desenvolvimento do homem como composto de três estágios: um primeiro puramente biológico, cujos representantes seriam os australopitecos, “que levavam uma vida gregária, conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados”, possivelmente possuindo “meios extremamente primitivos para comunicar entre si”. O segundo estágio, que o autor denomina “o da *passagem* ao homem”, indo do “pitecantropo à época do homem de Neanderthal”, seria marcado pelo início de fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, “ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*”. Nas palavras de Leontiev (1978, p. 262):

A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatómicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatómica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção.

O terceiro estágio, para o autor, seria o do aparecimento do tipo do homem atual – o *Homo sapiens*, no qual “a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade”, sendo, a partir daí, a evolução regida apenas pelas leis sócio-históricas (LEONTIEV, 1978, p. 263). Desse modo, não haveria mais necessidade de mutação genética substantiva, uma vez que as transformações se davam pelo desenvolvimento dos meios de produção e da organização social, para que a vida não se limitasse à luta pela sobrevivência. Leontiev (1978, p. 264) afirma:

Não queremos com isto dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tenha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (...) A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade.

O autor parece colocar o processo de hominização como relativo à evolução biológica do homem, opondo-se então a outro processo, o de humanização, que estaria ligado à produção de riqueza cultural material e intelectual, ou seja, às criações ligadas ao mundo exterior ao organismo humano, das quais as próximas gerações se apropriam, conduzindo-se, assim, o processo sócio-histórico. O desenvolvimento da cultura, assim, é visto nos progressos realizados na produção dos bens materiais, na ciência e na arte; os conhecimentos e o saber-fazer cristalizam-se nos produtos, sejam eles materiais, intelectuais ou ideais; e cada geração tem o seu pensamento e saber formado a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações procedentes. Desse modo, Leontiev (1978, p. 267) assevera:

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Acreditamos que a perspectiva sócio-histórico-cultural coloca de forma contundente o papel do indivíduo na transformação do mundo e sua participação ativa na história, articulando o modo como a cultura é construída e reconstruída, em uma constante interação com o social nos processos de produção, manipulação e apropriação dos fenômenos e atividades culturais. Concordamos com Liberali (2009, p. 10) que a importância da perspectiva sociocultural para o ensino de línguas está no modo como ela coloca o foco em um sujeito concreto, histórico, situado no tempo e no espaço que age e reflete como “elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo”. Para este trabalho, entender cultura segundo esta perspectiva significa colocá-la como uma produção social e histórica, da qual o indivíduo se apropria, mas sobre a qual ele também age, (re)construindo-a, transformando-a; enfim, uma cultura da qual ele é, ao mesmo tempo, produto e produtor.

Na seção seguinte, explicitaremos o modo como cultura vem sendo entendida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.3.1 A cultura no ensino e aprendizagem de línguas

Moran (2001) assevera que os estudos sobre cultura se colocam numa intersecção de campos acadêmicos, como a Antropologia, a Sociologia, a Sociolinguística, a Teoria da

Comunicação, a Comunicação Intercultural, a Educação Multicultural, a Pedagogia Crítica, os Estudos Culturais, Étnicos, a História e a Semiótica, os quais oferecem diferentes perspectivas sobre ela. Por ser a Linguística Aplicada uma área de estudo interdisciplinar por natureza, o diálogo com alguns destes campos de estudo se mostra patente ao adentrarmos o modo como se coloca um conceito tão prismático quanto este de cultura no ensino e aprendizagem de línguas.

Ao relacionar cultura com ensino de línguas, Moran (2001) descreve as diferentes visões de cultura que se estabelecem segundo distintas perspectivas de estudo que as norteiam, a saber: cultura como *civilização*, como *comunicação*, como *comunicação intercultural*, como *interação entre grupos e comunidades*, como *construção dinâmica entre pessoas* e como *psicologia evolucionária*. Kramersch (2006a, 2009b) também faz um apanhado histórico de como cultura tem sido vista no ensino de línguas, apontando para duas perspectivas: modernista e pós-modernista (ou modernista tardia). Na perspectiva modernista, a autora define três conceitos de cultura: o humanista, o sociolinguístico e o da educação intercultural. Na perspectiva pós-modernista, Kramersch (2006a, 2009b) apresenta as visões advindas da antropologia linguística, dos estudos culturais, da ciência cognitiva, da teoria sociocultural e da estilística do discurso, que, segundo a autora, não excluem umas às outras. Discutiremos as visões apresentadas pelos autores conjuntamente, uma vez que entendemos que elas apresentam pontos em comum e em muitos momentos se complementam.

Primeiramente, segundo Moran (2001), cultura geralmente é vista como *civilização*, (que remete à ideia Iluminista francesa de progresso coletivo da humanidade), ou seja, os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura, o que geralmente é referido como Cultura, com C maiúsculo. Por outro lado, cultura, com c minúsculo, ainda dentro da perspectiva de civilização, seriam os costumes, tradições e práticas cotidianas das pessoas. Kramersch (1993, 2006a, 2009b) insere estas duas perspectivas de cultura sob a égide do pensamento modernista, segundo o qual o termo ‘cultura’ está associado ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data. Segundo Eagleton (2005), a noção moderna de cultura se deve em grande parte ao nacionalismo e ao colonialismo, juntamente com o desenvolvimento de uma antropologia a serviço do poder imperialista, que usa da cultura para a criação e manutenção do Estado-nação moderno como princípio da unidade social, por meio de uma língua comum, sistema educacional, herança cultural e valores compartilhados entre seus membros.

Kramersch (2006a) atribui a visão de cultura com C maiúsculo (“*big C culture*” ou “*High brow culture*”) a uma tradição humanista que conceitua cultura como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da ‘cultivada’ classe-média, que foi instrumental na construção do Estado-nação no século XIX. Para o ensino de línguas essa visão de cultura, segundo Kramersch (2009b, p. 221), implica a promoção do Estado-nação e suas instituições:

Ensinar sobre a história, as instituições, a literatura e as artes do país-alvo incorpora a língua-alvo na reasseguradora continuidade de uma comunidade nacional que lhe dá sentido e valor. (...) O fato de que línguas estrangeiras ainda são ensinadas na maioria das vezes em departamentos de língua estrangeira e literatura e de que o currículo para graduandos em língua estrangeira ainda coloca uma grande ênfase no estudo da literatura é um lembrete de que o estudo de línguas foi originalmente subserviente aos interesses dos filólogos e estudiosos literários, não de antropólogos e sociólogos.¹³

Kramersch (2006a) afirma que na década de 1980, com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanista de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura como modo de vida, o que ela também denomina, como Moran (op. cit.), cultura, com c minúsculo (“*little culture*” ou “*low brow culture*”), conceituando-o a partir de estudos da sociolinguística e da pragmática sobre uso apropriado da linguagem em contextos culturais autênticos. Incluindo aspectos como modos de se comportar, comer, falar e viver do falante nativo, assim como seus costumes, crenças e valores, tal perspectiva de cultura, segundo a autora, mantém a equação “uma língua = uma cultura” e professores são convidados a ensinar regras de uso sociolinguístico do mesmo modo como ensinavam regras de uso gramatical. Assim, Kramersch (2006a, p. 323-324) conclui:

Ensinar cultura tem significado ensinar típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica.¹⁴

Concordamos com a autora que essa tem sido a visão predominante no ensino de línguas comunicativo, e nos aprofundaremos, mais adiante, em uma análise da concepção de cultura presente no conceito de competência comunicativa no ensino de línguas.

¹³ No original: “Teaching about the history, the institutions, the literature and the arts of the target country embeds the target language in the reassuring continuity of a national community that gives it meaning and value. (...) The fact that foreign languages are still taught for the most part in departments of foreign language and literature and the curriculum for foreign language majors still puts a heavy emphasis on the study of literature is a reminder that language study was originally subservient to the interests of philologists and literary scholars, not anthropologists and sociologists.”

¹⁴ No original: “Teaching culture has meant teaching the typical, sometimes stereotypical, behaviors, foods, celebrations, and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient or exotic to foreign eyes. Striking in this concept of culture is the maintenance of the focus on national characteristics and the lack of historical depth.”

Moran (2001) aponta que cultura, em uma perspectiva social, também pode ser vista como *comunicação*, ou seja, a linguagem, verbal e não verbal, que inclui uma variedade de formas, como movimentos corporais, tempo, espaço, contato físico, contato de olhar, cheiros e o uso da situação social. O autor afirma que o ensino de línguas interpreta e faz uso desses aspectos nos conceitos de sociolinguística, proficiência e competência comunicativa, entendendo-os como necessários para a comunicação apropriada e eficaz entre diferentes culturas, assim podemos associar esta conceituação de cultura à visão de cultura como um conceito sociolinguístico, trazida por Kramsch (2006a, 2009b), descrita anteriormente.

Segundo Moran (2001), cultura ainda pode ser vista em termos de *comunicação intercultural*, ou seja, um processo ou habilidade interacional, o que envolveria a capacidade e habilidade de entrar em diferentes culturas e comunicar-se eficazmente e adequadamente, estabelecer e manter relacionamentos e levar a cabo tarefas com pessoas de outras culturas. O autor afirma que as ideias de Byram (1997) sobre competência intercultural ecoam esta visão. O que diferencia esta visão das anteriores é o foco no processo de interação e não em fatos a respeito dos indivíduos ou comunidades. De acordo com Kramsch (2006a), o termo “intercultural” emergiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural, em uma tentativa de aumentar o diálogo e cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais na União Europeia ou dentro de uma economia global. Para a autora (KRAMSCH, 2009b), apesar de o foco estar menos ligado à aproximação das normas pragmáticas e linguísticas do falante nativo, levando em consideração a experiência subjetiva do aprendiz engajado no processo de se tornar bi- ou multilíngue e confrontar-se com uma outra língua, cultura e identidade, a visão de cultura permanece ligada à noção modernista (assim como as noções anteriores) de falantes nativos de uma comunidade nacional que falam a mesma língua e a compartilham em sua cultura nacional. Kramsch (2009b, p. 224) assim define a concepção modernista de cultura:

Em suma: Uma definição modernista de cultura como filiação a uma comunidade nacional com uma história comum, uma língua(gem) comum e imaginários em comum está enraizada no Estado-nação, assim como a noção de falante nativo e de comunidade de fala. Essas noções denotam entidades estáveis ou estruturas que têm uma realidade social independente dos falantes que se referem a elas. Esta definição modernista de cultura tem sido desafiada por uma língua franca como o inglês que não conhece fronteiras nacionais e por atores sociais globais que, como Vina e Ormus¹⁵, desafiam a supremacia do falante nativo, bem como a noção de comunidades de fala perfeitamente delimitadas.¹⁶

¹⁵ Vina e Ormus são dois personagens do romance “*The Ground Beneath her Feet*” de Salman Rushdie, adolescentes de Bombaim que buscam criar música que não seja nem puramente ocidental nem puramente indiana. Kramsch usa desta imagem sobre o contexto urbano múltiplo e mesclado da Índia, no qual esses personagens constroem sua própria música, adaptando aquilo que a sociedade lhes dá às suas próprias necessidades, para enfatizar os desafios de se entender o que seja cultura em tempos globais, “quando modos de

Concordamos com a autora que tanto as visões de cultura como produto de cânone literário e artístico (Alta Cultura) quanto como produto de costumes e tradições (baixa cultura) tratam cultura como algo específico de modo a enquadrá-la no conceito de nação, com um caráter ideológico e político claro¹⁷: a construção da identidade de um determinado povo, constituindo-o como nação, dentro de um determinado território, e que a visão de educação intercultural não consegue superar a equação “uma língua nativa = uma cultura nativa”. Para o ensino de línguas, há importantes questões a se considerar uma vez que culturas nacionais são imbuídas de valores morais, com noções de modos de vida “bons” e “apropriados” (KRAMSCH, 2009b), que podem gerar comparações inapropriadas, com visões de superioridade e inferioridade de valores e povos, assim como estereótipos.

Outra visão de cultura citada por Moran (2001) é a de uma arena, socialmente situada, na qual *grupos e comunidades interagem*, competindo por poder, influência, autoridade ou domínio. Essa perspectiva coloca a sociedade dividida entre os privilegiados e os não privilegiados em constante luta para mudar ou manter o *status quo* cultural, com foco na justiça social, a qual se mostra presente na educação na pedagogia crítica e na educação multicultural. Tal concepção se assemelha àquela apresentada por Kramsch (2009b) como advinda dos estudos culturais, para os quais a cultura é vista como poder simbólico, enfocando o modo como ela se entrelaça com controle social, identidade social e discursos dominantes. Segundo esta perspectiva, contemporaneamente cultura deixou de ser a cultura nacional; entretanto, as corporações multinacionais têm disseminado a cultura do capitalismo e empreendimentos neoliberais, disseminando novos modos de ver a comunicação, buscando homogeneizar discursos.

Com base nos trabalhos do antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1973), sobre cultura como sistemas simbólicos, já discutidos na seção anterior, Moran (2001) aponta para a visão de cultura como algo mental e relativo, que ele denomina de *construção dinâmica entre as pessoas*, consistindo em valores, significados e crenças que as pessoas

vida se entrelaçam, comunidades de fala se tornaram mais diversificadas, e identidades são cada vez mais híbridas e mutantes” (KRAMSCH, 2009b, p. 220).

¹⁶ No original: “In sum: A modernist definition of culture as membership in a national community with a common history, a common standard language and common imaginings is rooted in the nation-state, as is the notion of native speaker and that of speech community. These notions denote stable entities or structures that have a social reality independent of the speakers who refer to them. This modernist definition of culture has been challenged by a lingua franca like English that knows no national boundaries and by global social actors who, like Vina and Ormus, defy the supremacy of the native speaker as well as the notion of neatly bounded speech communities.”

¹⁷ Eagleton (2005, p. 16-17) descreve a denotação política de cultura, com a qual subscrevemos, do seguinte modo: “A cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado.”

criam em suas circunstâncias sociais, que são únicas. Deste modo, cultura não é algo estático, um corpo fixo de conhecimento, mas algo em constante evolução, sendo construído através das relações interpessoais, sempre no processo do vir a ser. Tal concepção pode ser comparada àquela denominada por Kramsch (2009b) de visão da antropologia linguística, segundo a qual língua e cultura são vistas como um processo de coconstrução entre os participantes nas práticas comunicativas cotidianas, entendendo a cultura como personificada na linguagem. Segundo a autora, atualmente esse é um campo dinâmico de pesquisa que não vê a cultura como dada, mas, sim, como representações e subjetividades coconstruídas, e, em uma visão “sócio-construcionista” (*social constructionist*) de cultura, apresenta pontos de contato com o trabalho feito pelos estudos culturais.

A última visão de cultura trazida por Moran (2001) é da *psicologia evolucionária*, que vê cultura como aspectos universais a todos os membros da humanidade, derivada da natureza e das funções do cérebro humano. Esses universais, como a linguagem, a música, expressões faciais ligadas a emoções compõem uma base compartilhada de comunicação nas diferentes culturas. Essa visão de cultura se relaciona com aquela que Kramsch (2009b) apresenta na perspectiva pós-modernista como advinda da ciência cognitiva: cultura como estruturas cognitivas de expectativas, tais como estruturas, *scripts* e esquemas (*frames, scripts, schematas*), cujas representações estão localizadas no cérebro. Tais estruturas são, segundo a autora, criações mentais dinâmicas, imaginativas ou redes integrativas conceituais, e não representações estáticas. A autora cita como expoente nesta perspectiva os trabalhos do linguista cognitivo George Lakoff sobre metáforas conceituais.

Kramsch (2009b) discute ainda as visões de cultura advindas da estilística do discurso, a qual, em outro artigo (KRAMSCH, 2006a), ela denomina “Cultura como Discurso” e a visão advinda da teoria sociocultural, que discutiremos por último, uma vez que se alinha com a perspectiva defendida na tese.

A cultura vista como Discurso, segundo Kramsch (2006a, p. 325), introduz a noção de que cada enunciado está imbuído em relações assimétricas de poder entre os parceiros, assim como a cultura na forma de linguagem está imbuída em história, e que o significado desta história é constantemente renegociado por meio da linguagem. Assim, Kramsch (2009b, p. 231) afirma que:

O que precisa ser ensinado agora é a capacidade de interpretar o comportamento verbal através e também além do código individual, a capacidade de dar sentido às escolhas estilísticas como: mudança de código, referências intertextuais e metáforas gramaticais, respostas emocionais e evocações de visões de mundo. Estilística do discurso oferece uma maneira de se mover de uma abordagem estruturalista para uma pós-estruturalista para o estudo da cultura no discurso. Linguistas como Tannen que

pesquisam os meandros do estilo de conversação e suas ligações com o *habitus* cultural de um indivíduo (...), geralmente favorecem uma abordagem estruturalista, assim como os analistas críticos do discurso como Fairclough, Wodak, van Dijk e outros.¹⁸

Ao mencionar o *habitus* cultural do indivíduo, Kramersch está se referindo aos trabalhos de Pierre Bourdieu sobre como a educação, a escolarização e outras formas de socialização são, na verdade, processos de poder simbólico (ou ‘violência simbólica’) por meio dos quais as pessoas adquirem maneira de ser e se comportar. A proposta da autora de se estudar cultura no discurso se alinha com questões relacionadas ao uso da linguagem e relações de poder, por meio do escrutínio das escolhas estilísticas dos falantes, a fim de compreender como o uso da linguagem, sempre imbuído de poder simbólico, controla as relações humanas.

Kramersch (2009b) discute ainda a visão de cultura da teoria sociocultural, como cognição socialmente distribuída em uma dada comunidade de fala. Nessa perspectiva, cultura é a maneira como a língua(gem) medeia nossa relação com o mundo, por meio da participação, da atividade, de tarefas colaborativas e, finalmente, do discurso internalizado. Kramersch (2009b, p. 227) explica, assim, que:

Cultura aqui é vista como formas em que os artefatos culturais como a língua, mas também outros sistemas simbólicos, medeiam a aquisição ou a aprendizagem de conhecimentos e a integração de falantes individuais nos modos de pensar e falar de uma comunidade de discurso. Por meio de atividades participativas e vários meios mediacionais, o conhecimento existente de forma distribuída no plano social é internalizado no plano psicológico e acaba se tornando discurso interno do aprendiz (Lantolf 2000). Cultura é, desse modo, tanto um processo de aculturação e de socialização quanto um estado de mente e corpo historicamente sedimentado e institucionalizado no indivíduo.¹⁹

Entendemos que a perspectiva sociocultural se alinha com a perspectiva discursiva, uma vez que ambas colocam o foco na carga cultural adquirida nos processos de socialização pelos quais o indivíduo passa durante sua vida, que também estão atrelados sócio-historicamente a circunstâncias sedimentadas em experiências coletivas. Em outras palavras, acreditamos que pensar em cultura como *habitus* não impede que ela seja entendida também como cognição socialmente distribuída (KRAMSCH, 2009b).

¹⁸ No original: “What needs to be taught now is the ability to interpret verbal behaviour through but also beyond the individual code, the ability to give meaning to stylistic choices like: code-switches, intertextual references and grammatical metaphors, emotional responses and evocations of worldviews. Discourse stylistics offers a way of moving from a structuralist to a post-structuralist approach to the study of culture in discourse. Linguists like Tannen who research the intricacies of conversational style and its links to an individual’s cultural habitus (...) usually favour a structuralist approach, as do critical discourse analysts like Fairclough, Wodak, van Dijk and others.”

¹⁹ No original: “Culture here is seen as ways in which cultural artifacts like language, but also other symbolic systems, mediate the acquisition or apprenticeship of knowledge and the integration of individual speakers into the ways of thinking and speaking of a given speech community. Through participatory activities and various mediational means, knowledge that exists in distributed form on the social plane gets internalised onto the psychological plane and ends up as the learner’s inner speech (Lantolf 2000). Culture is thus both a process of acculturation and socialisation and an (*sic*) historically sedimented and institutionalised state of mind and body in the individual.”

Concordamos com Kramersch (2006a, 2009b), que o desafio do professor de línguas se encontra justamente em conciliar um modo de ensinar diferença moral e cultural sem ignorar os incomensuráveis e até mesmo conflituosos aspectos de tais diferenças trazidas por experiências de socialização distintas. Para a autora, os processos de geração e transposição do *habitus*, ou seja, aqueles envolvidos na compreensão de lacunas e divergências entre o contexto original e outros contextos, podem trazer a possibilidade de mudança social.

Na próxima seção discutiremos de que modo a relação entre língua e cultura tem sido vista no ensino de línguas.

1.3.1.1 Relação entre língua e cultura no ensino de línguas

Risager (2007) traça um histórico da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, enfocando as décadas de 1960 até o ano 2000. Para a autora, a história da pedagogia de ensino de cultura até a década de 60 foi amplamente baseada no conceito de “realia”, que ela descreve como uma tradição puramente informativa de cultura, com ‘coisas’ ou artefatos da cultura alvo trazidos para o ensino em sala de aula, que poderiam ser textos na língua alvo, livros e objetos de viagem que trouxessem informações práticas sobre o lugar de destino. Ela afirma (p. 29):

Assim, parece como se certo consenso tivesse emergido entre os autores de livros didáticos desde o movimento de reforma no final do século XIX que o ensino de línguas, também no nível elementar, deveria ser acompanhado por uma coloração cultural que poderia levar a lidar com a vida no país do idioma de destino.²⁰

Segundo a autora, a partir da década de 1970, esforços foram feitos para que o ensino de cultura saísse de uma posição marginal e, coincidindo com a expansão do conceito de texto, foram introduzidos textos que não somente os literários no ensino de línguas, como: vários tipos de ficção, textos de revistas e jornais, menus, placas, entre outros. Foi ainda nessa década que se convencionou estabelecer a diferença entre Cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo, como já referida neste arcabouço. Na década de 1980, o conceito antropológico de cultura se torna referência comum, trazendo também a ideia do ensino de línguas como uma tarefa intercultural, uma vez que a pedagogia de ensino de cultura passou

²⁰ No original: “So it would seem as if a certain consensus had emerged among writers of textbooks since the reform movement at the end of the 19th century that language teaching, also at the elementary level, ought to be accompanied by a cultural colouring that could possibly lead to dealing with life in the target-language country.”

também a se interessar no conhecimento trazido pelos alunos sobre seus próprios países, suas percepções de si mesmos e de sua identidade nacional. Segundo Risager (op. cit) poucos trabalhos, ainda, problematizavam a questão do paradigma nacional, como Zarate (1986) e Byram (1989), que era referência até então, e o desenvolvimento das tecnologias de vídeo trouxe maiores oportunidades de se trabalhar com aspectos concretos e visíveis da língua, cultura e sociedade em questão. Ainda, nessa década, o casamento entre língua e cultura foi consumado em expressões como “língua-e-cultura” (“language-and-culture”), com muitos autores apontando para a indissociabilidade entre língua e cultura, porém para a falta de transposição de tal conexão para a sala de aula.

Na década de 1990, segundo Risager (2007), a pedagogia de ensino de línguas (e a linguística em geral) testemunhou uma virada cultural, que resultou, entre outras coisas, na criação de uma seção devotada ao componente cultural no ensino de línguas no congresso mundial de Linguística Aplicada (AILA) que ocorreu em Amsterdã, em 1993. De acordo com a autora, essa década foi bastante caracterizada pela internacionalização, com aumento da mobilidade de estudantes para aprender línguas no exterior, assim como a explosão das tecnologias da informação e comunicação, aumentando os contatos pessoais transnacionais, o que levou o ensino de línguas a se focar nos encontros culturais e na cultura experienciada pela indivíduo. A relação entre língua e cultura continuou a ser vista como indissociável; entretanto, duas correntes surgiram: uma estruturalista, que enfocava a língua como sistema, e uma pós-estruturalista, que enfocava a língua como prática e clamava a inseparabilidade entre o evento linguístico e o contexto cultural. Para Risager (op. cit), o início de 2000 continuou a tradição advinda da década de 1990, com uma expansão ainda maior de estudos, conferências, redes de pesquisa e cooperação internacional sobre a cultura e a comunicação intercultural. A autora afirma ainda que maiores esforços foram sendo feitos para problematizar o paradigma nacional no entendimento de cultura e a relação entre língua e cultura continuou a ser vista como indissociável, entretanto, sem ainda nenhum exame profundo e crítico de como elas realmente se interconectam. Para a autora, a importância do desenvolvimento ocorrido se mostra claramente no fato de que a pedagogia do ensino de cultura começou com um interesse no conteúdo do ensino de línguas (nos níveis do texto e da palavra, léxico e semanticamente) e avançou para um interesse sobre a dimensão contextual e poética (principalmente nos estudos de Kramersch).

Para Risager (2007), em todo esse decorrer de tempo, uma distinção pode ser feita no ponto de partida para se tratar da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, o que ela identifica por meio de dois modelos: o linguístico (*culture-in-language* – que insere a cultura

na língua(gem)) e o das ciências sociais (*language-in-culture* – que insere a língua(gem) na cultura)²¹. Segundo a autora, os estudiosos que tiveram com ponto de partida o modelo linguístico para discutir questões de cultura geralmente utilizavam abordagens voltadas à comunicação, à pragmática, à semântica, à análise do discurso e à sociolinguística, como Seelye (1974), Galisson (1991), Kramsch (1993), Crozet e Liddicoat (2000), Roberts et al. (2001) e Risager (2003), enquanto que aqueles que partiram das ciências humanas ou sociais se baseavam em abordagens advindas da antropologia cultural, da psicologia, da sociologia, das ciências sociais e da pedagogia, como Erdmenger e Istel (1973), Zarate (1986), Byram (1989; 1997), Starkey (1991), Brogger (1992) e Guilherme (2002).

Risager (2007) faz uma criteriosa análise de cada um desses trabalhos – o que não pretendemos abordar aqui por questões de espaço –, dividindo-os segundo os dois modelos apontados e conclui que, muito embora eles tenham trazido diversas contribuições para discussão acadêmica do componente cultural no ensino de línguas, nenhum deles explicou como língua e cultura se interconectam e o que marca sua indissociabilidade. Para ela, a língua e cultura podem, sim, ser dissociados, o que vai depender da perspectiva que se toma: sociológica, psicológica ou orientada ao sistema.

Na perspectiva sociológica, explica Risager (op.cit), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural. Desse modo, ela pode ser separada do contexto de primeira língua, via migração, por exemplo, e ser transferida para um contexto de uso de segunda língua ou língua estrangeira, o que a levaria a passar por processos de incorporação e mudança. Para ela, a partir do ângulo sociológico, então, língua e cultura poderiam ser separados. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, teríamos a indissociabilidade de língua e cultura, muito embora suas relações mútuas possam se modificar, se reestruturar ou serem reinterpretadas. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada. A conexão entre língua e cultura seria, nesse caso, uma construção ideológica a ser utilizada com propósitos políticos, que poderia, segundo a autora, levar a

²¹ Pretendemos discutir a questão da relação entre língua e cultura na visão dos professores estudados e, assim, optamos por utilizar as expressões língua-cultura (da língua para a cultura) e cultura-língua (da cultura para a língua) em nossa formulação da pergunta de pesquisa com a intenção de verificar também nas concepções dos professores o ponto de partida linguístico ou das ciências sociais, respectivamente, que predominantemente as compõem.

posições nacionalistas ou ufanistas, mas também poderia defender causas mais legítimas como a preservação de línguas ameaçadas.

Na próxima seção, discutiremos mais detalhadamente a maneira como o conceito de cultura e relação entre língua e cultura têm sido entendidos em alguns conceitos-chave no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: o de competência comunicativa e o de competência intercultural.

1.3.1.2 A cultura no conceito de competência comunicativa

A fim de compreender a maneira como cultura tem sido entendida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, buscamos mapear de que forma as visões de cultura até aqui discutidas se apresentam no conceito de competência comunicativa.

Competência comunicativa é um termo cunhado pelo sociolinguista Dell Hymes (1976) em resposta às teorias formalistas do linguista Noam Chomsky (1965) a respeito da competência linguística dos falantes de uma língua. Chomsky (1965) definiu competência como sendo o conhecimento que o falante-ouvinte ideal tem da sua língua. Para ele, a *competência* seria o conhecimento da língua, das suas estruturas e regras, enquanto que o *desempenho* seria o uso real da língua em situações concretas. Por considerar tal conceito de competência restritivo e ligado, basicamente, à ideia da construção de uma gramática internalizada, que seria em princípio comum a todos os falantes de uma mesma língua, Hymes (1976) apontou para a necessidade de se considerar também o uso da língua e o contexto. O autor incorporou a dimensão social ao conceito de competência, em relação às regras e convenções que regem o uso da língua contextualizado, ampliando a noção para competência comunicativa, que tenta entender o processo de aquisição e desenvolvimento da língua(gem).

Nas palavras de Hymes (1976, p. 55):

Tal teoria de competência [de Chomsky] postula objetos ideais na abstração de características socioculturais que possam entrar em sua descrição. Aquisição de competência é também vista como essencialmente independente das características socioculturais, necessitando apenas de fala apropriada no ambiente da criança para se desenvolver. A teoria de desempenho é o setor que pode ter um contexto específico sociocultural; mas enquanto equiparada a uma teoria de uso da linguagem, é essencialmente preocupada com subprodutos psicológicos da análise da gramática, e não, digamos, com a interação social. (...) Enquanto o “desempenho” é algo como uma categoria residual para a teoria, claramente sua conotação mais saliente é a de manifestação imperfeita do sistema subjacente.²²

²² No original: “Such a theory of competence [Chomsky’s] posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop. The theory of

Hymes (1976) buscou, assim, mostrar que aquele que estuda a linguagem deve ser capaz de levar em consideração o fato de que a criança adquire conhecimento de uma sentença não somente como gramática, mas também por meio do contexto sociocultural presente na interação social, numa tentativa de unir a competência e o desempenho, cunhando o termo *competência comunicativa*. Nesta mesma época, a abordagem comunicativa foi desenvolvida por linguistas aplicados e professores de línguas – em reação aos métodos gramática e tradução e audiolingual – que adotaram a noção de competência comunicativa como justificativa teórica que vinha ao encontro dos objetivos do ensino comunicativo de línguas estrangeiras (CELCE-MURCIA, 2007).

Entre os primeiros linguistas aplicados a desenvolver um modelo de competência comunicativa voltado ao ensino de línguas estavam Canale e Swain (1980), que criaram um modelo no qual descreveram os diferentes tipos de competência abarcados na competência comunicativa (tal modelo foi posteriormente revisado em Canale, 1983). Segundo Silva (2004), esse modelo representou um grande avanço e dominou a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de competência: a) *competência gramatical*: o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; b) *competência sociolinguística*: o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua e permitem reconhecer um determinado contexto situacional, ou seja, implica a compreensão do contexto social no qual a língua é usada; c) *competência discursiva*: a conexão entre uma série de orações e frases que nos permite construir enunciados coerentes em cooperação com o interlocutor com a finalidade de formar um todo significativo; d) *competência estratégica*: estratégias de enfrentamento usadas para compensar e/ou reparar qualquer imperfeição no conhecimento das regras, conflitos comunicativos, aumentando a eficácia da interação. A visão de cultura presente nessas competências, percebida principalmente na competência sociolinguística, parece ser a de comunicação, uma vez que enfoca as regras sociais que envolvem a linguagem para que o aprendiz possa se comunicar com acuidade e de maneira apropriada em uma cultura e língua específica (MORAN, 2001). No que tange a relação entre língua e cultura no ensino de línguas, Risager (2007) afirma que o modelo linguístico dominou tal conceito, trazendo a

performance is the one sector that might have a specific sociocultural context; but while equated with a theory of language use, it is essentially concerned with psychological by-products of the analysis of grammar, not, say, with social interaction. (...) While “performance” is something of a residual category for the theory, clearly its most salient connotation is that of imperfect manifestation of underlying system.”

competência cultural como parte integrante da competência comunicativa, denominada *culture-in-language* – cultura-na-língua(gem).

Outros pesquisadores e linguistas aplicados buscaram também definir e ampliar o conceito de competência comunicativa. Savignon (1983) conceitua competência comunicativa como uma proficiência funcional da língua; ou seja, a expressão, a interpretação e a negociação de significados envolvendo interação entre duas ou mais pessoas que pertencem (ou não) à mesma comunidade linguística, ou entre uma pessoa e um texto oral ou escrito.

Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) também propuseram um modelo de competência comunicativa. Tal modelo enfatizou que a habilidade comunicativa de linguagem (*communicative language ability*) consiste em ambos o conhecimento e a capacidade de implementar ou executar tal competência em contextos específicos de uso. Neste modelo, a competência comunicativa seria composta por: *competência linguística*, subdividida em *organizacional* e *pragmática*; *competência estratégica*, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; e *mecanismos psicofisiológicos*, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

Concordamos com Celce-Murcia (2007) que o modelo de competência comunicativa destes autores é importante, porém está ligado a construtos que visam à construção de instrumentos de avaliação e não ao ensino de línguas em si. A autora, juntamente com outros colaboradores, também propôs um modelo de competência comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas, que foi revisado por ela mesma posteriormente (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995; CELCE-MURCIA, 2007). A figura 4, a seguir, retirada de Celce-Murcia (2007), sintetiza a evolução de tal conceito, explicitada até aqui:

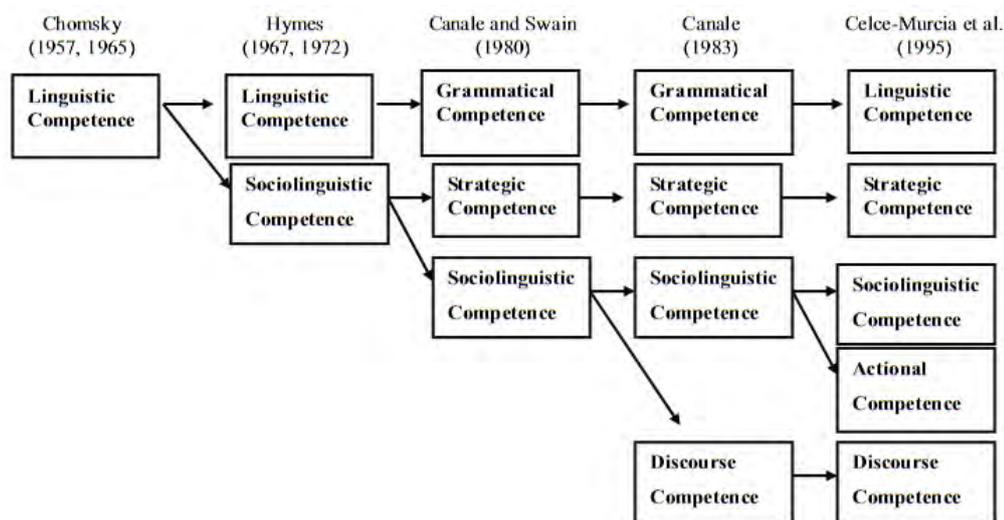


Figura 4: Evolução cronológica da competência comunicativa (Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p. 43)

Como podemos ver na figura anterior, Celce-Murcia et al. (1995) propuseram a adição de uma competência acional, além daquelas propostas por Canale e Swain, que estaria ligada à habilidade de compreender e produzir atos de fala significativos (o conhecimento de funções da linguagem, como pedir informações, cumprimentar, etc.). A figura a seguir é uma representação do modelo proposto por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), no qual os autores buscam especificar como os vários componentes da competência comunicativa se inter-relacionam:

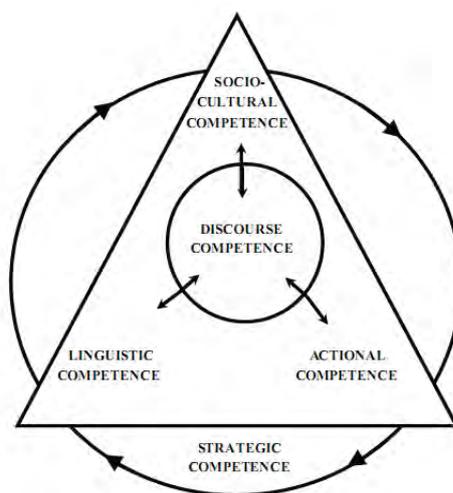


Figura 5: Representação de Celce-Murcia et al. (1995) da competência comunicativa
(Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p. 44)

O modelo é composto por uma pirâmide que contém um círculo e é envolvida por outro círculo. O círculo interior é a competência discursiva, que segundo a autora, é a competência central, ligada às outras competências de forma interacional e dinâmica (mostrada pelas flechas que indicam dupla mão), de modo que as competências sociocultural, acional e linguística influenciam o discurso e são influenciadas por ele. O círculo de fora constitui a competência estratégica, que, segundo a autora, seria composto de um inventário de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem a negociação de significado, resolução de ambiguidades e compensação para deficiências nas outras competências.

Nota-se, ainda na figura, que os autores modificaram a terminologia competência sociolinguística, usada por Canale e Swain (1980), para competência sociocultural e o termo competência gramatical para competência linguística – neste caso, para explicitamente incluir o sistema fonológico e léxico além da gramática (morfologia e sintaxe) (CELCE-MURCIA et al., 1995). Ao mudar a denominação da competência sociolinguística para competência sociocultural, os autores descreveram diversas variáveis socioculturais sob as seguintes

categorias: fatores sociocontextuais, fatores de adequação estilística, fatores culturais e fatores de comunicação não verbal, explicitados no quadro a seguir:

Componentes da competência sociocultural (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995)
FATORES SOCIOCONTEXTUAIS
<ul style="list-style-type: none"> – Variáveis dos participantes <ul style="list-style-type: none"> - idade, gênero, status, distância social, relações de poder e afetivas – Variáveis situacionais <ul style="list-style-type: none"> - tempo, lugar, situação social
FATORES DE ADEQUAÇÃO ESTILÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> – Convenções e estratégias de polidez – Variação estilística <ul style="list-style-type: none"> - grau de formalidade - registro
FATORES CULTURAIS
<ul style="list-style-type: none"> – Conhecimento sociocultural da comunidade de fala da língua alvo – Condições de vida (modo de vida, padrões de vida); estrutura social e institucional; convenções sociais e rituais; maiores valores, crenças, e normas; taboos; conhecimento histórico, aspectos culturais incluindo arte e literatura – Consciência das maiores diferenças dialetais e regionais – Consciência intercultural <ul style="list-style-type: none"> - diferenças, semelhanças; estratégias para comunicação entre culturas
FATORES COMUNICATIVOS NÃO VERBAIS
<ul style="list-style-type: none"> – Fatores sinestésicos (linguagem corporal) <ul style="list-style-type: none"> - comportamentos controladores de discurso (sinais não verbais de tomada de turno) - comportamentos para estabelecimento de canal de comunicação (<i>backchannel</i>) - marcadores afetivos (expressões faciais), gestos, contatos de olhar – Fatores proxêmicos (uso do espaço) – Fatores hápticos (toque) – Fatores paralinguísticos <ul style="list-style-type: none"> - sons acústicos, ruídos não vocais – Silêncio

Quadro 4: Componentes da competência sociocultural (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995)

Podemos observar que o quadro proposto pelos autores é bastante abrangente em termos de visões de cultura. Nos fatores sociocontextuais, percebemos uma visão de cultura como interação de grupos ou comunidades, o que nos demonstra que a cultura não é vista de forma homogênea, mas dependente de variáveis dos diversos grupos sociais e da situação contextual; os fatores de adequação estilística enfatizam o subcomponente sociolinguístico (BUSNARDO, 2010) ao focar a variação linguística e o uso apropriado da linguagem em contextos autênticos (KRAMSCH, 2006a), mas não adentram questões estilísticas derivadas do discurso (KRAMSCH, 2009b); os fatores culturais apresentam tanto uma visão de cultura como civilização, a Cultura e a cultura, na qual estão inseridas a história, as instituições sociais, a arte, assim como as tradições e os costumes, quanto cultura como comunicação

intercultural, na qual a consciência das semelhanças e diferenças conduzirão ao sucesso da interação entre diferentes culturas; os fatores comunicativos não verbais apresentam a visão de cultura como comunicação, enfatizando os aspectos não verbais da linguagem. Tal proposta nos parece bastante abrangente, na medida em que traz à tona dentro da competência sociocultural fatores de ordem individual e coletiva, assim como homogeneidades e heterogeneidades presentes em diferentes comunidades; entretanto, ele parece reduzir cultura ao ensino de normas e convenções sociolinguísticas, baseadas no “modelo do falante nativo ideal” e atrelado a uma concepção de sociedade estática e formada por grupos homogêneos, que, segundo Busnardo (2010), pode se colocar como uma prisão para a criação do discurso.

O que nos parece faltar a esse modelo é uma visão que incorpore a dinamicidade da cultura, como constantemente (re)construída nas relações interpessoais, levando em consideração as possibilidades e as tensões existentes no mundo real interconectado por tecnologias associadas à Internet, os interesses econômicos e políticos, assim como a historicidade e subjetividade dos indivíduos, de modo que a cultura se coloque como história corporificada/materializada (KRAMSCH, 2006a).

Kramsch e Thorne (2002) afirmam que a noção de competência comunicativa está baseada, na verdade, no discurso utilitarista prevalente em muitos setores da vida pública norte-americana, resultante das ideias neoliberais sobre consumo e da visão de comunicação como transmissão de informação. De modo semelhante, Block e Cameron (2002) apontam para a globalização como modificadora das condições pelas quais a aprendizagem de línguas ocorre devido às mudanças econômicas, que colocam as habilidades de comunicação como capital linguístico. Concordamos com os autores que a comodificação (ou comoditização) da língua, ou seja, sua transformação em bem de consumo, deslocando ideologias tradicionais que colocam línguas como símbolos de identidade étnica e nacional, tende a afetar a motivação e as escolhas das pessoas para aprendê-las, assim como as escolhas feitas pelas instituições (locais e nacionais, públicas e privadas) na alocação de recursos para a educação linguística.

Celce Murcia (2007) explica que esse modelo buscava contribuir para a expansão dos anteriores, entretanto, ele ainda apresentava algumas lacunas, as quais ela buscou preencher com a proposição de foco na linguagem formulaica e aspectos paralinguísticos:

Enquanto este modelo e suas especificações de conteúdo oferecido por Celce-Murcia et al. (1995) foram um passo adiante em relação ao modelo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), havia ainda algumas lacunas que Celce-Murcia tentou preencher um pouco depois no mesmo ano (Celce-Murcia 1995) numa tentativa de dar um papel mais central à linguagem formulaica (em oposição à língua como

sistema) e aos aspectos paralinguísticos da comunicação oral face-a-face (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45).²³

A autora propôs, então, dez anos depois (CELCE-MURCIA, 2007), mais uma revisão do modelo de competência comunicativa, no qual expandiu as subcategorias dentro de cada competência. A competência discursiva continuou sendo central, a competência sociocultural e a competência linguística permaneceram também no modelo, e a competência acional foi substituída pelas competências formulaica e interacional. A primeira se refere a blocos de língua fixos e pré-fabricados amplamente usados em interações cotidianas – ideias provenientes do trabalho seminal de Pawley e Syder (1983), Pawley (1992), Nattinger e DeCarrico (1992), citados por ela. Já a segunda engloba as subcompetências acional (envolvendo atos de fala), conversacional (envolvendo tomada de turnos) e paralinguística/não verbal (aparentemente trazidos de sua versão anterior da competência sociocultural). A representação de tal modelo é mostrada na seguinte figura:

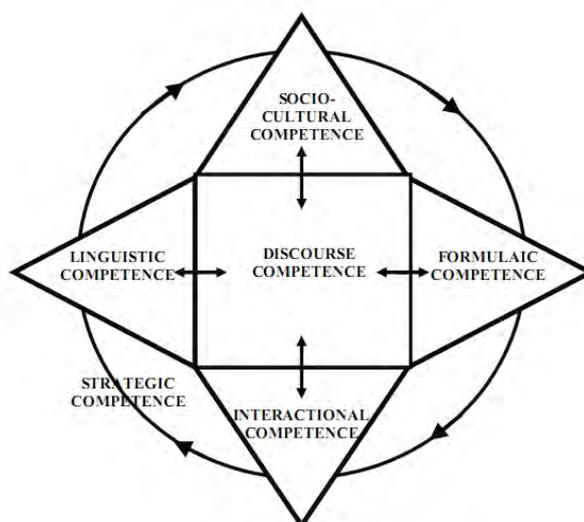


Figura 6: Representação revisada da competência comunicativa (Fonte: CELCE-MURCIA, 2007, p.45)

Pela maneira como estão dispostas as competências no diagrama de Celce-Murcia (2007), na figura 6, parece-nos que as competências colocadas de frente uma a outra nas extremidades do quadrado central, que marca a competência discursiva, estão intimamente ligadas: ou seja, a competência sociocultural, acima, e a competência interacional, abaixo, e as competências linguística e formulaica, à esquerda e à direita, completando-se umas às outras e perpassadas pela competência discursiva, o que torna o modelo mais dinâmico.

²³ No original: “While this model and the content specifications provided by Celce-Murcia et al. (1995) were a step forward with respect to Canale and Swain (1980) and Canale (1983), there were still some perceived gaps that Celce-Murcia tried to fill later during the same year (Celce-Murcia 1995) in an attempt to give a more central role to formulaic language (as opposed to language as system) and to the paralinguistic aspects of face-to-face oral communication.”

Apesar da dinamicidade incorporada pela comunicação das competências, assim como da circunscrição delas aos elementos discursivo e estratégico, tal modelo ainda mantém a cultura como parte integrante de uma das subcompetências, não expandindo seus componentes além do modelo apresentado em 1995.

Alguns autores, pela percepção da necessidade de se integrar língua e cultura em um modelo que fosse além da negociação de significados em contextos autênticos de uso de língua, propuseram a elevação da dimensão cultural dentro do conceito de competência comunicativa, como é o caso da Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997). Para o ensino de línguas, a perspectiva intercultural trouxe implicações para os conceitos de ensino de cultura e da própria competência comunicativa, uma vez que ser comunicativamente competente em uma língua passou a envolver conhecimentos teóricos e pragmáticos que perpassassem um nível mais crítico e reflexivo do que a simples imitação de padrões culturais (WIDDOWSON, 1998), e incluiu neles um componente reflexivo sistemático de dimensões subjetivas, estéticas, históricas e ideológicas que o ensino comunicativo de línguas deixa de explorar (KRAMSCH, 2011).

Na próxima seção, explicitaremos o conceito de competência intercultural, assim como algumas críticas feitas a ele.

1.3.1.3 A cultura no conceito de competência intercultural

O modelo de Byram (1997) operacionalizou o estudo de uma competência intercultural, que antes ficava, aparentemente, embutida na competência sociolinguística. Para o autor, um falante intercultural deve não somente ter uma atitude positiva em relação à percepção da diferença no outro, como também deve ter curiosidade e abertura para aprender sobre ele (BYRAM, 1997).

O modelo de Competência Intercultural de Byram (1997; ALRED; BYRAM, 2002) busca evidências de atitudes específicas, habilidades e conhecimento para sucesso na interação intercultural. Desse modo, a atitude – saber ser (*savoir être*) – e o conhecimento – conhecimentos (*savoirs*) – são pré-condições para o sucesso da comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, enquanto que as habilidades necessárias são: saber compreender (*savoir comprendre*), saber aprender (*savoir apprendre*), saber fazer (*savoir faire*) e saber se engajar (*savoir s'engager*). Segundo o autor, para que o indivíduo adquira a competência

intercultural (o que ele chama de tornar-se um ‘*intercultural speaker*’ – falante intercultural), ele deverá desenvolver as habilidades citadas. Logo, a competência intercultural será a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma.

A literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas em tandem geralmente se apoia no construto de competência intercultural ao se referir à cultura nessa modalidade colaborativa. Woodin (2002), por exemplo, fala sobre como promover tal competência na aprendizagem em tandem por meio de atividades que podem ser realizadas pelas parcerias, baseando-se nas categorias de atitudes, conhecimentos e habilidades descritas por Byram, como o intercâmbio de informações sobre a vida cotidiana, para desenvolver a relativização do eu; conhecimentos de grupos sociais, dos seus produtos e práticas, incluindo emblemas e mitos, marcas da identidade nacional, para desenvolver o conhecimento do eu e do outro; comparação de documentos escritos, do uso de gestos, das normas de conversação, entre outros, para desenvolver a capacidade de interpretar, descobrir e interagir com a cultura do outro em situações reais de comunicação.

A visão de cultura presente em tal conceito de competência intercultural parece manter as visões de cultura já explicitadas no conceito de competência comunicativa, enfatizando-se a visão de *comunicação intercultural* (MORAN, 2001), que, segundo Kramsch (2009b), ainda permanece ligada à noção modernista de falantes nativos de uma comunidade nacional que compartilham uma mesma língua e cultura nacional. Risager (2007) afirma que o foco no “nacional” é, na verdade, uma estratégia consciente de Byram, uma vez que ele explicitamente usa tal palavra; entretanto, ele não está lidando com um nacionalismo banal²⁴ uma vez que parece consciente em sua proposta das relações de dominação implícitas em uma concepção nacional de cultura.

No que tange à relação entre língua e cultura, Risager (2007) afirma que a abordagem de Byram contém um claro interesse antropológico orientado à prática, com inspiração em Geertz e sua visão interpretativista de cultura. A autora esclarece que durante a década de

²⁴ Risager (2007) explica que nacionalismo banal é uma expressão criada pelo psicólogo social britânico Michael Billig para se referir aos meios ideológicos pelos quais o estado-nação se (re)produz, perpetuando a crença da necessidade universal de que o mundo seja dividido em estados nacionais com fronteiras exatas, muito embora o estabelecimento do nacionalismo e dos estados-nações tenha somente entre 200 a 300 anos de existência.

1990, Byram devotou seus estudos para o desenvolvimento de métodos etnográficos em conexão com viagens de estudo ou intercâmbios entre alunos no contexto europeu, assim como para o desenvolvimento do conceito de falante intercultural (o qual ela expande em sua proposta de pedagogia de língua e cultura transnacional, que será discutida mais adiante).

Para Busnardo (2010, p. 130), essa busca de redefinir os subcomponentes da competência comunicativa na direção da interculturalidade de Byram advém de uma tendência etnográfica impulsionada pelos contatos de “imersão” que caracterizam muitos contextos de ensino de línguas na Europa. Segundo a autora, “a interação entre indivíduos dos vários estados europeus é abertamente encorajada, como o é também o intercâmbio entre alunos universitários que estudam línguas”, o que faz com que os alunos europeus facilmente se encontrem em situação de imersão, “em condições ótimas para observar o povo que é o objetivo de seu estudo”. Busnardo (2010) alerta, entretanto, para o fato de que o “olhar antropológico” não está desligado, historicamente, do “olhar colonialista”, e afirma que a opção pela formação de alunos etnográficos é pouco factível para professores de línguas que estão atuando em contextos pedagógicos de não imersão. Sua sugestão para estes contextos é, então, a criação de estratégias pedagógicas que se baseiem no método dialógico crítico e se utilizem de comparação e contraste de discursos, o que se alinha com as propostas mais recentes de Kramersch (2006b, 2009a, 2011), que serão discutidas mais adiante.

Tendo em vista os conhecimentos e habilidades propostos por Byram para a competência intercultural, Kramersch (2004) discute as tensões entre dois alunos, Rob e Marie, em um projeto telecolaborativo por meio de grupos de discussão para a aprendizagem de línguas entre aprendizes alemães e norte-americanos, e o papel do professor como mediador. A autora afirma que pequenas trocas de e-mail como estas podem trazer à tona conflitos históricos maiores que se encontram além da consciência dos interlocutores e conclui que a tarefa do professor é mais complexa do que a do aprendiz, indo além das atitudes e conhecimentos propostos por Byram. Para a autora, o/a professor/a de alemão de Rob teria de conhecer ou saber onde procurar os fatos históricos dos dois Estados alemães, saber as conotações das expressões “a antiga República Democrática Alemã” ou “Alemanha Oriental”, mas ele/a também teria de ser capaz de interpretar o significado do padrão de estilo de conversação alemã e o estilo adolescente americano de se corresponder por e-mail; ao passo que o/a professor/a de inglês de Marie precisaria ser sensível às diferenças na maneira como a história alemã recente tem sido escrita nos EUA e na Alemanha, e como Rob e Marie foram socializados para entender seu modo de ver o mundo, que ideologias subjazem seus discursos e quais estratégias de face colocam em prática para resolver a situação.

Para a autora, neste caso, o papel dos professores vai além de um simples facilitador ou moderador, requerendo deles um papel ativo na conscientização dos alunos da historicidade e da subjetividade do discurso e da responsabilidade moral do sujeito falante, o que traz implicações para que o professor conheça sua própria historicidade e subjetividade. Assim, Kramsch (2004) propõe que se formem alianças com professores de outras áreas, como literatura, história e artes, assim como de outras línguas estrangeiras, que os professores mantenham contato com pesquisas que vão além da psicolinguística e da aquisição de segunda língua, e, enfim, que viagem e comparem o sentido de democracia em países diferentes e tirem suas próprias conclusões. Ela aponta para pedagogias críticas e reflexivas, como a advogada por Freeman e Johnson (1998), como capazes de prover a formação necessária aos professores nos dias atuais.

De fato, entendimento cultural, segundo Kumaravadivelu (2008), foi geralmente presumido como um produto da aprendizagem de línguas, sendo que somente após a Segunda Guerra Mundial, quando o comércio e a comunicação internacional se expandiram, educadores de línguas reconheceram a necessidade de se ensinar cultura explicitamente. Na década de 1990, segundo o autor, a importância do ensino de cultura atingiu ainda mais consciência, em parte por causa da grande quantidade de migrações, exílios, deslocamentos e do interesse pelo multiculturalismo, entretanto, há muitas questões a serem debatidas uma vez que as dimensões da globalização (política, econômica, social, cultural e individual) não capturaram adequadamente a atenção dos professores, que parecem ainda não estar totalmente equipados para lidar com a cultura em sala de aula de forma a contribuir com o desenvolvimento da identidade cultural do aprendiz.

Entendemos ser necessário ainda na construção do arcabouço teórico que orienta este trabalho traçar um histórico das abordagens usadas na aprendizagem de línguas para o ensino de cultura, que será apresentado na seção a seguir.

1.3.2 Histórico das abordagens para o ensino de cultura na educação linguística

Enfocamos, nesta seção, os trabalhos de três autores, que a nosso ver se completam, buscando delinear os caminhos percorridos pelas diferentes abordagens para ensino de cultura na aprendizagem de línguas. O quadro a seguir mostra de que forma associamos as diferentes categorias nomeadas por cada um deles, que serão discutidas em seguida:

KRAMSCH (1993, 1998, 2009a, b)	RISAGER (1998, 2007)	KUMARAVADIVELU (2008)
Abordagens estruturalistas e pós-estruturalistas	Abordagem estrangeiro-cultural	Assimilação cultural
Multiculturalismo	Abordagem multiculturalista	Pluralismo cultural
Educação intercultural e o terceiro lugar	Abordagem intercultural e transcultural	Hibridismo cultural
Sujeito multilíngue e competência simbólica	Pedagogia de língua e cultura transnacional	Realismo cultural

Quadro 5: Diferentes abordagens para o ensino de cultura na aprendizagem de línguas

Kramsch (1993) faz um histórico de como diferentes disciplinas trataram a interação intercultural nas últimas décadas. Segundo a autora, nas décadas de 1960 e 1970, pesquisadores como Hall (1959), Brooks (1975), Nostrand (1974) e Seelye (1974) buscavam por um consenso universal comum para as necessidades físicas e emocionais básicas a fim de deixar a língua estrangeira menos ameaçadora e mais acessível para o aprendiz, o que ela denominou de abordagens estruturalistas de cultura. Ela afirma que, inspirados no trabalho da linguística contrastiva, da antropologia social e da psicologia intercultural, estes pesquisadores compartilhavam a premissa de que os aprendizes deveriam ser socializados em uma sociedade de língua inglesa pré-existente ou aceitos em uma sociedade estrangeira, portanto, deveriam aprender os padrões de valores e comportamentos de tal sociedade de forma estruturada.

Nas décadas de 1980 e 1990, Kramsch (1993) aponta para uma era pós-estruturalista, na qual havia menos otimismo em relação a se encontrar pontes universais de natureza estrutural, e assim a noção de cultura nacional se tornou significativamente mais diferenciada do que costumava ser nos tempos de estados-nações monolíticos e facilmente identificáveis. Além disso, ela afirma que os avanços da pragmática e da sociolinguística mostraram o quão não confiáveis são nossas estruturas de referência, e que autores como Byram (1989), Fairclough (1989), Tannen (1990) e Lakoff (1990) nos mostraram que não podemos mais ficar satisfeitos com soluções estruturalistas para o ensino de cultura, que buscavam proceder do universal para o particular, assim como as abordagens estruturalistas no ensino de línguas. Para Kramsch (1993), o que precisamos é de uma visão que compreenda o universal e o particular envoltos em uma relação dialógica que respeite sua natureza contraditória e busque uma solução pessoal por meio do diálogo.

Risager (1998, 2007) descreve as seguintes diferentes abordagens para o ensino de cultura no ensino e aprendizagem de línguas que coexistem atualmente: a abordagem

estrangeiro-cultural (tradução nossa para *foreign-cultural approach*), que, segundo autora, tem perdido espaço desde a década de 1980; a abordagem intercultural, que substituiu a anterior e é a dominante hoje em dia; a abordagem multicultural, que apareceu nos anos 80, interessada em questões ligadas às maiorias e minorias sociais; a abordagem transcultural, que começa a aparecer como resultado da internacionalização, por meio das migrações e das novas mídias; e, finalmente, sua proposta de uma pedagogia de língua e cultura transnacional. De modo semelhante, Kumaravadivelu (2008) discute três abordagens usadas para tratar encontros entre culturas a partir de perspectivas sociológicas, antropológicas e psicológicas, que tiveram grande influência na inserção do componente cultura no ensino de línguas: assimilação cultural, pluralismo cultural e hibridismo cultural, e ao final discute sua proposta de realismo cultural.

Segundo Risager (1998), a abordagem estrangeiro-cultural baseia-se na concepção de cultura associada a um país ou países constituído de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território. Entende-se que pode haver variação geográfica, social ou subcultural, mas toma-se a cultura como pertencente a um povo: a cultura francesa, a cultura alemã, a cultura espanhola, etc. O foco está no ensino da cultura-alvo sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países, sendo as atitudes caracterizadas por admiração da cultura estrangeira e encorajamento de estereótipos positivos, o que a autora denomina de etnocentrismo secundário, ou seja, a crença da superioridade de um grupo étnico tomada como a de um outro grupo que não o do indivíduo. O objetivo da aprendizagem de cultura é desenvolver uma competência comunicativa que se aproxime daquela do falante nativo. A autora afirma que esta abordagem foi dominante no ensino de línguas no ocidente durante o último século, até meados de 1980, e que hoje é bastante questionada.

Diretamente relacionada a esta abordagem estaria a categoria de assimilação cultural como abordagem de ensino de cultura descrita por Kumaravadivelu (2008) – o que Kramsch denominou de abordagens estruturalistas. Segundo o autor, o termo assimilação cultural também pode ser substituído por acomodação ou adaptação cultural, o que foi definido pelos sociólogos norte-americanos no início do século XX como um processo de interpenetração e fusão no qual pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos e atitudes de outras pessoas e grupos e, ao compartilhar suas experiência e história, são incorporadas a elas em uma vida cultural comum. Para o autor, pela ausência de um debate das forças ideológicas e políticas que conduzem a assimilação cultural em relação à qual dos grupos em contato deveria ser

assimilado, com qual propósito e até que ponto, tal conceito se mostra particularmente questionável no emergente contexto de globalização cultural da atualidade.

O autor descreve as quatro grandes ondas de imigração para os EUA a partir do século XVIII, quando peregrinos cuja língua materna era o inglês aportaram em Plymouth Rock em busca de liberdade religiosa, para explicar de que modo a diversidade de grupos nacionais, raciais e religiosos de imigrantes forjaram a necessidade de preocupações sociais, culturais e políticas em relação à criação de uma identidade comum sob um estado-nação unificado. Desse modo, segundo o autor, os assimilacionistas buscaram capturar a quintessência do conceito de assimilação na metáfora do “melting pot”, que residiria em um processo voluntário pelo qual o indivíduo abriria mão de seu passado étnico, cultural e racial para construir uma nova identidade.

Kumaravadivelu (2008) explica o conceito de assimilação cultural referindo-se particularmente aos EUA, apontando para os desafios colocados por essa perspectiva para todas as nações com grande número de imigrantes, que se caracterizam por sociedades multi-étnicas, multiculturais e multilíngues. Entretanto, para o autor, o conceito de assimilação se torna particularmente questionável no emergente contexto de globalização cultural da atualidade que aponta para o medo da homogeneização cultural e a ansiedade sobre manter a própria identidade cultural como criadores de sentimentos que trouxeram à tona outras perspectivas.

A abordagem multicultural é caracterizada pela ideia de que várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade, enfocando a diversidade étnica e linguística. O ensino pode incluir, assim, comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista. Risager (1998), entretanto, critica o caráter homogeneizador de cultura presente nesta abordagem, que é corroborado por Kumaravadivelu (2008) ao afirmar que tal abordagem essencialista coloca um prêmio na identidade do grupo ao invés da identidade individual, tratando os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, ignorando a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias. Kramsch (1993) também critica as abordagens do pluralismo democrático em relação à cultura. Para ela, tais abordagens favorecem a justaposição de fatos culturais deixando o contraste e a síntese por conta do aprendiz, que geralmente possui pouco ou nenhum conhecimento sistemático sobre sua posição numa determinada sociedade e cultura e escasso conhecimento da cultura-alvo para ser capaz de interpretar e sintetizar o fenômeno cultural apresentado.

Kumaravadivelu (2008) explica que durante as décadas de 1980 e 1990, o multiculturalismo se tornou um popular campo de atividade acadêmica, política e social. Entretanto, suas vozes são consideradas por muitos estudiosos como conservadoras e essencialmente preservacionistas, uma vez que tratam a cultura como imutável e estável em diferentes contextos históricos e sociais, falhando em reconhecer as fronteiras culturais como fluidas e não fixas. O autor assevera que, apesar de suas boas intenções, o multiculturalismo nada fez para mudar o *mainstream* ou melhorar o acesso daqueles que historicamente não tem poder nem privilégios. De fato, uma das maiores críticas ao multiculturalismo na atualidade é que nele a diversidade étnica tomou forma de bem de consumo, sendo usado como ferramenta comercial, por meio da manipulação e venda de artes e artefatos étnicos, o que Goldberg (1994), citado por Kumaravadivelu (2008), chama de multiculturalismo corporativo ou gerenciado.

Na educação de línguas, segundo Kumaravadivelu (2008), o multiculturalismo ganhou ímpeto com a publicação do *ACTFL Proficiency Guidelines*, em 1986, e dos *National Standards*, em 1996, os quais claramente colocaram como central o papel da cultura como conteúdo curricular. Consequentemente, para a educação de professores, questões multiculturais foram incluídas como necessárias em sua base de conhecimentos, que tomou forma em abordagens, como a proposta por Stern (1992, apud KUMARAVADIVELU, 2008), de “cultural syllabus” (currículo cultural), que incluía componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, por meio de um método de resolução de problemas. O objetivo era prever as áreas com necessidade de ajustes culturais do aprendiz e sugerir estratégias pedagógicas de intervenção ao professor. O autor aponta para a contribuição trazida para o entendimento de aspectos pragmáticos relacionados ao modo como certos atos de fala são realizados em diferentes culturas e línguas; entretanto, tal abordagem falhou ao não explorar as complexidades das crenças e práticas culturais, muitas vezes mumificando culturas de minorias, e ao focar somente o ganho de compreensão do aprendiz da perspectiva do falante nativo, canalizando sua energia para educar os membros de comunidades minoritárias como se os membros de comunidades majoritárias não tivessem nada a aprender ou ganhar com eles. Além disso, a abordagem multiculturalista na educação de línguas não deu conta de lidar com a dispersão de pessoas, ideias e produtos pelas fronteiras de nações e culturas.

A abordagem intercultural estaria baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, o que geraria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de

relativismo cultural, na busca de uma visão não etnocêntrica. O objetivo é desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas, nos moldes do modelo de Byram. Risager (1998) afirma que, apesar de bastante influente no ensino e aprendizagem de línguas, esta abordagem não dá conta de lidar com o caráter de variação presente nas sociedades. Para Welsch (1994), o conceito de interculturalidade falha ao entender culturas como esferas ou ilhas, ou seja, “círculos de felicidade”, que colidem e, por isso, necessitam de estratégias para se relacionar, se reconhecer e se entender. O autor afirma também que esta ideia está presente no conceito de multiculturalismo, uma vez que ele implicaria diferentes culturas (esferas) convivendo dentro de uma mesma sociedade, o que mantém a velha noção de homogeneidade interna.

A abordagem transcultural tem como ponto de partida o caráter interligado das culturas como condição: culturas se interpenetram em combinações mutantes por natureza devido às migrações e turismo, aos sistemas de comunicação global, à interdependência econômica e à globalização da produção de bens. Welsch (1994) já apontava para o conceito de transculturalidade, caracterizado pela hibridização, como a possibilidade de superação das ideias homogeneizantes e separatistas de cultura.

Segundo Risager (1998), em uma abordagem transcultural, o ensino pode enfatizar identidades complexas, possivelmente identidades de uma terceira cultura: um tipo de identidade complexa que resulta da vivência por longos períodos em diferentes países, o que lembra o postulado de Kramsch (1993) sobre a necessidade da busca de um terceiro lugar, que deriva da habilidade do aprendiz em reconhecer o poder do contexto e adotar uma distância crítica que advém deste reconhecimento. Kramsch (1993) propõe o terceiro lugar como:

um lugar que preserva a diversidade de estilos, propósitos, e interesses entre os aprendizes, e a variedade de culturas locais de ensino. Este lugar tem que ser despidido das tendências hegemônicas de grandes estruturas políticas e institucionais que se esforçam para cooptar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de termos mal definidos como “interesse nacional” ou “competitividade econômica”. (KRAMSCH, 1993, p.247)²⁵

É interessante notar que a visão de Kramsch geralmente é associada às abordagens interculturais, mostrando-se assim um ponto de contato entre elas e a abordagem transcultural, que, segundo Kumaravadivelu (2008), advém da perspectiva do hibridismo cultural. O autor explica que híbrido é uma palavra de origem biológica e botânica, que se refere ao resultado

²⁵ No original: “a place that preserves the diversity of styles, purposes, and interests among learners, and the variety of local educational cultures. This place has to be carved out against the hegemonic tendencies of larger political and institutional structures that strive to coopt the teaching and learning of foreign languages in the name of such ill-defined terms as ‘national interest’, or ‘economic competitiveness’.”

do cruzamento de dois animais ou plantas de diferentes espécies, que por natureza é incapaz de reprodução. Somente no século XIX, tal palavra passou a ser usada para incluir seres humanos e rapidamente tomou um tom racista, ao manter a pureza inter-racial como objetivo. No século XX, o fenômeno do hibridismo passou a ser aplicado à arena cultural, estando intimamente conectado aos projetos coloniais e pós-coloniais.

O crítico cultural indiano Homi Bhabha é um dos mais importantes teóricos pós-colonialistas do hibridismo cultural, tendo exorcizado dele as formulações racistas do passado, usando-o para examinar de forma psicanalítica os mecanismos internos do colonialismo. Ele lançou a hipótese de que em contextos coloniais, onde culturas colidem, os dominantes assim como os dominados passam por sutis e contínuas transformações culturais, que resultam em terceiras culturas (KUMARAVADIVELU, 2008). Deste modo, o hibridismo não é um objeto por si só, nem um objetivo a ser atingido, que culminaria em um produto, mas sim um processo contínuo.

De acordo com Kumaravadivelu (2008), os conceitos de hibridismo cultural e transculturação ganharam espaço na educação de línguas durante os anos 90, como por exemplo nas propostas de Kramersch (1993, 1998) e de Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), apontando para a interação intercultural como uma busca por um lugar intermediário, que não mantém a estrutura cultural do aprendiz nem busca assimilar a do outro, mas faz do participante um experienciador (*experiencer*) da diferença (e não observador). O autor afirma que apesar de sedutor, uma vez que captura o processo contínuo de interconexões entre as culturas que produz novas formas de crenças e práticas culturais, o conceito de hibridismo cultural não tem a capacidade de lidar com as forças centrípetas e centrífugas e com as tendências homogeneizantes e heterogeneizantes da globalização cultural no mundo contemporâneo, além de não levar em conta a intensificação do nacionalismo resultante do patriotismo fanático em relação a questões linguísticas, culturais e étnicas na atualidade, falhando em adentrar aquilo que ele designa de realidade cultural na era da globalização.

A própria Claire Kramersch reformulou nos últimos anos sua noção de terceiro lugar (KRAMSCH, 1993), buscando transpor seu caráter estático e limitado a uma cultura nacional, como a autora assevera em Kramersch (2009a, p. 200):

Baseado na existência de um primeiro e de um segundo lugar que são muitas vezes reificados como "país de origem" e "país anfitrião", o terceiro lugar pode ser facilmente romantizado como alguma posição híbrida que contribui para a ideologia do país de acolhimento da diversidade cultural. Finalmente, o termo "terceiro lugar" ou "terceira cultura" muitas vezes ignora a natureza simbólica do

sujeito multilíngue - tanto como um eu que cria significados quanto como um ator social que tem o poder de mudar a realidade social através do uso de múltiplos sistemas simbólicos.²⁶

Podemos notar que sua reformulação de tal noção se estabelecesse sobre a formulação de um novo conceito para o entendimento do aprendiz, que é do o sujeito multilíngue, o qual ela define como (KRAMSCH, 2009a, p. 17):

Pessoas que usam mais de um idioma no dia a dia, quer eles estejam aprendendo uma língua estrangeira ou segunda língua na escola, ou falando duas ou mais línguas em transações diárias, ou escrevendo e publicando em um idioma que não é aquele com o qual eles cresceram. Na maioria dos casos, eles adquiriram uma ou várias línguas enquanto criança, e aprenderam as outras em vários contextos formais ou informais. Eles podem não saber todas essas línguas igualmente bem, nem falá-las de modo igualmente fluente em todas as circunstâncias, e há algumas que costumavam saber, mas já quase esqueceram completamente. Eu também incluo as muitas pessoas que são capazes de entender uma língua de família (usada por seus antepassados), mas não conseguem realmente falá-la, aqueles que foram proibidos de falar sua língua materna, cuja única língua agora é a língua da escola, e aqueles que costumavam falar uma língua mas, por causa de experiências dolorosas do passado, agora se recusam a fazê-lo. Os falantes silenciados também podem ser, até certo ponto, indivíduos multilíngues.²⁷

Em Kramsch (1998), a autora já buscava libertar as reflexões sobre o ensino de línguas da ideia de falantes nativos e não nativos por meio da noção de falante intercultural, e, agora, parece-nos que ela busca novamente uma expansão que possa dar mais abrangência às reflexões a partir de uma perspectiva que pense o falante como sujeito, ou seja, “uma entidade simbólica (...) que não é dada, mas tem de ser conscientemente construída sobre um pano de fundo de forças naturais e sociais que trazem à tona e ao mesmo tempo ameaçam destruir sua liberdade e autonomia” (KRAMSCH, 2009a, p. 17), e o entre culturas como parte da subjetividade do aprendiz, refletida nas migrações e deslocamentos pelo globo terrestre, assim como na proliferação das tecnologias de comunicação global, que tornou os encontros interculturais muito mais complexos, mutantes e conflituosos.

Desse modo, para a autora a noção de que a esfera de interculturalidade que se estabelecerá no encontro entre um eu formado por uma determinada L1 (língua 1) atrelada a uma C1 (cultura 1) com outro que possui uma L2 e uma C2 contidas na metáfora do terceiro

²⁶ No original: “Predicated on the existence of a first and a second place that are all too often reified in ‘country of origin’ and ‘host country’, third place can be easily romanticized as some hybrid position that contributes to the host country’s ideology of cultural diversity. Finally, the term ‘third place’ or ‘third culture’ too often ignores the symbolic nature of the multilingual subject – both as a signifying self and as a social actor who has the power to change social reality through the use of multiple symbolic systems.”

²⁷ No original: “People who use more than one language in everyday life, whether they are learning a foreign or second language in school, or speaking two or more languages in daily transactions, or writing and publishing in a language that is not the one they grew up with. In most cases, they will have acquired one or several languages as a child, and learned the others in various formal or informal settings. They might not know all these languages equally well, nor speak them equally fluently in all circumstances, and there are some they used to know but have largely forgotten. I also include the many people who are able to understand a family language but can’t really speak it, those who were forbidden to speak the language of the home and whose only language is now the language of the school, and those who used to speak a language but, because of past painful experiences, now refuse to do so. The silenced speakers can also be, to some degree, multilingual subjects.”

lugar não dá conta de oferecer aos aprendizes modos de se posicionar como sujeitos e entender o valor simbólico e as diferentes memórias evocadas por sistemas simbólicos distintos. Ela introduz, então, a noção de “competência simbólica” (KRAMSCH, 2006b, p. 251) da seguinte forma:

Aprendizes de línguas não são apenas comunicadores e solucionadores de problemas, mas pessoas inteiras com corações, corpos e mentes, com memórias, fantasias, lealdades, identidades. Formas simbólicas não são apenas itens de vocabulário ou estratégias de comunicação, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginários morais. (...). Competência simbólica não busca acabar com a capacidade de expressar, interpretar e negociar os significados em diálogo com os outros, mas a enriquece e incorpora a ela a capacidade de produzir e trocar bens simbólicos no complexo contexto global em que vivemos hoje.²⁸

Kramsch (2011) explica que a competência simbólica vai além do pensamento crítico e de distinguir o que é falso e verdadeiro. Ela também vai além da competência semiótica proposta por Van Lier (2004, apud KRAMSCH, 2011) porque ela faz mais do que interpretar eventos de acordo com verdades convencionalmente estabelecidas. Para a autora, a competência simbólica está também engajada no jogo de poder simbólico de desafiar significados estabelecidos e redefinir o real. Assim, a competência simbólica necessária para tornar-se um sujeito multilíngue, segundo Kramsch (2009a, p. 201), envolve:

- uma habilidade de entender o valor simbólico de formas simbólicas e as diferentes memórias culturais evocadas por diferentes sistemas simbólicos
- uma habilidade para usar a diversidade semiótica proporcionada pelas múltiplas línguas para reformular maneiras de ver eventos familiares, criar realidades alternativas e encontrar uma posição de sujeito apropriada “entre as línguas”, como modo de dizer.
- uma habilidade de olhar *para* e *através* da língua e compreender os desafios à autonomia e à integridade do sujeito que provêm de ideologias unitárias e de uma cultura em rede que se coloca de forma totalizadora.

Para a autora, tal noção não tem a intenção de substituir o construto da competência comunicativa (intercultural), mas de ressignificar o “terceiro lugar” como uma “competência mais dinâmica, flexível e localmente contingente” (KRAMSCH, 2009a, p. 199). Ela explica que o conceito de terceiro lugar foi concebido como um lugar simbólico que não era nem unitário ou estável e muito menos permanente ou homogêneo; entretanto, essa metáfora espacial agora parece um tanto quanto estática para um “estado de mente relacional” (*a*

²⁸ No original: “Language learners are not just communicators and problem solvers, but whole persons with hearts, bodies, and minds, with memories, fantasies, loyalties, identities. Symbolic forms are not just items of vocabulary or communication strategies, but embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings. (...). Symbolic competence does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today.”

relational state of mind) (KRAMSCH, 2009a, p. 200) que deveria possibilitar aos falantes multilíngues operar entre as línguas.

Em Kramersch (2011, p. 2-3), a autora revê o histórico do conceito de terceiro lugar em relação à noção de cultura na qual ele foi desenvolvido em suas publicações:

A noção de cultura em que o conceito de terceiro lugar foi desenvolvido em Kramersch (1993) ainda era uma noção modernista que definiu a cultura como filiação em uma comunidade nacional com uma história comum, uma língua padronizada comum e imaginários comuns. Assim como a noção de falante nativo e de comunidade de fala, cultura era vista como enraizada no Estado-nação e suas instituições. Mas em Kramersch (1998), cultura já tinha se tornado uma noção mais portátil que tinha a ver com a construção de significado e comunidades imaginadas. A 'comunidade de fala' tinha se tornado a "comunidade discursiva", cujas práticas discursivas eram vistas tanto como possibilitadoras e limitadoras da gama de significados possíveis construídos pelo indivíduo. Criada e moldada pela linguagem e outros sistemas simbólicos, a cultura era vista como um local de luta pelo reconhecimento e legitimação do sentido.²⁹

Percebe-se que Kramersch analisa criticamente o conceito de terceiro lugar, apontando para a noção de cultura que o subjaz como limitada a “culturas nacionais”, o que foi flexibilizado em sua publicação de 1998, ao introduzir o conceito de comunidade discursiva, referindo-se às maneiras como um grupo social usa a linguagem de modo a satisfazer suas necessidades sociais. Na continuação do mesmo artigo, Kramersch (2011, p.2-3) define, então, como vê na atualidade a noção de cultura e sua relação com o ensino de línguas:

Vista da Califórnia em 2010, cultura hoje é associada a ideologias, atitudes e crenças, criadas e manipuladas através do discurso da mídia, da Internet, da indústria do marketing, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo de comunidades de prática identificáveis, do que como um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência, com as quais fazemos sentido do mundo em torno de nós e compartilhamos tal sentido com os outros. Uma vez que esse compartilhamento está ocorrendo cada vez mais em um ciberespaço idealizado, ao invés de em encontros ‘bagunçados’ da vida real, a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados. Isso não quer dizer que não exista a tal orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atribuído a algo maior que você mesmo se afastou do Estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base de nosso eu simbólico e sua sobrevivência: a nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas.³⁰

²⁹ No original: “The notion of culture in which the concept of third place was developed in Kramersch (1993) was still a modernist notion that defined culture as membership in a national community with a common history, a common standard language and common imaginings. Like the notion of native speaker and of speech community, culture was seen as rooted in the nation state and its institutions. But in Kramersch (1998), culture had already become a more portable notion that had to do with the construction of meaning and imagined communities. The ‘speech community’ had become the ‘discourse community’, whose discursive practices were seen as both enabling and limiting the range of possible meanings constructed by the individual. Created and shaped by language and other symbolic systems, culture was seen as a site of struggle for the recognition and legitimation of meaning.”

³⁰ No original: “Seen from California in 2010, culture today is associated with ideologies, attitudes and beliefs, created and manipulated through the discourse of the media, the Internet, the marketing industry, Hollywood and other mind-shaping interest groups. It is seen less as a world of institutions and historical traditions, or even as identifiable communities of practice, than as a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical

Nota-se uma influência das teorias pós-modernistas sobre cultura, descritas por ela em Kramsch (2009b) e revisadas na seção anterior, principalmente em relação àquelas que enfocam a subjetividade e a historicidade dos sujeitos, atrelando a filiação de um indivíduo a uma determinada cultura não somente em relação à localização geográfica, mas também à sua identidade social, política, étnica, assim como aos discursos que o circundam e circunscrevem sua maneira de existir em um mundo globalizado.

Segundo Kramsch (2006b, 2011), as novas tecnologias da intercomunicação mundial e o mercado global criaram a ilusão de igualdade em encontros interculturais: somos todos sujeitados às mesmas marcas, *logos*, cultura pop, programas de televisão. Mas não os absorvemos da mesma maneira, uma vez que quando discursos viajam pelo mundo, somente sua forma é levada junto, mas não seus valores, significados e funções. Para ela, se a cultura está crescentemente sendo vista como discurso e produção de sentidos, o desenvolvimento da competência intercultural não é simplesmente uma questão de tolerância e empatia em relação aos outros, ou entender o outro em seu próprio contexto cultural, ou mesmo entender a si mesmo e ao outro, mas sim uma questão de olhar além das palavras e ações e abraçar múltiplos, mutáveis e conflituosos mundos discursivos, nos quais a circulação de valores e identidades entre as culturas, as inversões e até invenções de sentidos estão frequentemente escondidas atrás de uma falsa ilusão de comunicação eficaz. Nas palavras de Kramsch (2006b, p. 250-251):

a exacerbação das desigualdades sociais e econômicas globais e das questões de identidade étnica, bem como o aumento da importância da religião e da ideologia em todo o mundo criaram lacunas históricas e culturais que uma abordagem comunicativa do ensino de línguas por si só não consegue preencher. A fim de compreender os outros, temos que entender o que eles se lembram do passado, o que imaginam e projetam para o futuro e como eles se posicionam no presente. E temos de entender as mesmas coisas sobre nós mesmos. Este entendimento não pode vir apenas de ser exposto a insumo autêntico e compreensível. No mundo real, o insumo se tornou excessivamente complexo: técnicas de marketing, linguagem de controle³¹ e propaganda política têm mercantilizado significados e turvado os gêneros; a Internet tem diversificado as modalidades de construção de significado. Hoje não é suficiente para os

memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others. Since that sharing is increasingly taking place in an idealized cyberspace, rather than in messy real-life encounters, culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests. This is not to say that there is no such thing as proud membership in a national community or in communities of practice, but the value attached to something bigger than yourself has moved away from the nation-state and from multiple and changing communities to the very foundation of our symbolic self and its survival: our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives.”

³¹ Kramsch utiliza no texto original a palavra “newspeak” que optamos por traduzir como linguagem de controle. Acreditamos que a autora aqui faz referência ao idioma fictício criado pelo governo autoritário da obra literária *1984*, de George Orwell, que nas traduções para o português recebeu a denominação de *novilíngua* e *novafala*. Entendemos que a autora usa tal palavra para evocar a imagem de mecanismo de controle, uma vez que tal idioma era marcado pela redução e simplificação do vocabulário e da gramática da língua inglesa, com o objetivo de restringir o escopo do pensamento das pessoas.

alunos saber comunicar significados; eles têm de entender a prática da construção de significado em si.³²

Para a educação de professores, acreditamos que as palavras da autora nos levam a repensar algumas questões em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes não nativos, ou mesmo de uma competência intercultural, ao pensarmos nos aprendizes como sujeitos multilíngues (KRAMSCH, 2009a) que são produtos de suas histórias de socialização linguística, assim como apontam a necessidade de se refletir sobre o modo como a concepção de cultura na educação linguística atual é capaz de gerar ou não mecanismos para que os aprendizes se posicionem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural.

A proposta de Risager (2007) de uma pedagogia transnacional de língua e cultura também busca incorporar as diferentes dimensões que envolvem a complexidade cultural e linguística no mundo atual, procurando transpor, segundo a autora, o paradigma nacional, no qual a estrutura de referência do ensino de línguas se baseia em uma língua nacional estandar e em uma línguacultura padronizada, concentrada nos discursos da cultura majoritária, e visão de que os possíveis contatos dos aprendizes fora de sala de aula são apenas com pessoas que falam a língua-alvo como primeira língua. De acordo com a autora, o paradigma transnacional se origina do reconhecimento da complexidade linguística e cultural advinda dos fluxos transnacionais (*transnational flows*) e envolve conscientização de que variação e variabilidade fazem parte da prática linguística, e, assim, existem normas linguísticas locais. Para ela, uma das importantes tarefas do ensino de línguas é fazer com que os aprendizes percebam a variabilidade e relacionabilidade linguacultural (*linguacultural variability and relationability*), incluindo o fato de que todos desenvolvem línguaculturas diferentes como resultado de suas próprias histórias de vida. Além disso, ela afirma, é essencial auxiliar os aprendizes a expandir seu conhecimento de mundo, no que tange aos fatos e ao olhar crítico da sociedade. Ela explica que conhecimentos factuais estão sempre embebidos em discursos que articulam conceitos e categorias baseados em pontos de vista e posições particulares, e, por isso, o conhecimento de mundo ao qual ela se refere é formado por um olhar crítico

³² No original: “the exacerbation of global social and economic inequalities and of ethnic identity issues, as well as the rise in importance of religion and ideology around the world have created historical and cultural gaps that a communicative approach to language teaching cannot bridge in itself. In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. And we have to understand the same things of ourselves. This understanding cannot come from merely being exposed to authentic and comprehensible input. In the real world, the input has become inordinately complex: Marketing techniques, newspeak, and political propaganda have commodified meanings and blurred the genres; the Internet has diversified the modalities of meaning making. Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.”

(*insight*) sobre o mundo que também seja autorreflexivo, incluindo questões como: quem sou eu e onde eu me posiciono no contexto global – economicamente, politicamente, socialmente, culturalmente e linguisticamente? Em que sentido sou um cidadão do mundo e o que isso implica?

Esse conhecimento de mundo não é naturalmente um material de ensino a ser transmitido passivamente para os alunos, ela explica. Há que se considerar que os aprendizes possuem diferentes qualificações, motivações e perspectivas de vida, e assim o ensino de línguas deve auxiliá-los a desenvolver sua identidade pessoal e cultural, por meio do contato com diferentes discursos e representações culturais. Nesse sentido podemos observar que sua proposta se alinha com a de Kramsch (2009a, 2011). Entretanto, há pontos em sua argumentação que nos parecem questionáveis, como, por exemplo: para Risager (*op.cit*), deve-se levar em consideração que, hoje em dia, os aprendizes entram em contato com outras pessoas que falam a língua-alvo como língua estrangeira, e que eles se permitem ser influenciados pela maneira como essas pessoas falam a língua, o que deve ser entendido como experiências linguísticas benéficas e modelos temporários, uma vez que ela defende que o modelo principal deve ser a(s) variedade(s) falada(s) por nativos ou que ela denomina de “quase nativos” – pessoas que aprenderam a língua-alvo como segunda língua.

Ela não traz uma proposta com exemplos concretos de como o ensino deve ocorrer em sala de aula, mas propõe que as conexões transnacionais sejam feitas a partir do foco no local e no global. Primeiramente, ela propõe, em uma perspectiva antropológica, que se enfoque as localidades subnacionais da cultura-alvo, sugerindo a leitura de uma coleção de artigos editada por Orlwig e Hastrup (1997), que gira em torno da importância do lugar e do espaço para a criação de afiliação e identidade das pessoas em suas vidas cotidianas, caracterizada por redes extensas e não territoriais e conexões transnacionais, assim como se explore os conceitos de fronteira e regiões fronteiriças, para que se possa refletir sobre e transpor o paradigma nacional.

Em relação à tematização do nível global, ela cita algumas das recomendações da UNESCO, de 1974, para uma política educacional em uma perspectiva global (tais como: uma dimensão internacional e uma perspectiva global na educação em todos os níveis e em todas as formas, entendimento e respeito por todos os povos, suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, incluindo culturas étnicas e culturas de outras nações, conscientização da crescente interdependência global entre os povos e nações, habilidade para se comunicar com os outros, conscientização não apenas dos direitos mas também dos deveres dos indivíduos, grupos sociais e nações para com o outro, compreensão da

necessidade de solidariedade internacional e cooperação), propondo que tais temáticas sejam colocadas a serviço da formação da identidade do aprendiz, possivelmente em cooperação com outros. Para ela, o dilema pedagógico está na necessidade de, por um lado, lidar com a complexidade linguística e cultural do mundo atual, e, por outro, encontrar uma certa homogeneização nos objetivos pedagógicos no que tange ao ensino de língua e cultura.

Kumaravadivelu (2008) também afirma que os educadores de línguas não podem ignorar sua obrigação de tratar da complexa questão da formação da identidade cultural na era globalização econômica, cultural e comunicacional, e que é a lógica cultural do global e do local, juntamente com seu impacto na educação linguística, em uma perspectiva que abrange uma variedade de disciplinas como Antropologia, Linguística Aplicada, Estudos Culturais, História, Política e Sociologia, que deve ser usada para examinar criticamente os conceitos culturais que devem informar o ensino e aprendizagem de cultura no ensino de línguas.

Assim, o autor defende que qualquer tentativa de desenvolver consciência cultural global no aprendiz de línguas estrangeiras deve levar em consideração quatro realidades que compõem a vida cotidiana no século XXI: a) a *realidade global* marcada pela diminuição do espaço, encurtamento do tempo e desaparecimento das fronteiras; b) a *realidade nacional* que encoraja nacionalismo robusto (e, às vezes, militante), parte de uma reação ao ataque de uma homogeneização cultural global percebida; c) a *realidade social* que é criada e sustentada por meio de instituições sociais tais como famílias, associações, clubes e lugares de adoração; e, finalmente, d) a *realidade individual* que retrata o indivíduo como tendo identidades múltiplas, contraditórias, dinâmicas e mutantes. Para o autor, tais realidades se entrelaçam e interagem sinergeticamente, resultando em um todo cultural que é maior do que a soma das partes, o qual ele denomina de realismo cultural.

Sua proposta de desenvolvimento de consciência cultural global na aprendizagem de línguas se sustenta sobre dois pilares: enraizamento e abertura (*rootedness and openness*), apontando para a importância de se entender criticamente a própria cultura e a cultura do outro. As prioridades pedagógicas devem incluir algumas mudanças: ao invés de focar a(s) comunidade(s) falante(s) da língua alvo deve-se estender o foco pedagógico para o grupo de comunidades culturais cujas práticas podem ter impacto na vida cotidiana do grupo de aprendizes em questão (o que variará de país para país e de contexto para contexto, segundo o autor). Para Kumaravadivelu (op. cit.), a importância dessa mudança está na dissociação da conexão exclusiva entre o ensino da língua alvo e o ensino da cultura geralmente associada a ela, incentivando a conscientização sobre crenças e práticas em uma rede mais ampla de comunidades culturais.

Outra alteração sugerida pelo autor é a mudança da articulação linguística para a afiliação cultural, ou seja, o abandono da preocupação em desenvolver a habilidade linguística necessária para usar a língua alvo de maneira apropriada ao executar atos de fala e a busca por promover exercícios performativos que chamem atenção para a dinâmica social de formação da identidade cultural. Segundo o autor, a intenção seria desenvolver uma mente crítica que possa levar o aprendiz a pensar criticamente sobre sua própria cultura e outras culturas e transformar suas atitudes. Nesse sentido, o autor sugere também que o foco do ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira passe da informação cultural, que provê meros fragmentos de crenças e práticas que geralmente levam a estereótipos culturais ou até mesmo a uma falsa sensação de superioridade, para transformação cultural, a qual envolve uma longa jornada de redescoberta e uma possível transformação da própria identidade por meio de uma visão realista de nossa posição e do lugar de nossa comunidade no universo cultural.

Tal jornada autoexploratória requer que o ensino de cultura deixe de ser visto como recepção passiva para ser encarado como reflexão crítica, o que demanda conhecimento, habilidade e disposição para entender, analisar e avaliar: como as realidades global, nacional, social e individual dão forma à identidade pessoal de modo complexo e às vezes contraditório; como as demandas afetivas e cognitivas de engajamento crítico desafiarão a concepção do aprendiz sobre ele mesmo e a sociedade; de que maneira posicionamentos múltiplos do sujeito de acordo com gênero, idade, classe social, etnia, etc., são formados pelo meio social, político e cultural no qual ele vive; como estereótipos culturais determinam o modo como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros; e como diálogos difíceis e algumas vezes perturbadores podem trazer à tona uma mudança nas atitudes em relação à própria cultura e a outras culturas. Para tal, o autor adverte que os professores, sejam eles nativos ou não, terão também a desafiadora tarefa de refletir sobre seu eu cultural tão profundamente quanto esperam que seus alunos o façam, e sugere técnicas de etnografia crítica e autoetnografia para a consecução da transformação de aprendizes e professores baseada na consciência global cultural.

A última mudança sugerida por Kumaravadivelu é a análise crítica sobre o modo como os materiais didáticos apresentam cultura, uma vez que eles parecem ser atualmente onipresentes em sala de aula de língua estrangeira e carregam valores culturais embutidos que se impõem direta ou indiretamente sobre aprendizes e professores. Para ele, necessitamos de materiais que levem os alunos a confrontar algumas das crenças culturais estabelecidas sobre o Eu e o Outro, engajando-os profunda e criticamente em discussões sobre as complexidades

do realismo cultural que estão influenciando a formação de identidade e as identidades políticas no mundo globalizado da contemporaneidade.

Ele sugere então que as novas tecnologias digitais e a Internet – a qual, segundo ele, liberta o aprendiz das limitações de proximidade geográfica como base para amizades, colaboração, jogos e vizinhança – sejam usadas, assim como apresenta algumas estratégias instrucionais por meio de possibilidades de sequências didáticas com tarefas reflexivas com temáticas como práticas culturais de namoro e casamento, música e globalização, coletivo versus individual, assim como projetos exploratórios. As atividades propostas são interessantes, caracterizadas por textos atuais e questões reflexivas para discussão, com a intenção de mostrar diferentes perspectivas culturais e encorajar os aprendizes a desafiar alguns dos estereótipos sobre o Islamismo, sobre dicotomias simplistas entre ocidente e oriente, assim como sobre interesses políticos e religiosos que podem envolver decisões e manifestações de determinados grupos e variações de perspectivas dentro de uma mesma comunidade ou país. Não pretendemos aqui discutir tais atividades, mas recomendamos sua leitura para aqueles interessados em propostas de trabalho com cultura em sala de aula, principalmente para alunos de nível intermediário e avançado, assim como o livro de Holliday, Hyde e Kullman (2010), no qual os autores trazem propostas pedagógicas práticas para a reflexão sobre cultura em sala de aula baseando-se em três grandes questões: identidade, o outro (*othering*) e representação. É importante lembrar que muitas das propostas são geralmente formuladas pensando-se em classes formadas por alunos de diferentes nacionalidades; entretanto, acreditamos que as ideias e argumentos podem servir de ponto de partida para a formulação de tarefas de acordo com as demandas de cada contexto.

Concordamos com Busnardo (2010, p. 130) que, na perspectiva da pós-modernidade, existem múltiplas culturas em cada país, e cada uma está em fluxo. O estático é substituído pelo dinâmico; a “camisa de força” pelo “verbo”. São colocadas em questão, sobretudo, noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural”³³, passando-se a pensar em identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc. Concordamos com a autora que a cultura agora é um processo constitutivo, é construída na interação, ou seja, entender uma cultura ao aprender uma língua estrangeira implica ter consciência deste vasto mosaico que veio substituir a noção de cultura nacional una e homogênea.

³³ Segundo Risager (2006), um entendimento essencialista de cultura é a concepção de cultura como algo que tem uma essência específica, ou seja, formada por características que podem ser precisamente definidas ou descritas, independentemente de contexto, e que pode ser usado como fator explicativo em relação às ações e atitudes das pessoas de determinada cultura.

Acreditamos que essa visão se alinha com a perspectiva de realismo cultural de Kumaravadivelu (2008) ao conjugar o pragmatismo das realidades individuais e coletivas presentes na teia de interlocução que permeia as interações no mundo globalizado e “internetizado” na contemporaneidade, gerando tensões, que são, segundo o autor, ao mesmo tempo criativas e caóticas. Adotamos esta perspectiva neste trabalho, uma vez que entendemos ser possível alinhá-la à visão de cultura na teoria sociocultural como intimamente relacionada ao desenvolvimento humano, entendida como a ação do homem, sócio-historicamente produzida, que ao apropriar-se da natureza a transforma, alterando sua própria realidade social (LEONTIEV, 1978).

Sobre a relação entre língua e cultura, nossa perspectiva vai ao encontro das idéias de Kramersch (2009a, b) sobre a importância de não se associar uma língua a uma cultura e vice-versa, baseada no conceito de estados nacionais, e compreendemos sua proposta do conceito de sujeito multilíngue como uma busca de incorporar tais ideias na aprendizagem de línguas, afastando-a dos conceitos de falante nativo e de falante intercultural para abranger questões que levam em conta a subjetividade e historicidade do aprendiz e do professor.

Entendemos também que é importante discernir as diferentes perspectivas por meio da qual se pode olhar para a relação entre língua e cultura, como colocado por Risager (2007), ao definir as posições sociológica, psicológica e orientada ao sistema, e suas implicações para o ensino de línguas e a formação de professores. Assim, acreditamos que a metáfora de Risager (2006) sobre a fluidez da cultura – “línguas se distribuem nas culturas, e culturas se distribuem nas línguas”³⁴ se adéqua ao que entendemos como a concepção sobre a relação entre língua e cultura necessária ao ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade.

Apresentaremos, a seguir, a metodologia que conduziu a investigação.

³⁴ No original: “Languages spread across cultures, and cultures spread across languages” (RISAGER, 2006, p. xi).

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, descrevemos a natureza da pesquisa, o contexto de pesquisa estudado e seus participantes, assim como os procedimentos de coleta dos dados e de análise utilizados.

2.1 Natureza da pesquisa

Nossa escolha por um desenho de pesquisa qualitativa se deve ao nosso entendimento da realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades, que dificilmente poderia ser captada de modo válido e confiável por métodos quantitativos. A adoção da orientação etnográfica se justifica por nossa concepção epistemológica sobre a natureza do conhecimento como construção na qual as “percepções subjetivas sobre os eventos sociais pesquisados são cruciais para sua efetiva compreensão” (SOUZA, 2005-2006, p. 171), em oposição a orientações experimentais, na qual se isolam os fenômenos dos sujeitos e se busca controlar variáveis, e por nossa compreensão da formação do professor de línguas como um evento socialmente construído, inseparável do contexto, das circunstâncias e das interações na qual ocorre.

A pesquisa qualitativa, em oposição aos métodos quantitativos, não prioriza contagem e medidas, mas, sim, enfoca a descrição, utilizando-se de evidências que possibilitem o entendimento da situação a partir do ponto de vista dos participantes. Autores, como Silverman (2000), explicam a característica da significação que os participantes dão aos eventos na pesquisa de base etnográfica, enfatizando a importância de o pesquisador tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes, e, para tal, ele deve aproximar-se e inserir-se no contexto, mantendo com as pessoas e situações envolvidas contato direto e prolongado, o que autor denomina de “observação participante”.

Assim, a coleta envolveu os seguintes aspectos, descritos por Erickson (1986) como parte integrante de estudos qualitativos com base etnográfica: participação intensa no ambiente de pesquisa, registro cuidadoso do que acontece, utilizando-se de vários instrumentos, e reflexão analítica sobre o material obtido, assim como descrição detalhada. Para tal, a pesquisadora esteve envolvida em um trabalho de campo e fazendo uso de uma grande quantidade de dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que serão reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 2000).

Outra característica importante dos estudos qualitativos de base etnográfica é o seu caráter indutivo, que provém, segundo Bogdan e Biklen (1982), da descrição e construção de uma figura que vai tomando forma enquanto o pesquisador vai coletando e examinando os

dados. Como nos lembram Souza (2005-2006), Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2006, 2010), o campo da Linguística Aplicada volta-se hoje a resolver problemas que têm relação com o uso da linguagem no mundo real, ampliando o seu escopo de atuação e buscando a intervenção social para a melhoria das experiências educacionais, o que nos leva a entender a pesquisa qualitativa de orientação etnográfica como a opção metodológica que pode responder aos desafios de se levar em consideração a complexidade das vivências pessoais na história humana como socialmente construídas. Podemos dizer, assim, que a natureza etnográfica da coleta de dados possibilitou nossa inserção no contexto de pesquisa, na forma de construção de conhecimento, por meio da observação, descrição e interpretação das vozes dos participantes.

2.2 Contexto da pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados durante os meses de maio a setembro de 2009, durante o curso de extensão “Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem”, oferecido aos professores de língua espanhola da rede pública do CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São José do Rio Preto, Nova Granada, Assis e Palmital. O curso contou com 32 horas de duração, sendo 16 horas de aulas presenciais nos campi das duas universidades, interligadas por videoconferência, e 16 horas de prática de teletandem com parceiros estrangeiros. Os objetivos do curso de extensão foram: (1) refletir acerca das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem; (2) discutir a formação do professor para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem e as possíveis práticas de gerenciamento e mediação.

Podemos, assim, descrever o curso investigado da seguinte maneira: os participantes compareceram a 4 aulas presenciais, com a duração de 4 horas cada uma, nas quais foram debatidos temas apresentados pelos formadores/integrantes do projeto Teletandem Brasil, como mostrado no quadro 6:

15/05/09 – Apresentação do projeto Teletandem, orientações sobre sessões iniciais de teletandem, princípios da aprendizagem em tandem
--

29/05/09 – Negociação entre pares de Teletandem, contribuições da imagem para a prática de teletandem, orientação presencial e a distância, prática no laboratório para uso das ferramentas necessárias ao curso (<i>TelEduc, Skype, Call graph, Talk and Write</i>).
21/08/09 – Crenças na aprendizagem de línguas, autonomia e mediação no processo de Teletandem.
28/08/09 – Estratégias de comunicação, movimentos corretivos e <i>feedback</i> , cultura e interculturalidade, avaliação/autoavaliação no Teletandem

Quadro 6: Temas debatidos nas aulas presenciais do curso de extensão

Foram propostos textos para leitura antes de cada aula presencial, cujos temas enfocavam os assuntos a serem tratados nas aulas, como podemos ver no quadro a seguir:

Aulas presenciais	Temas	Leitura proposta
<i>Encontro 1:</i> Apresentação do projeto Teletandem, orientações sobre sessões iniciais de teletandem, princípios da aprendizagem em tandem	Tandem: princípios teóricos	VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: Princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In TELLES, J.A. (Org.) <i>Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI</i> . Campinas: Pontes Editores, 2009.
	O Teletandem e o projeto TTB	TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. Teletandem: Uma proposta alternativa no ensino/aprendizagem assistidos por computadores. In TELLES, J.A. (Org.) <i>Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI</i> . Campinas: Pontes Editores, 2009.
	Dicas para o teletandem	Dicas para o teletandem – diretrizes para uma sessão de interação
<i>Encontro 2:</i> Negociação entre pares de Teletandem, contribuições da imagem para a prática de teletandem, orientação presencial e a distância, prática no laboratório para uso das ferramentas necessárias ao curso (<i>TelEduc, Skype, Call graph, Talk and Write</i>)	Introdução e Tutorial do MSN	Texto explicativo sobre o uso da ferramenta MSN
	Tutorial do Skype e do talk and write	Texto explicativo sobre o uso da ferramenta <i>Skype</i> e um aplicativo que pode ser adicionado a ela para uso de lousa compartilhada entre os parceiros
	Tutorial do <i>Call Graph</i>	Texto explicativo sobre o uso da ferramenta de gravação <i>Call graph</i> , associada ao <i>Skype</i>
	Tutorial do <i>ooVoo</i>	Texto explicativo sobre o uso da ferramenta <i>ooVoo</i> , um comunicador instantâneo como o MSN e o <i>Skype</i>
	Contatos iniciais entre os pares de teletandem	Texto apresentando informações concernentes aos primeiros contatos entre os pares de teletandem.
	Netiquetas	Texto com dicas sobre “etiqueta” na internet
<i>Encontro 3:</i> Crenças na aprendizagem de línguas, autonomia e mediação no processo de Teletandem	Autonomia	Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema
	Crenças	Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema
	Mediação	Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema
	Feedback em ambiente virtual	Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema

<p><i>Encontro 4:</i></p> <p>Estratégias de comunicação, movimentos corretivos e <i>feedback</i>, cultura e interculturalidade, avaliação/auto-avaliação no Teletandem</p>	<p>Estratégias de Comunicação</p>	<p>Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema</p>
	<p>Auto-avaliação</p>	<p>Texto com resumo de uma investigação no projeto teletandem relacionada ao tema</p> <p>Sou capaz de... (grade com descritores para auto-avaliação) (http://www.alte.org/cando/general.php)</p>
	<p>Teletandem: um olhar sobre os aspectos culturais</p>	<p>HALL, S. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 47-63</p> <p>MENDES, C. M.; LOURENÇO, L. T. V. L. Teletandem: Um olhar sobre os aspectos culturais. In: TELLES, J. A. (Org.). <i>Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI</i>. Campinas: Pontes Editores, 2009.</p>

Quadro 7: Leituras prévias propostas para os encontros presenciais

Os textos contendo resumos das investigações foram escritos pelos próprios formadores que ministraram as aulas, que eram os coordenadores do projeto e os alunos de pós-graduação que estavam fazendo ou haviam feito suas pesquisas de mestrado e doutorado no contexto do teletandem.

Durante os meses nos quais o curso ocorreu, os professores realizaram sessões de teletandem pareados com professores uruguaios e argentinos (a maioria professores de português como língua estrangeira) por meio de comunicadores instantâneos na Internet (*Skype, Windows Live Messenger, ooVoo*). As sessões de teletandem poderiam ser feitas pelos professores em suas casas ou nos laboratórios de Teletandem da UNESP de Rio Preto e Assis. Eles ainda participaram regularmente de atividades virtuais no ambiente TelEduc em um curso criado especialmente para o projeto de extensão, como portfólios, atividades, bate-papos e fóruns de discussão, nos quais foram discutidos os assuntos tratados nas aulas presenciais e questões relevantes da prática de Teletandem. Em relação à temática desta pesquisa, podemos dizer que uma das atividades tratou especificamente do tema cultura e ensino de línguas, houve um fórum aberto sobre interculturalidade e duas sessões de bate-papo nas quais o tema principal foi o componente cultural na aprendizagem de línguas e a relação intercultural que os professores estavam vivenciando nas interações de teletandem.

O TelEduc³⁵ é um ambiente pedagógico on-line, que apresenta diversas ferramentas e recursos a serem explorados tanto por formadores quanto por cursistas. O ambiente possui um sistema de autenticação de acesso aos cursos. Portanto, para que formadores, coordenadores,

³⁵ O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web, desenvolvido por pesquisadores do Níed (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp, e tem sido utilizado para a realização de cursos on-line e/ou híbridos, como é caso do curso de extensão aqui estudado. Para mais informações, ver: <http://www.teleduc.org.br/>

alunos, convidados e visitantes tenham acesso é preciso que se tenha uma identificação pessoal (*login*) e uma senha. A página de entrada do curso é dividida em duas partes: à esquerda estão as ferramentas escolhidas pelo coordenador do curso que serão utilizadas durante sua vigência e, à direita, é apresentado o conteúdo corresponde a cada uma das ferramentas, como se pode ver na figura a seguir, na qual é mostrada a página inicial do curso de extensão estudado nesta pesquisa:

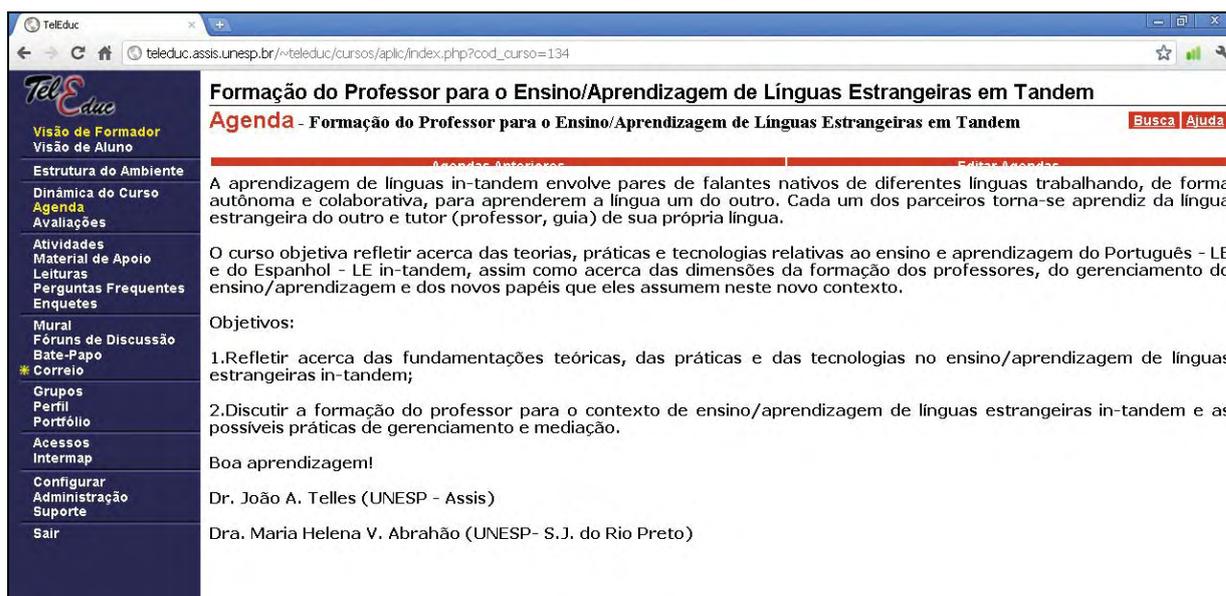


Figura 7: Tela inicial do curso de extensão no ambiente TelEduc

As ferramentas disponibilizadas no ambiente TelEduc para o curso de extensão estudado foram:

Estrutura do Ambiente: Contém informações sobre o funcionamento do ambiente TelEduc.
Dinâmica do Curso: Contém informações sobre a metodologia e a organização geral do curso.
Agenda: É a página de entrada do ambiente e do curso em andamento. Traz a programação de um determinado período do curso (diária, semanal, etc.).
Avaliações: Lista as avaliações em andamento no curso
Atividades: Apresenta as atividades a serem realizadas durante o curso.
Material de Apoio: Apresenta informações úteis relacionadas à temática do curso, subsidiando o desenvolvimento das atividades propostas.
Leituras: Apresenta artigos relacionados à temática do curso, podendo incluir sugestões de revistas, jornais, endereços na Web, etc.
Perguntas Frequentes: Contém a relação das perguntas realizadas com maior frequência durante o curso e suas respectivas respostas.
Enquetes: Ferramenta para criação de enquetes
Mural: Espaço reservado para que todos os participantes possam disponibilizar informações consideradas relevantes para o contexto do curso.
Fóruns de Discussão: Permite acesso a uma página que contém tópicos que estão em discussão naquele momento do curso. O acompanhamento da discussão se dá por meio da visualização de forma estruturada das mensagens já enviadas e, a participação, por meio do envio de mensagens.
Bate-Papo: Permite uma conversa em tempo-real entre os alunos do curso e os formadores. Os horários de bate-papo com a presença dos formadores são, geralmente, informados na "Agenda". Se houver interesse do grupo de alunos, o bate-papo pode ser utilizado em outros horários.

Correio: Trata-se de um sistema de correio eletrônico interno ao ambiente. Assim, todos os participantes de um curso podem enviar e receber mensagens através deste correio. Todos, a cada acesso, devem consultar seu conteúdo recurso a fim de verificar as novas mensagens recebidas.
Grupos: Permite a criação de grupos de pessoas para facilitar a distribuição e/ou desenvolvimento de tarefas.
Perfil: Trata-se de um espaço reservado para que cada participante do curso possa se apresentar aos demais de maneira informal, descrevendo suas principais características, além de permitir a edição de dados pessoais. O objetivo fundamental do Perfil é fornecer um mecanismo para que os participantes possam se "conhecer a distância" visando ações de comprometimento entre o grupo. Além disso favorece a escolha de parceiros para o desenvolvimento de atividades do curso (formação de grupos de pessoas com interesses em comum).
Portfólio: Nesta ferramenta os participantes do curso podem armazenar textos e arquivos utilizados e/ou desenvolvidos durante o curso, bem como endereços da Internet. Esses dados podem ser particulares, compartilhados apenas com os formadores ou compartilhados com todos os participantes do curso. Cada participante pode ver os demais portfólios e comentá-los se assim o desejar.
Acessos: Permite acompanhar a frequência de acesso dos usuários ao curso e às suas ferramentas.
Intermap: Permite aos formadores visualizar a interação dos participantes do curso nas ferramentas Correio, Fóruns de Discussão e Bate-Papo, facilitando o acompanhamento do curso.
Configurar: Permite alterar configurações pessoais no ambiente tais como: senha, idioma e notificação de novidades.
Administração: Permite gerenciar as ferramentas do curso, as pessoas que participam do curso e ainda alterar dados do curso (disponível apenas para o(s) coordenador(es) do curso). As funcionalidades disponibilizadas dentro de Administração são: Visualizar / Alterar Dados e Cronograma do Curso, Escolher e Destacar Ferramentas do Curso, Inscrever Alunos e Formadores, Gerenciamento de Inscrições, Alunos e Formadores, Alterar Nomenclatura do Coordenador, Enviar Senha.
Suporte: Permite aos formadores entrar em contato com o suporte do Ambiente (administrador do TelEduc) através de e-mail.

Quadro 8: Ferramentas disponíveis no TelEduc para o curso de extensão

O TelEduc serviu ao propósito de encurtar a distância entre as turmas de participantes do curso de extensão, possibilitando a comunicação entre eles e a continuidade e o aprofundamento dos debates e questionamentos suscitados ao longo dos encontros presenciais, assim como o registro de suas reflexões sobre as aulas e as interações de teletandem.

Os dados foram coletados por meio da gravação das aulas presenciais em áudio, da gravação dos documentos escritos no TelEduc (portfólios, atividades, fóruns e bate-papos), da gravação das interações em áudio e/ou *chat* entre os professores brasileiros e estrangeiros e da realização de uma entrevista final.

2.3 Descrição dos participantes de pesquisa

Dos 22 participantes brasileiros, 12 eram de São José do Rio Preto e Nova Granada, sendo que todos eles trabalhavam no CEL (Centro de Estudo de Línguas) na rede pública, como professores de espanhol como língua estrangeira à época do curso. Os participantes de nossa pesquisa serão os oito, dentre estes 12, que concluíram o curso de extensão, e um não concluinte (Pablo), que teve uma participação expressiva e chegou até quase a fase final. Os

outros três participantes não-concluintes não foram considerados, uma vez que desistiram do curso em fase inicial, não havendo, portanto, geração de dados suficientes para incluí-los.

No quadro a seguir, apresentamos os participantes da pesquisa (cujos nomes são fictícios para preservar suas identidades), sua formação e experiência profissional:

Participante	Formação	Experiência profissional
Beth	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduada em 1979). Fez cursos de língua espanhola em Madrid (Espanha), Córdoba (Argentina) e no Brasil.	Leciona Espanhol desde 2000 no CEL. Já se aposentou como professora da rede estadual em Língua Portuguesa e continua lecionando espanhol no CEL e também em um colégio particular.
Fabiana	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduada em 1984). Em 1986, ganhou uma bolsa de estudos para estudar na Espanha por 6 meses (“Máster en lengua y literatura españolas”). Na época do curso de extensão, estava terminando outra pós-graduação em metodologia em língua espanhola pela UnB.	Leciona no CEL há 20 anos e também em um colégio particular. Já trabalhou como tutora em um curso de língua espanhola na Internet.
Sonia	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduada em 1988). Fez “Máster” em Metodologia de Ensino para professores brasileiros pelo Instituto Cervantes em Santander e alguns cursos de língua espanhola em Salamanca e Madrid.	Leciona no CEL há 20 anos. Nunca deu aula de português porque “adora a língua espanhola”. Já trabalhou como tutora em um curso de língua espanhola na Internet.
Keila	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduada em 1988) Fez cursos relacionados à língua espanhola e seu ensino no Instituto Miguel de Cervantes em São Paulo, um curso de língua espanhola na Universidade Internacional de Andaluzia, na Espanha, e na época do curso de extensão cursava Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter.	Em 1988, começou a trabalhar com o espanhol no CEL de Nhandeara. Trabalhou também em outra escola estadual por dois anos. Estudou na mesma escola em que trabalha como professora atualmente (CEL).
Elisa	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduada no final da década de 1980). Fez especialização em Pedagogia. Não fez nenhum curso de língua estrangeira no exterior.	Trabalha no CEL e em outra escola pública há 20 anos e também em uma escola particular.
Sandro	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP (graduado em 1999). Fez iniciação científica. Quando terminou Letras, conseguiu uma bolsa de estudos para estudar espanhol em Madrid através da "Agencia Española de Cooperación Internacional" durante o ano de 2002.	Logo nos dois anos que iniciou a graduação, começou a dar aulas de espanhol no CEL de Nova Granada e depois passou a dar aulas no CEL de São José do Rio Preto. Atualmente dá aulas de português e espanhol em escolas públicas e privadas.
Pablo	Cursou Letras em uma Universidade Pública no interior do estado de SP. Viveu em Montevideú por 9 meses.	Não temos informações sobre sua experiência profissional.

Luciana	Cursou Letras em uma Universidade Particular no interior do estado de SP (graduada em 2004). Fez vários cursos de espanhol no Brasil. Na época do curso de extensão cursava Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter. Não fez nenhum curso de língua estrangeira no exterior, somente viajou para a Espanha a passeio.	Dá aulas no CEL há cinco anos.
Rosana	Cursou Letras em uma Universidade Particular no interior do estado de SP (graduada em 2006). Não fez nenhum curso de língua estrangeira no exterior.	Dá aulas no CEL há um ano. É efetiva como professora de 1º ao 4º ano do ensino fundamental

Quadro 9: Formação e experiência profissional dos participantes da pesquisa

Como se pode ver, todos os participantes são graduados em Letras, sendo que sete se formaram em universidades públicas e dois em universidades particulares. Metade deles já fez curso de língua espanhola e/ou ensino de língua espanhola no exterior, principalmente na Espanha, e todos lecionam no CEL, sendo que os cinco primeiros o fazem há cerca de 20 anos, desde sua graduação.

Muito embora nossa pesquisa enfoque estes professores brasileiros apresentados, o curso de extensão contava com outros participantes, que serão agora apresentados: formadores e parceiros de teletandem.

Os formadores eram professores e alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Estudos Linguísticos da UNESP – São José do Rio Preto e Assis, que se encarregavam das aulas presenciais do curso e de dialogar com os participantes no ambiente TelEduc, por meio da promoção de fóruns, bate-papos e comentários nos portfólios. Pelo grande número de formadores (aproximadamente 16) e para que suas identidades fossem preservadas, seus nomes foram suprimidos, colocando-se uma letra inicial e marcando seu papel com a palavra formador entre parêntesis. Os únicos nomes reais de formadores que aparecem nessa pesquisa são o da pesquisadora (Ana) e o de uma das formadoras que nos deu permissão para usar seu nome, uma vez que teve extensa participação nos excertos que serão apresentados na análise (Carla).

Os parceiros de teletandem dos professores brasileiros eram professores uruguaios e argentinos de português como língua estrangeira, que tiveram um curso sobre teletandem com o coordenador do projeto Teletandem Brasil no Uruguai no final do ano de 2008. Seus nomes também foram trocados para preservar suas identidades.

A seguir, na figura 8, apresentamos uma representação das relações entre os participantes da pesquisa:

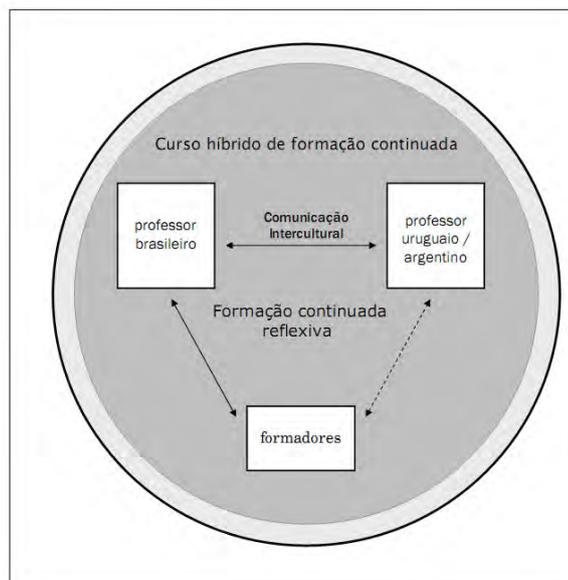


Figura 8: Recorte das relações entre os participantes no contexto do curso de extensão

Como pode ser observado na figura, temos um curso de formação continuada híbrido, no qual os professores brasileiros de língua espanhola estão em contato com os formadores, realizando atividades no ambiente virtual TelEduc e nas aulas presenciais do curso de extensão; eles também estão em contato com professores uruguaios e argentinos, pareados em duplas para a realização de 16 horas de sessões de Teletadem. É importante salientar que os professores estrangeiros também estavam inseridos no ambiente do TelEduc e podiam participar das atividades se desejassem, por isso, na representação a seta em direção aos formadores foi colocada de modo tracejado.

2.4 A coleta de dados e os procedimentos de análise

Nosso objetivo nesta pesquisa foi estudar as concepções de cultura dos professores brasileiros, assim como suas crenças em relação à cultura do 'outro' (neste caso, uruguaios e argentinos), e ainda verificar as contribuições do curso de extensão para as percepções dos professores brasileiros sobre o componente cultural no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Para o estudo de tal realidade, fez-se necessário o uso de instrumentos de investigação que permitiriam um maior alcance da visão dos participantes sobre a situação vivenciada. Com embasamento nos teóricos anteriormente citados nesta seção de metodologia, decidimos pelos seguintes instrumentos de pesquisa:

INSTRUMENTO DE PESQUISA	FINALIDADE
<i>autobiografia dos participantes (escrita em forma de perfil dentro do TelEduc)</i>	obtenção de informações sobre os professores no que concerne às suas relações com o ensino e a aprendizagem de línguas e para uma visão acerca do desenvolvimento de seus processos de estudo e formação
<i>questionário aberto com os professores brasileiros (por meio de atividade postada no TelEduc)</i>	obtenção de informação a respeito de crenças sobre cultura, comunicação intercultural, assim como relatos de situações interculturais já vivenciadas
<i>portfólios, fóruns e bate-papos no TelEduc</i>	obtenção de informações a respeito das reflexões dos professores durante o curso de extensão em relação às discussões da temática cultura e aos aspectos culturais vivenciados na prática de teletandem
<i>gravações das interações por meio de programas de áudio ou chat</i>	obtenção de informações acerca da interação oral/escrita entre os pares interagentes e observação das questões culturais presentes nas interações e nas reflexões dos participantes
<i>gravações em áudio das aulas presenciais</i>	obtenção de informações acerca das reflexões sobre aspectos culturais nas discussões das aulas presenciais juntamente com os formadores
<i>relatórios finais de avaliação e auto-avaliação dos professores</i>	obtenção de informações referentes às sessões de Teletandem, às autoavaliações dos professores; às avaliações do processo de Teletandem escritas pelo parceiro uruguaio ou argentino; avaliação dos encontros presenciais.
<i>entrevista final</i>	esclarecimento de informações após análise preliminar dos dados

Quadro 10: instrumentos de pesquisa

A coleta de dados foi realizada durante o curso de extensão e alguns dos instrumentos estavam inseridos nas atividades da própria plataforma TelEduc, exceto a entrevista final, como pode ser observado no quadro 10. Os portfólios se configuravam como espaço para reflexão dos professores acerca das interações e das atividades do curso. Tanto formadores quando os próprios professores poderiam ler os portfólios³⁶ e dialogar uns com os outros, por meio da ferramenta comentários. Foram realizadas quatro sessões de bate-papo: “A tecnologia e a formação em serviço” (em 22/07/2009), “Comunicação intercultural” (em 30/07/2009), “A formação em serviço e as novas tecnologias” (em 05/08/2009), e “Competência intercultural do professor de ELE” (em 12/08/2009). Foram propostos 10 fóruns de discussão, que contemplavam temáticas voltadas aos assuntos tratados nas aulas presenciais, como mostrado no quadro a seguir:

FÓRUNS DE DISCUSSÃO PROPOSTOS NO TELEDUC	ÚLTIMA POSTAGEM
Autonomia (16) ³⁷	29/09/2009
A tecnologia e a formação em serviço I (21)	29/09/2009
E-mails e "quebra de gelo" (13)	15/09/2009
Experiência intercultural (21)	09/09/2009
A tecnologia e a formação em serviço II (32)	08/08/2009
Por que algumas parcerias dão certo e outras não? (13)	05/08/2009
Um teletandem para meus alunos? (41)	04/08/2009
Minhas experiências de Teletandem (45)	04/08/2009

³⁶ O portfólio era geralmente público, mas o professor poderia optar por fazer com que suas entradas fossem vistas somente pelos formadores. Nenhum dos professores fez essa opção durante o curso.

³⁷ Os números entre parênteses indicam o número de postagens feitas pelos professores e formadores no fórum e as datas indicam o dia em que foi feita a última postagem.

Refletir e Compartilhar (33)	30/07/2009
Acordos (20)	30/07/2009

Quadro 11: Temáticas dos fóruns de discussão

Alguns dos dados não foram gerados pelos participantes, por não haverem feito ou completado as atividades propostas, como mostramos na tabela a seguir:

PARTICIPANTES / INSTRUMENTOS	BETH	ELISA	FABIANA	KEILA	LUCIANA	PABLO	ROSANA	SANDRO	SONIA
perfil	OK	OK	OK	OK	OK	não fez	OK	OK	OK
atividades (3)	3	3	3	3	1	1	3	não fez	3
portfólios	OK	OK	OK	OK	OK	não fez	OK	OK	OK
fóruns (10)	8	5	10	10	8	10	10	2	10
bate-papos (4)	4	1	2	1	2	3	3	0	3
gravação das interações	8 (áudio)	0 (não fez)	1 (chat)	0 (não gravou)	7 (áudio)	0 (não gravou)	1 (áudio - gravação com problemas)	0 (não gravou)	8 (1 em áudio e 7 em chats)
aulas presenciais	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
relatório final	OK	OK	OK	OK	OK	não fez	OK	OK	OK
entrevista	OK	OK	OK	OK	OK	não fez	OK	OK	OK

Tabela 1: Instrumentos de coleta de dados e participantes de pesquisa

Em relação ao exposto no quadro, podemos observar que Pablo não completou seu perfil, e por isso não sabemos exatamente o ano de sua graduação e nem temos informações sobre sua experiência profissional. Também não escreveu portfólios, não fez o relatório final e não participou da entrevista, entretanto, sua participação nos fóruns e bate-papos foi bastante expressiva, e, por isso, ele foi mantido como participante de pesquisa. Luciana, Pablo e Sandro não fizeram a atividade sobre cultura, e, portanto, não temos suas concepções de cultura expressas. Entretanto, essa lacuna foi preenchida por meio de suas participações em outras atividades do curso. Elisa não conseguiu fazer interações, pois nunca conseguiu se encontrar com a parceira em um comunicador instantâneo, somente trocou e-mails com ela, mas realizou as outras atividades do curso até o final.

Além disso, a maior parte dos participantes não conseguiu gravar as interações de teletandem, mas relatou sobre elas em seus portfólios. Alguns dos principais motivos que parecem ter afetado a consecução das gravações foram: o desconhecimento de muitos dos professores sobre o funcionamento de tais programas, o que na medida do possível buscou ser sanado pelos monitores do laboratório de teletandem. Alguns dos professores preferiram fazer as interações em suas casas, nos seus computadores pessoais, o que foi permitido, mas posteriormente alegavam que não conseguiam gravar ou que os arquivos gravados apresentavam algum tipo de erro e não poderiam ser reproduzidos. Os próprios programas de

gravação ainda representam uma problemática difícil de transpor porque exigem muito da capacidade de processamento do computador e muitas vezes atrapalham a realização da interação, deixando a comunicação com eco ou cortando a conexão. O programa que se mostrou mais eficaz para gravação foi o *Call graph*, que grava o áudio da conversação feita pelo Skype automaticamente uma vez instalado ao computador.

A entrevista foi feita em duas partes: uma com os professores conjuntamente, na forma de grupo de discussão, na qual participaram Beth, Keila, Fabiana, Luciana, Sandro e Sonia, e depois, individualmente, para esclarecimentos extras. Rosana e Elisa não puderam participar da entrevista no dia que em que estava agendada, e, portanto, responderam às questões separadamente e nos enviaram por e-mail. Somente Pablo não fez a entrevista.

Por meio do uso de variados instrumentos de coleta de dados, buscamos captar um espectro maior da realidade que se pretendia estudar. Conduzimos a análise dos dados levantando informações relevantes, no que tange aos valores e usos da língua(gem), buscando por meio da visão dos participantes a reconstrução do sentido dado por eles para a interação social vivida no curso de extensão. A abordagem analítica foi de cunho interpretativista, feita, primeiramente, de modo separado, tomando por foco registros coletados por cada instrumento, buscando-se indícios nas falas dos professores que demonstrassem sua concepção de cultura, suas crenças e as contribuições do curso. Ou seja, foram estudadas separadamente todas as atividades, fóruns, portfólios, bate-papos, especialmente aqueles voltados à temática de investigação aqui proposta, assim como as aulas presenciais e as interações que os professores nos forneceram. A partir daí, separamos os excertos coletados em cada instrumento por professor, buscando recorrências em suas falas que nos permitissem a triangulação dos dados e o levantamento de categorias e asserções para cada uma das três temáticas estudadas nas perguntas de pesquisa (concepção de cultura, crenças e contribuições do curso). Utilizamos as tabelas mostradas a seguir para fazer o levantamento dos dados gerados por cada um dos instrumentos de pesquisa para cada um dos nove professores participantes da pesquisa, contendo o excerto que remetia à pergunta de pesquisa, a fonte, ou seja, o instrumento de coleta de dados de onde foi retirado, a concepção de cultura, a crença ou a contribuição trazida e nossa explicação ou teoria de suporte para discussão de tal dado.

Nome do professor			
Excerto	Fonte (instrumento)	Concepção(ões) de cultura	Explicação ou teoria

Tabela 2: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 1

Nome do professor			
Excerto	Fonte (instrumento)	Crença(s)	Explicação ou teoria

Tabela 3: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 2

Nome do professor			
Excerto	Fonte (instrumento)	Contribuição(ões)	Explicação ou teoria

Tabela 4: Levantamento de dados para responder à questão de pesquisa 3

Posteriormente, buscamos recorrências entre as falas dos professores para estabelecermos as categorias de análise e fazermos as asserções para responder a cada uma das perguntas de pesquisa. Deste modo, a fim de se equacionar com critérios de confiabilidade e validade (MCDONOUGH; MCDONOUGH, 1997), a triangulação das informações provenientes dos vários instrumentos de pesquisa analisados, a fim de responder as três perguntas de pesquisa, foi feita da seguinte maneira:

OBJETIVO DE PESQUISA	PERGUNTA DE PESQUISA	TRIANGULAÇÃO DE INSTRUMENTOS	APORTE TEÓRICO
<i>Estudar as concepções de cultura dos professores brasileiros</i>	1 – Qual é a concepção de cultura dos professores brasileiros participantes do curso de extensão?	<ul style="list-style-type: none"> portfólios dos professores no TelEduc fóruns e bate-papos no TelEduc perfil dos participantes gravações das aulas presenciais do curso de extensão gravações das interações de Teletandem em áudio ou <i>chat</i> entrevista 	Arcabouço teórico sobre cultura e aprendizagem de línguas construído a partir do levantamento bibliográfico
<i>Levantar as crenças, pressupostos e conhecimentos dos professores brasileiros sobre a cultura-língua (língua-cultura) 'do outro' (neste caso, Uruguaios e Argentinos)</i>	2 – Quais são as crenças, pressupostos e conhecimentos (Woods, 1996) que esses professores têm sobre a cultura-língua (ou língua-cultura) do outro?	<ul style="list-style-type: none"> perfil dos participantes atividade no TelEduc (cultura) portfólios dos professores no TelEduc fóruns e bate-papos no TelEduc entrevista 	Arcabouço teórico sobre crenças e ensino de línguas e sobre cultura e aprendizagem de línguas construído a partir do levantamento bibliográfico
<i>Verificar as contribuições do curso de extensão para as percepções dos professores brasileiros sobre a relação entre língua e cultura na educação linguística</i>	3 – Quais foram as contribuições do curso de extensão para as percepções dos professores sobre cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira?	<ul style="list-style-type: none"> relatórios finais dos professores portfólios dos professores no TelEduc fóruns e bate-papos no TelEduc gravações das aulas presenciais do curso de extensão gravações das interações de Teletandem em áudio ou <i>chat</i> entrevista 	Arcabouço teórico sobre formação de professores, cultura e aprendizagem de línguas e tecnologia e ensino, construído a partir do levantamento bibliográfico

Quadro 12: Triangulação de dados e aporte teórico usados para responder às questões de pesquisa

Para a apresentação da análise na tese, optamos por agrupar as concepções e crenças dos professores sobre cultura, assim como as contribuições do curso de acordo com as categorias mais recorrentes, ao invés de apresentá-las para cada um dos professores³⁸. Entendemos que as concepções e crenças são dinâmicas e nosso estudo enfocou um contexto específico de formação continuada que reflete um dado momento profissional destes professores. Acreditamos que se optássemos por atribuir a cada professor uma caracterização de suas concepções e crenças sobre cultura, estaríamos tratando-as como estáticas e plenas e fixando atributos e esquemas de cognição que estão em constante reconstrução na prática cotidiana (que também não se constituía como um dado de pesquisa).

Dessa forma, podemos dizer que a intenção da pesquisa não foi provar hipóteses construídas previamente, mas sim retratar as concepções e crenças sobre cultura expressas pelos professores nas interações com os parceiros, colegas e formadores em diferentes momentos no decorrer do curso, assim como as contribuições deste para o desenvolvimento de sua cognição docente, mostrando o curso de extensão como um todo, ou seja, como um organismo formado por estes participantes específicos. Assim, não buscamos caracterizar as concepções e crenças como antes e depois do curso, uma vez que acreditamos que o próprio fato de fazer parte do curso já poderia estar influenciando, ressignificando ou mesmo alterando suas concepções e crenças. Ao analisarmos as contribuições, buscamos focar o potencial de reflexão das atividades providas em uma perspectivaêmica, ou seja, levando em conta a própria visão dos participantes, assim como levantar possíveis lacunas que possam ser preenchidas em próximos cursos.

No próximo capítulo, trazemos a análise e discussão dos dados buscando responder às perguntas de pesquisa.

³⁸ As falas dos professores apresentadas nos excertos foram somente corrigidas em relação à ortografia, para facilitar o entendimento do leitor, mas sem alterar o conteúdo das mesmas.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados coletados nesta investigação enfocando os três aspectos centrais desta pesquisa: as concepções de cultura dos professores pesquisados, assim como suas crenças sobre cultura “do outro”, e as contribuições do curso de extensão. Buscamos apresentar a análise de forma a responder às três perguntas de pesquisa propostas.

Nossa análise se iniciou pelo levantamento de alguns dos componentes relacionados e/ou constitutivos da relação entre cultura, língua e sociedade. Para isso, buscamos primeiramente compreender a relação que os professores estabeleciam entre cultura e língua, a fim de analisar a estrutura teórica que subjaz às suas concepções. Posteriormente, buscamos identificar a presença de elementos ligados à coletividade e à individualidade nas concepções de cultura dos professores que nos ajudassem a entender como estes faziam sentido da relação entre indivíduo, comunidade e sociedade. A partir daí, nossa intenção foi identificar as concepções de cultura dos professores e discuti-las à luz dos achados anteriores, buscando também relacioná-las à forma como elas se manifestam no entender dos professores no ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira. Em relação às crenças, nossa análise se focou na forma como cultura foi identificada nas falas dos professores de acordo com blocos nacionais, como cultura uruguaia e argentina, entre outras, e também nas crenças sobre língua(gem) levantadas sobre as variedades da língua espanhola. A partir daí, discutimos a relação do professor não nativo com a(s) cultura(s) da língua que ensina e suas implicações para a formação de professores, assim como as contribuições do curso de extensão no que tange à prática de teletandem e o estabelecimento da telepresença, à problematização do status do nativo como conhecedor legítimo de língua e cultura, assim como as contribuições das aulas presenciais e das atividades no ambiente TelEduc e outros desafios para o planejamento de novos cursos de extensão.

3.1 Relação “cultura e língua”

Grande parte dos professores, em vários momentos do curso, expressou relacionar cultura e língua de forma a estabelecer uma estreita ligação entre os dois elementos, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 1

Cultura e língua caminham juntas e (ao) conhecer bem uma língua estamos engajados na própria cultura. (Beth, portfólio, atividade 2)

Excerto 2

Rosana: São ligadas, pois cultura e língua caminham juntas. (Entrevista)

Excerto 3

Sandro: quando fala em cultura, a primeira coisa que vem é língua, né. (Entrevista)

Excerto 4

Pesquisadora: Como vocês entendem o lugar da cultura na aprendizagem de línguas? Como vocês veem a cultura na aprendizagem de línguas?

Sonia: totalmente unidas

Fabiana: Eu acho que a cultura é fundamental, tá ligado à aprendizagem... uma coisa não pode ser separado, tem que estar junto.

Sonia: é, não existe como ensinar língua sem cultura, sem uma maneira de dizer alguma coisa, um gesto, tudo isso faz parte de cultura. (Aula presencial 4)

Excerto 5

Formadora: Mas o que é mais importante ensinar (no teletandem)? É língua, é cultura? O que é que é?

Luciana: tudo

Beth: eu acho que junta

Sonia: língua e cultura, não tem como desvincular uma coisa da outra.

Luciana: também acho

Keila: eu também

Sonia: ela (a parceira) inclusive, ela é tão didática que ela demonstra, ela faz comida ela mostra, ela faz... (Aula presencial 3)

Beth e Rosana, nos primeiros excertos, aproximam língua e cultura com imagens como “caminham juntas”, na tentativa de mostrar que são indissociáveis. Sandro também demonstra associar cultura à língua ao afirmar que uma traz a outra à mente. Nas aulas presenciais, nos excertos 4 e 5, a interligação entre língua e cultura é também colocada como consenso. Nas falas de Sonia em ambos os excertos vemos também a ideia do que seja cultura se manifestando na língua, como formas que definem maneiras de dizer algo ou como em prática cotidianas. A visão de íntima interligação entre cultura e língua apresentada pelos professores parece se assemelhar à visão mantida por Kramsch (1993, 1998), Byram e Morgan (1994), Agar (1994), entre outros, que tem influenciado o ensino de línguas nas últimas décadas, de que língua e cultura estão intimamente relacionados. É possível notar, ainda, na fala de alguns deles em outros instrumentos de pesquisa, uma hierarquia, ou seja, um ponto de partida entre elas:

Excerto 6

Uma não pode estar separada da outra. A cultura é transmitida através da língua. (Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009)

Excerto 7

É importantíssimo que a língua e a cultura estejam interligadas. Aprender língua sem vivenciar a cultura é totalmente artificial não tem sentido. (Sonia, portfólio, atividade 2, 19/06/2009)

Excerto 8

É essencial para a aprendizagem de uma língua os aspectos culturais. Não podemos ensinar língua sem conhecer ao menos uma parte da sua cultura. (Sonia, portfólio, 07/07/2009)

Elisa e Sonia parecem acreditar que a língua contém cultura, a primeira ao dizer que a cultura é transmitida pela língua, e a segunda ao afirmar que a cultura deve ser vivenciada na aprendizagem da língua para torná-la real. Fica evidente, ainda, na fala de Sonia, no excerto 8,

que cultura é parte integrante da língua, uma vez que ela afirma que o conhecimento da língua pressupõe o conhecimento de “parte da cultura” que a constitui. Poderíamos dizer, segundo os critérios de Risager (2007), que essas visões parecem partir do modelo linguístico, que vê “cultura na língua(gem)” (*culture-in-language*).

A mesma visão pode ser percebida na fala de Beth, no excerto 1, quando afirma que o conhecimento da língua implica engajamento na cultura, e também nas falas de outros professores, como mostrado a seguir:

Excerto 9

São coisas que caminham juntas e quanto mais se aprende uma língua ou outras sua cultura se torna mais abrangente. (Keila, portfólio, atividade 2)

Excerto 10

Acho importantíssimo e necessário aprender não só a língua como também a cultura do povo que fala a língua que se aprende. Devemos saber como esse povo vê o mundo para poder respeitá-lo e entendê-lo. (Fabiana, portfólio, atividade 2)

Keila parece utilizar a palavra cultura aqui como sinônimo de conhecimento, que está contido na(s) língua(s) e pode ser adquirido por meio dela(s). Fabiana coloca a cultura como fornecedora de pistas dentro da língua que nos levam a entender outros povos. Assim, passaremos a utilizar somente a expressão cultura-língua ao invés de conjugá-la com a sua oposta língua-cultura, uma vez que foi constatada a visão predominante de que a cultura está presente na língua (cultura-na-linguagem → cultura-língua) nas falas dos professores pesquisados. O modelo linguístico pode ser o dominante pela influência de teorias como a da competência comunicativa, como explicitado no referencial teórico.

Paradoxalmente, algumas das afirmações dos professores em outros momentos da pesquisa, principalmente na entrevista final, pareceram se chocar com a visão que eles afirmavam ter da interligação entre língua e cultura, como podemos ver nestes excertos de Fabiana:

Excerto 11

(20:17:05) Fabiana fala para Todos: eles adoram falar de cultura

(20:17:32) Fabiana fala para Todos: tenho uma turma que toda aula me pede para falar algo de cultura da Espanha.

(Bate-papo no TelEduc, “Competência intercultural do professor de LE”, 12/08/2009)

Excerto 12

Fabiana: (...) e eles sempre me cobravam: “Professora, tem aula de cultura hoje?” Um dia ela faltou e eu dei aula (Está se referindo a outro professor na sala). E os alunos: “ai, professora, você deu aula de cultura? E eu faltei.” Eles amavam. Eu comecei a gostar de trabalhar essa parte assim também (parece que é porque era bem recebida pelos alunos). Por causa disso, da gente estudar isso também e porque antigamente eu acho que eu nem sabia o que era cultura, tem que dar cultura... Eu: “cultura?”. Trabalhar cultura, eu achava uma coisa assim tão estranha, vou trabalhar cultura com língua, o que tem a ver uma coisa com a outra, né? Hoje eu acho que tem tudo a ver. TEM que ter isso, para você poder entender o outro e respeitá-lo. (Entrevista)

Fabiana afirma no bate-papo que os alunos pedem para que ela fale sobre cultura, e confirma na entrevista que isso se constitui como “aula de cultura”. Entendemos que essas falas de Fabiana revelam que, apesar de afirmar anteriormente que há uma ligação estreita entre língua e cultura (excerto 10), ao se concretizar o ensino de cultura em sala de aula (“aula de cultura”), ele se assemelha mais a algo que está separado da aula de língua, como uma quinta habilidade, visão criticada por Kramsch (1993), ou informações sobre outros povos que nos ajudariam a entendê-los e respeitá-los. E os alunos parecem perceber essa separação devido à postura da própria professora (“Professora, tem aula de cultura hoje?”). Fabiana dá pistas que mostram que seu entendimento da relação entre cultura e língua foi sendo (re)construído durante sua formação continuada (“da gente estudar também”) e sua atuação profissional (ao comentar as reações dos alunos), mas o que nos parece é que isso se refletiu em sala de aula de forma a colocar cultura como conteúdo relacionado à língua, mas que deve ser tratado como algo extra à aula de língua.

Sonia também parece demonstrar contradição em sua concepção de que língua e cultura se inter-relacionam de forma estreita, como podemos ver nestes excertos do bate-papo:

Excerto 13

(20:16:43) Sonia fala para Todos: Eles gostam às vezes mais de cultura que de língua

(20:16:52) Sonia fala para Todos: é claro que os 2 estão juntos

(...)

(20:18:01) Sonia fala para Todos: Eu acho que o diferente é mais interessante porque a língua às vezes é igual

(20:18:10) Sonia fala para Todos: isso frustra o aluno

(Bate-papo no TelEduc, “Competência intercultural do professor de LE”, 12/08/2009)

Primeiramente Sonia afirma que os alunos gostam mais de cultura do que de língua, o que demonstra que há uma separação entre elas, mas em seguida assevera que ambas são interconectadas. A contradição parece se estabelecer ao se pensar a interligação entre língua e cultura de modo conceitual e didático. Novamente, como na fala de Fabiana, a conexão entre língua e cultura parece se estabelecer como informação que diferencia os povos, uma vez que Sonia explicitamente afirma que a cultura seria a diferença entre aqueles que falam a mesma língua (“língua é igual”), demonstrando uma visão estrutural de língua(gem), que se associa à perspectiva orientada ao sistema (RISAGER, 2007) no que tange a relação entre língua e cultura, ou seja, aquela que vê uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada.

Entendemos que as concepções, por abrangerem conceitos cotidianos e conceitos científicos, não são estáveis, e são influenciadas pelas percepções do contexto de sala de aula e das reações dos alunos. Johnson (2009a) afirma que em uma perspectiva sociocultural os conceitos não são objetos fixos, mas, sim, se desenvolvem dinamicamente através do uso.

Portanto, eles são aprendidos durante um período de tempo e formados por meio dos processos de análise e síntese, enquanto se movimentam repetidamente entre o engajamento na atividade e o raciocínio abstrato. Podemos dizer, assim, que há diversos fatores que concorrem na formulação e reformulação das concepções teóricas dos professores durante toda sua carreira, sendo alguns deles diretamente relacionados com sua prática, como contexto de sala de aula, interação com os alunos e colegas, além de cursos de formação continuada e contato com livros didáticos. Os dados também apontam para o fato de que muitas vezes a visão “didática” de apresentação de cultura na sala de aula separadamente da língua parece advinda do contato com a maneira como os livros didáticos apresentam cultura ou da maneira como os professores percebem a apresentação de cultura neles, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 14

(20:15:30) Fabiana fala para Todos: O material que usamos fala bastante de cultura e para trabalhar faço como já havia dito.

(Bate-papo, “Competência intercultural do professor de LE”, 12/08/2009)

Excerto 15

Pesquisadora: Que livro vocês usam?

Keila: estamos com o “Gente Joven” agora.

Fabiana: Que tem mais cultura que o “Gente”.

Keila: muito mais

Pesquisadora: Como ele traz a cultura?

Fabiana: Por exemplo, a lição 1, começa o primeiro exercício é uma lista de sala de aula com o número da série, o nome do instituto, tal e tal, então ali, sem brincadeira, eu fiquei no exercício uma hora e quarenta só falando de cultura e eles se já interessando e já ...

Sonia: se identificando, o mais importante é eles se identificam.

Beth: Ah, porque tem a questão do nome do pai e da mãe.

Fabiana: ... então professora, em qual eu to? (...) porque daí mais umas lições, mais uns exercícios e eles já estão prontos pra contar sobre eles, então falar o curso que eles estão, se é *tercer de bachillerato* ou que for...

Sonia: então, é identificação!

Fabiana: o tempo de aula, né, quando começam as férias, quando começam as aulas e aí comparar como é aqui, como é que é lá, entendeu? Então a parte comunicativa ta relacionada a isso. (Entrevista)

Fica evidente mais uma vez na fala dos professores que a cultura está inserida na língua e é apresentada em exercícios comunicativos que demonstram como é viver em outro país, o que parece ser reforçado, na fala de Fabiana, pela maneira como as atividades são usadas (“porque daí mais umas lições, mais uns exercícios e eles já estão prontos pra contar sobre eles, então falar o curso que eles estão, se é *tercer de bachillerato*”). Ao falar de identificação, Sonia, na verdade, parece concordar com a visão de Fabiana, de que é mais uma questão de o aluno reconhecer em que nível escolar estaria se fosse viver (ou se vivesse) em outro país (no caso a Espanha) do que algo reflexivo ou crítico. As falas dos professores sobre o livro parecem confirmar o postulado de Kumaravadivelu (2008) sobre a tendência de professores de línguas em “passar a informação cultural” presente em livros didáticos para os

alunos sem considerar se ela é importante para eles, se tem o potencial de modificar imagens distorcidas ou estereótipos, ou mesmo sem refletir sobre o fato de que livros didáticos não são culturalmente neutros (como também não são os professores), mas refletem visões de mundo particulares que são direta ou indiretamente impostas sobre professores e alunos, como será evidenciado em outros excertos de dados e em nossa discussão que compõem esta análise.

Outro ponto a ser salientado sobre a relação língua e cultura foi a associação de cultura a diferentes itens lexicais advindos das variedades do espanhol. Em uma das perguntas do questionário, sobre situações interculturais vivenciadas, alguns professores associaram interculturalidade a falsos cognatos e gafes:

Excerto 16

3) Fale sobre alguma situação intercultural já vivenciada anterior ao Teletandem.

O vocabulário em qualquer idioma é extremamente rico e muitas vezes cometemos erros indevidos. Na Espanha um dia logo após o almoço disse que "ia ligar" me olharam com cara de espanto....e percebi que tinha dito uma besteira, corriji e disse que ia "telefonar" aí tudo bem.

(Beth, portfólio, atividade 2)

Excerto 17

3 - Fale sobre alguma situação intercultural já vivenciada, anterior ao Teletandem.

Já cometi alguns equívocos com relação a vocabulário. Por exemplo, na Argentina não se usa "coger" para pegar o ônibus. Podemos utilizar "tomar el colectivo" e não "coger el autobús" como na Espanha. Coger não tem significado de pegar.

(Sonia, portfólio, atividade 2)

Podemos notar que em ambos os excertos a gafe cometida está relacionada à utilização de um vocábulo que se configura como uma palavra aparentemente cognata em língua portuguesa, mas que na língua estrangeira tem conotações sexuais em um de seus significados. No caso de Beth, a palavra “ligar” que ela utilizou para dizer que iria fazer um telefonema não tem esse sentido em língua espanhola, e o mal-entendido, então, estaria relacionado à associação de tal palavra a um de seus significados, que seria o da busca por estabelecer relações amorosas ou sexuais. Entretanto, como verbo, “ligar” também pode ser usado com outros significados em espanhol, como unir, atar, amarrar, o que demonstra que os interlocutores podem não ter compreendido o que ela queria dizer, mas não necessariamente ter feito a mesma associação que ela fez quanto ao significado de tal palavra em sua fala.

O relato de Sonia é semelhante no que tange ao uso de um vocábulo (“coger”) que também teria conotações sexuais em algumas variedades da língua espanhola, principalmente em países da América do Sul. Isso parece demonstrar novamente que a língua é tomada como ponto de partida, e que a cultura existe dentro dela manifestando-se em diferentes formas de nomear o mundo. Essa visão voltada ao léxico fica clara nas entradas dos portfólios dos professores ao descreverem suas interações com os parceiros. Eles geralmente se referem à sua aprendizagem na forma de novos itens lexicais que representariam a “forma de dizer” nos

países dos parceiros, em contraponto com a “forma de dizer” na Espanha, como podemos verificar nos excertos a seguir:

Excerto 18

Pude comparar com o espanhol da Espanha que não usa "estar frío" e sim "hacer frío". Também aprendi que não há a palavra "legal" para dizer que algo é bacana; se diz "joyit e que "muchísimo" só se usa para quantidade; diferente da Espanha que usa como advérbio. (Fabiana, portfólio, 22/07/09)

Excerto 19

Depois falamos bastante sobre vestuário formal e informal. Aprendi muita coisa: "blusa de frio - buzo de lana, porém também buzo de algodón;" pasamontañas são os gorros que tapam orelha e boca; rompavientos que são as camisas polo; pilot é capa de chuva; trajecito os conjuntos femininos; campeón os tênis. É um vocabulário muito rico com tantos detalhes. O vocabulário mais complicado seria dos acessórios de cabelos, por exemplo: tiara, presilha, faixa, fita, piranha que para os uruguaios tiaras, colitas, vincha de tela. (Beth, portfólio, 08/06/2009)

Podemos ver que Fabiana toma o espanhol peninsular como padrão, fazendo comparações que envolvem questões lexicais e gramaticais (como em *estar frío – hacer frío*), tratando a língua como um sistema de regras. Beth também o faz ao elencar o vocabulário que designaria o vestuário no espanhol do Uruguai, que aprendeu com a parceira de teletandem.

Como já dito, tivemos acesso a somente algumas das gravações das interações (de Beth, Sonia, Luciana e Fabiana) e notamos nelas que muitas vezes o foco das professoras parece justamente estar ligado ao levantamento de vocabulário que necessitam em suas aulas, como mostraremos e discutiremos a seguir.

Nesse trecho da interação, Beth está conversando com a parceira, Rosa, sobre receitas, que posteriormente descreve em seu portfólio:

Excerto 20

Beth: (Ditando) Dissolver o conteúdo da Maria Mole em água morna

Rosa: Uma xícara de água?

Beth: Isso, mais ou menos um xícara de água morna, que seria caliente

Rosa: Tíbia

Beth: Tíbia?

Rosa: É nem quente nem fria

Beth: ah ta, tibia.

(Transcrição da interação de Beth e Rosa, 8 de agosto de 2009, via Skype)

Excerto 21

Hoje dia 8 de Agosto-Sábado nossa interação foi literalmente "**rica**" porque falamos de receitas. Trocamos receitas saborosas e passei uma que é de minha autoria e que sempre faço em reuniões de família....**Pudim Branco com ameixas**. Enquanto falava em português perguntava algo em espanhol por exemplo: água morna (agua tibia), pitada de sal (pizca), creme de leite sem soro (crema de leche decremado) e Maria Mole que lá não tem falei pra usar gelatina incolor. (...) Sempre é uma aula de cultura quando eu e minha amiga uruguaia falamos. Muchas Gracias.

(Beth, portfólio, 08/08/2009)

Podemos observar que a temática da sessão de teletandem, receitas, tinha a intenção de contribuir para o levantamento de vocabulário que Beth normalmente trazia em seus portfólios para serem utilizados posteriormente em suas aulas. Notamos na interação que Beth descrevia a receita em português para a parceira e perguntava como se falava determinada

palavra ou expressão que desconhecia em espanhol. Ela, então, anota as palavras novas que aprendeu no portfólio, como pode ser visto, colocando-as primeiramente em português e depois entre parêntesis em espanhol. É interessante notar que ao final do portfólio Beth afirma que a interação se constituiu para ela como uma aula de cultura, o que nos leva a analisar sua fala como uma aproximação entre cultura e léxico na língua estrangeira. Na continuação da interação, Beth explica à parceira que costuma pedir aos alunos que façam um trabalho com receitas, em um determinado momento do curso de espanhol, no qual estão falando sobre comidas, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 22

Beth: eles fizeram assim, eles sentaram com a mãe e a mãe passou a receita em português e eles transportaram para o espanhol e aí nós fizemos um livro de receitas.

Rosa: ah, que legal

Beth: Aí, uma pessoa digitou e eles procuraram uma figura na internet e colocaram. Aí na capa tem uma foto minha com eles.

(...)

Beth: todo ano tem uma lição que é “gente que come bien”. Aí no final da unidade a gente faz esse (incompreensível)

Rosa: é um trabalho

Beth: é um trabalho

(Transcrição da interação de Beth e Rosa, 8 de agosto de 2009, via Skype)

Beth explica que a tarefa consistia em selecionar uma receita em português e traduzi-la para o espanhol, para montar uma compilação que se transformaria num livro de receitas da turma. O aluno teria de pegar essa receita com a mãe, e não necessariamente ela precisaria ser uma receita de origem espanhola. Observamos que a tarefa tem características bastante estruturais, uma vez que o objetivo é traduzir de língua para outra, revelando uma concepção de ensino um tanto tradicional de Beth, que, inclusive, passou as receitas para a parceira por meio de ditado em uma parte da sessão de teletandem. Durante a interação elas também elencaram nomes de legumes e verduras em seus países e Beth fez várias perguntas a respeito de palavras relacionadas a outras receitas, mostrando e citando algumas das receitas do livro que fez com os alunos. Podemos dizer que Beth tinha a intenção de elencar o vocabulário para auxiliá-la nesse tipo de atividade, o que novamente demonstra uma visão bastante estrutural de língua e ensino e aprendizagem. Isso também fica claro em algumas das interações dos outros professores, como Sonia e Fabiana, como podemos observar nos seguintes excertos de interações por *chat*, nas quais falam sobre itens de vestuário:

Excerto 23

Sonia diz:

Quería preguntarte los nombres de las ropas

Laura diz:

cuales

Laura diz:

dime que te voy poniendo mientras busco

Sonia diz:

de los diferentes

Sonia diz:

que me habías dicho otro día

Laura diz:

no recuerdo

Laura diz:

hazme recordar en portugues

Laura diz:

y te lo digo en español

Sonia diz:

zapatillas

Laura diz:

de que hablamos

Laura diz:

chinitas

Sonia diz:

eso

Laura diz:

las que te mostré

Sonia diz:

no me acordaba

Sonia diz:

conga

Sonia diz:

en portugués

Laura diz:

zapatillas para los argentinos son championesque para nosotros son otra cosa

Laura diz:

y champions aca son tenis

Laura diz:

que aca no pasa de un deporte

Sonia diz:

eso

Sonia diz:

mismo

(Interação por *chat* de Sonia e Laura, 18/08/2009)

Excerto 24

Laura diz: campera

y una polera

(...)

Fabiana diz:

qué son busos?

Laura diz:

(...)

blusao

de lã

buso deportivo

é blusao de moletom

Fabiana diz:

y campera?

Laura diz:

jaquetao, japona

tudo o que tenha zipper e fique bem encima de tud

tudo

polera

blusao gola alta

(Interação por *chat* de Fabiana e Laura, 13/08/2009)

Notamos no primeiro excerto que Sonia traz uma canção infantil ensinada pela parceira de teletandem durante a interação, mas não se preocupa em explicar o que essa canção representa para os alunos ou como é ensinada e porque razão no Uruguai. No excerto seguinte, ela elenca os nomes dos cortes de carne que aprendeu com a parceira, colocando suas respectivas traduções para o português entre parêntesis, o que ilustra com mais um exemplo nossa afirmação sobre a busca da compilação de vocabulário por parte de muitos dos professores nas interações. É interessante notar que Sonia sempre terminava seus portfólios desejando um bom teletandem aos colegas, o que parece mostrar que ela escrevia os portfólios com essa audiência em mente e provavelmente sua intenção era compartilhar a lista compilada. No último excerto, após um questionamento de uma das formadoras sobre o modo como as interações poderiam influenciar sua prática pedagógica, Sonia afirma que a informação compilada a auxiliaria em suas aulas para a comparação das duas culturas, o que parece demonstrar uma visão de cultura atrelada a léxico, assim como Beth, e a informação para ser transmitida para os alunos para fins de comparação com o país nativo. Tais questões serão mais amplamente discutidas posteriormente quando analisarmos as concepções de cultura dos professores.

No portfólio de Fabiana, notamos que o aprendizado de vocabulário foi para ela um dos pontos altos da interação, os quais ela elenca com suas respectivas traduções:

Excerto 28

Dia 13/08 a minha interagente estava online e então marcamos de nos falar depois da novela das 21h. Desta vez, como foi permitido usar o teclado, foi muito legal. Nós conversamos durante 1 hora e meia e no final eu salvei a interação no word. Aprendi várias palavras novas como: buso (blusão de lã), campera (jaqueta com zíper), polera (blusão de gola alta), nanas (amassados no carro).
(Fabiana, portfólio, 14/08/2009)

Nas interações de Luciana também percebemos uma preocupação com o vocabulário. Luciana e a parceira geralmente conversavam espontaneamente sobre algum assunto e, quando surgiam dúvidas de vocabulário, Luciana anotava as palavras novas, como podemos observar a seguir:

Excerto 29

Luciana: yo estoy haciendo una gimnasia que se llama Pilates, sólo que

Murcia: ah, si, yo también

Luciana: como?

Murcia: yo también

Luciana: sí? Es Pilates también?

Murcia: sí

Luciana: sólo es que es solo una vez a la semana y es muy poco, y tengo que hacer mas, por lo menos do veces a la semana

Murcia: claro, yo voy dos veces por semana

Luciana: ah, vas dos veces por semana y yo sólo una vez, esta mañana yo he ido de las ocho de la mañana hasta las nueve, nueve menos diez, yo hago, es unos cuarenta minutos de Pilates, y después no voy más (...) a mi me gusta mucho hacer Pilates, yo prefiero que a la academia, hacer estera y otros ejercicios

Murcia: si, además es bueno porque es una gimnasia localizada
 Luciana: isso
 Murcia: o sea, que uno hace trabajar los distintos músculos
 Luciana: e aí, entonces, es también con un fisioterapeuta que tu haces Pilates?
 Murcia: sí, con un fisicoterapeuta y el va marcando los ejercicios y también son entre 45 y 50 minutos
 Luciana: el dice ... eh... dije que no puede hacer más de este tiempo
 Murcia: en general las clases duran esto (...) los últimos cinco minutos son para hacer elongaciones
 Luciana: elongaciones?
 Murcia: eso
 Luciana: aquí nosotros decimos alongamento
 Murcia: alongamento
 Luciana: y ustedes dicen elongación?
 Murcia: elongación
 Luciana: elongación, yo he escrito ya, yo he anotado
 (Transcrição da interação de Luciana e Murcia, 25/08/2009)

Luciana não escreveu portfólio sobre essa interação, mas podemos notar em outras entradas de portfólio que ela também tinha uma preocupação com o vocabulário principalmente atrelando o léxico a determinadas situações e eventos nos dois países, buscando sempre compará-los:

Excerto 30

Comentamos sobre festas infantis, e lhe contei o que se come nessas festas. Ela também me contou o que tem nessas festas lá em seu país. É como aqui lá também se come doces, bolos e de salgado hamburgue, batata frita, chizitos que são bocaditos de massa fritos.
 (Luciana, portfólio, 04/08/2009)

No excerto, podemos observar que Luciana descreve as comidas típicas em festas infantis nos dois países, provavelmente um tema sobre o qual seus alunos demonstram curiosidade e para o qual, em sua visão, o levantamento do léxico se faz útil.

Nossa análise da visão dos professores sobre a relação entre língua e cultura nos leva a afirmar que a visão de linguagem deles se mostra bastante estruturalista, ou seja, consideram a língua como um sistema estável, neutro e naturalmente ordenado, residente em um nível psicocognitivo no indivíduo. Ao não considerarem os significados como não estáveis ou situados e dependentes do contexto de uso, os professores parecem derivar a ideia de que aprender outra língua refere-se em grande parte à aquisição de itens lexicais, substituíveis por outros em diferentes idiomas ou variedades linguísticas. Isso parece se refletir em suas concepções de ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira de forma a estender a visão estruturalista de linguagem para o ensino de cultura, na forma de apresentação desta como outra habilidade ou informação sobre um determinado povo, como será discutido mais adiante nesta análise. Passemos agora à análise dos elementos coletivos e individuais na concepção de cultura dos professores do estudo.

3.2 Coletivo versus individual

Outro aspecto levantado dos dados para responder à primeira pergunta de pesquisa se referiu à percepção dos professores em relação aos elementos individuais e coletivos presentes na cultura. Entendemos que seria importante investigar de que modo tais aspectos compunham suas concepções uma vez que cultura no século XXI, segundo Kramsch (2009b, p. 235), tem um caráter claramente político, no qual estão engajadas “identidades de grupo e sobrevivência simbólica individual”.³⁹ Assim, esta seção buscaria elucidar de que modo a forma como os professores relacionam indivíduo, comunidade e sociedade compõe suas concepções de cultura.

Alguns dos professores se referiram à cultura como algo individual, como, por exemplo, Beth:

Excerto 31

O que você entende por cultura?

A maneira de ser e de falar de cada pessoa individual. (Beth, portfólio, atividade 2, 21/06/2009)

Sua resposta neste momento poderia estar influenciada pelo contato com a parceira, como nos mostra este outro excerto, retirado da mesma atividade no portfólio:

Excerto 32

O que você sabe ou pensa sobre a cultura-língua (língua-cultura) do Uruguai?

Estive em Montevideo em 2006 e percebi a história, os costumes e hábitos dos uruguaios, porém com minha parceira uruguaia a cultura é muito mais rica. (Beth, portfólio, atividade 2, 21/06/2009)

A relação de Beth com a parceira uruguaia foi uma das bem-sucedidas em termos de número de interações e pouca incidência de problemas com as ferramentas tecnológicas e conexão de Internet. Seu comentário parece nos mostrar que os uruguaios, como um povo, possuem uma história que é coletiva, assim como hábitos e costumes, que foram percebidos por ela de maneira individual por meio das interações com a parceira. Nota-se, assim, a relação que Beth faz entre o individual e o coletivo: a cultura parece ser do povo como um todo e é expressa pelas pessoas individualmente. Essa interpretação parece ser ratificada na entrevista final, quando Beth conjuga as noções de individual e coletivo em sua concepção de cultura:

Excerto 33

Pesquisador: Cultura – O que você entende por cultura?

Beth: Eu entendo que é um povo em si, qualquer coisa relacionada ao povo é a cultura dele. Porque ele, eu acho que ele reflete no país, na cidade onde ele vive, na comunidade dele, então, esse povo, essa gente, que a gente diz em espanhol “la gente” que eu acho que é a cultura. Se você conversar com uma pessoa, através do idioma dela, através das maneiras que ela fala, através do jeito dela, de toda a... o jeito dela, é essa postura. (Entrevista)

³⁹ No original: “...it has become clear in this 21st century that all culture is political, i.e., engages group identity and individual symbolic survival”.

Ao afirmar que ela está relacionada a um povo refere-se à coletividade, que a seu ver se reflete na forma do indivíduo falar e se expressar. Dessa forma, sua concepção de cultura parece partir do coletivo para o individual. Outra participante de pesquisa que pareceu ter a mesma visão foi Sonia, ao afirmar:

Excerto 34

O que você entende por cultura?

Toda manifestação de um grupo de pessoas. Cultura está em tudo que as pessoas fazem. Considero cultura a maneira de viver de cada um. (Sonia, portfólio, atividade 2, 19/06/2009)

Sonia inicia sua resposta afirmando o caráter coletivo da cultura. Ela também aponta que a cultura está no indivíduo e rege suas ações. Sua visão parece se assemelhar à de Beth, uma vez que considera o indivíduo um informante da cultura do país em que vive, como podemos verificar neste outro excerto:

Excerto 35

Gostaria de continuar o teletandem com interagentes de outros países da América Latina para conhecer a cultura de países como México, Perú, Panamá, Costa Rica, Cuba.

(Sonia, portfólio, 13/09/2009)

Sua percepção de que por meio do contato com pessoas de tais nacionalidades poderia conhecer a cultura mostra novamente que o indivíduo é um informante de sua cultura. Outro aspecto a ser salientado é a visão de cultura associada a culturas nacionais, pelo uso da palavra cultura no singular. A maioria dos professores mostrou visões semelhantes no que tange à associação de cultura a um estado-nação, como Fabiana, ao relacionar a cultura a um povo:

Excerto 36

1 - O que você entende por cultura?

Cultura é a forma que um povo tem de ser e de ver o mundo.

(Fabiana, portfólio, atividade 2, 13/06/2009)

Essa visão de homogeneidade nas normas e regras que determinariam os comportamentos dentro de um espaço geográfico ficou também clara em seus comentários em outros momentos do curso e na entrevista:

Excerto 37

(19:31:26) Fabiana fala para Todos: eu acho que a cultura uruguaia não tem muita diferença da nossa (...)

(19:31:49) Fabiana fala para Todos: comportamento e modo de viver

(Bate-papo no TelEduc, “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Excerto 38

Fabiana: Só que quando eu fui para a Espanha, eu vi os pais dando na cara dos filhos no supermercado. Aí, que eu fui entender. Porque lá é cultural, é normal, aqui isso é um absurdo, mas lá isso é a coisa mais natural do mundo, entendeu? (Entrevista)

Ao dizer, a “cultura uruguaia”, Fabiana parece generalizar todos os que vivem neste país por meio de suas percepções no contato com a parceira. A generalização sobre o

comportamento dos pais em relação à maneira de repreender os filhos, no excerto 38, foi uma de suas percepções quando estava estudando na Espanha. Em ambos os casos, Fabiana generaliza a cultura dentro de espaços geográficos, no qual a cultura, como um sistema coletivo, se mostra presente nas ações do indivíduo. A mesma ideia de coletividade confinada a um espaço geográfico é expressa por Elisa na seguinte entrada de seu portfólio:

Excerto 39

Qualquer aprendizado passado de um para outro dentro de seu espaço geográfico com características próprias do meio em que haja convivência.
(Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009)

E mais adiante na mesma atividade, Elisa parece demonstrar uma visão de que intercultural se relaciona a dois estados-nações ao dizer que não tem experiência intercultural porque nunca viajou a outro país.

Excerto 40

Não tenho experiência intercultural. Não viajei para nenhum outro país, não convivi com ninguém de outro país. (Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009)

Depreende-se daí a ideia de que a cultura pertence a um país, em uma relação monolítica e homogênea. Rosana também faz a mesma afirmação:

Excerto 41

Não tenho nenhuma situação vivenciada em comunicação intercultural.
(Rosana, portfólio, atividade 2)

Ao dizer que nunca vivenciou uma situação de comunicação intercultural, Rosana estava se referindo a ter viajado para outros países, o que parece demonstrar, como nas falas dos outros professores, que suas concepções de cultura estão arraigadas à ideia de estados nacionais. Nos comentários de Luciana a referência à cultura dos estados-nações também pareceu evidente, como pode ser visto em comentário no perfil, ao usar a palavra cultura no singular:

Excerto 42

(...) fiz também, vários cursos de espanhol no Brasil. Gosto muito da língua espanhola e de pesquisar sobre a cultura dos países onde se falam espanhol.
(Luciana, perfil no TelEduc)

Isso é ratificado em suas entradas no portfólio e na entrevista, na generalização dos fatos e informações expostos pela parceira nas conversas, como podemos ver nestes excertos:

Excerto 43

Me contou que lá na Argentina também tinha uma comida típica chamada locro que é feito de pedaços de legumes.
(Luciana, portfólio, 27/06/2009)

Excerto 44

Luciana: é que nem a Sonia falou, o carnaval deles [dos argentinos] assim, né, que dura muitos dias, ela me contou bem no começo, não lembro assim, direitinho para te falar, né, mas eu sei que dura.
(Entrevista)

Tais achados confirmam as conclusões de Atkinson (1999) a respeito da visão predominante de professores de línguas (professores de inglês, no caso da pesquisa do autor) de cultura como entidades distintas geográfica e nacionalmente com sistemas de regras e normas que determinam o comportamento individual.

Keila apresentou uma visão semelhante em alguns pontos com os demais professores, ao expor a cultura como partindo da coletividade:

Excerto 45

O que você entende por cultura?

Cultura não é individual mas coletivo são os valores de um grupo - suas crenças, comportamento, expressões artísticas. (Keila, portfólio, atividade 2, 15/08/2009)

Mas foi a única que expressamente falou, mais de uma vez, que a cultura não está somente relacionada a “uma cultura geral do estado-nação”, mas também às comunidades que o formam:

Excerto 46

Keila: aquilo que é semelhante

Formadora: O Brasil como uma nação toda?

Keila: Não comunidades também

(Aula presencial 4, 28/08/2009)

Este excerto foi retirado de um diálogo entre a pesquisadora, que também era uma das formadoras, e conduzia a aula naquele dia. Os professores de Assis, que participavam da aula por videoconferência, pedem que ela repita o que disse e ela então vai até o microfone e expõe sua visão de cultura a eles:

Excerto 47

Keila: Cultura para nós é aquilo que reúne uma comunidade, são as crenças, as atitudes, o modo de ver a vida, a vivência de um grupo, de uma comunidade... não é uma coisa grande, pode ser uma comunidade até pequena, mas uma comunidade por exemplo agrícola, ela vai ter uma cultura totalmente diferente. (incompreensível) Os aspectos culturais que envolvem aquilo né, aquele grupo, aquela vivência, toda a vivência que eles têm em comum, forma a cultura daquele conjunto.

(Aula presencial 4, 28/08/2009)

O uso do pronome “nós” parece mais uma tentativa de colocar o grupo como suporte de sua opinião. Entretanto, fica mais uma vez claro que Keila vê a relação de coletividade no conceito de cultura como relativa a comunidades menores que dividem o mesmo espaço geográfico e compartilham o mesmo sistema. Na entrevista ela expressa, então, que o conjunto dessas comunidades formaria grupos cada vez maiores, possivelmente chegando-se ao estado-nação:

Excerto 48

Keila: não tem como você falar, aí, a cultura (incompreensível) você tem diferentes nichos culturais, e aí você vai juntando dentro de comunidades maiores e maiores e maiores. (...) só que eu acho que não é uma coisa só assim, até a comunicação realmente tá ligada, não tem jeito, a linguagem, e outra, dentro de uma mesma comunidade você vê diferentes culturas, entendeu? (Entrevista)

A ideia de Keila parece ser a da existência de várias microcomunidades, que se juntam para formar a sociedade como um todo. No final do excerto, podemos notar também que ela coloca a variedade cultural como inerente dentro de uma mesma comunidade (“dentro de uma mesma comunidade você vê diferentes culturas”); entretanto, a variedade ainda é tratada em forma de blocos, que parecem um tanto quanto fixos e não interpenetráveis. Parece faltar a sua visão a ideia de que o indivíduo participa de diferentes comunidades, pertencendo a elas de modo mais ou menos intenso, que o constituem e são constituídas por ele. A ideia de cultura expressa por Keila, então, parte do coletivo para o individual, como nas opiniões dos outros professores, se aproximando muito mais da visão de cultura como sociedade ligada a um estado-nação baseada na noção geral de coletividade institucionalizada (KUMARAVADIVELU, 2008).

Em relação à análise da coletividade versus individualidade nas concepções de cultura dos professores estudados percebe-se que, de maneira geral, eles apresentam a noção de uma força do cultural coletivo sobre o individual, agindo de forma coercitiva ou não sobre os membros de dada sociedade. Concordamos com Atkinson (1999) que afirma ser mais produtivo para a educação de línguas no século XXI que a conceitualização de cultura leve em consideração a relação entre coletividade e individualidade como uma via de mão dupla, uma vez que o coletivo cultural pode influenciar o individual, assim como o individual traz suas marcas para a coletividade, modificando-a.

Uma vez feita essa análise inicial de aspectos que compõem as concepções de cultura dos professores, trataremos na próxima seção as concepções em si, discutindo-as à luz dos achados anteriores, e buscaremos relacioná-las ao modo como os professores entendem o ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira.

3.3 Concepções de cultura

Baseando-nos nas ideias discutidas no arcabouço teórico deste trabalho em relação a uma visão sociocultural de construção de conhecimento, entendemos que as concepções do sujeito estão sempre em fase de (re)construção, o que nos leva a entendê-las como complexas, e às vezes até mesmo contraditórias. Buscamos explicitar, aqui em nossa análise, elementos que compõem as concepções dos professores separadamente para fins de escrutinização. Porém, entendemos que esses elementos se encontram imbricados, inter-relacionados e em

processo de (re)construção, uma vez que são influenciados por suas experiências e contextos profissionais (formação, cursos, prática docente, livro didático) e pessoais (vivência familiar, ascendência).

Por meio da análise das recorrências encontradas nas falas dos professores ao se referirem à cultura, estabelecemos três categorias de concepções: *cultura como informação* (produtos), *cultura como hábitos e costumes* (práticas), *cultura como modo de pensar* (perspectivas). Em sua maioria, as concepções se apresentam como concorrentes nas falas dos professores, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 49

O que você entende por cultura?

Cultura não é individual mas coletivo são os valores de um grupo - suas crenças, comportamento, expressões artísticas. (Keila, portfólio, atividade 2, 15/08/2009, grifo nosso)

Excerto 50

Pesquisadora: E aqui você fala assim: “O que você entende por cultura? Toda manifestação de um grupo de pessoas. Cultura está em tudo que as pessoas fazem. Considero cultura a maneira de viver de cada um.” Toda manifestação. Que tipo de manifestação?

Sonia: aquilo que a gente tinha falado ali, manifestação, é, cult..., é, relação entre as pessoas, tradições, costumes, tudo o que, abrange tudo isso, é uma graaande, um grande conjunto de coisas, né.

(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 51

Pesquisador: O que você entende por cultura?

Rosana: Cultura é o modo de vida de um povo, crenças, costumes, valores, comidas, etc.

(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 52

O que você entende por cultura?

A troca de informações culturais: de maneira de viver, ser, pensar, costumes, tradições, usos...

(Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009, grifo nosso)

Nas falas das professoras nos excertos anteriores, podemos notar que cultura é vista como informação, na medida em que se apresenta como produtos culturais passíveis de ‘consumo’ por outros povos (expressões artísticas, comidas). Ela é vista como práticas na forma de comportamentos específicos de determinado grupo (tradições, costumes e usos). Ainda, ela é vista como modo de pensar ou perspectiva em relação à maneira como as pessoas fazem sentido de sua realidade no mundo (relação entre as pessoas, modo de viver e ser).

A seguir, apresentaremos a análise dos dados específicos que compõem cada uma destas categorias de concepções de cultura apresentadas, com base na discussão anterior sobre a relação entre língua e cultura e coletividade e individualidade, assim como mostraremos as implicações de tais concepções para a visão destes professores sobre o ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira.

3.3.1 Cultura como informação (produtos)

Uma grande parte dos professores, em algum momento do curso, mostrou entender cultura como informação sobre um determinado povo ou grupo (seguindo as ideias de cultura nacional e coletividade). Nesta concepção de cultura, como civilização, elementos da chamada Alta Cultura (*High Culture*) (KRAMSCH, 1993, 2006a; MORAN, 2001), ligada à história, instituições sociais, às artes, arquitetura, música e literatura, constituem-se como produtos da coletividade de um estado-nação. A seguir apresentamos excertos que mostram tal concepção de cultura nas falas dos professores:

Excerto 53

Perguntei se tem novidades a respeito de cinema e televisão. Por lá em sua cidade de apenas 2.500 habitantes tem pouca cultura, o que sabem é da capital Montevideo. (Beth, portfólio, 06/08/2009)

Excerto 54

Falamos um pouco de **Cultura** e também de **Monumentos**, que existe muito por lá e sempre simboliza "El gaucho" imagem do Uruguay antigo ou sertanejo de quando era colônia de Espanha. Perguntei do tempo e ela me disse que estava em torno de 15 graus, perguntei sobre a **Religião** que predomina o país ela me disse ser a Católica, embora os uruguayos não são tão religiosos, acredita que os brasileiros são mais. (Beth, portfólio, 31/05/2009)

Podemos ver nos comentários de Beth, em seu portfólio, que ela usa a palavra cultura para se referir ora à cultura como artes, ou produtos da mídia, ora para se referir à história do povo uruguaio. No excerto 53, ao comentar que pelo fato de a parceira viver em uma cidade pequena há pouca cultura disponível, notamos que ela associa cultura às ideias iluministas de progresso e civilização, discutidas no arcabouço teórico desta tese, o que parece criar um estereótipo de que “a capital” (Montevideu) seja mais desenvolvida culturalmente, atrelando a cultura ao desenvolvimento econômico e às instituições sociais (Alta Cultura). As palavras em negrito no excerto 54 foram marcadas pela própria professora em seu portfólio, aparentemente para enfatizar os assuntos tratados na interação. O fato de escrever “Falamos um pouco de **Cultura** e também de **Monumentos**”, provavelmente demonstra que em sua visão a cultura não é o monumento, e sim aquilo que ele representa em termos de história, como fica claro em sua colocação sobre a simbologia das imagens dos “gaúchos”.

A visão de cultura como informação que parece compor sua concepção fica mais uma vez clara no seguinte excerto, retirado de um dos bate-papos, no qual Beth se oferece para enviar informações culturais sobre o Brasil a uma professora uruguaia que participava também do curso:

Excerto 55

(20:23:10) Formadora fala para Prof uruguaia: Antes do teletandem você já falava do Brasil?

(20:25:54) Prof uruguaia fala para Todos: sim, sempre, só digo que Portugal é como Espanha para nós, as datas do descobrimento, um poquinho da história e depois a cultura.

(20:27:16) Beth fala para Prof uruguaia: Me add no seu msn e te mando o que precisar para falar aos alunos (...)

(20:29:02) Beth fala para Todos: É uma opção....às vezes ela deixa de falar coisas que estamos "carecas" de saber né, Ana. (Bate-papo "Competência intercultural do professor de ELE", 12/08/2009)

Cultura é vista como informação no momento em que ela se oferece para mandar tais informações para a outra professora "falar para os alunos". Fica claro também que enquanto informação a cultura é algo estável, imutável, e colocada como verdade, pois pode ser transmitida como um bloco "que estamos 'carecas' de saber". Não parece haver espaço para uma discussão crítica dos elementos que compõem essa informação, nem uma construção dialógica que permitiria reflexão sobre ela. O nativo é tomado como informante da veracidade sobre a cultura, eliminando contingentes históricos, sociais, econômicos e políticos que marcariam suas posições do sujeito, ou seja, o modo como ele se representa discursivamente, psicologicamente, socialmente e culturalmente (KRAMSCH, 2009a).

Luciana também demonstra em seus portfólios uma visão de cultura como informação ligada à Alta Cultura, em termos de literatura e história, como, por exemplo, nestes excertos:

Excerto 56

Falamos de muitos assuntos como literatura, me contou que fez um trabalho sobre um livro de Chico Buarque. Comentou sobre alguns literários argentinos: Borges, Cortázar como são suas obras e o que retratam.

Comentamos sobre alguns dias comemorativos como dia 25 de maio a libertação da Espanha, 9 de julho dia da constituição.

(Luciana, portfólio, 17/07/2009)

Excerto 57

Neste dia falamos por uma hora, dia 17 de agosto tinha sido feriado na Argentina, comemoravam o dia de San Martín libertador da América.

Me contou sobre a vida de San Martín que foi um general muito importante da América Latina.

Falou sobre a Patagônia uma região que existe muitas montanhas de gelo.

Nossa interação foi muito proveitosa, pois aprendi aspectos culturais que não sabia da Argentina.

(Luciana, portfólio, 18/09/2009)

Ao afirmar, no segundo excerto, que aprendeu sobre aspectos culturais que não conhecia da Argentina na interação, no caso sobre a sua história e literatura, demonstra uma visão de cultura como civilização. Assim como Beth, parece não dar espaço a uma construção dialógica, mas, sim, tomar o falante nativo como informante legítimo de informações culturais e vocabulário, como mais uma vez demonstrado no próximo excerto:

Excerto 58

Falamos de vários assuntos como escolas, clima, comidas, dias comemorativos, férias, entre outros. E essa troca de cultura me ajudará muito em minhas práticas pedagógicas, pois aprendo palavras que não sabia, informações sobre lugares, sendo assim posso falar com mais segurança destes assuntos com meus alunos. (Luciana, fórum "Experiência intercultural", 22/07/2009)

Luciana afirma em outros momentos sua insegurança para falar de cultura, uma vez que nunca fez curso no exterior. As interações com um nativo parecem, então, prover tal conhecimento e segurança para "transmiti-la". De fato, a maioria dos professores parece acreditar que o contato com o nativo pode prover informações verídicas sobre a cultura da

língua-alvo, alguns em termos de informação, outros em termos de vivência “real”, como se pode perceber na fala de Pablo:

Excerto 59

(20:24:46) Pablo fala para Todos: E os alunos perguntam pra gente: Mas vc já foi lá profe? Vc já comeu isso? Passou em frente desse monumento?

(...)

(20:27:01) Pablo fala para Todos: então, Ana Cristina muitas professoras amigas minhas sempre são questionadas: PROFESSORA, A SRA. JÁ VIAJOU PRA ALGUM PAÍS DE LÍNGUA ESPANHOLA?

(20:27:45) Carla fala para Pablo: E daí vem a vivência, Pablo?!

(20:28:34) Pablo fala para Todos: não, Carla, estou falando de uma curiosidade que os alunos têm

(20:30:05) Carla fala para Todos: Eu entendi, mas questiono se a partir da vivência você pode falar melhor sobre determinado tema? Seria isso?

(20:30:52) Pablo fala para Todos: ajuda bastante, né Carla, cai na questão da veracidade

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Pablo fala das expectativas dos alunos sobre conhecimento do professor e experiências vividas por ele, que legitimariam seu conhecimento sobre a cultura-alvo. Os produtos desta cultura teriam de ser vivenciados para que o professor possa falar sobre eles, o que parece mais uma questão de ratificar a imagem projetada pelo outro por meio da experiência própria dando veracidade à informação. É interessante notar que ele coloca o questionamento dos alunos em caixa alta, o que pode significar que tal pergunta é feita em tom de cobrança para os professores, evidenciando que as concepções de cultura dos professores e crenças dos alunos sobre o conhecimento da cultura-alvo pelo professor interagem de maneira a compor esse elemento de ratificação da cultura-alvo por meio da experiência *in loco*. Pablo afirma ao final que “cai na questão da veracidade”, ou seja, a situação de imersão legitimaria a falar sobre a cultura do outro, uma vez que se configuraria como participação de fato na comunidade que ‘detém’ aquela cultura.

Podemos dizer que a aparente ausência de conflitos assim como uma abordagem de ensino de cultura como transmissão de informação, parecem estar diretamente ligadas à concepção de cultura como produtos, e o papel do estrangeiro parece ser o de conhecer e vivenciar aquela cultura como o nativo, de forma semelhante à abordagem estrangeiro-cultural (RISAGER, 1998). Assim, podemos dizer que a concepção de cultura como produtos gera a percepção do ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira como transmissão de informação. Verificamos que todos os professores, em algum momento do curso, afirmaram entender ensino de cultura como transmissão de informação, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 60

Beth: Aí, eu fui para a Argentina e fiz um curso e tirei foto com todos os alunos da sala. Eles usam uma gravatinha, tanto as meninas quanto os meninos, e eu lá no meio daquela molecada, as meninas de saíxa xadrez, com gravatinha, os meninos também. Tudo da idade deles. “Nossa, professora, de gravata? Nós jamais vamos usar gravata aqui.” “Gente, é cultura. Isso é o uniforminho deles. É coisa lá

dos jesuítas (incompreensível) muito antigo”. Sabe? Aí, eles ficam olhando: “Oh, que bonitinho esse.” Entendeu? Eu acho que tudo isso, toda essa informação que a gente passa para eles, isso é cultura. Entendeu? Eu falo do povo, como é que eles falam, como é que eles comem.
(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 61

Cada pequena história dessa que vivenciamos torna-se um adendo a mais para as nossas aulas, é sempre uma história que em algum momento podemos encaixar a um conteúdo programático e enriquecer a aula, deixando-a mais interessante e realística.

(Pablo, Fórum “Experiência intercultural”, 24/07/2009, grifo nosso)

Excerto 62

(20:30:15) Rosana fala para Todos: Como seria bom poder viajar, depois comentar em sala de aula.
(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009, grifo nosso)

Excerto 63

Elisa: Nos livros didáticos a cultura destes países mais parece uma página de enciclopédia. Trabalho com esse tema passando para os alunos conhecimentos que venho adquirindo com leituras e trocas de experiências com outros professores e também nos cursos com algum detalhe aqui outro ali.

(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 64

Sobre as situações vivenciadas não tive ainda muitas experiências, pois vivo com problemas técnicos e isso tem atrapalhado um pouco. Acredito que esta experiência pode se refletir em minha prática, pois terei mais conhecimentos culturais para passar aos meus alunos em sala de aula.

(Fabiana, Fórum “Experiência intercultural”, 21/07/2009, grifo nosso)

Excerto 65

Sandro: tudo aquilo que a gente fazia lá (nas interações), a parte de cultura que a gente aprendia, a gente logo soltava em sala de aula.

(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 66

A experiência intercultural é às vezes até divertida muito bom e nos faz respeitar nossa própria cultura. Estamos descobrindo palavras, hábitos, costumes e que temos muita coisa em comum. Estamos aprendendo algo novo a cada interação e tudo que aprendemos nos acrescenta e com certeza passaremos nossas experiências a nossos alunos enriquecendo nossa prática pedagógica.

(Keila, Fórum “Experiência intercultural”, 30/07/2009, grifo nosso)

Excerto 67

Acredito que meu aproveitamento foi excelente que com certeza contribuiu para aperfeiçoar meus conhecimentos na língua espanhola, podendo passar aos meus alunos pelo menos um pouco do que aprendi. (Luciana, portfólio, autoavaliação final, 28/09/2009, grifo nosso)

Excerto 68

Não posso discutir que será de muita utilidade toda esta informação. Poderei utilizá-la neste caso nas aulas de culinária e para comparar as 2 culturas. (Sonia, portfólio, 18/07/2009, grifo nosso)

Podemos notar nos excertos que todos os professores associam o conhecimento sobre a cultura como informações que deverão ser transmitidas em sala de aula. Beth, Pablo e Rosana falam sobre as histórias vivenciadas em viagens como boa fonte de informação para “passar para os alunos” ou “encaixar a um conteúdo programático e deixá-lo mais interessante”. Elisa critica o modo como cultura é apresentado nos livros didáticos, como algo fixo e descritivo, mas também afirma que seu foco está na transmissão de conhecimentos “com algum detalhe aqui outro ali”, o que parece demonstrar uma visão fragmentada de

cultura (que talvez tome a forma de curiosidades). Fabiana, Sandro, Keila, Luciana e Sonia comentam as informações que poderão passar aos alunos após as interações de teletandem, o que demonstra que suas concepções de cultura como informação provavelmente não foram desconstruídas pelo curso, que também não enfocava somente cultura. Discutiremos essa questão na resposta à terceira pergunta de pesquisa.

O excerto (68) com o comentário de Sônia sobre transmitir a informação a fim de gerar comparação com a própria cultura nos mostra um aspecto que se sobressai nessa concepção de ensino de cultura na fala de vários dos professores: o da comparação cultural, que remete à abordagem intercultural, descrita por Risager (1998), baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural.

Na fala, a seguir, de Fabiana, sobre como cultura é tratada em sala de aula também fica clara a associação da transmissão de conhecimento cultural à comparação com o próprio país:

Excerto 69

(19:57:40) Fabiana fala para Todos: e os grupos pesquisam sobre o tema cultural proposto

(...)

(19:58:07) Fabiana fala para Todos: depois eu complemento

(...)

(19:58:29) Fabiana fala para Todos: também comparamos como é no país e como é aqui

(19:58:47) Fabiana fala para Todos: e discutimos sobre o tema

(Bate-papo “Competência intercultural do professor de LE”, 12/08/2009)

Percebe-se a visão de transmissão de informação em sua fala ao dizer que depois complementa as lacunas das informações trazidas pelos alunos sobre a cultura alvo. Não parece haver espaço para uma construção dialógica, mas para o acúmulo de informações sobre o outro. Segundo ela, esse conhecimento sobre a cultura de outros povos pode levar o aluno a entendê-los e respeitá-los, como verificamos neste excerto da entrevista:

Excerto 70

Fabiana: é, a gente tem que respeitar. Isso com os alunos eu fazia muito, fazia eles entenderem que para a gente aquilo lá era ruim mas para eles não. Assim como muitas coisas que a gente fazia para eles era absurdo. Entendeu, então, essa, vamos dizer, aula de cultura, não só de língua, mas eu falava muito de cultura de outros povos também porque eu procuro sempre saber porque eu gosto...

(Entrevista)

Como podemos observar, as comparações entre as culturas tomam forma de identidade nacional homogênea e não conflituosa, e o ensino teria um caráter relativista que levaria os aprendizes a desenvolver uma atitude reflexiva em relação a outros povos. O ponto de partida dessa abordagem é que duas diferentes culturas seriam estruturalmente relacionadas uma a outra, ou seja, possuiriam estruturas semelhantes que favorecem a comparação; entretanto, a nosso ver, apesar de parecer uma abordagem interessante, corre-se o risco de tornar estanques algumas categorias que devem ser comparadas, ou até mesmo de presumir a existência das

mesmas categorias entre diferentes culturas. Além disso, há a problemática da visão do professor muitas vezes se sobrepor a uma possível abertura dialógica com os alunos, na qual eles teriam a oportunidade de construir uma visão crítica a partir de suas próprias percepções sobre sua cultura e a cultura-alvo, como vemos neste relato de Fabiana, no qual ela fala sobre o modo como apresenta a tourada para os alunos:

Excerto 71

Fabiana: vai muito com... eu acho... a visão do professor é muito importante. (...) Porque que nem, um erro meu, mas que eu sei, tourada é uma coisa que eu não admito então eu levo para o lado negativo quando eu vou falar com eles sobre tourada. Eu não consigo, é, tudo eu acho que a gente tem que respeitar mas isso eu não aceito. Então, o que você acha da tourada eles perguntam, eu falo “eu odeio, acho ridículo, absurdo!” Eu falo desse jeito.

Beth: Eu adoro. (risos)
(Entrevista)

Notamos que sua fala neste momento parece se chocar com a do excerto anterior sobre respeitar a cultura do outro, uma vez que agora ela afirma que, por não tolerar a prática da tourada, a apresenta como tom negativo aos alunos – o que demonstra que ‘o respeito à cultura do outro’ tomará forma em sala de aula passando pelo filtro do professor sobre aquilo que é aceitável ou não. Observamos ainda no excerto que Fabiana e Beth têm opiniões contrárias a respeito da tourada, o que tende a influenciar diretamente o modo como apresentam essa “informação cultural” em sala de aula (discutiremos o caso de Beth mais adiante). Fabiana admite sua visão parcial e imposta em sua maneira de ensinar como errada (“um erro meu”), entretanto, ela aparentemente não modifica sua atitude ou propõe o tema como forma de problematizar a situação para os alunos. Isso nos parece transparecer uma visão de ensino de cultura como informação colocada pelo professor na forma de uma verdade dogmática, que deve ser aceita e não colocada em discussão. Kramsch (2009a) discute o desafio dos professores, com base nas ideias de Vygotsky, de dar oportunidades aos alunos as quais os engajem como os adolescentes que eles são e os potenciais adultos que se tornarão, por meio da exploração de modos alternativos de se representar e das noções pré-concebidas que trazem para a sala de aula. Essa oportunidade de exploração, a nosso ver, poderia ser útil tanto para os alunos como para os professores, como no caso de Fabiana, que, ao invés de colocar sua posição de forma dogmática, poderia usar a questão de modo a gerar uma discussão que considerasse dialeticamente o significado de certas práticas culturais como aceitáveis ou não para indivíduos diferentes.

A transmissão da informação como verdade, legitimada pelo falante nativo, e a aparente falta de discussões que envolvam a cultura dialogicamente também pode ser notada na descrição de Luciana sobre o modo como ajudou a parceira em uma pesquisa que ela deveria fazer sobre o Rio de Janeiro:

Excerto 72

Conversamos em português desta vez, e ela me contou que teve que fazer uma pesquisa sobre a cidade do Rio de Janeiro por conta do curso que faz de língua portuguesa. E assim conversamos um pouco sobre a cidade, contei algumas coisas que ela queria entender e acho que foi muito proveitoso para ela a nossa conversa. (Luciana, portfólio, 22/06/2009)

Ela conta que transmitiu a informação sobre cultura para a parceira, aparentemente tomada com fonte segura para tal pesquisa uma vez que seu conhecimento, como pertencente ao país que abriga tal cidade, a legitimaria a fazê-lo. Notamos, no final do excerto, que a ideia de transmissão nesse caso fica clara e se opõe a uma construção dialógica uma vez que ela explicou aspectos que a parceira gostaria de entender sobre a cidade e a conversa foi “proveitosa” para a parceira e não para as duas.

Sandro também demonstra uma visão de ensino de cultura como transmissão de informações dogmáticas e estereotipadas, como podemos ver neste excerto de seu portfólio no qual relata uma interação:

Excerto 73

Nos outros setenta minutos, falamos sobre dois temas que havíamos combinado em português: sobre carnaval e o sofre feijoada. Como tarefa, ele teria que tentar descrever o modo de preparo da feijoada e seus ingredientes. Sobre o carnaval, ele me fazia perguntas a respeito da festa, principalmente sobre o Rio de Janeiro. (Sandro, portfólio, 06/07/2009)

Os temas escolhidos, “feijoada e carnaval”, foram tratados como informações culturais a serem recebidas pelo estrangeiro como verdades estanques, o que parece um pouco estereotipado e generalizado. Ele também pareceu não problematizar aquilo que “vendemos” como nossa cultura, o carnaval do Rio de Janeiro. O fato de ele ter pedido como tarefa que o parceiro descrevesse o modo de preparo do prato demonstra que sua visão de ensino de cultura é a de transmissão de informação – homogeneizada, diríamos, uma vez que nos perguntamos: Que feijoada é essa? É uma receita básica? Há variações? – em uma abordagem estrangeiro-cultural (RISAGER, 1998). A finalidade de tal tarefa não fica clara, e sua aparente abordagem estrutural parece reforçar a visão da transmissão de informação cultural fixa, homogênea e estática como a finalidade do ensino de cultura.

De modo geral, o que parece é que a visão de ensino de cultura como transmissão utilizando-se deste tipo de abordagem não desafia estereótipos, como podemos ver neste trecho da entrevista:

Excerto 74

Ana: Falando nisso, por que tem que falar da tourada? Como a cultura é apresentada no livro didático?

Sandro: não, não é no livro, não.

Fabiana: Não, não, eles perguntam.

Todos falam ao mesmo tempo: Eles conhecem. Eles sabem.

Fabiana: não, eles que perguntam porque eles sabem.

Sandro: (incompreensível) Eles viram na televisão. (...)

Keila: Como o Brasil é o futebol, a Espanha é o país da tourada.

Beth: é, associa (Entrevista)

Vemos no excerto que os professores falam da tourada porque os alunos têm curiosidade, mas a tratam como uma informação generalizada e estereotipada, muitas vezes idealizando a cultura-alvo, como podemos ver nesta fala de Beth, na qual ela explica o modo como ensina cultura em sala de aula, exemplificando com elementos como o flamenco e a tourada:

Excerto 75

Ana: Só para terminar, então. Como é que fica cultura em sala de aula?

Beth: Olha, é tanta coisa de cultura agora, a cultura agora, menina, é (incompreensível) porque é muita coisa, é muita informação que você tem que passar. Eles querem saber tudo. Então quando você explica uma música, quando você dá uma música, tem a cultura ali na música. Na dança, porque eles olham assim. “Hoje eu vou passar um pouquinho de dança para vocês”. Cinco minutos de vídeos, aí você passa o flamenco (incompreensível). Calma, agora eu vou explicar, eu passo cinco minutos só, ou a tourada mesmo, eu já fiz isso com a tourada, eu trouxe minhas fotos e mostro. “Oh, são 7, viu, gente, são 7, uma seguida da outra”. Eles acham maravilhoso, eles gritam olé. Que coisa linda, igual o futebol aqui que tem Corinthians versus... Corinthians. Sabe aquela torcida, é daquele jeito, só que tem o rei, o rei tá lá presenciando, é o melhor toureiro, é lindo (incompreensível) de luzes, é a tardinha porque depois a noite/ “Professora, mas esse touro morre? De que jeito?” “Ah, tem um monte de jeitos. Depende você bota uma varinha ali e ele já cai ali. Aí já fica sangue e vem um carruagem e leva ele embora, limpa direitinho porque vai entrar outro ali, ele não pode ver sangue. “Ah, professora, já não gostei tanto, porque tem sangue”. “Porque mata o touro”, “ai, é o touro ou o toureiro que você quer que morre?” “Ai, professora, eu acho que é melhor o toureiro”. “Não, o toureiro é liiindo, eu queria casar com um toureiro.” Aí, eu começo, passo um pouquinho da tourada: “Vocês querem ver um pouquinho?” Ou passo a tourada ou mostro as fotos. E eles adoram, acham lindo e tudo. “ta agora eu vou explicar pra vocês, aí que entra acho que a cultura, porque aí que eu vou explicar o que é a tourada, o que que representa para eles. Que não é tourada só na Espanha, tem em Portugal, tem na Itália, tem em um monte de lugar, tem aqui, aqui não é tourada de matar o touro, mas não tem rodeio? Bom, aí, eu começo eu explico isso, ou explico o flamenco. Depois que eu explico eles falam assim. “Professora, você passa de novo?”, “Eu quero ver de novo porque eu acho que agora eu já entendi”. É aí que eu acho que a cultura chegou.

Ana: Entendi. Você compara também com o nosso aqui.

Beth: sempre, sempre comparo.

(Entrevista, grifo nosso)

Beth demonstra em sua fala que a transmissão das informações culturais muitas vezes constrói uma visão idealizada do outro (“o toureiro é liiindo, eu queria casar com um toureiro”), e as comparações não adentram um nível de discussão crítica, mas, sobretudo, buscam criar categorias relacionáveis que deem conta de estruturar padrões de comportamento (como, por exemplo, a reação à tourada na Espanha como comparável ao futebol no Brasil, ou a existência de tourada em outros lugares do mundo e os rodeios no Brasil). Novamente afirmamos que a abordagem intercultural da comparação, apesar de parecer atraente, não abre espaço para discussões e posicionamentos dos sujeitos, tratando as categorias como estanques dentro do estado-nação. De fato, podemos notar que Beth, ao afirmar que após sua explicação a cultura “chega” aos alunos, retira o caráter dialógico de construção compartilhada, na qual sua visão da cultura do outro parece se sobrepor à dos aprendizes.

Em seu relato, ela demonstra de que modo sua apresentação da tourada vai modificando a percepção dos alunos: ela inicia dizendo que eles acham maravilhoso, e logo depois passa a narrar questionamentos feitos pelos alunos sobre a forma como o touro é morto (“Professora, mas esse touro morre? De que jeito?”) e suas reações em relação à morte do animal (“Ah, professora, já não gostei tanto, porque tem sangue”, “Porque mata o touro”). Ao contrário de Fabiana, que declarava “odiar tourada”, Beth afirma adorar e parece colocar como sua missão a de convencer os alunos de que ela é um legítimo produto da cultura espanhola que deve ser compreendido e não questionado (“ai, é o touro ou o toureiro que você quer que morre?”), ela afirma perguntar a um aluno que reclama da morte do touro). E assim sua estratégia para convencê-los parece ser a de glamourizar o acontecimento por meio da inserção da menção à família real espanhola (“só que tem o rei, o rei ta lá presenciando”) e da descrição do ritual pelo qual o touro é morto e retirado da arena (“Ah, tem um monte de jeitos. Depende você bota uma varinha ali e ele já cai ali. Aí já fica sangue e vem uma carruagem e leva ele embora, limpa direitinho porque vai entrar outro ali, ele não pode ver sangue.”), sem explorar as reações dos alunos, e fazendo crer que todos os espanhóis estão de acordo com as touradas – o que não é verdade, uma vez que há vários grupos e movimentos antitouradas e elas são proibidas nas Ilhas Canárias e na Catalunha.⁴⁰

A nosso ver, haveria aí uma oportunidade de exploração das emoções dos alunos suscitadas pelo vídeo e pelas fotos que ela leva para a sala de aula, na qual, ao invés de tratar do assunto de forma idealizada, homogênea e dogmática, poder-se-ia gerar uma discussão sobre a espetacularização do embate entre homens e animais ou do poder dos rituais sobre as pessoas. Mas, para isso, acreditamos que tais discussões devem ser fomentadas na formação do professor, assunto que trataremos em nossas reflexões finais sobre o tema.

De modo geral, o ensino da cultura como transmissão de informação, seja em uma abordagem estrangeiro cultural ou intercultural, parece não proporcionar uma construção dialógica, mas, sim, uma visão idealizada que é colocada pelo professor para os alunos, muitas vezes, de forma dogmática. Tal concepção de cultura pode ser considerada essencialista, uma vez que presume a homogeneização, desconsiderando a complexidade da cultura e de como ela se desenvolve, fazendo com que a comparação entre a cultura alvo e a própria cultura seja feita de polaridades estanques e puras, geradoras de estereótipos.

⁴⁰ As Ilhas Canárias proíbem a prática da tourada desde 1991, e, em julho do 2010, o parlamento de Catalunha aprovou uma Iniciativa Legislativa Popular, que proíbe as touradas na região. Tal lei entrou em vigor em 1º de janeiro de 2012. (Fonte: R7 notícias - <http://noticias.r7.com/internacional/noticias/touradas-sao-proibidas-na-regiao-espanhola-da-catalunha-20100728.html> - acesso em 22/01/2012)

3.3.2 Cultura como hábitos e costumes (práticas)

Em nossa análise, notamos também elementos nas falas dos professores que denotavam uma concepção de cultura como hábitos e costumes de um povo, ou seja, suas práticas cotidianas e tradições, denominado por alguns autores, como Kramsch (1993), de “lowbrow information”, e Moran (2001), de cultura com c minúsculo (ambos se referindo em oposição à alta Cultura, “highbrow”). Prevalece ainda a visão de cultura modernista (KRAMSCH, 2006a), de uma língua e cultura homogêneas generalizadas a todos os membros de um estado-nação, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 76

Pesquisador: O que você entende por cultura?

Rosana: Cultura é o modo de vida de um povo, crenças, costumes, valores, comidas, etc. (Entrevista, grifo nosso)

Excerto 77

O que você entende por cultura?

A troca de informações culturais: de maneira de viver, ser, pensar, costumes, tradições, usos... (Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009, grifo nosso)

Excerto 78

Bom, minhas expectativas eram grandes em relação às interações e não estou me decepcionando. Conheci o Uruguai há 9 anos atrás e me encantei pela cultura, música, culinária e o povo. Com a minha parceira estamos indo a fundo na questão, desde assuntos mais acadêmicos até miudezas do dia-a-dia. (Pablo, Fórum “Experiência intercultural”, 24/07/2009, grifo nosso)

Excerto 79

(20:00:10) Fabiana fala para Todos: outro dia pedi um trabalho sobre "gestos espanhóis" porque no livro havia uma referência sobre isso (Bate-papo “Competência intercultural do professor de LE”, 12/08/2009, grifo nosso)

Excerto 80

Fale sobre uma situação intercultural vivenciada antes do Teletandem

Quando estive na Espanha um senhor dono de uma quitanda gentilmente disse que sabia que éramos estrangeiras porque estávamos pegando nas frutas apalpando cheirando e que eles não fazem isso de forma alguma. (Keila, portfólio, atividade 2, 15/08/2009, grifo nosso)

Podemos notar nos excertos que as práticas cotidianas se constituem de costumes, tradições, usos e “miudezas do dia-a-dia”, de elementos extralinguísticos, como gestos (fatores sinestésicos) e toques (fatores hápticos), e de elementos linguísticos, que podem causar dificuldades de comunicação na visão dos professores. Tal visão ecoa a noção sociolinguística de cultura presente no construto de competência comunicativa, como explicitado no referencial teórico. No excerto a seguir, Fabiana relata sobre um mal-entendido causado pela falta de conhecimento sobre alguns dos elementos linguísticos como volume e tom de voz:

Excerto 81

Fabiana: e você sabe que quando eu fui para a Espanha, eu não tinha... eu apesar do meu pai ser espanhol, eu não sabia nada de cultura espanhola. Então eu tive alguns probleminhas que eu conto para os meus alunos.

Beth: eu tive

Fabiana: e por quê? Eu não entendia naquela época a importância que tem a cultura, entendeu? Então por causa disso tudo que eu fui vendo a importância. Então eu tinha uma amiga minha, ela dividia o quarto comigo, né, ela era espanhola. E toda vez que eu não entendia o que ela falava e pedia para ela repetir, ela repetia num tom um pouco mais alterado, que é natural para eles, mas eu não sabia disso. Então, chegou um dia que eu comecei a chorar porque eu achava que ela tava gritando comigo, e ela ficou sem entender porque que eu fiquei daquele jeito e não entramos num acordo. Ela ficou sem saber por que eu chorei e eu fiquei sem entender por que ela gritou. (todos riem). Não e aí ela continuou sendo minha amiga, uma pessoa muito bacana, esse tempo todo. Depois de uns anos, usando o Intercambio 2 que eu fui ver essa parte cultural no livro e que eu fui entender, depois de mais de 10 anos que tinha acontecido aquilo.

Luciana: que eles alteram

Fabiana: não é alterar, eles mudam o tom de voz para você entender.

(Entrevista)

No episódio descrito por Fabiana, notamos que a falta de conhecimento sobre fatores linguísticos como volume e tom de voz que fazem parte da vocalização e podem interferir na comunicação, causaram constrangimentos uma vez que um dos interlocutores não compreendia ou compreendia de forma errada a função paralinguística de tais elementos na fala do outro. É interessante notar, ainda, que a informação cultural que proveu entendimento de Fabiana do aumento do tom de voz da amiga espanhola como uma forma de esclarecer o que estava dizendo foi trazida em um livro didático usado por ela anos depois do ocorrido. A nosso ver, a concepção de cultura como prática pode estar bastante enraizada na maneira como os livros didáticos apresentam cultura, como uma quinta habilidade, com notas sobre práticas culturais, em relação a fatores linguísticos e extralinguísticos que podem dificultar a comunicação em língua estrangeira. Isso parece ser originário da força de teorias como a da competência comunicativa e da importância que estes elementos tomam em tal abordagem de ensino de línguas, como discutido no referencial teórico.

A problemática que se coloca no ensino de cultura segundo esta concepção parece ser a percepção da cultura novamente de forma dogmática, como verdades que dever ser aceitas e até mesmo incorporadas:

Excerto 82

3 - Fale sobre alguma situação intercultural já vivenciada, anterior ao Teletandem.

Já morei na Espanha e por não saber muito de sua cultura andei cometendo algumas gafes. Por exemplo: eu não sabia que entre família devíamos usar a forma informal independente da idade dessas pessoas e ali eu tratava a minha tia de forma formal porque aqui no Brasil chamamos as pessoas mais velhas de senhora e isso incomodava muito a minha tia. Demorei para aceitar que tinha que tratá-la de você e não de senhora. (Fabiana, portfólio, atividade 2, 13/06/2009)

Excerto 83

Fabiana: eu cheguei na Espanha e fui conhecer meu tio, irmão do meu pai, e minha tia e tal. Gente, como é que eu vou tratar uma senhora de 70 anos de "tu"? Não tem como. E ela não se conformava porque na cabeça dela eu não tava que querendo fazer parte da família. Eu tava tratando ela com uma certa formalidade, criando uma barreira. Ela me dava alguma coisa, eu agradecia (incompreensível). Ela não se conformava com isso e eu não entendia, porque ela não aceitava ... Eu fui aprender, mesmo morando lá, eu fui aprender quando eu comecei a usar o Intercambio, o Gente (livros didáticos) aí, que eu comecei a encontrar respostas para (incompreensível) que eu tinha vivido lá (risos)

Carla: então o livro didático lhe ajudou?

Fabiana: ajudou, depois de anos, eu já tinha voltado fazia uns 10 anos, só que sem acesso a essas informações. (Entrevista)

No relato de Fabiana, podemos notar que ela tinha aprendido que se deveria usar pronome formal de tratamento (*usted*) com pessoas mais velhas, e achou que ele deveria ser sempre usado para falar com a tia idosa para demonstrar respeito, mas não relativizou a situação na interação com a tia, que aparentemente preferia um tratamento informal (*tu*). A concepção de cultura que subjaz o episódio é a de práticas vistas como estáveis, imutáveis, independentes dos contextos e dos interlocutores, e por isso a “dificuldade de aceitação” de Fabiana em relativizá-las. Novamente ela argumenta que somente anos depois foi encontrar respostas para as situações que tinha vivenciado em livros didáticos, o que corrobora nossa afirmação anterior sobre a influência dos preceitos da abordagem comunicativa na apresentação de cultura como práticas em tais livros, como adequação linguística, e levanta questões para serem discutidas na formação de professores a respeito de uma problematização dos conceitos de comunicação e cultura no ensino de línguas (THORNE, 2006), envolto no pragmatismo dos encontros interculturais, por meio da construção dialética, a qual Kramsch (1993, 2004) se refere como um diálogo entre dois pontos de vista opostos ou contraditórios, e do entendimento de cultura como dinâmica e (re)construída na interação, envolta em aspectos de ordem e de interesses individuais e coletivos que perpassam questões sociais, históricas, econômicas e políticas.

Notamos na fala dos professores que a forma de ensino de cultura como práticas é novamente a transmissão e comparação, entretanto, sem aparentemente se buscar a construção dialética mencionada:

Excerto 84

A experiência intercultural é às vezes até divertida muito bom e nos faz respeitar nossa própria cultura. Estamos descobrindo palavras, hábitos, costumes e que temos muita coisa em comum. Estamos aprendendo algo novo a cada interação e tudo que aprendemos nos acrescenta e com certeza passaremos nossas experiências a nossos alunos enriquecendo nossa prática pedagógica. (Keila, Fórum “Experiência intercultural”, 30/07/2009)

Excerto 85

Sonia: eu gosto muito de interculturalidade, de ... conhecimentos... de cultura em si, coisa prática, não essa coisas de (incompreensível), bastante, né. Porque aí a gente... que nem... Tudo o que eu aprendia, eu passava para eles. (Entrevista)

Excerto 86

Também conversamos sobre os horários das comidas, sobre os costumes dos adolescentes porque ela tem um filho adolescente e eu também. (Luciana, portfólio, 27/06/2009)

Excerto 87

Pesquisadora: Será que você pode citar um aspecto cultural que você não sabia da Argentina?
Luciana: é que nem a Sonia falou, o carnaval deles assim, né, que dura muitos dias, ela me contou bem no começo, não lembro assim, direitinho para te falar, né, mas eu sei que dura. A escola que, o filho dela faz numa escola pública e que é boa. É integral... e que assim logo em dezembro termina porque

devido ao clima, assim eles seguem o clima, porque já é quente, então eles param. Aqui não, aqui ninguém respeita isso, né, clima. Bom, até que pára também que agora, mas pára porque tem que parar porque acho que ninguém pensaria nisso. (Entrevista)

Excerto 88

Keila: por exemplo, você explica para eles que se oferecer um café e você falar igual brasileiro: “não, obrigada”, mas você quer, você vai ficar sem tomar o café. “Não, eu quero”. Você quer, você tem que falar que você quer. “Quer um copo d’água?” Você vai morrer de sede se falar “não, obrigada”. Porque o brasileiro fala “não, obrigada”, mas ele tá esperando, né. Eles falam: “ai, professora que coisa louca”. Eu falo: “não, gente, eles são mais realistas que nós. Não são falsos.” (Entrevista)

Como podemos ver, os professores se referem à transmissão das informações sobre costumes e práticas aos alunos, e fazem comparações que ora somente se concentram em estabelecer semelhanças e diferenças, sem aprofundamento reflexivo, ora enaltecem a cultura do outro em detrimento de sua própria. Luciana compara a razão para o período das férias se concentrar no verão como sendo fruto de reflexão e planejamento por parte dos estrangeiros, mas não por parte dos brasileiros. Keila fala sobre convenções e estratégias de polidez comparando espanhóis e brasileiros em relação a serem mais ou menos diretos para aceitar uma oferta. A comparação feita por Keila pode demonstrar modos diferentes de pensar, como o que é proposto por Kramsch (1993), sobre o ensino de cultura como desafiador de sistemas de valores diferentes. Entretanto, sua conclusão de que eles são realistas e nós somos falsos não deixa espaço para a análise do potencial simbólico (KRAMSCH, 2009a), nem desconstrói estereótipos, polarizando os sistemas em certo ou errado, bom ou ruim, o que não caracteriza uma busca crítica por um entendimento do que está por trás das formas de pensar.

O objetivo do ensino de cultura como práticas de um povo se destina, segundo os professores, a gerar também entendimento e respeito por eles, evitando, assim, conflitos possivelmente advindos da falta de conhecimento e/ou compreensão dos hábitos, mas acima de tudo, o que se deixa entrever é uma perspectiva de aculturação ou assimilação, que fica clara nas falas de Keila e Fabiana:

Excerto 89

Comunicação intercultural - é poder ter contato com outras culturas e estar aberto a elas - entendê-las, aceitá-las e até incorporá-las. (Keila, atividade 2, 15/08/2009, grifo nosso)

Excerto 90

Ana: Bom, aí, aqui eu peguei no seu questionário, aquela atividade 2 que você fez, quando a gente fala o que é comunicação intercultural. Você fala assim: “é poder ter contato com outras culturas e estar aberto a elas - entendê-las, aceitá-las e até incorporá-las.” Como se dá essa incorporação a seu ver?

Keila: você aceitar, porque você às vezes você fala “Como? Isso é falta de educação”. Não é. É você entender que não é uma falta de educação, que é da cultura daquele povo, daquela, né. E aí, você aceita aquilo e às vezes depois você interagindo com eles você até executa aquele tipo de situação.

(Entrevista, grifo nosso)

Excerto 91

(20:14:15) Fabiana fala para Todos: pois através da conversa entre os pares aprendemos e podemos agir da mesma forma que o interagente atua.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009, grifo nosso)

Como podemos ver nas falas, a incorporação das práticas ocorreria aparentemente sem uma reflexão sobre elas, mas, sim, por meio da ‘aceitação da cultura do outro’, que nos levaria a agir como eles agem. A forma como isso seria tratado em sala de aula parece ser o ensaio de padrões de comportamento, como podemos verificar nesse excerto da entrevista de Beth:

Excerto 92

Beth: E aqui tava uma mesa lotadinha de coisas, tinha lenço, tinha relógio, tinha ursinho de pelúcia, tinha tudo, eu montei aqui um tenda, ‘una tienda’, e aí para eles virem aqui comprar e vender, perguntar quanto que é e tudo. “Oh, vocês estão no ‘rastros’”, “O que que é rastros, professora?”, “É uma feira aberta, livre lá da Espanha, de Madri. Vocês vão comprar um monte de coisas, e eu só vou observar”. Aí, outro dia também, eu fiz, tinha uns aluninhos que não falam quase nada. Eu fiz uma dramatização improvisada aqui. Eu dei temas, eu juntei grupos de três, cinco, entendeu? E cada um tinha que ter um nome, porque tinha pai, mãe, filho, essas coisas, e joguei temas para eles e dei 20 minutos para eles prepararem o teatro. Nossa, mas saiu cada coisa. Eu fotografo, eu tiro foto, entendeu? É impressionante. Aí, “professora, você tem um vasinho de flor? Para montar o cenário aqui.” (...) Mas, olha, saiu cada coisa. Assim, eu faço esse tipo de atividade com eles, eles gostam muito. Então tudo isso, quando eu paro a aula que eu vou contar um pouco das minhas viagens e de como eu vivenciei as coisas lá, eu acho que isso é contar um pouco da cultura para eles, entendeu? É a partir daí que a visão abre assim e é uma expectativa de conhecer, tem uma mãe que veio falar para mim: “Eu não sei, acho que você fez lavagem cerebral no meu filho”. Eu falei: “mas por quê?”. “Ela abriu mão da viagem de 15 anos que nós demos para ela lá para o Nordeste, não sei para onde, e também da festa, porque ela quer viajar com a senhora para a Espanha.” Eu disse: “O ano que vem eu vou, se ela quiser ir.” (Entrevista)

Beth descreve estratégias de ensino em sala de aula envolvendo dramatizações, como, por exemplo, compras em uma feira de rua. Muito embora a abordagem lúdica pareça bastante atraente e motivadora para os alunos, como ela mesma relata (“É impressionante. Aí, ‘professora, você tem um vasinho de flor? Para montar o cenário aqui.’ (...) Mas, olha, saiu cada coisa. Assim, eu faço esse tipo de atividade com eles, eles gostam muito.”), as atividades parecem algumas vezes estereotipadas e ligadas essencialmente a algumas práticas comuns na Espanha, que são generalizadas (discutiremos o enfoque quase que exclusivo em tal país de muitos dos professores mais detalhadamente na resposta à segunda pergunta de pesquisa), assim como uma aparente falta de objetivo específico e condizente com os objetivos pedagógicos mais amplos de aprendizagem estabelecidos para o grupo, que usaria a atividade de drama, por exemplo, como mote para o desenvolvimento de discussões posteriores que poderiam levar à reflexão crítica (“Eu fiz uma dramatização improvisada aqui. Eu dei temas, eu juntei grupos de três, cinco, entendeu? E cada um tinha que ter um nome, porque tinha pai, mãe, filho, essas coisas, e joguei temas para eles e dei 20 minutos para eles prepararem o teatro. Nossa, mas saiu cada coisa. Eu fotografo, eu tiro foto, entendeu?”). No final do excerto notamos também que ela relata orgulhosamente a fala de uma mãe de uma aluna sobre a “paixão pela Espanha” que Beth conseguiu despertar em sua filha, fazendo com que ela abrisse mão de uma viagem para o Nordeste do Brasil para ir com a professora conhecer tal país. O ensino de cultura relatado por Beth nos parece imbuído de uma visão de enaltecimento

da cultura do outro, criando imagens positivas e estereotipadas, que influenciam o modo de pensar dos alunos, sem levá-los a reflexão.

De modo geral, o ensino da cultura como aculturação não proporciona também, como no caso da transmissão e comparação, uma construção dialógica, mas sim uma visão de práticas generalizáveis e de isenção de conflitos, que presume, assim como as anteriores, a homogeneização, desconsiderando a complexidade das relações e interpretações da realidade, e acima de tudo, muitas vezes, nega a identidade na língua materna.

Pablo, em um dos bate-papos, também expressou sua concepção de ensino de cultura, no caso da cultura como práticas, ao comentar sua vivência da língua fora de sala de aula em viagens ao exterior:

Excerto 93

(20:06:25) Ana Cristina fala para Pablo: Você acha que essa inserção que teve na cultura deles, no modo de vida mesmo, o levou a se identificar mais?

(20:06:38) Pablo fala para Todos: sem dúvida

(20:07:11) Pablo fala para Todos: eu vivenciei a língua fora da sala de aula, eu a utilizava em contexto real

(...)

(20:09:51) Pablo fala para Todos: uma coisa é vc trabalhar determinadas situações em sala de aula, outra é poder vivenciá-las

(...)

(20:13:36) Pablo fala para Todos: não é só a vivência, seria tentar preparar o aluno para uma situação real, por meio do contexto da sala de aula deixá-lo apto para que possa enfrentar algumas dessas possíveis situações.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Parece que a visão de Pablo sobre o ensino de cultura nesse caso seria o de preparar o aluno para uma situação intercultural, não necessariamente copiando padrões do nativo, mas como uma quinta habilidade. Entretanto, ele não deixa claro como isso seria feito. A nosso ver a noção de cultura no ensino de línguas como quinta habilidade está ligada à concepção de cultura como aculturação, ainda que provisória, e advém de uma concepção utilitarista de aprendizagem de línguas para fins turísticos, que desconsidera o papel de formação do indivíduo da educação de línguas. É como se a função de se ensinar cultura fosse habilitar o aprendiz a entrar em contato com o outro munido de uma habilidade que não faz parte de sua identidade e que não a afeta. Com uma denotação utilitarista, ou seja, algo que ele “veste” (ou se reveste de) e utiliza quando necessário, tal habilidade seria usada ao interagir com as pessoas, sem que essa interação causasse impactos para sua própria identidade.

Ambas as concepções de ensino de cultura, como aculturação – a incorporação das práticas do falante nativo – e como quinta habilidade, são criticadas na literatura internacional há muitos anos, por autores como Widdowson (1989), Hall (2002) e Kramsch (1993, 1998), que geralmente estão falando de uma posição de formação de professores nativos (para o

ensino de segunda língua ou língua estrangeira), ou seja, professores que falam a língua que ensinam como primeira língua. Parece que o objetivo é conscientizar o professor de que sua cultura não deve ser imposta aos alunos, mas, sim, como em Kramsch (1993), buscar-se um terceiro lugar, ou em Kramsch (2009a), formar o sujeito multilíngue. No caso de professores não nativos, como é o caso dos professores de nossa pesquisa, brasileiros que aprenderam espanhol e o ensinam a outros brasileiros, parece-nos que a relação do professor com a língua e cultura estrangeiras não é ainda alvo de debates, ou pelo menos não se conjectura o fato de que poderia haver pontos a serem discutidos, por se mostrarem convergentes ou divergentes com o caso dos nativos. Discutiremos a relação do professor não nativo com a língua e cultura(s) alvo(s) que ensinam na resposta à segunda pergunta de pesquisa.

3.3.3 Cultura como modo de pensar (perspectivas)

Algumas das falas dos professores associaram cultura à forma que um povo tem de fazer sentido do mundo, a qual devemos compreender para poder respeitá-lo:

Excerto 94

1 - O que você entende por cultura?

Cultura é a forma que um povo tem de ser e de ver o mundo.

(Fabiana, portfólio, atividade 2, 13/06/2009, grifo nosso)

Excerto 95

(2:35:00) Questionamento: o que é cultura?

Beth: É a maneira de ver o mundo.

(Beth, aula presencial 4, grifo nosso)

Excerto 96

Entendo por cultura o modo como as pessoas vivem, seus gostos e costumes. Se refere a crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e identificam uma sociedade.
(Rosana, portfólio, atividade 2, grifo nosso)

Excerto 97

O que você entende por cultura?

Cultura não é individual mas coletivo são os valores de um grupo - suas crenças, comportamento, expressões artísticas.

(Keila, portfólio, atividade 2, 15/08/2009, grifo nosso)

Excerto 98

Discutimos vários assuntos tanto do Brasil como da Argentina, aspectos sociais e culturais vivenciados nos dois países.

(Luciana, portfólio, autoavaliação, 28/09/2009, grifo nosso)

Excerto 99

Sonia: porque não é uma coisa que você encontra em qualquer lugar, você não encontra cultura em livro, né.

(...)

Sonia: é como viver, como ser, como agir, como tudo. (Entrevista, grifo nosso)

Excerto 100

O que você entende por cultura?

A troca de informações culturais: de maneira de viver, ser, pensar, costumes, tradições, usos...

(Elisa, portfólio, atividade 2, 14/07/2009, grifo nosso)

Esta perspectiva denota uma visão mais contemporânea de cultura, que lembra a de Agar (1994), ao cunhar o termo “languaculture”, para designar a perspectiva de linguagem que deveria informar as práticas do professor de línguas, na qual se entende que o significado é a expressão de conceitos profundamente incorporados que denotam maneiras de sentir, ver e ser no mundo. Nota-se aí ainda uma perspectiva linguística que vê a cultura-na-língua(gem) (RISAGER, 2007), como já mencionado anteriormente.

Em relação à finalidade do ensino de cultura como perspectiva, percebemos novamente nas falas dos professores, que o objetivo almejado seria a compreensão e respeito por outros povos, como fica claro nos excertos a seguir:

Excerto 101

5 - Como você vê a relação entre cultura e língua (língua e cultura)?

Acho importantíssimo e necessário aprender não só a língua como também a cultura do povo que fala a língua que se aprende. Devemos saber como esse povo vê o mundo para poder respeitá-lo e entendê-lo.

(Fabiana, portfólio, atividade 2, 13/06/2009, grifo nosso)

Excerto 102

O que vc entende por comunicação intercultural?

Respeitar, aprender e conviver com cada cultura, trocar ideias ou informações.

(Beth, portfólio, atividade 2, 21/06/2009, grifo nosso)

Excerto 103

O que você entende por comunicação intercultural?

Comunicação intercultural é conhecer, aprender e respeitar cada cultura. A partir daí realizar a troca de informações entre elas. (Sonia, portfólio, atividade 2, 19/06/2009, grifo nosso)

Excerto 104

Estar em contato com outras culturas nos faz repensar a nossa e entender como os outros agem e pensam e assim aprender a respeitá-los. Sobre as situações vivenciadas não tive ainda muitas experiências, pois vivo com problemas técnicos e isso tem atrapalhado um pouco. Acredito que esta experiência pode se refletir em minha prática, pois terei mais conhecimentos culturais para passar aos meus alunos em sala de aula. (Fabiana, Fórum “Experiência intercultural”, 21/07/2009, grifo nosso)

Como podemos observar todos falam em conhecer o modo como o outro vê o mundo para poder entendê-lo e respeitá-lo. O aspecto das falas dos professores que gostaríamos de discutir nessa visão é a posição, aparentemente defendida por todos, de que você entende e respeita a perspectiva do outro, mas não por meio da negociação, e sim por um processo de aceitação, que em muito se assemelha a abordagens pluralistas ou multiculturais – definidas, por Kumaravadivelu (2008), como um estado de igual coexistência em uma relação de mútuo suporte dentro das fronteiras de uma nação composta por pessoas com padrões significativamente diferentes de crenças, comportamentos, cor, e em muitos casos também que falam línguas distintas. Tais abordagens, já criticadas na literatura de ensino de línguas

(KRAMSCH, 1993; RISAGER, 1998, 2007; KUMARAVADIVELU, 2008), falham em não considerar identidade étnica e identidade nacional como entidades conflitantes, tratando os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, ignorando a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias (KUMARAVADIVELU, 2008).

Nesse trecho da entrevista, podemos observar a posição dos professores em relação à aparente ausência de conflito e contradição em diferentes formas de ver o mundo dos diferentes povos, assim como a ideia de comunidades distintas com características claramente identificáveis:

Excerto 105

Ana: O que vocês entendem por cultura?

Fabiana: é o modo da pessoa ver e ser... tanto como ela vê o mundo e o que ela é nesse mundo.

Várias vozes: *Eu acho que é muito interessante*

É tão complexo, né

É um conjunto de coisas

(não há como distinguir quem fala cada uma delas)

Sonia: é como viver, como ser, como agir, como tudo.

Fabiana: e você sabe que com esse negócio da gente trabalhar cultura e com línguas, os cursos que a gente faz que sempre fala de cultura, a gente começa inclusive a ver outras culturas, nem só o espanhol, por ex. na Índia, os árabes, você começa a entender e quando alguém critica, eu defendia. Sabe, tipo assim “ai, você acha, a mulher não pode isso aquilo...”

Beth: Tem que respeitar, né

(Entrevista)

Podemos observar nas falas dos professores na entrevista que parece muito mais uma visão de compreensão e ausência de conflitos baseada na convicção de que o objetivo do ensino de línguas é busca da felicidade na comunicação – *pursuit of communicative happiness* (KRAMSCH, 1993, p. 12), recusando-se a ser ideológico e minimizando a problematização (como no caso dos direitos das mulheres em determinadas culturas, trazido por Fabiana), do que uma negociação que envolveria uma construção dialógica – na qual buscaríamos reconhecer até que ponto estamos ecoando nosso contexto social e buscando formas de nos expressarmos que sejam compreensíveis e originais – e dialética – que buscaria na contradição um lugar comum que possa gerar reconhecimento da diferença e aceitação de diálogo contínuo apesar dela (KRAMSCH, 1993), o que poderia reestruturar antigas questões, quebrar sua falsa simetria e possivelmente trazer à tona mudanças. Dessa maneira, caberia ao professor de línguas estrangeiras problematizar o estranhamento ao invés de naturalizá-lo (DOURADO; POSHAR, 2010), o que aparentemente não ocorre nessa perspectiva da aceitação não conflituosa de diferentes modos de pensar.

Do mesmo modo, Keila coloca a aceitação da perspectiva do outro como diferença, mas novamente considerando algumas perspectivas superiores a outras em relação aos sistemas de valores delas:

Excerto 106

Keila: é, e outra, principalmente, você vê, o espanhol, eles falam: “Ah, por que eles não falam eu te amo?”, né, primeiro estágio é básico, dois meses de aula. E eu falo: “é diferente. O brasileiro, ele fala ‘amei sua calça, amei seu estojo’. O espanhol não, para ele falar que ama uma coisa, o amor é sublime para ele, é uma coisa muito maior, nós não. Nós perdemos esse valor e isso é uma coisa de cultura, né. Então eles já vão assimilando que são totalmente diferentes.

Ana: são modos de pensar, né, e de/

Keila: e de agir, eles agem totalmente diferente.

(Entrevista)

Em seu relato, observamos que Keila, quando questionada pelos alunos sobre o uso da palavra ‘amar’ na língua espanhola, explica a diferença de usos dela comparando a atribuição de valor que é dada a ela pelos espanhóis como superior à dos brasileiros (“O espanhol não, para ele falar que ama uma coisa, o amor é sublime para ele, é uma coisa muito maior, nós não. Nós perdemos esse valor”). Podemos observar a ênfase em hierarquizar as perspectivas, polarizando-as como boas ou ruins – no caso a cultura espanhola entenderia o amor de forma superior. Segundo Lessa (2010), citando Hall (1997), um estudioso do pós-colonialismo, essa atitude de assumir o discurso do colonizador como próprio, depreciando e negando a si mesmo é fruto da distorção e do apagamento do passado e do silenciamento das vozes dos povos colonizados, e persiste até os dias atuais na forma de eurocentrismo. Como se vê nas palavras de Keila, a concepção de cultura como diferentes modos de pensar e compreender o mundo traz a vantagem da possibilidade de relativização das perspectivas trazidas por pessoas de diferentes culturas. Entretanto, ainda corre-se o risco de criação de estereótipos e julgamentos de valor colocados de forma dogmática aos alunos.

A nossa ver, a concepção de cultura como perspectivas parece apropriada para o ensino de línguas. Entretanto, seria necessário ainda vencer as barreiras das visões monolíticas (que consideram a visão de mundo como um bloco), estáticas (que não reconhecem a dinamicidade das relações humanas e desconsideram interesses que podem estar subjacentes), homogeneizadoras (que generalizam e acabam criando estereótipos) e ingênuas (que não envolvem postura crítica). Há ainda que se incorporar a ela os aspectos global, nacional, social e individual na construção das identidades dos aprendizes, como conjugados na proposta de realismo cultural de Kumaravadivelu (2008), o que será discutido na resposta à terceira pergunta de pesquisa.

Encerramos nossa análise com um quadro síntese no qual buscamos conjugar os elementos apresentados até aqui em relação à concepção de cultura e de ensino de cultura dos

professores estudados, em resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa: *Qual é a concepção de cultura dos professores brasileiros participantes do curso de extensão?*

Um conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Esse conjunto de conhecimentos é muitas vezes visto como generalizável, apresentando visões essencialistas de homogeneização, que desconsideram a variabilidade e a complexidade da cultura; estanque, considerado como um bloco monolítico que deve ser aceito de forma dogmática; e transparente, isento de conflitos e independente de interpretações.

Tal concepção se manifesta no ensino de cultura como conhecimentos sobre o outro que devem ser transmitidos, comparados com o próprio país, copiados (aculturação), incorporados com uma quinta habilidade a fim de prover aos alunos compreensão e respeito pelo outro.

Quadro 13: Concepção de cultura dos professores brasileiros pesquisados

3.4 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura-língua dos professores pesquisados

Para responder à segunda pergunta de pesquisa (*Quais são as crenças, pressupostos e conhecimentos (Woods, 1996) que esses professores têm sobre a cultura-língua do outro?*), nossa análise teve como base a recorrência nas falas dos professores de menções a blocos nacionais dos países onde se fala a língua espanhola (os uruguaios, os argentinos, os espanhóis, entre outros que apareceram com menos frequência), o que se alinha às suas concepções de cultura fortemente ligadas à ideia de estados-nações. Iniciaremos nossa tem discussão apresentando as crenças, pressupostos e conhecimentos levantados sobre cultura uruguaia e argentina, uma vez que os parceiros de teletandem dos professores brasileiros estudados se encontravam nestes respectivos países; posteriormente, discutiremos as crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura de outros países onde se fala a língua espanhola, assim como sobre as variedades da língua espanhola. Ao final, discutimos a relação do professor não nativo com a(s) cultura(s) da língua que ensina e suas implicações para a formação de professores.

3.4.1 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura uruguaia e cultura argentina

Em relação às crenças, pressupostos e conhecimentos sobre a cultura de seus parceiros de teletandem, ou seja, uruguaio e argentino, a maior parte dos professores afirmou desconhecer aspectos relacionados a tais povos (exceto Beth e Pablo), embora seus países sejam tão próximos ao nosso, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 107

4 - O que você sabe ou pensa sobre a cultura-língua (língua-cultura) do Uruguai?

Não sei muito, ou melhor, não sei quase nada. Estou aprendendo agora com o teletandem. Acho legal e importante aprender sobre a cultura de outros povos e principalmente se esse povo é nosso vizinho. (Fabiana, atividade 2, portfólio, 13/06/2009)

Excerto 108

Não sei praticamente nada (sobre o Uruguai), tomei ciência disto ao me deparar com o curso. (Keila, atividade 2, portfólio, 15/08/2009)

Excerto 109

Ao menos do *Uruguay* eu não tinha muito conhecimento e contato com esta cultura. (Sonia, portfólio, 07/07/2009).

Excerto 110

Não dá para pensar muito, conheço pouco, trabalho com os livros, fala mais da Espanha. (Rosana, entrevista)

Excerto 111

Pesquisadora: Porque talvez da Argentina vocês tenham mais informações que do Uruguai. Vocês chegaram a conhecer mais coisas? Hoje vocês conhecem mais sobre a cultura da Argentina?

Luciana: Claro. Antes eu não sabia nada. (Entrevista)

As razões que podemos encontrar para explicar essa falta de “conhecimento” estão relacionadas à concepção de cultura desses professores como práticas e informação sobre o outro, discutida na seção anterior e ilustrada neste excerto da participação de Sonia em um dos fóruns:

Excerto 112

Eu pedi sobre comidas, festas, educação, cultura em geral do *Uruguay* porque são temas que não se encontra em livros.

(Sonia, Fórum “Retomando nosso segundo encontro”, 20/07/2009, grifo nosso)

Podemos ainda incluir outros dois fatores: a percepção de uma falta de visibilidade de tais países, principalmente do Uruguai, na mídia, por questões econômicas e políticas; e a visão de que o espanhol pertence à Espanha, trazida de sua formação e de suas experiências de vida.

Ao questionarmos uma das professoras sobre a razão para o desconhecimento sobre a cultura do Uruguai, notamos em sua fala que ela nem mesmo se lembrava onde ele estava situado geograficamente, e que em sua opinião a inexpressividade do país estaria relacionada

a questões econômicas e políticas, além de ausência de notícias sobre ele na mídia (exceto em relação ao futebol):

Excerto 113

Pesquisadora: aí eu perguntei assim: “o que sabe ou pensa sobre a cultura-língua do Uruguai?” Você escreveu: “não sei praticamente nada, tomei ciência disto ao me deparar com o curso”. Minha pergunta é: por que você acha que você não sabia nada?

Keila: não, realmente o Uruguai para mim era inexistente.

Pesquisadora: por que será?

Keila: até no mapa eu falei: “gente, onde é mesmo o Uruguai?”

Pesquisadora: você não foi a única pessoa que respondeu isso e eu achei interessante. Você acha que várias pessoas acham isso? Por que essa inexpressividade do Uruguai?

Keila: eu acho que até é coisa monetária mesmo. Nós temos Brasil, Argentina, Paraguai que você vai fazer compras, imagina se você pensa em Equador. Você entendeu? Então eu acho que é mesmo por causa da situação mais assim do país que tem expressão talvez política ou financeira. Mas a gente pensa na América Latina, você pensa ou no Brasil, que somos nós, a Argentina e o Paraguai que você vai fazer compra. Vai pensar aí num Peru para ir passear, para ver Machu Pichu, mas Uruguai?

Pesquisadora: ele não aparece por exemplo na mídia

Keila: não

Pesquisadora: O que a gente tem...

Keila: o Uruguai quando vai jogar com o Brasil. Não tem, nem politicamente ele é forte, né, que vai estar em mídia e tal. Realmente para nós...

(Entrevista)

Em relação à colocação sobre a ausência de notícias sobre o Uruguai na mídia, devemos considerar o fato de que há uma relação de não neutralidade de ambos os lados: a mídia escolhe aquilo que coloca em evidência, mas o indivíduo também faz suas escolhas de mídia, o que pode gerar a percepção de “invisibilidade” de tal país. Ainda, o trabalho de Prestes (2006) sobre estereótipos nacionais de países do MERCOSUL e da Espanha também aponta para o desconhecimento dos brasileiros a respeito do Uruguai. A nosso ver, a percepção da inexpressividade do Uruguai em relação aos fatores econômicos pode ser resquício das consequências enfrentadas por ele quando a Argentina entrou em crise no início dos anos 2000 e afetou alguns países da América do Sul, com os quais mantinha estreitas relações comerciais. Entretanto, o Uruguai atualmente se encontra em uma boa fase econômica, segundo as notícias que aparecem em jornais e nos rádios:

O presidente do Uruguai, Pablo Mujica, quer estreitar relações comerciais com o Brasil. Para o ministro das Relações Exteriores, Antonio Patriota, o bom momento econômico vivido por Brasil e Uruguai é a oportunidade para melhorar essa relação entre os países. Mujica visitou São Paulo nesta segunda-feira (14), onde se reuniu com empresários da Fiesp (...)

(Rádio Brasil Atual, http://www.redebrasilatual.com.br/radio/programas/jornal-brasil-atual/uruaguai_brasil_economia_presidente.mp3/view, acesso em 28/04/2011).

Assim como no relatório da CIA sobre o desenvolvimento dos países da América do Sul (de 06 de abril de 2011):

A crise financeira global de 2008-09 freou o vigoroso crescimento do Uruguai, que desacelerou para 2,9% em 2009. Entretanto, o país conseguiu evitar a recessão e manter índices de crescimento positivos, especialmente por meio de maior gasto e investimento público, e o crescimento do PIB excedeu 8% em

2010. (Relatório da CIA, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uy.html#Govt>, acesso em 28/04/2011).

Notamos ainda que essa percepção da pouca visibilidade do Uruguai por parte dos professores gerou crenças de que não havia nada que se pudesse aprender sobre a cultura uruguaia, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 114

Do Uruguai não sei quase nada. Procurei ler alguma coisa depois que iniciei o curso, mas não encontrei nada que me chamasse a atenção. (Elisa, atividade 2, portfólio, 14/07/2009)

Excerto 115

As minhas expectativas foram superadas porque não imaginava que iria aprender tantas coisas. Eu achava que o *Uruguay* era um país perdido no mapa e que não teria muita coisa que aprender. (Sonia, atividade 2, portfólio, 22/07/2009)

No caso de Elisa, que não conseguiu fazer interações, essa crença parece ter permanecido inalterada. Entretanto, para Sonia, que demonstrou ter tido sucesso nas interações, o contato com a parceira parece haver modificado a crença, uma vez que ela afirma que suas expectativas foram superadas.

Como dito anteriormente, somente Beth e Pablo afirmaram ter conhecimento de tais culturas, por já haverem estado no Uruguai e na Argentina, como podemos ver neste excerto de um dos bate-papos:

Excerto 116

(19:33:11) Beth fala para Todos: Montevideo como toda capital é mais violenta
 (19:34:46) Ana Cristina fala para Todos: Antes de começar a interagir, como vocês imaginavam os uruguaios?
 (19:35:05) Pablo fala para Todos: Não achei Montevideú, eu morei lá e não me pareceu...
 (19:35:21) Ana Cristina fala para Todos: Você morou lá, Pablo?
 (19:35:28) Pablo fala para Todos: Sim
 (19:35:34) Fabiana fala para Todos: eu imaginava que seria parecido as coisas do Brasil pela localização tão próxima e por ser um país latino
 (19:35:45) Rosana fala para Todos: Não, disse que estava muito cansada.
 (19:35:59) Pablo fala para Todos: Claro que como toda cidade grande, toda capital, tem os seus problemas multiplicados nas suas proporções...
 (19:36:15) Beth fala para Todos: eu já conhecia vários uruguaios
 (19:36:19) Pablo fala para Todos: É como comparar a violência de Rio Preto com a de São Paulo
 (19:36:24) Beth fala para Todos: super simpáticos
 (19:36:36) Pablo fala para Todos: proporcionalmente, São Paulo ganha disparado
 (19:37:07) Beth fala para Todos: e qdo disseram que o Teletandem era com uruguaios me animei
 (19:37:40) Pablo fala para Beth: Olha Beth, eu, particularmente, prefiro os argentinos...rs
 (...)
 (19:38:45) Pablo fala para Todos: São mais autênticos
 (...)
 (19:39:09) Carla fala para Todos: Interessante essas respostas... Por quê?
 (19:39:12) Ana Cristina fala para Todos: Você já morou na Argentina, tbm, Pablo?
 (19:39:23) Pablo fala para Todos: Se gostam, gostam, senão, já descartam, não ficam dourando a pílula (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Ficam claras neste trecho algumas crenças dos professores em relação às características que associam com cada uma das nacionalidades apresentadas: Beth afirma que

os uruguaios são “super simpáticos” e Pablo prefere os argentinos, pois são “mais autênticos”. Ambas as afirmações são feitas com base em generalizações advindas do contato que tiveram com pessoas de tais nacionalidades, baseadas em simplificações que parecem gerar caricaturas unidimensionais, ou seja, estereótipos. Parece haver uma estreita relação entre crenças e generalizações feitas por professores que tomam a forma de estereótipos, no sentido de que ambas objetivam reduzir uma realidade não gerenciável a um rótulo gerenciável, por meio do qual o indivíduo valora e interpreta o mundo, o que nos parece semelhante ao postulado na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998; CAVALCANTI, 2005) sobre os níveis de abstração e de generalização no processo de formação de conceitos cotidianos – os quais associamos às crenças – como “ascendente”, surgindo impregnado de experiência. Apesar de se caracterizarem por imagens positivas de tais povos, acreditamos que eles não auxiliem na compreensão da complexidade da realidade, uma vez que fixam imagens geralmente essencialistas e estáticas sobre o outro (KUMARAVADIVELU, 2008).

Concordamos com Santos e Mello (2010) que ambos os estereótipos positivos e negativos são prejudiciais ao desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a cultura do outro por parte do aluno. Para Kumaravadivelu (2008), uma vez que aceitemos os estereótipos sobre as pessoas, não temos de fazer um sério esforço para compreendê-los em toda sua complexidade. O mesmo parece ocorrer na formação de crenças sobre cultura-língua dos professores estudados, ainda que as crenças destes revelem uma atitude positiva em relação à cultura alvo.

Na fala de Fabiana, no excerto anterior, notamos ainda outra crença que se mostrou bastante presente entre os professores de que a cultura uruguaia e a cultura argentina seriam parecidas com a cultura brasileira (“eu imaginava que seria parecido as coisas do Brasil pela localização tão próxima e por ser um país latino”). Isso é ratificado em outros excertos, como mostramos a seguir:

Excerto 117

Essa experiência intercultural através desta tecnologia moderna tem me agradado muito e tem feito eu perceber o quanto é importante conhecer outras culturas ainda que a cultura uruguaia não seja tão diferente da nossa. (Fabiana, Fórum “Experiência Intercultural”, 21/07/2009, grifo nosso)

Excerto 118

(19:31:26) Fabiana fala para Todos: eu acho que a cultura uruguaia não tem muita diferença da nossa (...)
 (19:31:49) Fabiana fala para Todos: comportamento e modo de viver
 (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009, grifo nosso)

Excerto 119

(20:40:31) Luciana fala para Todos: minha parceira é argentina e se chama M. R.

(20:41:57) Ana Cristina fala para Luciana: E vocês falam sobre a cultura da argentina? Há semelhanças e diferenças?

(20:42:40) Luciana fala para Todos: há mais semelhanças que diferenças

(Bate-papo “Competência intercultural do professor de ELE”, 12/08/2009, grifo nosso)

A percepção de que as culturas sejam semelhantes parece estar atrelada à concepção de cultura como práticas, já estudada na primeira pergunta de pesquisa, ligada a hábitos, comportamentos e modo de viver, como se pode ver claramente expresso na fala de Fabiana no excerto anterior (118) e nas entradas do portfólio de Luciana a seguir:

Excerto 120

Ontem fizemos a interação durante uma hora em espanhol. Conteí a ela sobre o festival de teatro que acontecerá aqui em Rio Preto, ela me contou que vai sempre ao teatro e ao cinema e que gosta muito, sempre vai com amigos em fins de semana. E que também às vezes gostam de ficar em casa alugam um filme e pedem uma pizza, eu disse que nós também fazemos isso.

(Luciana, portfólio, 15/07/2009)

Excerto 121

Conteí a ela que temos costume de ir à praia nas férias, o que fazemos e em que praia costumamos ir, e ela me contou que também costumam ir à praia na férias e que algumas famílias alugam apartamento ou algumas possuem apartamento próprio. Geralmente vão a Mar del Plata uma cidade muito bonita de praia, à noite podem ir a cassinos, espetáculos, bingos.

Falamos um pouco sobre o horário das comidas, achei engraçado que sempre me diz que vai parar a nossa conversa porque tem que jantar, jantam entre nove e dez horas da noite. E quanto ao que comem não tem muita diferença de nós, comem arroz, feijão carne, verduras, legumes.

Perguntei a ela se passam muitas novelas em seu país, as novelas passam mais à tarde todos os dias e à noite não tem todos os dias, somente três vezes na semana.

(Luciana, portfólio, 17/07/2009)

Excerto 122

Em nossas conversas tenho aprendido muitas coisas sobre a Argentina, apesar de não haver tantas diferenças entre os nossos países aprendi muito.

(Luciana, Fórum “Experiência intercultural”, 22/07/2009, grifo nosso)

Em sua descrição das semelhanças e diferenças entre os países, Luciana cita práticas como ir ao teatro, alugar filmes, pedir pizza para entrega em domicílio, viajar nas férias, tipos de comidas e horários de refeições, geralmente buscando comparar esses hábitos com os de sua família aqui no Brasil, e, por haver mais semelhanças do que diferenças, ela conclui que as culturas são parecidas. Outros professores, como Pablo, também citam as semelhanças e diferenças entre sua cultura e dos parceiros, por meio da comparação de suas práticas cotidianas, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 123

(19:21:47) Pablo fala para Todos: Sim, comparamos, inclusive a minha interagente e eu temos uma vida muito parecida

(...)

(19:22:12) Pablo fala para Todos: ela viaja quase todos os dias também

(19:24:12) Pablo fala para Todos: moramos numa cidade e trabalhamos em outra, temos dois cargos, lidamos com adolescentes, mal temos tempo para a família durante a semana

(19:24:48) Ana Cristina fala para Todos: Que interessante, Pablo. Vocês se identificaram então?

(19:26:06) Ana Cristina fala para Todos: Em que aspectos são diferentes, Pablo?

(19:26:17) Pablo fala para Todos: olha, a minha interagente é muito extrovertida, acho que não teremos um confronto tão cedo...rs

(19:27:02) Fabiana fala para Todos: eu acho também que não terei conflitos com ela nem ela comigo

(...)

(19:27:31) Pablo fala para Todos: o que nos difere é que ela mora com a família e eu moro sozinho, ela mora em uma cidade pequena e dá aula em uma maior e eu ao contrário, ela é coordenadora em uma das escolas, eu professor .

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

O que fica evidente nestes achados é que a concepção de cultura como práticas parece informar a crença desses professores de que as culturas são parecidas. Podemos observar que Pablo e sua parceira conversam sobre sua vida cotidiana e os itens de comparação elencados por ele são objetivos e marcados por estruturas como família, trabalho, moradia. Ele atribui a ausência de conflitos ao fato de que a parceira é extrovertida, o que parece indicar que ela seja aberta a conversar sobre vários assuntos.

Antes de iniciarmos a próxima seção, apresentamos um quadro resumo com as crenças levantadas até aqui:

Não se conhece muito sobre a cultura do Uruguai porque não há muitos livros disponíveis que tragam essas informações (crença estreitamente ligada à concepção de cultura como produtos).
Não se conhece muito sobre a cultura do Uruguai porque ele é um país econômica e politicamente inexpressivo.
Os uruguaios são super simpáticos.
Os argentinos são mais autênticos.
A cultura uruguaia, a cultura argentina e a cultura brasileira são semelhantes (crença estreitamente ligada à concepção de cultura como práticas).

Quadro 14: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura uruguaia e cultura argentina

3.4.2 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura de outros países onde se fala a língua espanhola

Algo bastante recorrente nos dados foi a hegemonia da cultura ibérica e do espanhol peninsular no imaginário dos professores, principalmente para Beth e Fabiana, como podemos ver neste trecho de um dos bate-papos no qual os professores discutem com quem gostariam de fazer teletandem em termos de diferentes nacionalidades:

Excerto 124

(19:39:05) Beth fala para Pablo: Prefiro mesmo os espanhóis

(...)

(19:40:17) Beth fala para Todos: queria mesmo os madrileños

(19:40:43) Ana Cristina fala para Todos: Por que prefere os espanhóis, Beth? Por que madrileños?

(19:40:52) Carla fala para Todos: Continuo perguntando... Por quê?

(19:41:20) Beth fala para Todos: Além de "guapos" y perfumados são muito inteligentes, vivem nos cafés lendo o tempo todo

(19:41:27) Fabiana fala para Todos: porque eu gosto da cultura deles e com certeza teria ainda muito o que aprender, mesmo havendo morado lá por 7 meses

(19:41:49) Beth fala para Todos: me encantou esta atitude

(19:41:56) Pablo fala para Beth: Ai Beth em qualquer cafeteria de Buenos Aires vc vê a mesma coisa
 (19:42:28) Pablo fala para Todos: essa essência europeia é muito presente na cultura portenha
 (19:42:36) Beth fala para Pablo: Claro que vi e até gostei mas os espanhóis.....rs
 (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Fica claro que Beth construiu uma visão estereotipada e glamourizada dos espanhóis, como sendo “guapos (bonitos), perfumados e inteligentes”, além de estarem “lendo nos cafés o tempo todo” (o que já ficava claro em seu comentário sobre querer casar com um toureiro e suas explicação sobre as touradas, trazidos anteriormente na seção em que discutimos sua concepção de ensino de cultura). Ela generaliza algumas características que atribui a todos os espanhóis que parecem advir de suas experiências de vida, como viagens, influência de estereótipos colocados pela mídia, os quais reforçam ideias colonialistas e eurocêtricas. Pablo parece ter a mesma crença de Beth em relação ao apreço pela leitura de povos da cultura europeia, uma vez que afirma que essa essência dela também está presente na cultura portenha. A ideia por trás de tais comentários é a de que: eles leem e nós não. Lessa (2010) afirma, citando Quijano (2000), que a criação do conceito de raça foi um dos recursos argumentativos para justificar a dominação e colonização pelos conquistadores, hierarquizando “povos supostamente superiores e desenvolvidos dos povos supostamente inferiores e subdesenvolvidos, que se tornariam melhores quanto mais se aproximassem do modelo europeu” (p. 209). Nesse excerto da fala de Beth e Pablo, podemos ver que discursos colonialistas de superioridade do colonizador acabam sendo reproduzidos pelos professores, coadunando na criação de uma visão estereotipada, ainda que positiva, que fixa uma realidade, desprovendo-a de subjetividade, contexto, discurso e ideologia. Tais imagens podem se refletir no ensino de cultura, segundo Risager (1998), na forma de etnocentrismo secundário, ou seja, a crença da superioridade de um grupo étnico tomada como a de outro grupo que não o do indivíduo, como discutiremos mais adiante.

Notamos novamente que as crenças dos professores parecem ser compostas por um grande número de estereótipos culturais, que, ainda que positivos, não contribuem para os objetivos da educação linguística em um mundo globalizado. Também as crenças sobre os povos falantes do espanhol com os quais se merece ter contato parecem intimamente ligadas ao status social e econômico deles, assim como aos estereótipos e generalizações presentes no imaginário dos professores, como podemos ver neste trecho da entrevista:

Excerto 125

Sonia: Vai ter o 2? Eu quero um parceiro Mexicano ou Peruano

(Todos falam ao mesmo tempo)

Beth: eu quero um espanhol

Sonia: um mexicano da universidade que me ensine sobre cultura mexicana

Beth: só que eu queria uma ou de Madri ou do país Basco

Sandro: qualquer um

Fabiana: mas eu não quero Paraguai ou Argentina, não, pode ser México, Venezuela

Keila: eu quero um que converse

Beth: é, Venezuela, Honduras, por que não?

Alguém diz: Colombiano, não

(Todos falam ao mesmo tempo)

Sonia: alguém que converse sobre cultura asteca, sapoteca...

Fabiana: ah, qualquer um, porque eu passava para os alunos tudo depois o que eu aprendia

Sonia: é, quero aprender coisa nova

Alguém diz: principalmente o que é exótico

Luciana: Nicarágua, El Salvador, Panamá

Fabiana: então eu quero aprender sobre cultura e quando a cultura é igual, não tem graça.

Beth: não

Pesquisadora: é, vocês falavam que a cultura deles (dos parceiros) é igual a nossa.

Keila: não porque, isso é interessante, principalmente para os alunos, como comemora Natal? Como comemora...Tudo que eu perguntava, era tudo igual.

Sonia: Não, eles têm as festas populares deles. Carnaval que é super legal, diferente, né, nossa, quinze dias de carnaval, vinte dias de carnaval, três meses de carnaval, não lembro quanto, mas é super diferente. Mas assim é que é muito próximo então...

Keila: é, é muito próximo. (...) Porque para nós a gente tem mais contato realmente com argentinos, né, eu acho, agora eu acho que peruano seria uma coisa interessantíssima porque eles têm um folclore totalmente diferente. (incompreensível). É um país mais moderno agora, porque eles têm petróleo. (Entrevista)

Nesse momento da entrevista, Sonia comentou que gostaria de fazer outro curso como este (“vai ter o 2?”) e expressa sua preferência por um parceiro mexicano. Os demais professores começam a falar todos ao mesmo tempo e bastante entusiasmados sobre suas preferências também. Podemos ver que dentre os países citados por eles, ademais da Espanha, estão Peru, Venezuela, México, Nicarágua, Honduras e El Salvador. Os únicos representantes da América do Sul mencionados são o Peru e a Venezuela, sendo que alguns professores verbalizaram não ter interesse em se comunicar com um argentino, paraguaio ou colombiano. Tais preferências parecem estar relacionadas ao status social e econômico de tais países no imaginário dos professores (anteriormente Keila também havia falado sobre inexpressividade do Uruguai e do Equador), a estereótipos (Fabiana afirma não ter interesse pelo Paraguai, país que faz fronteira com o Brasil, conhecido por ser um destino para compras de produtos mais baratos e muitas vezes falsificados), e à percepção ou não de diferenças culturais que se valeria a pena conhecer (o que é exótico, diferente, nas palavras deles). Em relação à percepção de diferenças culturais, vemos que as crenças dos professores estão intimamente relacionadas com sua concepção de cultura como informação e práticas: uma vez que as práticas são semelhantes, como afirmado por Keila, isso não representaria novas informações que pudessem “passar aos alunos”, argumento de Fabiana; e as informações que se vale a pena conhecer estariam relacionadas a culturas dos ancestrais indígenas desses povos, como astecas e sapotecas, mencionados por Sonia, e o folclore peruano, mencionado por Keila (informações sobre o passado desses povos).

É interessante notar ainda que muitas vezes as informações coletadas por eles nas interações não são resgatadas de memória, como no caso de Sonia, ao falar sobre o modo como o carnaval é celebrado no Uruguai (“Carnaval que é super legal, diferente, né, nossa, quinze dias de carnaval, vinte dias de carnaval, três meses de carnaval, não lembro quanto, mas é super diferente.”), o que mostra que as informações geralmente são desprovidas de contexto histórico e problematizações em relação à realidade e ao por que de tais celebrações. O foco estaria em coletar informações que mostrassem aos alunos aquilo que é diferente das práticas em seu país, aparentemente sem aprofundamento reflexivo ou crítico.

Outro exemplo disso são os comentários sobre as culturas ancestrais dos povos latino-americanos, vistas como interessantes por serem exóticas, como podemos notar na fala de Fabiana na entrevista que, na continuação, demonstra uma visão aparentemente ausente de conflitos na relação do colonizado com o colonizador:

Excerto 126

Fabiana: por exemplo, no México eu acho que eles já tem um pouquinho mais/ apesar do espanhol ser mais próximo da Espanha, a cultura eu acho que eles tem muita coisa, acho que deve ter uma ligação com aquelas outras culturas que existiam nos séculos atrás, eu sempre confundo inca, maia, asteca, sei lá, aquele povo, eu sempre confundo o nome daquele povo lá. Então eu acho tem alguma coisa a ver com aquelas civilizações que existiram ali também, não sei. Eu posso estar falando besteira, né, eu não sei, então eu acho que deve ser um pouco mais diferente.

(Entrevista)

Notamos que Fabiana não reflete sobre a relação que o México tem com a Espanha, de colonização, dominação, destruição dessas próprias culturas que ela comenta, somente associando a língua espanhola falada nos dois países como mais parecidas do que com as variedades latino-americanas.

Lessa (2010) relata uma pesquisa interpretativista de cunho etnográfico em sala de aula de Espanhol Instrumental sobre a visibilidade da América Latina para os alunos. A autora conclui que na visão destes “a América Latina se apresenta como lugar de atraso” (p. 212), havendo um distanciamento, que culmina na falta de identificação com os povos latino-americanos pela sua invisibilidade nos contextos sociais a que pertencem esses alunos. Um desses contextos sociais que influenciam o imaginário do aluno pode ser a própria sala de aula, uma vez que a falta de identificação com uma identidade comum latino-americana (KULIKOWSKI, 2005) também se mostra presente na fala dos professores. A importância de se reconhecer a falta de visibilidade dos países que nos cercam, assim como uma visão estereotipada e fixa da realidade, é a de buscarmos soluções para o risco de transformar a amostragem de cultura num simples conjunto de “curiosidades”, dando-lhe a característica de “almanaque”, já apontada nas diretrizes curriculares do espanhol (BRASIL, 2006), que

desconsidera a construção histórica e intrinsecamente entrelaçada de indivíduo e sociedade, tanto de forma local como global.

Apresentamos um quadro resumo com as crenças dos professores levantadas nesta seção sobre a cultura dos outros países onde se fala a língua espanhola:

Os espanhóis (ou europeus) têm grande apreço pela leitura.
Algumas culturas são superiores a outras e apresentam aspectos os quais se vale a pena aprender (crença relacionada a estereótipos e status social e econômico de alguns países no imaginário dos professores)
Não vale a pena aprender sobre a cultura de países semelhantes ao nosso, pois não há coisas novas (diferentes, exóticas) para passar para os alunos.

Quadro 15: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre cultura de outros países onde se fala a língua espanhola

3.4.3 Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre as variedades do espanhol

Em relação às crenças desses professores sobre a língua espanhola, fica bastante claro que elas derivam do fato de que muitos deles tomam língua como um sistema fechado, estático e homogêneo, já discutido na análise relativa à primeira pergunta de pesquisa. Essa concepção de língua(gem) parece informar suas crenças ligadas às variedades do espanhol, à pureza da língua e a estandardização dela para o ensino, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 127

Fabiana: eu falo espanhol da Espanha.

Beth: eu falo espanhol clássico, né, o bonitão.

Keila: eu uso o padrão

Luciana: é

(Entrevista)

Excerto 128

Acredito muito em ensino em EAD. O que menos me importa é se o espanhol é ou não uma variante peninsular ou hispânica. Procuro usar um espanhol estandar como nos propõe as Orientações Curriculares.

(Sonia, Fórum “Experiência intercultural”, 04/08/2009)

Nos excertos, observamos que Fabiana parece tratar a língua espanhola falada na Espanha como um bloco homogêneo, Beth demonstra a crença da existência de uma variedade superior, considerada clássica, que seria provavelmente associada ao espanhol culto e formal, enquanto que Keila e Sonia falam da língua em termos de uma possível estandardização para o ensino, ou seja, tirando dela o caráter de construção dialógica e social. Essa questão do espanhol dito “estandar” foi levantada na entrevista final novamente:

Excerto 129

Carla: Qual é o posicionamento de vocês com relação às políticas linguísticas referentes às variantes espanholas, nós temos acordos Brasil e Espanha via Instituto Cervantes, nós temos os documentos oficiais mais ou menos alguma outra coisa referente a variante, e tem os LDs (livros didáticos), tem a variante do professor? Como vocês lidam com isso?

Sonia: espanhol estândar, vamos voltar nele de novo (risos)

Carla: Mas o que é esse espanhol estândar?

Sonia: vamos seguir as orientações curriculares, é a proposta que eles falam que você tem que usar o espanhol estândar.

Carla: mas o que é isso?

Fabiana: Ai, para mim é um espanhol que todo mundo vai entender em qualquer lugar do mundo. Por exemplo, um argentino, nem todo mundo vai entender o que ele diz, né. Agora quem sabe espanhol, vai entender um espanhol e às vezes não vai entender um argentino, por causa dessa variante dele. Então é bom que o aluno saiba que existe, né, para ele um dia se for conhecer poder se comunicar, mas ele mesmo não precisa falar, é só entender, né.

Sonia: então, é o espanhol estândar.

Ana: Então, o espanhol estândar, a base dele é o espanhol da Espanha?

Fabiana: não, eu nunca ouvi falar nesse estândar aí. Para mim é novidade.

Sonia: não, a base é a língua.

Todos falam juntos

Sonia: é aquele que ele faça se comunicar, ou usa expressões argentinas ou (incompreensível) mas que ele faça se comunicar com uma dessas variantes, com todas é impossível, né, vamos ser sinceros, com o que ele tem.

Sandro: eu acho que a base é mais espanhola

Keila: eu também acho.

(Entrevista)

Podemos ver nas falas dos professores no excerto anterior que o dito espanhol estândar seria uma espécie de espanhol padrão a ser utilizado para o ensino e aprendizagem, o qual retira da língua todo o seu caráter ideológico, social, contextual e dialógico, tratando-a como um sistema para a comunicação, voltada a uma necessidade utilitarista. Isso se choca também com a afirmação dos professores, analisada na primeira pergunta de pesquisa, sobre a estreita relação entre língua e cultura: haveria também uma cultura padrão? Fica clara na fala de Fabiana a crença de que o espanhol falado na Argentina é muito particular e mais difícil de compreender do que aquele falado na Espanha, o que levaria o espanhol peninsular então a ser considerado a base do espanhol estândar por Sandro e Keila.

Sonia afirma que o espanhol estândar é o recomendado para o ensino nas orientações curriculares governamentais, o que também demonstra que o sentido que o professor faz das orientações está intimamente ligado a suas crenças e concepções de língua(gem), algo que precisa ser discutido e trazido à tona em cursos de formação inicial e continuada, como já apontado por Vieira-Abrahão (2004b, 2006a), Goettenauer (2005) Celani (2010) e Consolo e Aguilera (2010), entre outros. De fato, as orientações curriculares trazem as seguintes diretrizes no que concerne a complexa questão de como tratar a heterogeneidade do espanhol do seguinte modo:

Na busca de uma solução para essa clássica e falsa dicotomia Espanhol peninsular versus variedades hispano-americanas, alguns professores e inclusive alguns linguistas defendem o ensino de um Espanhol dito estândar, por vezes sem uma consciência teórica clara do que significa esse *Español*

estândar. Da mesma forma, falantes de diferentes procedências abandonam, muitas vezes, seus sotaques locais, as construções e o léxico peculiares de sua região e cultura, em nome de privilegiar esse Espanhol que poderia, em tese, ser entendido onde quer que seja. Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se. (...) O que definiria, então, essa língua estândar? O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos (BRASIL, 2006, p. 135).

Podemos notar que o texto claramente coloca em xeque muitas das crenças apresentadas pelos professores sobre a hegemonia do espanhol peninsular e sobre a descaracterização política e ideológica do dito espanhol estândar, defendendo uma reflexão sobre o conceito de língua(gem) na escolha de uma variedade que se alinha com os preceitos da Linguística Aplicada contemporânea. Quando questionada a esse respeito, Sonia aponta para as contradições existentes em um documento oficial como possível fonte de sua distinta interpretação das diretrizes:

Excerto 130

Sonia: Contradições? É só você ler um documento oficial e já é contraditório. Cada um puxa a sardinha para o seu lado, gente. Nenhuma universidade... o espanhol que se aprende em São Paulo e aqui no Ibilce é diferente. Professor de lá puxa para um lado, daqui puxa para o outro e assim vai. Não tem... Você vai seguir o quê? Você vai seguir o seu, a sua bagagem, o que você aprendeu, o que você sabe fazer e etc. (Entrevista)

Na verdade, essa fala de Sonia parece contradizer a sua própria ideia de um espanhol padronizado ao colocar a experiência e o conhecimento que o professor traz com ele como o filtro pelo qual passará sua escolha da variedade que quer usar, o que corrobora a definição de crenças de Barcelos (2006) como contraditórias e paradoxais. Enxergamos também neste episódio a importância da articulação das crenças por meio da mediação da linguagem no diálogo colaborativo que propicia a explicitação de suas incoerências e uma possível (re)construção.

Ainda na entrevista, na tentativa de entender em que consistiria o espanhol estândar, a pesquisadora busca fazer uma analogia com a língua portuguesa:

Excerto 131

Sandro: (incompreensível) cai naquilo que ela falou, não segue uma regional

Luciana: que ele possa se comunicar

Ana: vamos pensar no português estândar. O que seria?

Sonia: sem o r retroflexo

Ana: o do Rio de Janeiro então?

Uns concordam, outros discordam. Falam juntos.

Sandro: o do Jornal Nacional

Alguns concordam com ele.

(Entrevista)

Notamos novamente que as falas dos professores demonstram a crença de que uma padronização auxiliaria a compreensão da língua e que os regionalismos deveriam ser

encarados como particularidades a serem evitadas para o sucesso da comunicação, o que se reflete em suas crenças sobre a própria língua estrangeira, como podemos ver nos seguintes excertos:

Excerto 132

Aprendi algumas palavras desconhecidas para mim pois o espanhol do Uruguai tem suas particularidades e o meu espanhol é o da Espanha
(Fabiana, portfólio, 20/05/2009, grifo nosso)

Excerto 133

Sandro: Ele é argentino, e eu aprendi mais a vertente espanhola, então eu falava espanhol e ele argentino.
(Entrevista, grifo nosso)

É possível notar, nas falas, que a variedade do espanhol peninsular é tida como o padrão a ser usado e as variedades rioplatenses são colocadas como específicas de uma região e repletas de particularidades, corroborando os achados de Bugel (2000), Santos (2005), Goettenauer (2005). Podemos ver no excerto de Fabiana que fica bastante clara sua crença de que o espanhol pertence a um lugar, e no de Sandro de que o Espanhol “verdadeiro” é o da Espanha, enquanto que aquele falado na Argentina constitui uma outra língua a qual ele denomina argentino. Confirmamos ainda tal asserção trazendo os excertos dos portfólios de Fabiana e Beth, que demonstram a crença do espanhol peninsular como o padrão e as variedades como as particularidades:

Excerto 134

Aprendi a expressão: "está frío como cola de pinguino" que quer dizer que está muito frio. Pude comparar com o espanhol da Espanha que não usa "estar frio" e sim "hacer frío". Também aprendi que não há a palavra "legal" para dizer que algo é bacana; se diz "joyit" e que "muchísimo" só se usa para quantidade; diferente da Espanha que usa como advérbio.
(Fabiana, portfólio, 22/07/2009)

Excerto 135

Falamos de "judo y taekwondo"...eu disse que a gramática espanhola não admite muito os "estrangeirismos" e ela completou que depende....muitas vezes são usadas palavras espanholas. Por ex. Ok (muy bien eso), achei engraçado quando se diz "vale" os uruguaios dizem "dale".
(Beth, portfólio, Eu e Rosario em mais uma interação gravada!, 14/08/2009).

Notamos no excerto do portfólio de Fabiana que o “espanhol da Espanha” é tido como o padrão para a comparação com a variedade uruguaia em relação ao léxico. Beth faz uma generalização sobre a aceitação de estrangeirismos na língua espanhola, como se ela fosse um sistema autônomo, independente dos falantes, construída no contato e contexto sociais. Ainda, vê-se que ela toma o termo espanhol ‘vale’, usado em várias partes da Espanha para se dizer OK, como um padrão, e a sua variante ‘dale’, mais usada no Uruguai como um item lexical equivalente, porém específico de uma região.

A crença de que o espanhol peninsular seria o padrão a ser seguido parece advir em parte das experiências de formação desses professores, principalmente da formação inicial, como eles mesmos relatam em diferentes momentos:

Excerto 136

(20:02:08) Ana Cristina fala para Todos: Qual variante foi ensinada no curso de graduação de vocês? Havia essa preocupação em mostrar várias e deixar para que o aluno escolhesse?

(20:02:35) Ana Cristina fala para Todos: Vocês acham que foram influenciados por seus professores também?

(20:02:41) Pablo fala para Todos: Ana, no CEL tive professores com formação ibérica, minhas professoras da faculdade tb e tive aulas particulares com a professora B. F. H. de Assis, galega, espanholíssima, mas a partir do terceiro ano da facul, morei e convivi quase que em tempo integral com argentinos

(20:02:44) Fabiana fala para Todos: acá era a variante espanhola

(...)

(20:04:04) Beth fala para Todos: Eu sempre amei meus profes de espanhol e acho que fui sim influenciada

(20:04:21) Fabiana fala para Todos: só a variante espanhola, não tínhamos acesso a outras

(20:04:44) Carla fala para Fabiana: Também me lembro disso.

(...)

(20:07:09) Fabiana fala para Todos: porque hoje temos acesso a outras variantes e cultura que não tínhamos naquela época.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Excerto 137

Carla: isso tem a ver com o espanhol também quando vocês escolhem uma variante? A variante que você escolhe cria uma identidade em você?

Sandro: acaba passando aquela ideia daquele país, de que é melhor...

Ana: mas talvez pelo país, você tem mais uma identificação com aquele país e aí escolhe aquela variante.

Keila: mas eu acho que não (incompreensível) da nossa educação tradicional e a gente aprendeu daquele jeito na faculdade

Fabiana: e a gente aprendeu o espanhol da Espanha, né, e a família é da Espanha. Então isso tudo...

Keila: tudo conta

Fabiana: cria

Keila: claro, cria uma identidade. Nós não tínhamos professor, nenhum professor que falava a variante argentina, de jeito nenhum, todos eram a variante espanhola, então...

(Entrevista)

Excerto 138

Tive meus primeiros contatos com a língua espanhola ainda criança com 6 anos quando conheci minha família paterna quando estive na Espanha para conhecê-los. (...) Adoro a língua e a cultura espanhola e conheço alguns costumes porque as famílias dos meus pais são espanhóis.

(Sonia, perfil)

Excerto 139

Beth: Eu tive assim uma influência porque eu lecionava lá em Tanabi, mas eu trabalhava na secretaria paroquial e o padre era espanhol ... e aí que eu acho que começou a minha história, sabe? Porque ele dava a maior força, ele ia para a Espanha e ele me trazia as coisas, ele só falava espanhol, mas ele falava português muito bem também. E aí... olha... acho que foi um pouco ele, né, aí entrei na faculdade e fui fazer espanhol.

(Entrevista)

Podemos observar nas falas dos professores nos excertos que a referência ao espanhol peninsular como variedade padrão está intimamente relacionada a questões ligadas à sua formação estritamente voltada à(s) variedade(s) falada(s) na Espanha, além da ascendência

familiar (Fabiana e Sonia) e influências de conhecidos (Beth), demonstrando que as crenças são socialmente construídas (BARCELOS, 2006), e a partir de uma perspectiva sociocultural se originam no plano social para então adentrar o plano psicológico individual (ALANEN, 2003).

Há que se considerar ainda a influência de órgãos do governo Espanhol e do Instituto Cervantes, que, através de acordos com o governo brasileiro, buscam disseminar a língua espanhola, por meio da promoção de cursos para professores de espanhol como língua estrangeira, como podemos verificar nos seguintes excertos:

Excerto 140

“Participo todos os anos das Orientações Técnicas oferecidas pelo governo do estado de São Paulo através da Coordenadoria de Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo em parceria com a Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.” (Elisa, perfil)

Excerto 141

Fiz cursos no Miguel de Cervantes em São Paulo - um curso na Universidade Internacional de Andalucía/ Espanha (Keila, perfil)

Excerto 142

No ano seguinte, consegui uma bolsa de estudos para estudar em Madrid através da "Agencia Española de Cooperación Internacional" durante o ano de 2002. (Sandro, perfil)

Excerto 143

Nunca dei aula de português porque adoro a língua espanhola. Fiz Máster em Metodologia de Ensino para professores brasileiros pelo Instituto Cervantes em Santander e alguns cursos em Salamanca e Madrid. (Sonia, perfil)

Como podemos ver, grande parte dos cursos de formação continuada dos quais participaram foram oferecidos por instituições espanholas, muitas vezes como bolsa de estudos para viagens internacionais, como eles afirmam na entrevista:

Excerto 144

Fabiana: o meu foi bolsa.

Sonia: eu também ganhei uma bolsa

Sandro: bolsa

(Ganharam bolsa de estudos para ir para a Espanha)

(...)

Keila: eu fui, o meu era em Viena, na Universidade Salamanca, só que assim o curso pagava, você não pagava estadia, entendeu? Então ficava na universidade e não pagava a estadia. E aí, né, logicamente brasileiro dá jeitinho pra tudo eu pedi a cozinha da universidade. Então a gente acabou almoçando em grupo e aí acabou ficando (incompreensível).

Ana: quanto tempo?

Keila: um mês.

Sonia: quando eu fui para Santander, eles pagaram tudo, comida, estadia, passagem, ônibus.

Keila: também esse último que tinha de Santander que o Fernando foi acabou, né.

(...) aquele lá era tudo também pago e você ganhava 300 euros para gastar.

Sonia: não, eu não ganhei. Mas a gente ficou num apartamento em Santander sozinho, a gente comia na faculdade, passagem aérea de Santander até Madri, Madri São Paulo, São Paulo Rio Preto.

Keila: nossa... desse não tem mais.

Luciana: não precisava nem ganhar dinheiro

Sonia: era parte de uma especialização, depois em São Paulo eu fiquei um mês lá num flat e as aulas eram lá no hotel mesmo. Em 2001 foi.

Keila: eu passei dois anos indo direto para o Cervantes. (incompreensível) É, hoje eu não tenho condições de fazer os cursos do Cervantes como a gente fez, lembra? (Entrevista)

Os professores não apontam para as intenções de tais institutos ao oferecerem as bolsas para professores de espanhol como língua estrangeira como uma estratégia de difusão da hegemonia do espanhol peninsular e da cultura ibérica. Ao contrário, eles somente lamentam que esse tipo de bolsa com tudo pago não é mais oferecido.

O forte mercado editorial espanhol, que exporta para o Brasil materiais didáticos produzidos na Espanha, e a existência de um exame de certificação internacional de conhecimento de língua espanhola (DELE – *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*), expedido pelo Ministério da Educação da Espanha e aplicado pelo Instituto Cervantes desde 1999 no Brasil (MORENO-FERNÁNDEZ, 2005) também podem ser tomados como evidências da presença hegemônica do espanhol peninsular em nosso país.⁴¹ Segundo Moreno-Fernández (2005), o exame tem sido usado no país para dar o status de professor a falantes nativos (argentinos, espanhóis, uruguaios e bolivianos) sem formação acadêmica para tal, uma vez que o governo não consegue suprir as demandas de formação de profissionais, o que, a nosso ver, contribui para reforçar a ideia de legitimidade de instituições espanholas, como o Instituto Cervantes, para a formação de professores de espanhol no Brasil, sobrepujando as universidades públicas e privadas, que deveriam receber mais apoio e verbas para a realização de tal trabalho.

Tal problemática foi mencionada em um dos bate-papos por uma professora participante do curso, do grupo de Assis, cujo nome foi retirado uma vez que não é parte do escopo dos professores enfocados nesta pesquisa:

Excerto 145

(19:19:43) Professora de Assis fala para Todos: O MEC assinou uma parceria com O Instituto Cervantes para a formação de prof de espanhol

(19:19:46) Carla fala para Todos: Como assim?

(19:19:51) Professora de Assis fala para Todos: é ninguém sabe o nível dessa formação

(19:20:01) Beth fala para Todos: Acho super fantástico

(19:20:18) Pablo fala para Todos: ah eu li isso num e-mail que recebi da APEESP

(19:20:26) Sonia fala para Todos: Essa parceria já existe

(19:20:27) Professora de Assis fala para Todos: será para cobrir a necessidade da demanda de prof de espanhol por causa da lei que começa a vigorar em 2010

(19:20:27) Ana Cristina fala para Todos: Formação continuada?

(19:20:37) Carla fala para Todos: Que tipo de formação? Como será feito?

(19:20:41) Beth fala para Todos: provavelmente

⁴¹ Há também um outro exame proficiência de Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE), que tem como objetivo avaliar o desempenho de falantes não nativos (como os brasileiros) em língua espanhola, chamado CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). O CELU existe desde junho de 2004 e possui o aval do Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina, em uma resolução conjunta com o Ministério das Relações Exteriores do país. De acordo com as informações do site da FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) da USP (<http://clinguas.fflch.usp.br/node/43>), uma das aplicadoras do exame no Brasil, o CELU é o primeiro exame argentino de proficiência em língua espanhola e surgiu em resposta à demanda dos estrangeiros que residem na Argentina, estendendo-se, posteriormente, àqueles que estudam a língua em outros países.

(19:20:41) Pablo fala para Todos: mas com que competência o Instituto Cervantes vai formar professores? (Bate-papo “A formação em serviço e as novas tecnologias”, 05/08/2009)

É interessante notar as diferentes reações dos participantes à notícia dada pela professora de Assis no bate-papo sobre a parceria entre o Instituto Cervantes e o MEC para a formação de professores de espanhol. Enquanto Beth acha “super fantástico”, Pablo questiona a competência do instituto para oferecer formação superior aos professores. A reação de Beth demonstra a boa recepção que muitos dos professores têm pelos cursos de formação oferecidos por órgãos ou agências espanholas, que podem estar relacionados às crenças da língua espanhola como pertencente à Espanha, assim como pela forte influência exercida por eles no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de línguas e uma atitude acrítica em relação aos desafios e à responsabilidade envolvidos na formação de professores. Já a reação de Pablo se alinha com o debate que surgiu na época de tal acordo gerada pela indignação de muitos professores de espanhol que culminou na formação de um grupo de discussão virtual (Yahoo Grupos: [eledobrasil](#)), na criação de um blog (www.espanholdobrasil.wordpress.com), na ação conjunta de algumas universidades (*Semana de Debates sobre a Implantação do Espanhol*), no envio de cartas ao Ministério da Educação, em um abaixo assinado e na constituição de uma *Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, com representantes de associações de professores, pesquisadores e de universidades públicas de 13 estados do país. Tais iniciativas visavam à mobilização de professores e alunos de espanhol de todo o Brasil para se incorporarem à reivindicação de esclarecimentos por parte do MEC, uma vez que a habilitação do Instituto Cervantes para formar professores contrariava a LDB de 1996, que atribui a formação de professores exclusivamente às universidades (COSTA, RODRIGUES, FREITAS, 2009).

Pablo, como já dito, foi um dos únicos professores do grupo estudado a se manifestar a favor do uso das variedades rioplatenses no ensino de espanhol como língua estrangeira. No seguinte trecho de outro bate-papo, ele explica a origem de seu contato com elas:

Excerto 146

(20:05:10) Pablo fala para Todos: eu tive uma forte influência do espanhol ibérico na minha formação, mas a convivência com os argentinos, a possibilidade de estar convivendo com uma outra variante da língua em tempo real e em situações reais, fora da sala de aula me levaram à variante rio platense (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Podemos ver que apesar da formação voltada para o espanhol peninsular, Pablo afirma que a oportunidade de ter contato com as outras variedades quando visitou a Argentina e o Uruguai o levou ao uso de tais variedades para o ensino e aprendizagem. A aceitação das variedades da língua espanhola faladas na América do Sul, principalmente na Argentina e Uruguai, foi motivo de contenda em um dos bate-papos:

Excerto 147

(19:39:05) Beth fala para Pablo: Prefiro mesmo os espanhóis

(...)

(19:41:27) Fabiana fala para Todos: porque eu gosto da cultura deles (espanhóis) e com certeza teria ainda muito o que aprender, mesmo havendo morado lá por 7 meses

(19:41:29) Pablo fala para Todos: Vou ser sincero Ana Cristina, nesse meus anos de magistério tenho notado uma resistência muito forte por parte de muito professores em aceitarem as variantes hispânicas, principalmente a rio platense

(...)

(19:42:41) Fabiana fala para Todos: eu sou uma que tenho alguma resistência

(19:42:51) Carla fala para Pablo: Então, por que a resistência?

(...)

(19:43:39) Fabiana fala para Todos: a minha resistência tem a ver com a pronúncia que eu acho horrorosa

(19:43:45) Beth fala para Pablo: o acento (dos espanhóis) que eu ouvia era perfeito.....

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Como podemos ver, Fabiana e Beth afirmam preferir a sonoridade da língua espanhola do modo como é falada na Espanha, demonstrando crenças de que as variedades rio platenses são “feias” e “imperfeitas”, o que fica evidenciado em suas falas nas duas últimas linhas do excerto. Na continuidade do bate-papo, mostrada a seguir, Pablo coloca a questão de que muitos professores explicam sua preferência por meio do argumento de que não gostam da sonoridade das variedades rioplatenses, chegando a ser um pouco grosseiro ao usar uma expressão ofensiva. É interessante notar que ao mesmo tempo em que ele defende a variedade linguística e o não preconceito, ele não fala de outras variedades, somente daquelas que conhece e com as quais teve contato. Isso se parece com os próprios casos da Fabiana e Beth em termos da identificação com um país (mas por razões distintas). Ainda assim, ele demonstra ter mais noção das discussões atuais em sociolinguística sobre variação e preconceito, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 148

(19:43:48) Pablo fala para Todos: Carla, a maioria dá respostas vazias e sem fundamentos: AH EU NÃO GOSTO DO SOTAQUE... a la mierda con eso del acento!

(19:43:57) Fabiana fala para Todos: eu jamais falaria com aquele sotaque

(19:44:27) Fabiana fala para Todos: detesto o sotaque deles

(19:44:36) Fabiana fala para Todos: e acho que se deve respeitar isso

(19:44:37) Ana Cristina fala para Todos: E por que será que nos apegamos tanto ao sotaque?

(19:44:41) Carla fala para Todos: Acho muito interessante isso que vocês estão colocando...

(19:44:52) Ana Cristina fala para Todos: No inglês hoje em dia, existe toda uma discussão sobre que inglês ensinar.

(19:44:56) Fabiana fala para Todos: o sonoro para mim é importante

(19:45:03) Ana Cristina fala para Todos: Não sei se ouviram falar de World English

(19:45:05) Fabiana fala para Todos: sica para os ouvidos

(19:45:25) Ana Cristina fala para Todos: Vocês acham que essa é uma discussão pertinente também para a área do espanhol?

(19:45:44) Carla fala para Todos: É, e no espanhol?

(19:45:49) Pablo fala para Todos: eu acho uma besteira isso tudo, e por acaso no Brasil todos temos o mesmo sotaque?

(19:45:57) Fabiana fala para Todos: eu ensino o espanhol da España também acho que por influência familiar, mas sempre coloco as variantes dos outros países

(19:45:57) Pablo fala para Carla: MUITO

(19:46:24) Rosana Sai da sala...

(19:46:28) Ana Cristina fala para Todos: E como acha que os alunos percebem isso, Fabiana?

(19:46:44) Fabiana fala para Todos: isso é preciso fazer porque os alunos devem saber

(...)

(19:47:32) Fabiana fala para Todos: que eu falo que eles aprenderão o espanhol da Espanha, porém terão contato com outras culturas e variantes

(19:47:49) Carla fala para Todos: E como deve ou pode ser feito em sala de aula?

(19:47:51) Pablo fala para Todos: Uma coisa é ensinar uma das variantes ibéricas e mostrar algumas da América e outra é colocar as variantes e mostrá-las com uma visão depreciativa... que aluno vai se interessar por ela?

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Percebemos que ao usar caixa alta para reformular as explicações dos professores para a não adoção das variedades rioplatenses, Pablo demonstra irritação, o que fica também confirmado pelo uso que ele faz de uma expressão de baixo calão. As formadoras, Ana Cristina e Carla, buscam então levar a discussão para uma reflexão sobre qual espanhol ensinar, por meio de uma analogia com as discussões sobre “World English”, na área do inglês como língua estrangeira. É possível ver que enquanto Fabiana trata a língua como um sistema fechado (“eu ensino o espanhol da España”), colocando as variedades como peculiaridades a serem aprendidas (“mas sempre coloco as variantes dos outros países”, “isso é preciso fazer porque os alunos devem saber”), Pablo aponta para a variedade linguística como inerente à língua (“por acaso no Brasil todos temos o mesmo sotaque?”) e para o preconceito que pode ser, segundo ele, até mesmo instigado pelo professor (“Uma coisa é ensinar uma das variantes ibéricas e mostrar algumas da América e outra é colocar as variantes e mostrá-las com uma visão depreciativa... que aluno vai se interessar por ela?”).

Na entrevista (na qual Pablo não estava presente), os professores comentam a atitude de Pablo:

Excerto 149

Fabiana: eu particularmente odeio, acho ridícu..., ai, eu odeio argentino falando.

Keila: e o Pablo era totalmente

Fabiana: sabe o que acontece, naqueles chats lá que ele foi um idiota, super mal-educado, o Pablo. Nós estávamos puxando a sardinha para o lado do espanhol, eu e a Beth. Ainda bem que a Beth estava do meu lado (risos) para dar apoio. Porque eu falei que cada um usa o que quiser, né. Que eu tinha a minha e ele disse: *a la mierda*, não sei que...

Keila: ele usa a variante argentina

Fabiana: porque ele provavelmente/

Keila: mas todo mundo, não tem onde ele vai, toda reunião, todo curso, todo mundo questiona isso. (Entrevista)

O comentário de Keila sobre o fato de que o uso da variedade rioplatense por Pablo é questionada por vários professores demonstra que a visão de sua particularidade e dificuldade de compreensão é um tanto quanto generalizada, ou seja, é uma crença compartilhada por vários professores de espanhol, como já mencionado por Bugel (2000) e Santos (2005). O

argumento dos professores se baseia muitas vezes na crença de que o espanhol peninsular é de mais fácil compreensão do que as variedades faladas na Argentina e no Uruguai.

Moreno-Fernández (2005) também constata que há uma inclinação no Brasil a se aprender o espanhol em suas modalidades europeias, não se constatando o mesmo interesse pelas variedades faladas nos países sul-americanos que circundam o Brasil, principalmente a da Argentina. A explicação dada pelo autor para isso é a que a distância geográfica da Espanha acaba funcionando como uma vantagem, uma vez que a cercania da Argentina supõe a desvantagem da rivalidade entre os dois países.

Ainda, podemos ressaltar, como mencionado por Moreno-Fernández (2005), uma simpatia pelos produtos culturais, na forma de manifestações artísticas, advindos da Espanha, como música, literatura e cinema por parte dos brasileiros, confirmada neste excerto da fala de Beth:

Excerto 150

Beth: não, mas a minha foto no twitter e as coisas tudo é a Penélope Cruz, eu sou a Penélope Cruz, pronto e acabou. É, todo filme do Almodóvar eu to ali, eu mudo minha foto.
(Entrevista)

Ela afirma que sua foto em uma rede social seria a de uma famosa atriz espanhola, retirada de fotos de divulgação dos filmes de um dos mais proeminentes diretores de cinema espanhol, o que demonstra uma forte identificação com os produtos culturais de tal país.

Na continuação do bate-papo, as razões para a preferência pelo espanhol peninsular ficam mais uma vez evidentes: Fabiana também deixa claro que não gosta da variedade falada na Argentina e reafirma sua preferência pelo espanhol peninsular por razões de ascendência familiar, enquanto que Beth reafirma sua identificação com a Espanha.

Excerto 151

(19:47:54) Beth fala para Todos: Acho que deve ser colocado sim todas as variantes

(19:48:25) Pablo fala para Todos: E qual espanhol da Espanha? Que é tão rica em sotaques, variantes, dialetos e línguas?

(19:48:28) Ana Cristina fala para Todos: Os alunos opinam sobre que variante preferem aprender? Ou deveriam opinar?

(19:48:29) Fabiana fala para Todos: eu não deprecio nenhuma, só não gosto e acabou-se

(19:48:42) C. M. (formadora) fala para Todos: Pablo, estou gostando de suas intervenções

(19:49:06) Ana Cristina fala para Todos: Acho que todas as intervenções estão muito válidas e importantes

(19:49:17) Fabiana fala para Todos: os alunos que tive até agora me dizem que gostam do espanhol da Espanha

(19:49:27) Beth fala para Todos: também não deprecio....

(19:49:43) Pablo fala para Todos: É que eu acho muito engraçado esse puritanismo em relação ao dito "espanhol stánder"...

(19:49:46) Ana Cristina fala para Todos: é importante não depreciar, concordo com vocês

(19:49:54) Fabiana fala para Todos: cada um puxa a sardinha para a sua brasa

(19:50:11) Fabiana fala para Todos: eu tenho pai espanhol e adoro a Espanha

(19:50:21) Beth fala para Todos: eu amo a Espanha

(19:50:22) C. M. fala para Todos: Ponto-chave: preconceito linguístico

(19:50:30) Pablo fala para Todos: ISSO (Bate-papo "Comunicação intercultural", 30/07/2009)

Podemos observar, também, neste trecho do bate-papo que, Pablo, ao questionar sobre qual seria esse “espanhol da Espanha” e colocar em xeque o dito “espanhol estândar”, demonstra estar familiarizado com questões ligadas à sociolinguística contemporânea, que trata de variação linguística e preconceito, o que é nomeado por C. M. (uma das formadoras, aluna de doutorado). Nem Beth, nem Fabiana se pronunciam a este respeito na continuidade do bate-papo, e a discussão segue para a dificuldade de se escolher então qual espanhol ensinar.

Não podemos afirmar que as problematizações trazidas para o campo da linguagem pela perspectiva de teorias da sociolinguística são desconhecidas pelos professores, entretanto, como bem coloca Elisa, neste trecho de sua entrevista, tais discussões ainda parecem estar mais concentradas nos círculos acadêmicos do que na realidade das escolas:

Excerto 152

Há um sentimento de estranheza, às vezes, de curiosidade e até mesmo de preferência diante desta ou daquela variante. As variantes existem, são uma realidade. Não depende se gosto ou não gosto disso ou daquilo. Tenho que conhecer e respeitar. Não tenho problemas em aceitar as variantes linguísticas. Procuo entender sem muitas restrições. Creio que esta seja uma discussão que está mais dentro da Universidade. Na prática, quando algum aluno nos pergunta sobre algo diferente que leu ou ouviu, procuramos juntos uma explicação.
(Elisa, entrevista)

O que podemos afirmar com base na análise dos dados é que, na prática, essa percepção demonstrada por alguns professores da língua como homogênea, fixa e descontextualizada parece gerar a crença da pureza linguística, como podemos observar nos seguintes excertos:

Excerto 153

(19:57:05) Sonia fala para Todos: Eu acredito muito em contaminação

(19:57:13) Sonia fala para Todos: linguística

(19:58:09) Sonia fala para Todos: Tendo contato com variantes vamos usá-las e tendo contato com espanhol peninsular vamos usá-lo tb

(20:00:08) Ana Cristina fala para Sonia: Então não é sempre uma opção? Pode ser contaminação por não saber o que é de um ou de outro?

(20:01:11) Sonia fala para Todos: Eu acho Ana.

(Bate-papo “Competência intercultural do professor de ELE”, 12/08/2009)

Excerto 154

Fabiana: Bom, uma é que por exemplo eu não sei todas as variantes da Argentina ou do Uruguai, então eu não tenho competência para falar com argentino com as variantes argentinas totalmente. Por exemplo, o “vos” até dá, mas e o resto? Mas e o léxico deles? Então ia ficar uma mistureira só. Então eu prefiro usar o meu espanhol que eu sei, falar desse jeito que eu acho que eu sei, né, falar e falar do jeito que eu sei falar do que tentar falar usando a variante da pessoa que eu to me comunicando e ficar falando um monte de besteira.

(Entrevista)

Excerto 155

Sonia: muitos professores já discutiram, nós já discutimos milhões de vezes isso, que é o que o pessoal discute sempre é o seguinte que você é coereente com o todo, se você é argentino, você tem que ser coerente com acento, com os vocabulários, com tudo, agora, misturar que é um negócio complicado, né.

Beth: Ah, eu fui fazer um curso lá na Argentina e foi interessante, entendeu? Eu vi tudo...

Fabiana: Mas você tem que respeitar, ué.

Beth: Claro, e aí quando eu chegava que eles me cumprimentavam “Hola, Buenos días”, “Está bien? Paso bien?”, não sei o que lá. Eu dizia: “Bien y tu?” Aí, quando eu falava tu, eu já falava “ihh, não pode.” Na hora.

Outros professores concordam com Beth.

(Entrevista)

Podemos notar nas falas das professoras nos três excertos a crença de que as variedades possuem linhas fronteiriças que as separam, e que por isso não devem ser misturadas – o que deixa de claro a visão de língua como sistema – uma vez que causaria, nas palavras de Sonia, “contaminação” e, nas de Fabiana, “uma mistureira só”. A lógica que parece guiar o pensamento das três professoras é a da coerência na escolha da variedade, ou seja, que a inserção de um item lexical de outra variedade levaria ao erro. Isso fica claro na fala de Beth, no excerto 155, ao contar sobre sua experiência na Argentina, uma vez que ao usar o pronome “tu”, mais usual na variedade peninsular, se autocorrigiu mudando a forma para “vos”, mais usualmente usada na Argentina, para se “adequar à norma padrão” usada em tal país.

Essa noção de que não se deve misturar as variedades pode ser observada na fala de diversos dos professores pesquisados ao se referirem ao uso que faziam da língua espanhola nas interações de teletandem nas atividades do curso, apontando diferentes razões para tal, como mostramos a seguir:

Excerto 156

Ainda não nos corrigimos. Somente conversamos e trocamos informações em espanhol. Observei que sem eu perceber comecei a usar o voseo no lugar do Tú. Mas logo que me dei conta me corrigi sozinha, não por achar que estava errado, mas sim porque o meu espanhol é o da Espanha e dele eu não abro mão.

(Fabiana, Fórum “Minhas experiências de teletandem”, 17/05/2009)

Excerto 157

Sandro: Ele é argentino, e eu aprendi mais a vertente espanhola, então eu falava espanhol e ele argentino. Então tudo que eu falava, e a gente entrou num acordo, oh, se você ver que eu escrevi errado, você me corrige e tal, não tem problema, e ele também.

(Entrevista)

Excerto 158

Hoje deu certo minha interação com o argentino. Falamos, nos primeiros 60 minutos, em espanhol, sobre a gripe suína que está causando problemas na capital, Buenos Aires. Falamos sobre os lugares em que foram suspensas as atividades escolares e econômicas e, também, as prevenções sobre a gripe. Também fui obrigado a utilizar o voseo, conforme havíamos combinado. Não podia usar a forma tú, assim ele me corrigia para forçar-me a usar a forma vos. Atividade muito boa porque ele me corrigia no exato momento em que eu falava errado (usando a forma tu).

(Sandro, portfólio, 06/07/2009)

Excerto 159

Luciana: então, tem isso, né, como eles comentaram. O “tu” que eles não usam, usam o “vos”, o “vosotros” que eles não usam, que é “ustedes”, e que para ela, ela achava assim o máximo eu usar “vosotros”.

Carla: Mas ela assim não lhe corrigia?

Luciana: não (...) Então, “vosotros” ela falava assim que é uma forma muito arcaica, né. Então às vezes eu me corrigia, toda vez eu falava “vos”, né, ou “ustedes”, até é mais, muito, para gente, né, pra aprender o espanhol eu acho muito mais fácil chamar de “ustedes” do que de “vosotros”, né, porque conjugar o verbo ...

Carla: é, conjugação de verbo

Luciana: é “habláis”, agora “ustedes hablan”, mas como eu aprendi assim acabo falando assim, mas para eles é bem estranho. (Entrevista)

O que fica claro nestes excertos é que a visão da necessidade de correção parte dos próprios professores. No caso de Fabiana, notamos a forte crença de que o uso da forma “vos” interferiria ou talvez contaminaria (lembrando o termo usado por Sonia) o “seu espanhol da Espanha”, do qual ela afirma não abrir mão. Nos excertos da fala de Sandro, notamos que ele menciona o fato de que nas conversas com o parceiro se forçava a usar o pronome de segunda pessoa do singular “vos”, comum na Argentina, e pedia para que o parceiro o corrigisse caso utilizasse a forma “errada”, o que para ele representava um bom exercício de prática. Na fala de Luciana fica claro que a correção não partia da interagente, mas sim dela própria, que se forçava a usar as formas pronominais (“vos” e “ustedes”) utilizadas pela parceira. Há que se notar também a contradição colocada por Luciana que se origina na escolha pelo uso do pronome “vosotros” por professores brasileiros: seria mais fácil usar “ustedes” porque a conjugação do verbo é mais “fácil” (provavelmente se refere ao fato de que seria mais parecida com a conjugação de “vocês” no português), mas a forma como aprendeu o espanhol foi a da variedade peninsular (“vosotros”) e assim acaba utilizando-a sem pensar.

O que nos parece é que Fabiana toma deliberadamente a posição de escolher a variedade que vai utilizar, por razões que parecem estreitamente relacionadas à sua ascendência familiar, como ela mesma apontou anteriormente (“eu ensino o espanhol da España também acho que por influência familiar”). Já Sandro e Luciana parecem influenciados pela formação voltada ao espanhol peninsular em uma atitude de aceitação (“aprendi mais a vertente espanhola, então eu falava espanhol”, “mas como eu aprendi assim acabo falando assim”) de uma variedade aparentemente imposta, que dificilmente é questionada.

A discussão sobre qual variedade privilegiar no ensino, como já dito, surgiu em um dos bate-papos, motivada pela discussão da preferência por uma ou outra variedade, como podemos observar no excerto seguinte:

Excerto 160

(19:50:42) Carla fala para Todos: Então voltamos a qual espanhol ensinar?

(19:50:56) Ana Cristina fala para Todos: Boa pergunta, Carla.

(19:51:01) Rosana Entra na sala...

(19:51:05) Fabiana fala para Todos: não há como escolher qual espanhol ensinar

(19:51:17) Pablo fala para Todos: Acho que enquanto linguistas, devemos ser nulos em relação a isso... como pessoa, indivíduo tudo bem, cada um gosta do que quiser...

(...)

(19:56:11) Fabiana fala para Todos: cada um deve escolher como quer falar o espanhol

(19:56:14) Pablo fala para Todos: sem tentar influenciar o aluno

(19:56:21) Beth fala para Todos: A língua é muito rica

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Apesar de haver mais pessoas nesta sessão de bate-papo essa questão foi principalmente debatida por Fabiana e Pablo, que notam a dificuldade de se escolher a variedade a ser ensinada, e apresentam posições que à primeira vista soam semelhantes, uma vez que ambos defendem a liberdade de escolha dos alunos. Entretanto, é na continuidade da discussão que notamos que a interpretação de individualidade de ambos se difere:

Excerto 161

(19:56:29) Fabiana fala para Todos: várias variantes mas optei por falar o de Espanha

(19:56:41) Fabiana fala para Todos: isso mesmo Ana

(19:56:52) Fabiana fala para Todos: o mesmo digo aos meus alunos

(19:56:58) Ana Cristina fala para Todos: A oportunidade de escolha é importante

(19:57:13) Fabiana fala para Todos: oriento que eles escolham o que preferem mas que não misturem as variantes

(19:57:16) Pablo fala para Todos: deixar ele escolher, há uns 5 anos atrás, peguei uma turma de uma professora e de maneira alguma impus a suas ex-alunas que mudassem a maneira de falar...

(...)

(19:58:30) Fabiana fala para Todos: eu tenho alunos que vem de outros professores e que falam diferente de mim. Quando me perguntam eu explico que eles estão falando o correto e que é só uma questão de variantes

(19:58:45) Pablo fala para Todos: Ana, a gente pode apresentar e mostrar todas as variantes, mas o aluno é levado a variante do professor, até porque é com essa que ele vai ter um maior contato...

(...)

(19:59:57) Fabiana fala para Todos: eu já tive alunos com outras variantes e que depois quiseram mudar quando me ouviram

(20:00:28) Fabiana fala para Todos: é uma questão de escolha pessoal

(...)

(20:00:56) Fabiana fala para Todos: mas eu sempre digo que eles devem seguir um padrão e não ficarem misturando as variantes

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Podemos observar que Pablo argumenta pela neutralidade do professor na escolha feita pelo aluno, e Fabiana também afirma que é importante deixar o aluno escolher, mas admite que seus alunos tendam a fazer sua escolha por meio da identificação com ela, atrelando-a à questão da coerência citada anteriormente por alguns professores, por meio do isolamento de uma variedade. Esse argumento de não misturar as variedades, na verdade, parece acabar trabalhando a favor da escolha do aluno pela variedade falada pelo professor, como notamos no seguinte trecho da entrevista:

Excerto 162

Fabiana: você tem que mostrar e o aluno escolhe, só que ele não vai ter condição de falar do modo argentino por quê? Porque eu não eu não falo. Então eu falo: “olha, é assim na Argentina, tá? Só que nós, eu vou falar assim, você escolhe, só que se você optar pela argentina, vai ter que ser coerente, você vai ter que usar, não vai poder falar vos uma hora, na outra fala tu”

Sonia: isso

Fabiana: Vai ter que entrar num acordo. Então eles conhecem, claro, porque vai ter que ouvir isso um dia, só que eles usam a que eu uso porque... porque eles tem vontade, né.

(Entrevista)

Sua resposta é contraditória, uma vez que afirma o aluno é levado à variedade do professor porque o tem como insumo, mas a escolhe por sua livre e espontânea vontade. Na verdade, essa aparente neutralidade do professor estaria relacionada à liberdade dada ao aluno para usar formas consideradas não padrão, como podemos ver em outro trecho da entrevista:

Excerto 163

Carla: Como ocorre em sala de aula a sensibilização com as demais variantes espanholas? Isso acontece em sala de aula?

Fabiana: Aparece, né, a gente comenta, tal, mas não fico presa ali não. Eu puxo a sardinha para a minha brasa.

(Risos)

Fabiana: Sempre falo, né, sempre respeito. Falo: “se vocês quiserem, vocês podem usar o vos por exemplo, se vocês quiserem usar”. Então se o aluno/ porque às vezes acontece ele opta e vai, então eu considero

Keila: eu também.

Fabiana: numa prova, como pergunta o nome lá, se ele colocar “Como vos llamas?”, eu vou considerar, não vou pôr que é errado. Apesar de que quando eu fiz, estaria errado.

Ana: Então na formação de vocês era considerado errado?

Beth: é

Fabiana: se eu falasse “Cuál es tu nombre?” É errado, não se pergunta nome desse jeito. (Como se os seus professores estivessem dizendo). Eu aceito, só que eu explico para ele: olha, não tá errado sua maneira de perguntar, só que lá na Espanha eles não perguntam assim.” Igual “Qual é sua graça?”. Tem gente que fala e (incompreensível). Só que não tá errado. Não é uma maneira normal de se perguntar o nome, só que não posso falar que tá errado.

(Entrevista)

Podemos observar que algumas das crenças derivadas da formação, como a noção de erro, parecem ter sido reconstruídas por meio de relativização atribuída aos usos do espanhol e ao contato que eles tiveram com teorias contemporâneas, como a do professor reflexivo, que também fica clara no momento em que os professores concluem a discussão do bate-papo colocando o professor “consciente” como o responsável pela escolha:

Excerto 164

(20:01:11) Pablo fala para Todos: então, cada profissional que escolha a sua e que sabe fazer bom uso dela em sala de aula, tentando oferecer ao aluno o melhor de si

(20:01:52) Beth fala para Todos: Se o professor é consciente quem sai ganhando é o aluno

(20:01:57) Fabiana fala para Todos: concordo plenamente

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Ao final, Pablo, Beth e Fabiana concluem então que a decisão está nas mãos do professor, que deve ser “consciente”. Por trás do discurso do professor reflexivo e “consciente”, notamos que há uma tendência a se atribuir essa escolha a questões individuais, deixando de lado os interesses coletivos e, muitas vezes, presumindo-se uma possível neutralidade da influência do professor. A nosso ver, ambas as ideias são ingênuas e desconectam a sala de aula do mundo exterior, como se ela existisse isoladamente dele. Acreditamos ser importante que as crenças dos professores sobre as variedades sejam levantadas e discutidas à luz de uma teoria crítico-reflexiva que contemple não somente os aspectos individuais, de caráter utilitarista do ensino de línguas, mas também abranja

elementos sociais, nacionais e globais (KUMARAVADIVELU, 2008) envolvidos em tal escolha.

Na entrevista, podemos ver pela fala de Fabiana de que modo a inserção das variedades no ensino e aprendizagem se relaciona nas crenças dos professores a um caráter utilitarista da língua, a que nos referimos, vista como instrumento de comunicação, e não realmente calcada em reflexões sobre os interesses e benefícios para o indivíduo e para a sociedade, inseridos em uma nação que faz parte de um contexto global. A pergunta da entrevistadora recai sobre a afirmação feita por Fabiana no diário apresentado no excerto 165, a seguir, sobre ter de ensinar o “voseo”, ou seja, o pronome de tratamento “vos”, característico das variedades rioplatenses:

Excerto 165

Nesta conversa aprendi algumas palavras novas pois no espanhol da Espanha se diz de outra forma. Foi legal porque observei o uso do "voseo" que eu não gosto, mas que tenho que explicar aos meus alunos. (Fabiana, Fórum “Minhas experiências de teletandem”, 17/05/2009).

Excerto 166

Carla: Aí, deixe-me ver. [Carla lê entrada do portfólio (17/05/2009)]. Por que você acha que tem que explicar? (o voseo)

Fabiana: ah, porque vamos supor, eu penso assim, vamos supor que amanhã eles têm/ porque como agora é muito fácil ter contato com outros, por exemplo, com argentino, é a coisa mais simples, por exemplo se eles viajarem, e aqui no CEL a gente vê que tem muitos alunos que vão para Camboriú, eles vão viajar para o sul, às vezes tem uns alunos aqui que tem um pouquinho de condições, sim, não são todos que são assim sem condição. Então lá eles vão encontrar o quê? Argentino. Então, eu acho que é importante você passar isso para o aluno e ele entender que ele não precisa necessariamente usar, mas por exemplo amanhã ele vai conversar com uma pessoa, a pessoa vai perguntar o nome dele, e pergunta dessa forma que eles usam, o aluno pode ficar: “mas o que que é isso? Nunca ouvi falar nisso”. Ele vai ficar perdido, então eu vou dar uma outra opção para ele CASO apareça na vida dele, porque pode aparecer, né. É mais provável do que um espanhol (risos)

Carla: Por isso que eu perguntei a respeito da integração, você acha que então esse espanhol que a gente ensina cria essa integração com os países da América Latina? E se o professor não se preocupasse com isso que você expôs?

Fabiana: Eu acho que o aluno ia ficar um pouco perdido, porque você imagina ele ouvindo um espanhol como se fosse um CH (imita maneira de falar dos argentinos). Ele ia falar: “o que que é isso?” Ia ficar totalmente/ “eu nunca ouvi isso na minha vida, a professora me ensinou errado”. (...) E eu acho que a função da gente é tratar todas essas... transmitir ao aluno todas essas informações, a gente tá aqui para isso, né. Então, eu acho que é importante, mesmo que ele não vá usar, mas ele tem que conhecer.

Carla: Mas se um professor não se preocupasse, ele não conheceria...

Fabiana: é, poderia às vezes até ter acesso, mas ele... por exemplo, ele vai conversar com um argentino e ele vai falar assim: “não to entendendo nada”. Ele vai ficar perdido, ele não vai conseguir manter uma comunicação, se o professor não levar essas variantes para ele. Agora se ele tiver esse conhecimento, mesmo que não seja um conhecimento profundo, uma coisa superficial, ele viu lá o “vos” já sabe, “tá falando comigo”, então ele vai poder, ele pode até responder em espanhol peninsular, mas ele vai entender o que o moço tá querendo dizer e conseguir se comunicar um pouquinho que seja.

(Fabiana, entrevista)

Fabiana já havia colocado anteriormente sua predileção pelo espanhol peninsular, e afirmado no fórum que ensina a variedade rioplatense porque precisa (“não gosto, mas que tenho que explicar aos meus alunos”). Como podemos ver, no trecho da entrevista, ensinar tal variedade é obrigação para o caso de seus alunos encontrarem um argentino e precisarem se

comunicar com ele. Ela deixa claro que o aluno não necessitaria falar utilizando-se de tal variedade, mas precisaria dela para compreender seu interlocutor. É interessante ainda notar que sua opção por ensinar a variedade peninsular parece contrariar a lógica dos encontros interculturais mais prováveis para os alunos como ela mesma admite (“...CASO apareça na vida dele, porque pode aparecer, né. É mais provável do que um espanhol”).

Parece-nos que a escolha da variedade está imbricada em uma tessitura de fatores que abrangem questões de ordem pessoal, como gostos e preferências, muitas vezes influenciados por familiares e conhecidos (que parece ser o caso tanto de Fabiana como de Pablo); da formação inicial e continuada, predominantemente envolta em uma tendência ao espanhol peninsular, seja por escolhas feitas pelos formadores, por ações governamentais do Brasil e da Espanha, juntamente por meio de acordos, ou por meio de instituições espanholas que buscam disseminar sua língua e cultura; de visões de língua como comunicação e de ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de mobilidade social, servindo a interesses econômicos neoliberais que muitas vezes sobrepõem questões educacionais e pedagógicas.

Sabemos que a necessidade de formar professores de espanhol para suprir a demanda no Brasil tende a trazer oportunidades econômicas para o mercado editorial e para instituições que queiram colocar-se na posição de formadoras equiparando-se a cursos de formação superior, entretanto, acreditamos que tal trabalho compete às universidades brasileiras, como já previsto na LDB, que devem primar por uma educação que incite o pensamento crítico, buscando atrelar os objetivos do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras aos fatores internos e externos à sala de aula que regem os interesses dos indivíduos, assim como os interesses do Brasil nas relações advindas da globalização.

Nesse sentido, a nosso ver, a formação de professores de línguas deveria atentar-se para a discussão das crenças relacionadas à cultura-língua alvo na formação inicial e continuada de forma a propiciar aos professores a oportunidade de perceber suas incoerências e conflitos, as distintas vozes das quais se apropriam sem muitas vezes fazer uma reflexão, o confronto dos interesses individuais e coletivos nelas presentes, ademais das esferas sociais, econômicas e políticas envolvidas na escolha de uma determinada variedade a ser ensinada no âmbito escolar. Deste modo, acreditamos ser importante para a formação de professores de línguas uma revisão em sua base de conhecimentos no que concerne o ensino e aprendizagem de cultura, assim como sua abordagem, que deve se calcar em discussões pautadas no mundo real, trazendo os fatores externos à sala de aula como constituintes de cada indivíduo em sua vida pessoal e profissional.

Na busca de contribuir para tal revisão, discutiremos, na próxima seção, a relação do professor não nativo com a língua e cultura alvo que ensina, apontando para as questões que precisam ser trazidas à tona na educação de professores de línguas para que possamos atender às demandas apontadas.

Antes de iniciarmos a próxima seção, apresentamos um quadro resumo com as crenças levantadas nessa seção:

O “verdadeiro” espanhol é aquele falado na Espanha.
O espanhol da Espanha é mais fácil de entender que o espanhol argentino.
O espanhol da Espanha é o padrão e os outros são repletos de particularidades que dificultam a comunicação.
O espanhol estandar, que tem como base o espanhol peninsular, seria uma espécie de espanhol padrão a ser utilizado para o ensino e aprendizagem visando à comunicação.
As variantes precisam ser ensinadas porque os alunos precisam saber, caso encontrem algum hispanofalante sul-americano.
Professores apresentam variedades rioplatenses de forma depreciativa (crença de Pablo)
As variedades rioplatenses são “feias” e “imperfeitas”.
Não se deve misturar as diferentes variedades de espanhol, por conta da coerência, e para que não haja contaminação.
A discussão sobre variedade linguística está mais presente nos círculos acadêmicos do que na realidade da escola (crença de Elisa)
O aluno deve escolher qual variedade quer aprender e o professor deve ser consciente para que isto ocorra.

Quadro 16: Crenças, pressupostos e conhecimentos sobre as variedades do espanhol

3.5 Relação do professor não nativo com língua e cultura alvos

Gostaríamos de discutir nesta seção os elementos constituintes da relação do professor não nativo com a língua e cultura alvos que ensina, por meio de uma síntese da análise até aqui conduzida e do impacto de outra crença levantada nas falas dos professores pesquisados do falante nativo como informante legítimo de insumo de língua e cultura, que nos parecem estreitamente relacionadas às concepções de cultura dos professores.

Como discutido, a relação dos professores pesquisados com cultura parece marcada por uma concepção de cultura como informações e práticas, muitas vezes baseada em estereótipos, calcada na identificação com produtos culturais, principalmente manifestações artísticas, de determinados povos, e geralmente idealizada e vista de modo estático, fixo e homogêneo. Em alguns casos, notamos ainda que o ensino de cultura visto como aculturação propõe o apagamento da própria identidade nacional para assimilação dos traços da cultura do outro (vista como práticas), pela percepção da cultura do outro como melhor, com resquícios de discursos colonialistas. Parece haver ainda, por parte de alguns professores, uma crença de

que outros povos têm uma relação diferente dos brasileiros com a cultura, ainda como práticas, como se pode ver neste trecho da entrevista, no qual as professoras discutem a relação entre festas populares e folclore e sua associação com a história de um país e sentimentos de patriotismo:

Excerto 167

Ana: alguma coisa surpreendeu?

Luciana: O carnaval, as festas

Keila: mas é que é diferente, eu vejo assim... que no Brasil não há uma ligação em termos de cultura ligada a festas populares. São Paulo, principalmente. SP se você falar, que festa popular tem em SP?

Alguém: É feriado para não trabalhar.

Keila: Catira? Você entendeu?

Sonia: é, nós não temos.

Keila: eles já têm uma outra ligação com o folclore, com a história do país, você entendeu? Com as guerras que o país viveu...

Sonia: Qual é o aluno que se veste? Ela fantasiou o filho dela com uma fantasia para a dança do colégio.

Keila: Aqui não, não tem isso.

Luciana: Aqui isso é totalmente infantil.

Keila: é um patriotismo

Ana: do Uruguai?

Keila: do Uruguai. Não, eu acredito que (incompreensível) também

Fabiana: Você vê no México, por exemplo, no dia dos mortos que eles fazem aquela comida, aquela coisarada, eu acho isso legal porque a gente não faz nada disso...

Keila: não

Fabiana: e acha esquisito, né. Dar comida para os mortos? Vai para o cemitério, uma coisa meio que...

Keila: para eles é natural

Beth: na Argentina tem também umas coisas diferentes, por exemplo, quando eu fui para lá eu queria ir no cemitério... eu odeio passar em frente ao cemitério aqui

Keila: mas vai para a Argentina tem que ir. Buenos Aires, tem que ir.

Beth: eu queria ir para ver aqueles (incompreensível)

Keila: Buenos Aires... É o passeio cultural.

Beth: e aí eu queria tirar foto, e entra de carro. “é assim mesmo que eu quero ir”. Porque eu morro de medo de cemitério, odeio. (...) eu fui no do Perón...

(Entrevista)

Keila e Sonia afirmam que os uruguaios têm uma ligação mais forte com as tradições (festas populares) do que os brasileiros, principalmente as folclóricas, relacionadas à história de seu país, o que chamam de patriotismo. Essa visão nos parece bastante arraigada à percepção de cultura como práticas que se impõem da coletividade para a individualidade, fazendo com que o indivíduo abrace e honre os ideais que compuseram seu país como um estado-nação unificado em uma identidade nacional homogênea, o que aparentemente os estrangeiros teriam mais que os brasileiros. Tal percepção não é tida como presente para os membros do estado-nação brasileiro provavelmente porque estão considerando as práticas culturais que as rodeiam em seus contextos como aplicáveis a todos os membros da nação, não considerando as idiossincrasias presentes na realidade individual e de diferentes comunidades. Notamos ainda um estranhamento em relação à cultura mexicana no comentário de Fabiana ao falar da celebração do dia dos mortos no México (“(a gente) acha

esquisito, né”) e ao mesmo tempo um favorecimento (“eu acho isso legal porque a gente não faz nada disso”), que se mostram presentes em seu imaginário provavelmente advindas de informações superficiais trazidas em livros didáticos (“no dia dos mortos que eles fazem aquela comida, aquela coisarada”, “Dar comida para os mortos?”) e não por meio de reflexão sobre a complexidade das relações coletivas e individuais com fenômenos inerentes a nossa existência, como a morte. O mesmo pode ser visto nos comentários que se seguem, de Beth e Keila. Beth afirma que não gosta de ir ao cemitério aqui no Brasil (“Porque eu morro de medo de cemitério, odeio.”), mas foi visitar o túmulo de Perón na Argentina (“e aí eu queria tirar foto”), mostrando uma atitude contraditória no que se refere à sua relação com aquilo que representa ir a um cemitério aqui no Brasil (o que pode estar conectado com suas crenças religiosas) e ir a um cemitério na Argentina como um ‘passeio cultural’, nas palavras de Keila. Novamente cultura é vista como informação sobre o outro, o que parece gerar nos professores uma necessidade de experienciar *in loco* tais elementos para conferir autenticidade aos fatos quando relatados em sala de aula, e não em uma perspectiva sociocultural como algo inerente a nós seres humanos na forma como habitamos o mundo e construímos nossas experiências.

Podemos observar vários elementos que compõem o imaginário desses professores a respeito da relação do estrangeiro com sua própria cultura, que parecem contribuir para a construção da relação do professor não nativo com a cultura do outro. Primeiramente, notamos que o autoestereótipo apresentado pelas professoras, ou seja, as imagens sobre si próprias como brasileiras se mostram mais negativas do que os heteroestereótipos – a imagem construída a respeito do outro. Estudos sobre auto e heteroestereótipos, na área de psicologia social, principalmente sobre relações intergrupais e interculturais (GRAD; BLANCO; GEORGAS, 1996; VALA, 1997; NEKRASSOVA, 2007), têm detectado um favoritismo intragrupo como sendo o mais recorrente, ou seja, uma tendência a favorecer nosso próprio grupo, quer seja para conduzir a que gostemos de nosso grupo ou para que não gostemos do grupo comparação, o que se choca totalmente com a atitude apresentada pelas professoras neste trecho da entrevista.

Algumas importantes questões surgem para a formação de professores, a nosso ver, destas constatações, principalmente no que tange à relação do professor não nativo com a língua e a cultura alvos, para que possamos compreender o porquê da tendência em favorecer o heteroestereótipo e muitas vezes colocar a cultura do outro como superior à sua própria cultura. Primeiramente, entendemos que há a necessidade de se investigar como essa relação é construída, uma vez que envolve elementos que advêm de suas experiências de vida e de

socialização (entendendo o sujeito em uma perspectiva sociocultural), de suas genealogias familiares (como no caso de Sonia e Fabiana, cuja ligação com a língua espanhola está fortemente ligada à história familiar), de suas experiências como aprendizes e professores (considerando desde suas primeiras experiências de aprendizagem, assim como as influências de sua formação), das influências da mídia (que se coloca como “formadora de opinião”, mas muitas vezes se mostra tendenciosa), do controle de instituições e órgãos do poder (como o caso da força do Instituto Cervantes e dos acordos e diretrizes educacionais do governo, discutidos anteriormente).

Há também que se investigar o modo como as concepções de cultura interagem com a crença de muitos professores sobre a necessidade da experiência *in loco* para legitimação do conhecimento sobre língua e cultura. Acreditamos que tal crença esteja diretamente relacionada à outra crença apresentada por muitos dos professores de nossa pesquisa de que o falante nativo é um informante legítimo e ideal por natureza, como ilustrado nestes excertos:

Excerto 168

Este curso foi muito bom, porque através dele pude entrar em contato direto com uma pessoa que fala legitimamente o espanhol, e isto contribuiu muito para mim enquanto professora de espanhol.
(Luciana, portfólio, 28/09/2009)

Excerto 169

Fabiana: porque você tá falando com a pessoa que é uruguaia no caso. No caso não o meu né. Então você está se comunicando com um nativo, porque não é a mesma coisa eles falarem comigo e falarem com um nativo, inclusive por quê? Porque eu tenho sotaque, meu espanhol não é puro, e nunca vai ser, né. E o nativo, não, o nativo absorve aquela cultura, aquela cultura é dele, né, então a melhor pessoa para falar da cultura é a própria pessoa que vive aquilo de verdade.
(Fabiana, entrevista)

Luciana nomeia o nativo como “falante legítimo do espanhol”, o que parece dar-lhe autenticidade e poder para usar a língua, algo que supostamente faltaria ao não nativo. Notamos em sua fala que o próprio curso e a interação com a parceira podem ter reafirmado esta crença, que já havia sido manifestada por ela em outras ocasiões, uma vez que ela coloca o curso (teletandem) como possibilitador de tal contato. Fabiana declara a crença de que o espanhol do nativo é puro, verdadeiro, o que o legitima como insumo ideal da língua estrangeira. E em relação à cultura, o nativo, uma vez que está inserido nela, tem legitimidade para falar sobre ela, o que nos remete à concepção recorrente entre os professores, analisada na primeira pergunta de pesquisa, de que aprender cultura está relacionado a práticas e conhecimentos informacionais sobre ela. Ao mencionar que o falante nativo conhece profunda e legitimamente sua própria cultura porque a absorve, tira dele o papel de construtor daquela cultura, desconsiderando o fato de que ele é constituído por ela e por sua ação também a constitui.

Essas crenças parecem, a nosso ver, informar a percepção do professor de que sua busca de proficiência na língua deve ser a de se assemelhar àquela do falante nativo, por meio do apagamento de traços de sua própria identidade, como podemos notar neste trecho do portfólio de Elisa no qual ela relata um comentário da parceira, que reconhece como um elogio, sobre sua proficiência na língua-alvo:

Excerto 170

Lille escreve muito bem em português e eu disse isso a ela e ela foi muito gentil comigo dizendo que eu também escrevo bem em espanhol e que até se esquece de que está falando com uma brasileira (fiquei muito contente).

(Elisa, portfólio, 16/07/2009)

Notamos, na fala de Elisa, que sua alta proficiência na língua espanhola se comprovaria pelo apagamento de sua identidade brasileira no momento em que fala a outra língua, uma vez que a parceira afirma que até se esquece de que está falando com uma brasileira. Num momento em que inúmeras pesquisas buscam constituir a identidade do professor de línguas com base nos movimentos gerados pelas transformações socioculturais do pós-modernismo (MAGALHÃES et al., 2006), acreditamos ser importante relacioná-la às crenças que estes trazem sobre sua relação com a língua e cultura alvos, uma vez que elas parecem colocá-las em uma posição de antagonismo com sua língua e cultura nativa, na qual as únicas opções seriam a assimilação ou substituição de valores e significados.

Em relação à análise das crenças sobre cultura-língua do outro apresentadas pelos professores (elencadas nos quadros que compõem esta seção), notamos que, apesar de muitas vezes se caracterizarem por imagens positivas de outros povos, elas geralmente se apresentam na forma de estereótipos culturais, com imagens essencialistas e estáticas sobre o outro (KUMARAVADIVELU, 2008). Em relação à percepção de diferenças culturais, vemos que as crenças dos professores estão intimamente relacionadas com sua concepção de cultura como informação e práticas, e dominadas por uma espécie de etnocentrismo secundário (RISAGER, 1998), de modo a perceber a cultura do outro às vezes como superior.

3.6 Contribuições do curso de extensão

Para responder à terceira pergunta de pesquisa (*Quais foram as contribuições do curso de extensão para as percepções dos professores sobre cultura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira?*), nossa análise teve como base os relatórios finais dos professores, assim

como as menções deles durante o curso sobre tal questão advindas do contato com o parceiro de teletandem e das reflexões proporcionadas pelas outras atividades do curso de extensão (aulas presenciais e atividades no TelEduc).

Todos os professores participantes da pesquisa realizaram os relatórios finais (com exceção de Pablo, que não finalizou o curso de extensão), nos quais relataram suas visões sobre seu aproveitamento no curso (autoavaliação), suas opiniões sobre o curso de extensão e poderiam também trazer uma avaliação escrita pelo parceiro de teletandem sobre as interações (os parceiros de Beth, Fabiana, Luciana, Sonia e Keila proveram tais avaliações).

Na análise dos relatórios notamos que os professores apontaram como contribuições do curso a possibilidade de interagir com um parceiro estrangeiro para “aprender sobre língua e cultura”, as discussões das aulas presenciais, nas quais diversos temas relacionados ao teletandem e ao ensino e aprendizagem colaborativos mediados pelas novas tecnologias foram tratados, e o contato com ferramentas tecnológicas que ainda não utilizavam, como videoconferências (no caso da interação, o uso de comunicadores instantâneos como o Skype, e nas aulas presenciais, o uso das ferramentas de videoconferência entre os campi da UNESP de São José do Rio Preto e de Assis). Discutiremos a seguir cada uma dessas temáticas.

3.6.1 Contribuições da prática de teletandem

Em relação às interações, todos os professores comentaram de modo positivo a oportunidade de interagir com parceiros estrangeiros. Alguns também se queixaram das dificuldades com o uso da tecnologia, por incompatibilidades de equipamentos ou pela necessidade de gravação da interação (Fabiana, Elisa, Rosana). Outros reclamaram da pouca disponibilidade dos parceiros para interações (Keila) e recomendaram a inserção dos parceiros no curso de extensão de forma obrigatória para assegurar o compromisso com as interações (Beth, Keila, Sandro), como será discutido no decorrer desta análise.

Primeiramente mostraremos e discutiremos alguns excertos que comprovam nossa afirmação anterior sobre a opinião positiva dos professores em relação às interações de teletandem:

Excerto 171

O meu teletandem foi maravilhoso porque desde o princípio (primeiro e-mail de quebra de gelo) pude perceber que a minha parceira era colaborativa e isso me ajudou muito.

Durante as discussões teóricas do curso pude perceber que um contexto colaborativo contribui imensamente nesta modalidade de ensino e aprendizagem de línguas. Depois deste primeiro contato fizemos os acordos preliminares que consistia em 2 sessões semanais conforme nos foi recomendado.

Estas sessões eram de uma hora para cada língua. Ambas as sessões poderiam ser feitas em um dia ou em 2 dias. Fizemos o acordo de 2 sessões semanais para que não fosse muito cansativo para ambas as partes. Percebi também que se estes acordos não fossem seguidos o teletandem estaria fadado a fracassar, porém este princípio foi seguido rigorosamente.

(...) Esta foi uma oportunidade ímpar para conhecer aspectos do dia a dia uruguaio que nenhum curso me ofereceria. A cultura que eu aprendi estou usando no meu contexto de sala de aula. A maneira de agir e pensar de um povo é muito difícil de ser descrita em um livro didático. (Sonia, relatório final, 26/09/2009)

Excerto 172

Fizemos um acordo de falarmos duas vezes por semana por 1 hora, uma vez em espanhol e outra em português para não misturarmos as línguas. Todas as interações foram feitas em áudio pelo programa skype. Discutimos vários assuntos tanto do Brasil como da Argentina, aspectos sociais e culturais vivenciados nos dois países. Acredito que meu aproveitamento foi excelente que com certeza contribuiu para aperfeiçoar meus conhecimentos na língua espanhola, podendo passar aos meus alunos pelo menos um pouco do que aprendi. (Luciana, relatório final, 28/09/2009)

Sonia e Luciana demonstram seu entendimento das diretrizes para o teletandem, apontando para os acordos feitos entre elas e as parceiras no estabelecimento da relação. Sonia fala sobre os conhecimentos que obteve em relação aos “aspectos do dia a dia uruguaio” que não conheceria em outros cursos de formação ou em livros didáticos. Luciana elenca questões culturais e sociais como temáticas de seu contato com a parceira argentina. Ambas deixam ainda evidente no final de seus relatos a visão de cultura como informação para “usar em sala de aula” ou para “passar para os alunos”. Como já afirmamos, não foi nossa intenção tratar o curso como um antes e depois, que mudaria as concepções dos professores, mesmo porque acreditamos que elas são contextuais e dinâmicas, e que a transformação da cognição docente é mais complexa do que poderíamos identificar em um curso de quatro meses. Nossa intenção é olhar para o modo como os professores entenderam o papel da interação com os parceiros estrangeiros para sua formação continuada e o potencial de contribuição delas para a (re)significação de algumas de suas concepções e crenças.

A liberdade de escolha nas temáticas a ser tratada nas interações foi vista pelos professores como algo positivo, como podemos ver nestes excertos:

Excerto 173

Desde o início quando fui convidada a fazer parte do **Projeto Teletandem** me senti honrada e feliz sabendo ser um trabalho desafiador, porém tentei desempenhar minhas funções com muita responsabilidade e seriedade. Gosto do novo e achei que ao interagir com uma pessoa que eu não conhecia em um lugar distante, de maneira real, ao vivo e gravando seria o máximo e graças a toda disponibilidade de alta tecnologia deu muito certo. (Beth, relatório final, 26/09/2009, grifo nosso)

Excerto 174

Tivemos total "liberdade de expressão", de escolha e Autonomia quanto aos temas propostos e discutidos nas 16 horas de tandem.

(Beth, questionamentos, parte do relatório final, 26/09/2009, grifo nosso)

Excerto 175

(...) o inesperado nas interações temáticas (assunto discutido e comentado por alguns professores e que para mim é muito diferente do aprendizado em sala de aula). Por exemplo, quando se prepara um tema para ser abordado na interação acaba fazendo com que os “interagentes” desenvolvam várias

negociações para chegarem à compreensão, colocando outros temas que não estavam na proposta inicial, e isto enriquece muito a aprendizagem.
(Sandro, relatório final, grifo nosso)

Notamos, nas falas de Beth, que a experiência de interação se configurou como uma oportunidade de uso da língua estrangeira como prática social, o que ela denomina interagir “de maneira real”, com “liberdade de expressão”, ou seja, de escolha quanto aos temas a serem tratados. O mesmo é colocado por Sandro, afirmando que esse caráter do inesperado ajuda no desenvolvimento de estratégias por parte dos parceiros e enriquece a aprendizagem. Sandro poderia estar influenciado pelas aulas teóricas (mais especificamente sobre estratégias de comunicação e de aprendizagem, que foi a última do curso), assim como pela interação com os colegas – ele comenta no excerto a opinião dos colegas e a sua, mostrando que as aulas teóricas e os ambientes de discussão criados o levaram a refletir sobre o assunto.

Nos portfólios dos professores, nos bate-papos e nas aulas presenciais, eles relataram que a temática das interações era decidida entre os parceiros por meio da escolha de temas que achassem relevantes previamente à sessão de teletandem ou mesmo espontaneamente durante ela de acordo com acontecimentos da atualidade, como ilustrado a seguir:

Excerto 176

Hoje 17/05 comecei meu Teletandem. Consegui falar com minha parceira uruguaya **Rosa**. Uma professora de Francês, que fala muito bem português. Claro que também tivemos problema na conexão, mas não desanimamos. Ela vive num povoado de 2.500 habitantes de nome **Solís de Mataojo** e aprendi com ela que é porque "dos arroyos lo rodean" el Mataojo y el Solís, ou seja dois Ríos. Fica a 80km de Montevideo. Falamos uma hora (30 minutos em Português e 30 minutos em Espanhol) e nos corrigíamos no decorrer da conversa. Nós temos muito em comum e parecia que já éramos amigas. Já marcamos um novo encontro com um tema já proposto por nós. Foi uma experiência legal e estamos muito animadas quanto ao curso. Adoramos.
(Beth, portfólio, 17/05/2009)

Excerto 177

Hoje deu certo minha interação com o argentino. Falamos, nos primeiros 60 minutos, em espanhol, sobre a gripe suína que está causando problemas na capital, Buenos Aires. Falamos sobre os lugares em que foram suspensas as atividades escolares e econômicas e, também, as prevenções sobre a gripe.
(Sandro, portfólio, 06/07/2009)

Excerto 178

Eu e minha interagente combinamos de conversar duas vezes na semana por uma hora, uma vez em português e outra em espanhol. Não estipulamos temas, no decorrer das nossas conversas falamos de vários assuntos, como comidas, festas, datas comemorativas, costumes de nossos países. Nossa conversa flui naturalmente e acontece a troca de informações.
(Luciana, Fórum “Acordos”, 26/07/2009)

Excerto 179

(19:40:42) Professora de Assis (F.) fala para Todos: Eu acredito que as interações tem me ajudado a "descobrir o Uruguai" e não de uma forma acadêmica, mas de vivência, a qual eu só teria lá
(19:40:53) Beth fala para Todos: A tecnologia nos deixa loucos mas é tão estimulante.....
(...)
(19:40:56) Sonia fala para Todos: F.
(19:41:05) Sonia fala para Todos: estou completamente de acordo com vc
(...)

(19:45:34) Professora de Assis (F.) fala para Todos: é como estar na sala tomando chá e conversando (Bate-papo “A formação em serviço e as novas tecnologias”, 05/08/2009)

Excerto 180

Sonia: nas interações eu to aprendendo de tudo desde como chama um clip que cai no chão até cultura.

Luciana: até comida

Sonia: comida, tudo. Ela só falta desmontar o armário e mostrar o que tem dentro.

(Aula presencial 3)

Beth relata seu bom relacionamento com a parceira e a construção de uma relação de amizade, já apontada em outros estudos sobre Teletandem (SALOMÃO, 2008; 2010; SILVA, 2008) como um dos fatores que podem conduzir à continuidade das interações, assim como a negociação prévia de temas para as interações. Sandro afirma que as temáticas de suas interações consistiam em assuntos da atualidade (a gripe suína, por exemplo, que teve grande repercussão na época do curso, tendo afetado atividades escolares no Brasil e na Argentina), enquanto que Luciana aponta para temáticas advindas de uma visão de cultura sociolinguística (KRAMSCH, 2006a) como relacionada aos hábitos e costumes de um povo. Nos últimos dois excertos, podemos ver como se configura o entendimento da aprendizagem dos professores durante as interações: no bate-papo, F. (uma professora de Assis) comenta que as interações têm feito com que ela “descubra” o Uruguai, que, como já analisado na resposta à segunda pergunta de pesquisa, era desconhecido pela maioria dos professores brasileiros. O que aparentemente auxilia esta descoberta é a forma como ela é feita, informalmente em uma conversa (“é como estar na sala tomando chá e conversando”). No excerto da aula presencial, notamos que a liberdade de temática dava oportunidade de aprendizagem de vocabulário e de cultura (dentro das concepções já analisadas na primeira pergunta de pesquisa).

O fato de a interação ocorrer com a imagem dos parceiros em tempo real, por meio da webcam, parece também ter influenciado positivamente o modo como eles vivenciaram a aprendizagem em teletandem, como podemos ver na fala de Sonia, no excerto da aula presencial (180), sobre a parceira mostrar objetos a ela para dar explicações durante as interações (“Ela só falta desmontar o armário e mostrar o que tem dentro.”). De modo geral, o uso da imagem foi bastante comentado pelos professores como um dos fatores que trazia “dinamismo e realidade” às interações, como podemos observar neste trecho da entrevista:

Excerto 181

Sandro está comentando que achou interessante o fato de que se não sabe explicar algo você pode pegar uma imagem.

Sandro: mas o forte é muito isso, você não tem como fazer, você pega a imagem e mostra.

Sonia: é, bem mais prático, né.

Beth: Ou você diz: “espera um pouquinho que eu vou lá na minha dispensa”. (...) Isso é 10.

Sonia: Eu acho assim que a gente invadiu, né, invadiu a casa da pessoa.

(Entrevista)

O que nos parece é que a relação de teletandem deu oportunidade aos professores de conjugar questões individuais e de coletividade presentes na cultura, por meio da personalização trazida pela liberdade de escolha de temas, assim como se configurou como um ambiente de telepresença, que se difere da presença física (oportunizada por uma viagem, por exemplo, como discutiremos mais adiante).

Ainda que as interações tenham ficado bastante voltadas à comparação de informações e práticas nos dois países, notamos que elas muitas vezes levaram os professores a refletir criticamente, como podemos observar neste excerto do portfólio de Sonia:

Excerto 182

Olá a todos

Estivemos um pouco distantes eu e a minha parceira porque ela está de licença médica por doença grave. Ela não pode ficar sentada por mais de 1 hora que o nervo ciático está comprimido e dói muito. Nesta segunda-feira conversamos sobre algumas datas importantes do Uruguay. No último domingo no Brasil comemoramos o dia dos pais e no Uruguay o dia das crianças que nós comemoramos dia 12 de Outubro. Chegamos à conclusão que estas datas são comerciais e que servem para que crianças e adultos sejam obrigados a comprar presentes. No Uruguay como no Brasil comemora-se também o dia das mães em Maio porém não comemoramos o dia da raça que marca a independência do Uruguay.

Vamos realizar outras sessões curtas esta semana.

Bom teletandem a todos

Sonia

(Sonia, portfólio, 10/08/2009)

Notamos que as temáticas continuam a ser questões culturais da visão sociolinguística, como datas comemorativas, convenções sociais e rituais, mas ao invés de descrever somente a informação dada pela parceira sobre o país dela (como usualmente fazia, muitas vezes citando diretamente suas palavras), Sonia traz uma reflexão colaborativa (“Chegamos à conclusão que”) sobre o significado de tais práticas (“datas são comerciais e que servem para que crianças e adultos sejam obrigados a comprar presentes”).

A possibilidade de fazer da interação um contexto de uso da língua como prática social também foi observado na fala dos parceiros estrangeiros, como podemos ver neste trecho da avaliação final que a parceira de Beth a enviou:

Excerto 183

A relação com minha parceira foi excelente (e vai continuar sendo assim já que somos amigas mais do que colegas) e com ela senti que estava aprendendo e conhecendo mais da cultura do seu país e não estava estudando, estava interagindo e é assim, usando a língua e com a parceira colaborando que vai sendo possível um maior conhecimento da língua e da cultura que estamos estudando. Realmente deu certo. Aprendi vocabulário, expressões, gírias e o mais importante, consegui mais confiança ao falar (até na hora de dar aulas) e melhorei minha compreensão.

(Parceira de Beth, relatório final, 11/09/2009)

Podemos observar em seu comentário sobre estar aprendendo e conhecendo mais da cultura por meio da interação, ou seja, usando a língua-alvo em uma relação de colaboração, que ela busca opor essa forma de “conhecimento de cultura” ao “estudo sobre a cultura”. Essa

percepción de no estar “estudando” a cultura, e, sim, interagindo, probablemente advém da natureza flexível dos encontros de teletandem no que tange à temática discutida pelos parceiros, como abordado anteriormente, e dialógica, marcada pela oralidade, uma vez que se refere à interacción como fonte de aprendizaje de cultura e uso da língua que a auxiliaram a mejorar suas habilidades de comprensión e producción oral. Sua afirmación sobre aprender “e não estava estudando” parece mostrar uma concepção de aprendizagem bastante formal e voltada à sala de aula, o que pode ter sido ressignificado pelo contato com a aprendizagem colaborativa em teletandem. Não temos mais dados sobre a parceira de Beth que comprovem essa afirmación, mas acreditamos que tais experiências tenham o potencial de gerar novos conceitos cotidianos, que se transformados em conceitos científicos por meio do contato com teorias em cursos de formação continuada possam auxiliar o professor de línguas a desenvolver sua cognição docente.

Nem todos os parceiros escreveram uma avaliação, como pedido, para enviar aos colegas, mas os que o fizeram relataram de modo positivo a oportunidade de interagir com os professores brasileiros, como verificamos nos excertos a seguir:

Excerto 184

Que linda eres, y por esta nota, quería agradecerte tu tiempo, decirte que eres muy agradable y amable. Si eran 16 hr, no sé cuantas habremos hecho, pero sin duda las pasamos. Y a pesar de que nuestro encuentro fue casi que por accidente, estuvo bárbaro.

Pues a pesar del tiempo y de las obligaciones de cada una, nos la ingeniamos para cumplir la tarea, el compartir charlas y experiencias vividas, nos enriqueció sin dudas. Me encantó contarte cosas de acá, que escucharas la radio que escucho acá, y que te pareciera linda, ya que en Brasil todo es muy localista. Tu niña, es linda como su mamá.

Dar idea de cómo el estudio cambia de país a país, comparando el de Brasil con el de Uruguay, a veces nos hace ver lo que hay al lado y no se utiliza como se debe, hablando de que acá las facultades son libres y sin costo. Y espero que este encuentro casual como fue el nuestro, no termine con el Teletandem, pues considero que a pesar de conseguir una compañera de práctica en estudio, me encontré una amiga en la distancia.

(Parceira de Fabiana, relatório final, 26/09/2009)

Excerto 185

Hola Sonia,

En esta nota quería darte las gracias por tu tiempo, tu simpatía, tu atención. Realmente deberíamos tener 16 hr de Teletandem, pero creo que hicimos unas 50, porque con la dificultad que tenemos de hablar... pero mas allá de eso, en verdad el rato que pasamos juntas, creo que mutuo el aprendizaje y repaso de cosas a veces cotidianas a veces conocidas y no mencionadas. Aún lejos aprendí a hacer "pamonha" que en verdad no lo he elaborado por que el maíz de acá no es tan dulce como el de allí, pero lo tengo pendiente para cuando viaje a Brasil, en casa de mis padres hacerlo. El ponerme al tanto de cosas cotidianas y normales como la vacuna de los niños en Brasil, que si bien soy de esos pagos...no estoy allí a mas de 15 años, y ni miras de tener datos sobre ese tipo de temas. Me encantó darte datos de la culinaria Uruguaya, y que te gustara casi todo. Lo que si lamento que hubieron cosas que no pudistes guardar. La muestra de los catálogos de los supermercados de acá, y mirando los de SP que sin duda no tengo acceso por nada, en especial por la distancia. Te tengo guardado los que me pedistes, cuando vaya a la frontera aunque sea te los envío.

(Parceira de Sonia, relatório final, 06/09/2009)

Excerto 186

Desde mi punto de vista de parceiro fue bueno, a pesar que no le pude dedicar el tiempo que era necesario debido a mis actividades. Pero fue importante conocer a una persona de otro país con sus costumbres sus amistades y actividades, meterse un poco en su vida, aprender su idioma o tratar de aprenderlo, pronunciarlo o conocer su estructura y además compartir con ella parte de la mía.
(Parceiro de Keila, relatório final, 28/09/2009)

Podemos observar que os parceiros de teletandem estrangeiros se referiram às interações de modo positivo, como uma oportunidade de fazer um amigo em outro país para compartilhar experiências, incluindo alguns dos aspectos tratados nas interações que viram como importantes: comparações entre os países (em relação à educação no caso da parceira de Fabiana) e troca de receitas e informações sobre culinária (caso da parceira de Sonia). O parceiro de Keila menciona algo muito interessante que foi constatado também na opinião dos professores brasileiros no que tange à “invasão” do ambiente (casa) do outro que a interação proporcionou (“meterse um poco en su vida”). Como já dito, discutiremos essa questão mais adiante, referindo-nos à interação em teletandem por meio de áudio, *chat* e vídeo como telepresença (presença virtual).

Somente a parceira de Luciana se diferiu no que tange o conteúdo da avaliação final, como podemos observar a seguir:

Excerto 187

Oi, Luciana

Você precisa uma avaliação de seu desempenho durante o tempo que fomos fazendo a fala.

Acho que você tem um bom vocabulário, se expressa correctamente no presente e a conjugação dos verbos no passado em geral é boa, quizá tenha que melhorar os pretéritos.

A pronúncia é correcta, o sotaque é impossível de evitar.

Teria que morar um tempo longo em Argentina para deixar de tê-lo.

Finalmente você compreende tudo o que eu falo e se expressa correctamente também nas respostas. Em conclusão acho que você tem um bom nível da língua espanhola.

Muito obrigado pela interacção

tomara que possamos voltar com a conversação no futuro.

(Parceira de Luciana, relatório final, 30/09/2009)

Vemos que o entendimento da tarefa por parte da parceira pareceu distinto dos outros parceiros, uma vez que ela enfocou o desempenho de Luciana em língua espanhola em seu comentário. Podemos observar em sua fala que ela se refere à língua como estrutura, analisando o vocabulário, a conjugação dos verbos e a pronúncia de Luciana, como se estivesse dando a ela o resultado de uma avaliação de produção oral. Acreditamos que tal avaliação nos leva a questionar dois pontos: a crença no falante nativo como ideal conhecedor de língua (e cultura) que parece não ter sido desconstruída pelo curso em muitos casos e a importância de envolver os professores estrangeiros na reflexão proporcionada pelo curso de extensão, como alguns dos próprios professores brasileiros notaram.

Trataremos essas duas questões a seguir.

3.6.1.1 Problematização do status do falante nativo como conhecedor legítimo de língua e cultura

Como já afirmamos na análise das perguntas de pesquisa anteriores, nossas constatações sobre as concepções e crenças nos remetem à necessidade de problematizarmos na educação de professores a crença do falante nativo como informante de língua e cultura legítimo e ideal por natureza e de descobrir o modo como as concepções de cultura interagem com a crença de muitos professores sobre a necessidade da experiência *in loco* para legitimação do conhecimento sobre língua e cultura.

Não percebemos a alteração da crença de que o falante nativo é o informante legítimo da língua e cultura por natureza, como podemos notar nestes excertos das falas de Luciana e Rosana, em que elas comentam que os benefícios da interação com um “falante nativo” de espanhol no curso:

Excerto 188

Este curso foi muito bom, porque através dele pude entrar em contato direto com uma pessoa que fala legitimamente o espanhol, e isto contribuiu muito para mim enquanto professora de espanhol. (Luciana, portfólio, relatório final, 28/09/2009)

Excerto 189

Como está escrito na lei oportunidades para todos, mas depende do espaço físico, pois é ótimo a interação com o parceiro nativo. (Rosana, Fórum “Um teletandem para meus alunos”, 23/07/2009)

Excerto 190

Gostei de participar do bate-papo, achei uma interação proveitosa, as dificuldades, as conquistas e os desafios de cada participante ajuda no crescimento com as novas ferramentas. Foram duas sessões que participei, a de 12/08, peço desculpas não foi possível, mas acompanhei toda a conversa no dia seguinte, achei interessante a participação do M., todas eu gostei, o que chamou minha atenção foi que ele escrevia somente em espanhol. Desta maneira amplia a língua estrangeira em minha aprendizagem. (Rosana, portfólio, 13/08/2009)

Notamos que a importância do curso para elas advém da oportunidade de contato com o falante nativo, por meio das interações. O excerto da fala de Luciana nos mostra que sua crença sobre a legitimidade do conhecimento do falante nativo pode até mesmo ter sido reafirmada pelo contato com sua parceira estrangeira quando ela afirma: “pude entrar em contato direto com uma pessoa que fala legitimamente o espanhol, e isto contribuiu muito para mim enquanto professora de espanhol”. Como mostrado no excerto que sua parceira escreveu na avaliação final (excerto 187), no qual ela analisou o desempenho de Luciana em relação às estruturas linguísticas usadas por ela ao se comunicar em espanhol, notamos que a própria opinião e crenças da parceira podem ter interagido com as de Luciana para a reafirmação de sua crença sobre o falante nativo.

Rosana, que já havia explicitado sua falta de proficiência na língua (“tenho dificuldade de formar frases espontâneas” – portfólio 14/07/2009), parece perceber a interação com o nativo como geradora de oportunidades de experimentar a língua oral em uso (“achei interessante a participação do M., todas eu gostei, o que chamou minha atenção foi que ele escrevia somente em espanhol”). M. era o parceiro de teletandem de Keila, que participou em um dos bate-papos. Rosana afirma que o contato com a língua em uso neste caso poderia auxiliá-la em sua aprendizagem (“Destá maneira amplia a língua estrangeira em minha aprendizagem.”). No caso de Rosana, essa crença parece ser sustentada pelo fato de que não conseguiu aprender o espanhol durante seu curso de graduação, e agora com a oportunidade de interagir com estrangeiros sua percepção era de que essa aprendizagem da língua estaria se concretizando.

Apesar de o projeto Teletandem não ter a intenção de reafirmar a crença no falante nativo como informante ideal de língua e cultura, uma vez que traz em suas diretrizes o objetivo de formar “parcerias de falantes (nativos ou não nativos) de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro”, acreditamos ser importante a problematização de tal questão nos cursos em que o teletandem seja oferecido. Essa problematização do “falante nativo” ocorreu durante algumas das atividades do curso: nos bate-papos, “Comunicação intercultural” e “Competência intercultural do professor de LE” (realizados nos dias 30/07/2009 e 12/08/2009, respectivamente) e no fórum de discussão “Experiência intercultural”, nos quais os formadores buscaram promover temáticas que levassem à discussão de tais questões, assim como as aulas presenciais. Traremos novamente um excerto de um dos bate-papos, nos qual as formadoras buscavam fazer uma analogia com a língua portuguesa, para discutir essa afirmação:

Excerto 191

(19:52:15) Ana Cristina fala para Todos: Mesmo o português que estão ensinando aos parceiros de vocês

(19:52:21) Fabiana fala para Todos: o que faço é mostrar outras variantes porque acho isso necessário

(19:52:25) Ana Cristina fala para Todos: Que português é esse?

(19:52:58) Ana Cristina fala para Todos: Concordo com você, Fabiana. O aluno deve saber que existem outras variantes.

(19:53:01) Pablo fala para Todos: português do inteiroRRRR do estado de SP com o R retroflexo

(19:53:20) Pablo fala para Todos: e se eles gostarem mais do R gutural dos cariocas?

(19:53:23) Ana Cristina fala para Todos: É o mesmo que eles aprendem lá no Uruguai?

(19:53:28) Pablo fala para Todos: como fica?

(19:53:32) Fabiana fala para Todos: o português da minha interagente é do Sul do Brasil

(19:54:00) Ana Cristina fala para Todos: Então, talvez a proximidade geográfica interfira um pouco na questão linguística aí

(19:54:07) Beth fala para Todos: Um português que muitas vezes não concordo

(19:54:08) Carla fala para Todos: E como isso se reflete nas interações de teletandem?

(19:54:15) C. M. (formadora) fala para Todos: Mas que convém o significado m qq.região embora modelado pela cultura geográfica, né Pablo?

- (19:54:45) Pablo fala para Todos: eu tenho um amigo em Buenos Aires que adorava o português carioca, mas de tanto entrar em contato comigo e com meus amigos paulistas, ele está tentando mudar o registro do seu português
- (19:55:05) Fabiana fala para Todos: acho válido isso
- (19:55:07) Ana Cristina fala para Todos: Talvez não só gostar, mas deparar-se com uma variante diferente daquela que você aprendeu pode ser complicado se você não tem noção de que existem outras...
- (19:55:16) Fabiana fala para Todos: o mesmo pode acontecer com o espanhol
- (19:55:29) Ana Cristina fala para Todos: É verdade
- (19:55:35) Carla fala para Todos: Concordo.
- (19:55:36) Beth fala para Fabiana: isso mesmo, Fa
- (19:55:45) Fabiana fala para Todos: você escolhe qual vc quer falar
- (19:55:50) Ana Cristina fala para Todos: Isso é o ponto-chave> a oportunidade de contato com outras variantes
- (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Neste bate-papo, discutia-se a comunicação intercultural proporcionada pelas interações de teletandem. Em seu desdobramento, a discussão foi direcionando-se para a temática sobre qual espanhol ensinar para os alunos, como já trazida na análise à segunda pergunta de pesquisa, na qual discutimos as crenças sobre as variedades linguísticas. Neste momento da discussão, uma das formadoras busca problematizar a questão pelo viés da língua portuguesa (“Mesmo o português que estão ensinando aos parceiros de vocês...Que português é esse?”). As colocações dos professores que se seguem mostram que a troca de línguas no teletandem pode gerar reflexão sobre variedades linguísticas. Pablo coloca: “português do inteiroRRRR do estado de SP com o R retroflexo (...) e se eles gostarem mais do R gutural dos cariocas?”, apontando para a escolha do aprendiz como um fator importante, que não havia sido aventado na conversa até então enquanto somente se discutia essa questão sobre a língua espanhola. Nota-se no final do excerto que Fabiana reflete sobre essa questão transferindo as reflexões feitas sobre a língua portuguesa para a escolha de qual variedade de espanhol ensinar (“o mesmo pode acontecer com o espanhol ... você escolhe qual vc quer falar”), o que é corroborado por Beth.

Ainda, nas falas dos professores notamos que a conversa revela algumas crenças, como a Beth ao afirmar que não concorda às vezes com o português da parceira. Como ela não comentou mais a respeito do que queria dizer com tal colocação, não sabemos exatamente qual era sua discordância, mas acreditamos que sua fala esteja estritamente ligada a um conceito de língua como estrutura, como já discutido na resposta à segunda pergunta de pesquisa.

Na entrevista surge novamente essa questão do contato com a variedade de português falada pelo estrangeiro como potencialmente criadora de problematizações sobre língua, como podemos ver a seguir:

Excerto 192

Sandro: uma coisa que eu achei interessante, que meu interagente lá da Argentina, ele aprendeu com uma professora do Pará.

Carla: português?

Sandro: é, então ele falava palavras que eu não conhecia

Ana: olha que interessante.

Sandro: e ele ria do meu sotaque, quando eu falava português. Então ó a diferença que tem também quando a gente fala o espanhol (incompreensível). Quantos sotaques vai ter?

Fabiana: a gente mesmo vai falar com uma pessoa e diz: você é do Rio, você é do lá Norte, você é nordestino, você é lá de Santa Catarina.

Sandro: Olha a diferença que vai dar, o problema que vai dar, do Pará, do sul, do nordeste.

Beth: é, é daí?

Sandro: do interior aqui o caipira, né.

Ana: isso é interessante. O que acontece às vezes a gente também acha engraçado.

Fabiana: ah, eu adoro, acho muito legal.

(Entrevista)

Podemos analisar tais situações de cognição docente sob a perspectiva sociocultural, pensando no favorecimento da formulação e reformulação de conceitos científicos apoiados em conceitos cotidianos, que muitas vezes se mostravam de forma mais concreta nas interações. Nesse caso, o contato com o modo como o parceiro falava português fez com que os professores pensassem sobre língua(gem) sob a perspectiva da aprendizagem de sua língua materna como língua estrangeira, um dado bastante relevante nas pesquisas sobre formação inicial de professores no teletandem, como em Kfoury-Kaneoya (2008).

Sandro comenta que seu parceiro tinha aprendido a língua portuguesa com uma professora advinda de um estado ao norte do Brasil (Pará) e que usava palavras em português que ele desconhecia e ria de seu sotaque, mais característico do interior do estado de São Paulo, o que o leva a transferir suas reflexões sobre “sotaques” para a língua espanhola, ao dizer: “Então ó a diferença que tem também quando a gente fala o espanhol (incompreensível). Quantos sotaques vai ter?”. Notamos que esse dado da interação em língua portuguesa foi usado por Sandro e Fabiana para refletir sobre a diversidade de variedades, o que tem o potencial de incitar reflexões sobre o ensino de língua materna e estrangeira. Ambos usam conceitos cotidianos (“a gente mesmo vai falar com uma pessoa e diz: você é do Rio, você é do lá Norte, você é nordestino, você é lá de Santa Catarina”, “Olha a diferença que vai dar, o problema que vai dar, do Pará, do sul, do nordeste”), pensando em termos de variação diatópica, ou seja, geográfica (variedades por estados ou regiões do país), que poderiam ser discutidos à luz de teorias que avançassem as reflexões para outros níveis ou diferenças, como variações diastráticas, ou seja, de estratos sociais, relacionadas à classe social, idade e sexo, na busca de elaborar os elementos individuais e coletivos presentes nas escolhas linguísticas dos indivíduos.

Entendemos, assim, que as interações de teletandem têm o potencial de trazer à tona elementos que podem servir de base para discussão dos temas nas aulas presenciais e atividades do curso por meio da associação de conceitos cotidianos e científicos de modo a gerar oportunidades para reflexão e possível (re)construção dos conhecimentos científicos que os professores já trazem consigo de suas experiências profissionais e de sua formação inicial e continuada, o que coloca para o formador nessa modalidade a necessidade de se trabalhar com uma agenda de temas que seja flexível aos desdobramentos das relações de parceria.

Um dos pontos relevantes de reflexão para os professores ao entrar em contato com os parceiros sul-americanos pareceu ser a observação da escolha de qual espanhol ensinar pensando-se também nos aspectos políticos e econômicos nela envolvidos, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 193

Sandro: Isso é uma coisa que futuramente vai dar bastante

Sonia: panos para as mangas

Sandro: porque se o Brasil faz acordos com Argentina, Uruguai, Venezuela, outros países, (incompreensível)... dinheiro, né (incompreensível) (...) Tem que ver qual é a vertente que vale mais. (Entrevista)

Excerto 194

(19:57:55) Rosana fala para Todos: Ana Cristina, em minhas interações a minha parceira sugeriu que nós brasileiros adotassem livros da Argentina, que seria mais próximo do país, pois o brasileiros estão sempre indo ao Paraguai.

(19:58:13) Ana Cristina fala para Todos: O que você acha disso, Rosana?

(...)

(20:03:08) Rosana fala para Todos: Seria bom, mas ao mesmo tempo o conhecimento da Espanha ficaria mais restrito, há muitas diferenças.

(Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Sandro coloca que acordos políticos e interesses econômicos podem influenciar a escolha da variedade. Sua reflexão pode advir de seus conhecimentos prévios sobre o assunto, assim como da situação de contato com outras variedades e problematizações nas interações com os colegas e os formadores no curso. No caso de Rosana, fica claro que a reflexão parte de um comentário de sua parceira sobre o fato de que seria interessante adotar livros de espanhol produzidos nos países vizinhos ao Brasil. Ao ser questionada sobre sua opinião em relação a isso, ela se mostra favorável, mas ao mesmo tempo preocupada com uma possível diminuição do tempo dedicado ao “conhecimento da Espanha”, o que mostra como as crenças dos professores são muitas vezes arraigadas e diretamente ligadas à suas concepções: sua fala deixa clara a visão ainda de língua e cultura como estruturas que deverão ser diferenciadas para o aluno, sobrecarregando o professor (“há muitas diferenças”). Vemos novamente que as interações parecem trazer um potencial para gerar reflexão, pois a resposta de Rosana mostra que ela pensou sobre a questão relacionando-a com suas concepções e crenças e colocou isso

em discussão na atividade do curso. Acreditamos ainda que, para que possamos ressignificar algumas crenças, é necessário também refletir sobre as concepções dos professores: no caso de Rosana, sua concepção de língua e cultura como estrutura informacional para ser transmitida aos alunos parece influenciar a dificuldade de se olhar para a questão de modo a problematizar questões políticas e econômicas inerentes a ela. Seria importante, a nosso ver, que próximos cursos de extensão como este tivessem a preocupação de levantar as concepções dos professores sobre língua e cultura e discuti-las à luz dos dados trazidos por eles das interações, nos quais seriam levantados seus conceitos cotidianos e científicos para serem discutidos com o suporte de referenciais teóricos que trouxessem à tona novos conceitos científicos que viessem ao encontro de suas necessidades de reflexão sobre o tema.

Ao afirmarmos que a agenda do curso ficaria aberta a estas necessidades que vão surgindo a partir das interações, queremos dizer que o curso precisa ter uma estrutura flexível, mas também acreditamos que muitas das temáticas podem ser previstas, como, por exemplo, em relação a questões relacionadas à língua e cultura, alguns dos pontos analisados nesta tese, como o forte atrelamento da percepção dos professores a línguas e culturas nacionais provavelmente virá à tona em próximos cursos e poderá ser discutido à luz dos dados que os professores tragam das interações. Acreditamos que muitas das reflexões dos professores advirão de suas percepções e até mesmo de estranhamentos causados pelo contato com as ideias, crenças e percepções dos parceiros, e, portanto, elas devem ser trazidas explicitamente à tona antes e durante o curso e incorporadas às discussões das temáticas das aulas.

Nesse sentido, parece-nos importante discutir língua e cultura sob o viés da percepção dos professores das culturas nacionais, o que, como analisado nesta tese, é um dos aspectos que fortemente marcam as concepções e crenças dos professores pesquisados. No curso em questão, as crenças pareciam fortemente atreladas à ideia de estado-nação como um rótulo que identifica o sujeito, o que é natural uma vez que sócio-historicamente a formação de estados-nações a partir do século XVIII e a nacionalização como um processo que envolveu a coletividade de um povo marcada por uma posição geográfica determinada, língua, história e instituições comuns foram importantes passos no processo de configuração do mundo atual. Segundo Anderson (1989), mesmo com o atual processo de globalização, a ideia de nacionalidade, advinda do conceito de nação, formada por uma comunidade política imaginada, ainda representa um dos fortes componentes de nossa identidade. Block e Cameron (2002) corroboram tal afirmação dizendo que ainda que a globalização, como fenômeno transnacional, tenda a enfraquecer o estado-nação como uma entidade política e econômica, ele continua a exercer uma significativa influência em muitas das experiências de

seus habitantes, incluindo aquelas como usuários e aprendizes de línguas. E assim, no ensino de línguas, a crença de que o falante nativo pode transmitir informação objetiva, válida e verificável advém de uma visão que o coloca como possuidor de um capital cultural que lhe confere autoridade simbólica (KRAMSCH; THORNE, 2002).

No caso de Fabiana, o rótulo da nacionalidade parece definir a cultura do indivíduo, que lhe é dada, como já mencionada anteriormente, em sua colocação no excerto 169 sobre o nativo “absorver melhor a cultura”, o que é perceptível em seus comentários sobre sua parceira de teletandem:

Excerto 195

(19:07:54) Fabiana fala para Todos: bom a verdade a minha interagente é brasileira, então não tenho muito o que lhe ensinar (Bate-papo “Comunicação intercultural”, 30/07/2009)

Excerto 196

Fabiana: Então a primeira pergunta, o que é mais importante ensinar, eu não to ensinando nada porque ela é brasileira.

Sonia: não, eu to aprendendo, né.

Fabiana: Às vezes ela tem dúvida de uma palavra, né, como é que fala tal coisa assim ou como é que se escreve tal coisa, mas ensinar mesmo como a gente ta (incompreensível)

Sonia: não, ela tá dando mais do que eu

Fabiana: falamos mais em espanhol do que em português.

(...)

M. (formadora): então, você falou, Fabiana, que você não ensina porque ela fala português.

Fabiana: é, porque como ela fala português, a gente fala mais em espanhol.

Sonia: então, eu falo bastante com ela em português.

Fabiana: eu não.

M. (formadora): eu queria saber quando vocês pensam no ensinar que aspectos vocês priorizam?

Sonia: ensinar língua e cultura.

Fabiana: ensinar, né, mas ela sabe da nossa cultura.

(Aula presencial 3)

A parceira de Fabiana era uma professora de português para estrangeiros que vivia no Uruguai, nascida no sul do Brasil, filha de uruguaios e casada com um uruguaio. Podemos ver em sua fala no excerto que Fabiana associa a nacionalidade brasileira da parceira ao conhecimento de nossa cultura, não considerando o processo intercultural vivenciado por ela na convivência com os familiares e ao se mudar para outro país, possivelmente acreditando que ela não teria nada a aprender sobre cultura(s) brasileira(s). Isso demonstra uma visão calcada na concepção de língua e cultura como um conjunto homogêneo e fixo, que é dado ao indivíduo por seu nascimento em determinado território, mas não (re)construído ao longo de sua vida. Sonia, que fazia teletandem com a mesma interagente, alerta Fabiana de que ela não conhecia aspectos relacionados à região onde viviam, uma vez que era do sul do Brasil:

Excerto 197

Sonia: Fá, num ponto a Laura não conhecia a cultura aqui do Estado de SP, porque ela é do sul.

Fabiana: é aí a Sonia se encarregou, porque eu fui mais para aprender do que para passar informação (ri). Porque ela pesquisou, ela fez um monte de coisa.

(Entrevista)

A fala de Sonia parece demonstrar que se, por um lado, ela olha sob uma ótica parecida com a de Fabiana ao associar conhecimento de cultura a um espaço geográfico, no caso o sul do Brasil, lugar onde a parceira nasceu, por outro, ela conjuga duas das realidades descritas por Kumaravadivelu (2008) como constituintes da formação da identidade na atualidade: realidade nacional e social. Tais realidades poderiam auxiliar a compor o que parece faltar nas concepções estáticas, essencialistas e homogeneizadoras de cultura dos professores que provavelmente afetam o modo como se relacionam com a língua e cultura alvo que ensinam. O fator dado pela interação com o outro no teletandem nos parece trazer elementos fomentadores de tais reflexões, calcado no fato de que a cultura-língua com que se tem contato é real e não imaginada, abrindo espaço para reflexão sobre a relação entre indivíduo e comunidade, assim como a forma como o indivíduo se move na interação entre seu “eu” e sociedade, uma vez que a formação da identidade, em uma perspectiva pós-moderna, está condicionada não apenas por tradições herdadas ou construtos ideológicos, mas também pela habilidade e vontade do indivíduo em exercitar a tomada de decisões de forma independente (KUMARAVADIVELU, 2008).

Esse aspecto da interação como (re)criadora da cultura real e não imaginada, trazido pelas interações de teletandem, advém da aproximação da realidade do outro conjugada com a reflexão sobre a própria realidade, como também constatam Garcia e Luvizari (2009), em uma construção dialógica na qual os participantes compartilham aspectos de suas culturas calcados no plano interacional. Podemos ver no excerto retirado da fala de Beth que ela afirma que já havia estado no Uruguai e “percebido” a história, os costumes e hábitos do povo, porém com a parceira a cultura parecia “mais rica”:

Excerto 198

Estive em Montevideo em 2006 e percebi a história, os costumes e hábitos dos uruguaios, porém com minha parceira uruguaia a cultura é muito mais rica. (Beth, portfólio, atividade 2, 21/06/2009).

Tal resposta gerou na pesquisadora, que também era uma das formadoras, curiosidade em saber mais sobre o que Beth queria dizer com tal afirmação, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 199

Oi, Beth.

Tudo bem?

Gostei muito de ler suas respostas aqui na atividade 2. Gostaria de perguntar uma coisa que me deixou curiosa: você disse que já esteve em Montevideu e portanto já conhecia um pouco da cultura uruguaia, mas que o contato com a parceira traz um conhecimento mais rico. Por que tem essa percepção? O que é diferente?

Abraço

Ana

Olá Ana,

Obrigada por ler e fazer o comentário. Vou tentar responder o que me pergunta.

Cultura é um todo de costumes, hábitos, vivência, língua e fala. Quando estive em Montevideo; fui com um grande amigo que é uruguaio e reside em Santa Catarina. Já fiz curso com ele, e a gente conversa muito sobre Uruguai, porém conhecendo o país, as pessoas, a maneira de falar delas esta cultura se torna diferente. Você percebe o estilo, as cores, arquitetura, clima, tudo. Com esta minha parceira, já minha amiga, percebo o jeito e o acento que eles trazem e aí a "língua" que é tão viva completa um sentido muito amplo de Cultura.

(Beth, portfólio, 24/06/2009).

A percepção de Beth sobre a diferença na experiência parece recair sobre a possibilidade da compreensão da cultura ocorrer por meio da interação com a parceira. Quando estive no Uruguai provavelmente olhava o país com os olhos de turista, e muito embora tivesse um guia uruguaio, ou seja, cujo conhecimento seria legitimado pelo fato de ser um nativo do país – uma crença que se mostra bastante presente, como já demonstrado –, sua experiência com a parceira se revelou “mais rica” porque houve uma construção de compreensão de cultura por meio do plano interacional. Essa parece ser também a opinião da parceira de Beth, como já mostrado no excerto 183, com a avaliação que ela lhe enviou.

Ainda em relação a essa observação sobre a cultura ser “mais rica” nas interações, podemos notar que tal noção advém da percepção de Beth da cultura como “complexa” e de, ao interagir virtualmente com a parceira, sentir-se “integrada” à cultura dela, como podemos ver neste excerto no qual ela responde a um questionamento de outra das formadoras:

Excerto 200

Beth, percebi que nesta interação você trata de "Costumes, Hábitos e um pouco de Cultura", o que é esse trabalho com cultura no teletandem? Daria para especificá-lo mais?

Oi Carla,

Essa Cultura é muito complexa.....Nesta e em várias interações com minha parceira saber, interagir e entrar nos Costumes, Hábitos, História de um país parece que faço parte da mesma Cultura, ou seja estou integrada, mergulhada na historia de seu povo.

(Beth, portfólio, 24/06/2009).

Acreditamos que a presença virtual (telepresença) possibilitada pelas ferramentas de comunicação instantânea com áudio, *chat* e vídeo na Internet se apresenta como um dos fatores que influenciam a percepção de cultura de modo diferente, o que discutiremos a seguir.

3.6.1.2 Telepresença

Como já mencionamos, acreditamos que as interações de teletandem se constituem para os parceiros como uma oportunidade de um contato com um estrangeiro na forma de telepresença, ou seja, uma modalidade de presença virtual proporcionada pelas ferramentas

tecnológicas de comunicação da atualidade, como os comunicadores instantâneos com recursos de áudio, vídeo e *chat*, que constroem um contexto caracterizado não pela presença física, mas oportunidade de se fazer presente no ambiente por meio de sentidos como a visão e a audição e pela construção dialógica com o parceiro pelo uso da linguagem.

Primeiramente, o contato estabelecido por recursos de áudio e vídeo de boa qualidade é algo recente se pensarmos no desenvolvimento de tais tecnologias. Alguns dos professores nunca tinham usado essas ferramentas, como podemos ver no relato de Rosana, a seguir:

Excerto 201

Depois fomos ao laboratório, da Universidade, achei gratificante, pois eu nunca tinha conversado com ninguém pelo microfone. Vendo o meu parceiro do próprio grupo pela imagem assistindo-me também. Queria me arrumar melhor, cada movimento que eu mesma fazia, via-me. Ele também, parei de querer arrumar o cabelo, subiu um calor. Foi ótimo.
(Rosana, portfólio, 31/05/2009)

Podemos ver na fala de Rosana que o uso da imagem teve um impacto imediato em sua percepção de si mesma (“Vendo o meu parceiro do próprio grupo pela imagem assistindo-me também. Queria me arrumar melhor, cada movimento que eu mesma fazia, via-me”), o que parece uma metáfora característica do teletandem: a oportunidade de olhar para si (e para sua própria língua como estrangeira). No caso de Rosana, olhar para sua imagem refletida na câmera fez com ela quisesse se arrumar, o que segundo Telles (2009b), é um dos usos que os interagentes geralmente fazem da webcam: o controle de sua própria aparência, usando-a com um espelho. Podemos pensar no espelho, aliás, como uma metáfora de vários elementos criados pela interação no que tange outros aspectos da comunicação que não somente o não verbal, mas também podemos pensar na troca de línguas, na oportunidade de olhar para a língua materna como língua estrangeira, como já mencionado, o que tende a auxiliar a reflexão sobre si mesmo.

Telles (2009b) coloca o uso do vídeo como uma característica fundamental do teletandem, que o aproxima da interação face a face, e afirma que o uso que os participantes fazem da webcam nas interações os auxilia na aprendizagem pela possibilidade de resolução de problemas por meio do uso da imagem. O autor coloca, por exemplo, questões relacionadas a dúvidas sobre vocabulário e a possibilidade de explorar o espaço de comunicação e observar comportamentos, formas de vestir, gestos e o ambiente do outro. Isso também foi relatado pelos professores de nossa pesquisa na entrevista:

Excerto 202

Sandro: que até o João falou daquela questão da imagem, no começo eu também...

Fabiana: então, eu ficava olhando assim para ver como é que tava, e ela falava: “Que guapa estás hoy”, não sei que, aí eu olhava: Será que eu to mesmo?”

Todos riem.

Fabiana: às vezes eu tava de camisola. Ela: “nossa, ta calor aí?”. Aqui tá um frio”. E ela era super solta, então ela tava de cachecol até aqui e eu de camisola de alcinha. Então a gente discutia o tempo, mas

assim falar praticamente nada, era tudo digitação, a gente se/ mas se tinha que falar daí eu já me enroscava, tinha um pouquinho de vergonha.

Sonia: nada, eu falei até com o marido dela, até com o papagaio, com o Bruno. Eu falei com todo mundo.

Beth: eu falei com as amigas também.

Todos falando juntos

Keila: a única vez que eu conversei (com áudio) eu falei até o com sobrinho dele e com o filho dele.

Beth: e aí minha irmã vinha na frente e falava um pouco...

(...)

Fabiana: ela fazia comida, às vezes ela fazia algum prato e mostrava para mim.

(Entrevista)

Sandro inicia a conversa lembrando um dia na aula presencial em que um dos formadores discutia a questão do uso do vídeo no teletandem, e a conversa prossegue com os professores colocando suas opiniões e experiências em relação a isso. Fabiana fala sobre a sua reação aos comentários de sua parceira ao ver sua imagem na tela (ela falava: “‘Que guapa estás hoy’, não sei que, aí eu olhava: Será que eu to mesmo?”). Podemos ver também em seu relato que as interações eram feitas com vídeo e *chat* e não com áudio (“era tudo digitação, a gente se mas se tinha que falar daí eu já me enroscava, tinha um pouquinho de vergonha.”). Fabiana reclamou várias vezes durante o curso sobre dificuldades técnicas para estabelecer o contato por áudio e vídeo com a parceira, entretanto, notamos em sua fala que provavelmente um outro elemento se fazia presente: uma provável insegurança para comunicação oral em língua estrangeira (ela reafirma isso em outros momentos da entrevista: “é, não sei, porque eu tava falando espanhol com uma pessoa que talvez soubesse mais que eu. Então isso me intimida um pouco”). Novamente vemos a necessidade da problematização da legitimização do conhecimento do falante nativo, como já discutido.

Outros dois elementos interessantes mencionados pelos professores na entrevista foram: o uso da imagem para mostrar o ambiente, objetos, comidas, entre outros (“ela fazia comida, às vezes ela fazia algum prato e mostrava para mim”) e a oportunidade de conversar com outras pessoas da família e amigos dos parceiros (“nada, eu falei até com o marido dela, até com o papagaio, com o Bruno. Eu falei com todo mundo.”, “eu falei com as amigas também”, “a única vez que eu conversei (com áudio) eu falei até o com sobrinho dele e com o filho dele”).

Mostraremos a seguir como isso se configurou nas interações. Nos excertos a seguir, podemos notar que a imagem do outro transmitida pela webcam estendeu o alcance da telepresença, fazendo com que os parceiros usassem elementos da imagem como mote da conversa ou como estratégia para explicar o que queriam dizer:

Excerto 203

Fabiana diz:

qué me dices de esa bebida que estás tomando?

Laura diz:

es el mate
es una hoja molida
que se humedece

Fabiana diz:

es buena

Laura diz:

a mi me encanta (Interação por *chat* de Fabiana e Laura)

Excerto 204

Beth: a consistência do pudim é essa gelatina

Rosa: eu acho que temos sim com duzentas gramas

Beth: nossa, duzentas é muito. Espera um pouquinho que eu vou pegar uma
(Beth sai e provavelmente vai até sua cozinha)

Beth: mire que la cantidad de gelatina es menor, ó

Rosa: ah

Beth: e olha aquí da maria mole, ó

Rosa: Maria mole

Beth: você viu?

Rosa: (incompreensível)

Beth: porque aquí a Maria mole é gelatina e tem coco, olha ta escrito coco

Rosa: arrá, tá escrito coco sim. Eu acho que talvez isso exista aquí

Beth: se tiver é mais fácil. E você sabe que a ameixa tem seca e em calda, essa tem que ser em calda.

(Transcrição da interação de Beth e Rosa, 8 de agosto de 2009, via Skype)

Vemos que, no excerto da conversa entre Fabiana e a parceira, por meio da webcam Fabiana via que a parceira estava tomando algo, o que a levou a questioná-la sobre a bebida. Ainda que a conversa se realizasse no *chat*, a oportunidade de visualizar o parceiro e seu ambiente parecem gerar uma maior sensação de que se está junto da pessoa com quem se conversa, uma vez que a imagem mostra elementos que somente o áudio ou a fala escrita no *chat* não revelariam. Na interação entre Beth e sua parceira, notamos que Beth tentava explicar o que é Maria Mole, e resolve ir até sua cozinha e pegar uma caixa do produto para mostrar para Rosa, colocando-a na frente da webcam para que a parceira pudesse ler. A interação por meio de áudio (ou *chat*) e vídeo traz elementos que se configuram como uma modalidade de presença virtual no ambiente do parceiro, o que aproxima a conversa de uma experiência *in loco*, por meio da criação de um contexto de interação que tem características próprias da interação face a face. Concordamos com Kfoury-Kaneoya (2009) que no teletandem o contexto vivenciado pelos interagentes é que traz as informações culturais que o outro desconhecia, construindo-se por meio do diálogo na busca do entendimento mútuo por meio da língua(gem), e, assim, o entendemos como um ambiente de telepresença, no qual o indivíduo se faz presente no ambiente (casa, laboratório, *lan house*) do outro por meio da veiculação da imagem síncrona (e muitas vezes também da utilização do áudio).

A oportunidade de interagir com outros membros da família dos parceiros e com amigos deles também pareceu constituir a abrangência da telepresença, como discutiremos a partir dos excertos a seguir. No primeiro, Sonia e sua parceira estão falando sobre uma festa

de aniversário que Laura está preparando para o marido. Sonia entende que a festa é para o filho de Laura, e, após o engano, o marido de Laura se insere na conversa e brinca com Sonia sobre isso. Eles passam então a conversar:

Excerto 205

Sonia: Y vienen los niños a tu casa, los amigos de Diego?

Laura: Diego es mi marido

Sonia: Como?

Laura: Diego es mi marido, no es mi hijo

Sonia: ah, (quero decir) los compañeros de tu marido. Es eso?

Laura: ahora sí

Sonia: mañana?

Laura: si, vienen

Sonia: y tenéis la costumbre de hacer tarta o pastel de cumpleaños?

Laura: sí

Marido de Laura: mama, hola mama

Laura: (risos)

Sonia: oii

Marido de Laura: (incompreensível)

Sonia: Que ha dicho? Hola?

Marido de Laura: é minha mãe (tentando falar em português)

Sonia: Bueno, es que en España en los cumpleaños no hay costumbre de tener pastel

Laura: Como?

Sonia: es que en España no hay la costumbre de tener pastel de cumpleaños así para mayores, solo para niños

Laura: no sabía.

Sonia: normalmente para un cumpleaños se hace una comida el domingo con la familia pero hacen postres, pero pastel muy poco. Todo tipo de postres...

Laura: pero en que parte, Sonia? He hablado con una muchacha que es española y (incompreensível)

Sonia: ah, bueno, no, ese es costumbre de mi familia, no sé si todos

Marido de Laura: De dónde es su familia?

Sonia: De Galicia

Marido de Laura: Galicia? De qué parte?

Sonia: De Vigo

Marido de Laura: De Vigo? La madre de mi (incompreensível) vive en Vigo

Sonia: Es de aí?

Marido de Laura: Dónde está la catedral grande?

Sonia: En el centro?

Marido de Laura: no

Sonia: ah, Santiago de Compostela?

Marido de Laura: aí está. Si, Santiago de Compostela. (incompreensível) de Vigo?

Sonia: Vigo está cerca de Santiago, unos 80 kilómetros. La familia de mi padre está un poco mas al sur. Es una ciudad pequeña al lado de Vigo.

Marido de Laura: una aldea?

Sonia: Sí, una aldea.

(Transcrição da interação de Sonia e Laura, 6 de julho de 2009, via Skype)

É interessante notar na conversa que Sonia, a princípio, está preocupada em estabelecer uma comparação entre o modo como as festas de aniversário são feitas no Uruguai e na Espanha – o que se alinha ao já analisado na resposta à segunda pergunta de pesquisa sobre as crenças dos professores voltadas à cultura de estados-nações, assim como uma preferência pela Espanha. Ela faz então uma afirmação generalizante sobre o costume de se fazer bolos de aniversário somente para crianças em tal país, e não para festas de adultos (“es que en España no hay la costumbre de tener pastel de cumpleaños así para mayores, solo para

niños”), que acaba sendo desafiada pela parceira e a leva a repensar o que disse (“ah, bueno, no, ese es costumbre de mi familia, no sé si todos”). A partir daí, o marido de Laura volta à conversa (ele aparentemente estava na sala escutando o tempo todo) e conversa com Sonia sobre a localização de seus familiares na Espanha.

Essa interação com os membros da família do parceiro pareceu bastante motivadora para os professores, como podemos ver neste trecho retirado do portfólio de Keila sobre a importância do uso do áudio e vídeo para sua motivação em conversar com o parceiro:

Excerto 206

na quinta a noite falei com meu parceiro
 como eu estava com notebook pude mostrar minha casa, as orquídeas de minha mãe
 ele pode conhecer minha mãe que mandou um *oizinho* e meu amigo Arnaldo que estava aqui e o
 cumprimentou em espanhol
 vi o filho dele de 6 anos e sua sobrinha que estavam brincando perto dele
 ele estava tomando mate o que disse é comum por lá inclusive no verão - na quinta estava 5 graus - eles
 tomam mate como os brasileiros tomam café.
 foi muito interessante a conversa com áudio/vídeo mas ele me disse que suas férias acabam agora esta
 semana e não há como nos falarmos, somente teclar durante o dia enquanto ele trabalha- o que torna a
 intenção do curso nula
 foi um balde de água fria –
 (Keila, portfólio, 11/07/2009)

Keila descreve essa interação como entusiasmante, uma vez que pôde mostrar para o parceiro elementos de seu cotidiano e família (“como eu estava com notebook pude mostrar minha casa, as orquídeas de minha mãe, ele pode conhecer minha mãe que mandou um *oizinho* e meu amigo Arnaldo que estava aqui e o cumprimentou em espanhol”), assim como observar tais elementos do cotidiano e vida familiar de seu parceiro (“vi o filho dele de 6 anos e sua sobrinha que estavam brincando perto dele, ele estava tomando mate”). Ela relata que como as férias do parceiro estavam acabando somente poderiam continuar as conversas por meio de *chat*, o que a desanima (“foi um balde de água fria”). Conciliar horários e envolver os parceiros nas reflexões proporcionadas pelo curso de extensão são alguns dos desafios que acreditamos que terão de ser pensados nos planejamentos de cursos futuros, como discutiremos mais adiante.

Ainda em relação a essa oportunidade de “participar” da vida do outro, por meio da interação com seus amigos e parentes, temos o relato de Beth em seu portfólio e depois também na aula presencial:

Excerto 207

Falamos de muitas receitas: **Pavê**, expliquei como faz...ela me disse de **Salada de frutas (macedonia)** e falou que lá é muito difícil mamão. Comentei do **Globo Repórter** de ontem sobre o **Café** e seus benefícios e passei uma deliciosa receita de Café gelado. Falamos ainda sobre legumes e verduras.....achei engraçado que batata doce é "**boniato**". Apareceu uma amiga "Mirta" e até falei um pouco com ela porque ia trabalhar em uma padaria....minha mãe também falou com Rosa e a convidou a vir ao Brasil e conhecer Rio Preto. Consegui gravar mesmo de vez em quando a conexão caindo e ainda

com ecoooooo....Comentamos sobre a Avaliação e marcamos de novo na quinta-feira gravar mais um pouco. Sempre é uma aula de cultura quando eu e minha amiga uruguaia falamos.
(Beth, portfólio, 08/08/2009).

Excerto 208

Beth: eu achei tão engraçado essa semana com a minha interagente, eu tava falando com ela e chegou uma amiga para entregar uma coisa lá para ela. Aí, ela falou assim: você fala um pouquinho com a Mirta? Que era a amiga dela. Eu falei: é claro. Aí, eu vi, ela até tremia. Ela falou: eu to tão feliz de falar com uma brasileira, porque eu to achando tão diferente. Daí, ela falou comigo e depois deu tchau. Daí a minha parceira falou, espera só um pouquinho, Beth, e tava tudo ligado lá, aí eu escutei ela falando: nossa, eu to tremendo de falar com uma brasileira, eu nunca falei com uma brasileira. Oh, na hora que você terminar, manda um abraço para ela e fala que eu amo o Brasil. Aí, falei com ela e tudo. Na hora que terminou ela disse: a Mirta te deixou um abraço, viu. E agora toda vez que ela começa a interação, ela diz: sabe quem te deixou um abraço? A Mirta.
(Aula presencial 3)

Podemos observar que seu relato no portfólio se inicia com a descrição do assunto que estavam tratando na interação – receitas, que levou Beth a comentar sobre um programa de TV que havia assistido no dia anterior que falava sobre café e a passar para a parceira também uma receita relacionada a este tema. Beth então comenta que uma colega da parceira chamada Mirta chegou a sua casa e elas conversaram um pouco, e também que a mãe de Beth conversou com a parceira e a convidou para vir conhecer o Brasil. O interessante nesse relato é que Beth finaliza-o com a afirmação de que toda interação com a parceira “é uma aula de cultura”, o que parece adicionar esses elementos interacionais à sua visão de cultura (que também se mostra bastante focada em práticas e informações). Na aula presencial, ela relata novamente a conversa com Mirta, que parece ter ficado bastante emocionada pela oportunidade de conversar com uma pessoa estrangeira, no caso mais especificamente uma brasileira (“eu nunca falei com uma brasileira. Oh, na hora que você terminar, manda um abraço para ela e fala que eu amo o Brasil”). Vejamos como isso ocorreu na interação:

Excerto 209

Beth: o que você aprontou nessa foto aí?
Rosa: é uma amiga que chegou a me trazer uma coisa
Beth: como é o nome dessa amiga?
Rosa: Mirta
Beth: Mirta
Mirta: Hola
Beth: Está bien, Mirta?
Mirta: si, y vos?
Beth: Mirta, me ves?
Rosa: La ves, Mirta?
Mirta: Si, te veo
Beth: y que haces, Mirta?
Mirta: trabajo mucho,
Beth: Sí, pero dónde?
Mirta: en una panadería y (incomprensível)
Beth: panadería?
Mirta: sí, vendo biscochos (risos)
Beth: una panadería y una heladería?
Mirta: juego de (incomprensível)
Rosa: agora explico para você

Beth: tá bom
 Mirta: besitos, sigo trabajando, besitos, tchau
 (Pausa para a saída de Mirta. Rosa conversa com ela, mas como estão longe do microfone o áudio é incompreensível)
 Rosa: ela falou vos
 Beth: sim, “bien, y vos?”
 Rosa: en lugar de tu, ela usou vos
 Beth: sim, os argentinos falam assim, ela é argentina?
 Rosa: não, não é, mas fala assim
 Beth: e ela falou que trabalha em uma panadería y que más?
 Rosa: Jocos de loteria. Se fala assim?
 Beth: sim
 (...)
 Beth: parece que é muy simpática
 Rosa: ela disse que adora os brasileiros
 Beth: ela conhece aqui?
 Rosa: não
 (Transcrição da interação de Beth e Rosa, 8 de agosto de 2009, via Skype)

Vemos em sua primeira fala no excerto que Beth fica confusa com a imagem de outra pessoa na webcam e acha que a parceira está mostrando uma foto. Na verdade, era a amiga da parceira, Mirta, que aparecera em sua casa. A conversa que se sucede então entre Mirta e Beth é curta, mas claramente marcada por uma curiosidade de uma sobre a outra. Mirta ri bastante durante a conversa como se estivesse um pouco envergonhada e depois conversa com Rosa sobre a emoção que sentiu ao falar com uma brasileira. Isso não está na transcrição pois como ela falou longe do microfone o áudio estava quase incompreensível, mas Rosa conta para Beth, que depois relata em seu portfólio (como mostrado no excerto 208). O modo de falar de Mirta era bastante diferente do de Rosa, o que foi comentado pelas parceiras na continuidade da conversa. Rosa explica para Beth que o uso dos pronomes feito por Mirta é diferente do seu (“en lugar de tu, ela usou vos”) e Beth pergunta se ela é argentina, uma vez que o uso do “vos” seria mais comum em tal país. Rosa diz que não, entretanto, não explica o porquê do uso de tal pronome por Mirta. Acreditamos que momentos como esse poderiam ser mais explorados em próximos cursos, trazendo para a discussão exemplos concretos de uso de língua nas discussões das aulas presenciais e no ambiente TelEduc, uma vez que têm o potencial de trazer uma carga prática de realidade às problematizações teóricas, fazendo com que a mudança cognitiva seja mediada por conceitos espontâneos e científicos (re)construídos por meio da interação.

Esse caráter da interação como possibilidade de experienciar a cultura, que Beth coloca em outros momentos da entrevista (como, por exemplo, ao dizer: “a gente falava tanto que era como se eu estivesse lá experienciando a cultura uruguaia, entendeu?”), parece mostrar que a telepresença constitui-se como uma oportunidade de vivenciar cultura de forma

interacional e dialógica, que se diferenciaria, na opinião de alguns dos professores, do que ocorreria em uma viagem turística a outro país, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 210

Beth: eu acho assim...

Sonia: você está de espectador no país, você está de estrangeiro

Beth: eu não entendia tanto, aí depois que ela falou, eu vivi o momento e ela me falando mais, eu acho que foi um negócio assim ao vivo, sabe quando dá o clique? Ai, olha, eu deveria ter percebido isso

Fabiana: enquanto você tá ali...

Keila: é muita informação quando você tá lá.

Beth: isso, porque agora ela falando e eu tando lá, entendeu. Acho que foi bem isso.

Ana: porque quando você está como turista, olhando as coisas

Beth: é, tanta coisa que você tem que olhar...

Sonia: você tá dentro da casa da pessoa, gente, é diferente. Agora, conhecer a Espanha e fazer um almoço com um espanhol é completamente diferente. Você visitar a casa de uma família e ouvir tudo o que você ouve na conversa de almoço, de Natal, de Ano Novo...

Beth: Mas é muito legal isso, porque é uma coisa ao vivo mesmo (incompreensível) ela lá e eu aqui é como se eu tivesse lá... de novo.

Carla: então ele cria essa possibilidade, como se você estivesse lá.

Beth: é (Entrevista)

Neste trecho da entrevista, podemos observar diferentes visões dos professores quanto ao que representaria “conhecer uma outra cultura” por meio de viagens e por meio de interações virtuais colaborativas como o teletandem. Sonia primeiramente coloca o olhar do turista estrangeiro, que muitas vezes fica de espectador no país não participando efetivamente de interações com as pessoas, mas somente, como colocado por Keila, recebendo informações. A diferença seria a oportunidade de entrar na casa das pessoas e conviver com elas, o que para Sonia parece ser possível em uma viagem caso você possa “visitar a casa de uma família e ouvir tudo o que você ouve na conversa de almoço, de Natal, de Ano Novo...”. Para Beth, isso também parece possível por meio da telepresença das interações de teletandem, uma vez que ela afirma: “Mas é muito legal isso, porque é uma coisa ao vivo mesmo (incompreensível) ela lá e eu aqui é como se eu tivesse lá... de novo.” Ou seja, o indivíduo experiencia a cultura por meio da interação, o que evidencia o papel da linguagem nas trocas culturais e não somente da presença física em outro país.

Em um dos bate-papos, essa temática também veio à tona, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 211

(20:15:02) Ana Cristina fala para Todos: Sim, vocês que já estiveram em outros países, sentem a vivência da cultura no Teletandem da mesma forma que a experiência lá fora?

(20:15:54) Pablo fala para Todos: A emoção é diferente

(20:15:55) Fabiana fala para Todos: não

(20:15:59) Rosana fala para Todos: É como o nosso português, onde há tanta dificuldade com as regras e com o dia a dia, o teletandem ajudaria muito com a LE.

(20:16:00) Ana Cristina fala para Todos: O que é diferente, Pablo?

(20:16:24) Carla fala para Fabiana: Por que não?

(20:16:40) Christiane M. Sai da sala...

(20:17:25) Ana Cristina fala para Todos: Sim, Rosana, e as questões culturais?

(20:17:30) Pablo fala para Todos: Porque mesmo estando interagindo com um nativo, sentido toda a sua

energia ao falar e expressar na sua língua e da sua cultura, vc está vivenciando isso através dele, não são tuas as experiências ali adquiridas

(20:17:43) Ana Cristina fala para Todos: E vc, Beth

(20:17:55) Fabiana fala para Todos: porque estamos conversando e não vivenciando ao vivo

(20:18:30) Ana Cristina fala para Todos: Então, parece ser o olhar do outro sobre a própria cultura.

(20:18:36) Carla fala para Todos: Então ainda falta algo...

(20:18:39) Ana Cristina fala para Todos: Isso, Fabiana.

(20:18:57) Ana Cristina fala para Todos: O que acham, Beth e Rosana?

(20:18:57) Beth fala para Todos: Depende a intensidade que interage

(20:18:59) Fabiana fala para Todos: sim

(20:19:18) Pablo Entra na sala...

(20:19:22) Beth fala para Todos: depende da intensidade de quem interage

(20:19:24) Rosana fala para Todos: Concordo com o Pablo.

(...)

(20:20:48) Beth fala para Todos: Às vezes é tão intenso as atitudes, a língua, a cultura que parece estarmos lá ao lado da pessoa que estamos interagindo

(20:20:58) Pablo fala para Todos: Mesmo quando eu conto alguma história ou gafe de algum amigo meu no exterior, é diferente de quando conto as minhas, já me disseram que tem um ar diferente, que é muito mais intenso, real e não realístico

(...)

(20:22:27) Ana Cristina fala para Pablo: A diferença está só no contar? Ou no vivenciar tbm?

(...)

(20:22:55) Beth fala para Todos: Contar e vivenciar

(...)

(20:23:37) Pablo fala para Todos: No vivenciar... vc não é um mero reprodutor de histórias, vc é o personagem narrador, dá muito mais veracidade aos fatos

(...)

(20:24:46) Pablo fala para Todos: E os alunos perguntam pra gente: Mas vc já foi lá profe? Vc já comeu isso? Passou em frente desse monumento?

(Bate-papo “Comunicação Intercultural”, 30/07/2009)

Podemos observar que a formadora busca questionar a diferença entre vivenciar cultura no país estrangeiro e no teletandem. Há duas posições distintas defendidas pelos professores: por um lado, Pablo afirma que a emoção de estar em outro país é maior e mais real do que a da interação (“Porque mesmo estando interagindo com um nativo, sentido toda a sua energia ao falar e expressar na sua língua e da sua cultura, vc está vivenciando isso através dele, não são tuas as experiências ali adquiridas”), mas, por outro lado, a opinião de Beth é a de que depende da intensidade com que se interage (“Às vezes é tão intenso as atitudes, a língua, a cultura que parece estarmos lá ao lado da pessoa que estamos interagindo”). Pablo, na verdade, parece relacionar a “vivência” a ações, enquanto que Beth aponta “vivenciar” e “contar” como sinônimos. Podemos notar que a razão para o ponto de vista de Pablo parece advir da cobrança dos alunos sobre a experiência (vivência) do professor no exterior (“E os alunos perguntam pra gente: Mas vc já foi lá profe? Vc já comeu isso? Passou em frente desse monumento?”). Já a posição de Beth parece ter a ver com o fato de que ela teve uma relação de teletandem bem sucedida e duradoura, enquanto que alguns dos outros professores que participam desse bate-papo não. Fica difícil saber se o bom relacionamento levou à visão de que as interações poderiam ser tão intensas e gerar a

sensação de estar presente no ambiente do parceiro, ou se sua atitude positiva em relação às interações foi o que auxiliou seu êxito. Provavelmente o que ocorreu foi uma mescla de ambos, como podemos notar nesse excerto da entrevista:

Excerto 212

Ana: Cultura mais viva

Beth: a gente falava tanto que era como se eu estivesse lá experienciando a cultura uruguaia, entendeu? Mesmo sem conhecer tanto, mas ela me falava de um jeito que, ela falava: “Então, você foi lá, você viu os gaúchos?”. Vi, tirei foto lá naqueles monumentos. “O que representam os gaúchos?”. “Nossa isso daí é a nossa cultura que arraigou lá daquele primeiro (incompreensível) do nosso país e tal”. Então, você entendeu? E eu falava assim: “Gente, eu tava lá e eu não sabia muito a respeito, e agora ela tá me falando, é ao vivo o negócio”.

(Entrevista)

Fica mais uma vez evidente que para Beth a vivência advém daquilo que a parceira conta sobre a cultura e que a interação gera a sensação de estar presente no outro país. Na verdade, há que se considerar também o fato de que Beth já havia estado no Uruguai e, portanto, passou por duas experiências distintas: uma como turista, visitando lugares famosos e outra conversando com uma uruguaia sem sair de sua casa. A oportunidade de dialogar com a parceira sobre a cultura pareceu ser fonte de aprendizagem sobre aquilo que viu quando esteve no país.

Na verdade, essa distância encurtada pelos recursos de áudio, *chat* e vídeos utilizados na sessão de teletandem parece servir muitas vezes como uma aproximação do participante da realidade do outro, justamente por meio da construção dialógica de situações vivenciadas, que levam à sensação da vivência. Vejamos neste excerto do portfólio de Luciana em que ela relata uma conversa com a parceira sobre velórios e cemitérios:

Excerto 213

O pai de sua amiga havia falecido e ela tinha que ir ao velório, então aproveitamos apesar de ser meio constrangedor o assunto, falamos algumas coisas de um velório. Aprendi que panteón é túmulo e que os cemitérios mais antigos são iguais aos nossos e os mais novos também.

(Luciana, portfólio, 15/07/2009)

Vemos no relato de Luciana que a ida da parceira a um velório gerou a possibilidade de se conversar sobre o assunto, o qual Luciana denomina “constrangedor”. Podemos dizer que, por meio da construção dialógica na interação com a parceira, ela pode ter vivenciado o que seria ir a um velório e um cemitério no país estrangeiro de modo semelhante (mas não totalmente igual) ao que faria caso tivesse realmente feito tais coisas na Argentina. Vemos em sua fala que a comparação que fez com tais elementos no Brasil a ajudou a compreender como seriam, por exemplo, os cemitérios (“os cemitérios mais antigos são iguais aos nossos e os mais novos também”). Fica claro em seu relato ainda que as temáticas das interações geralmente são voltadas ao levantamento de léxico, como discutido anteriormente. Porém, vemos nas interações um potencial para gerar a construção dialógica da vivência de cultura

por parte dos parceiros, que, se levada à reflexão nas aulas presenciais, pode trazer à tona oportunidades para reformulação de concepções e crenças por meio da interação entre conceitos cotidianos e científicos, principalmente no que tange aos elementos coletivos e individuais presentes na cultura. A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo, como sociedade, quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos.

Discutiremos a seguir as contribuições das aulas presenciais e das atividades propostas no ambiente TelEduc, como fóruns, *chats* e portfólios.

3.6.2 Contribuições das aulas presenciais e das atividades no ambiente

TelEduc

Como afirmamos na seção anterior, a importância das interações para a formação continuada nos parece intimamente ligada às ações de reflexão durante o curso de formação nas aulas presenciais transmitidas por videoconferência entre o campus de São José do Rio Preto e o de Assis, assim como nas atividades on-line por meio da plataforma TelEduc, o que foi constatado pelos professores em seus relatórios finais.

Excerto 214

Quanto aos encontros presenciais foram muito proveitosos, pois foram abordados temas interessantes que me apoiavam nas minhas interações. (Luciana, portfólio, relatório final, 28/09/2009)

Excerto 215

Os vários temas discutidos durante os encontros presenciais foram complementos ao processo de aprendizagem; e os que marcaram dentre tantos foram: **Autonomia, Mediação, Avaliação, Estratégias e Cultura**. A partir destes temas refletimos muito na questão do ensino de LE. (Beth, portfólio, relatório final, 26/09/2009)

Excerto 216

As aulas presenciais foram de grande importância, nos auxiliaram muito quanto a autonomia, mediação, estratégias e cultura. As aulas no laboratório também foram ótimas, a prática foi de grande valia para nós que estávamos engatinhando no uso das ferramentas tecnológicas. (Keila, portfólio, relatório final, 28/09/2009)

Excerto 217

Foram: Autonomia, Cultura, Estratégias de Comunicação e Avaliação. Todos durante os encontros foram marcantes, pois a uma interação com todos os itens. Cultura, utilizamos a sala de bate-papo, eu não havia participado em momento algum de minha vida de encontros assim. Fiquei impressionada com o uso dessa ferramenta.

Comecei a perder os meus medos depois desse curso tão diferente, cresci muito com essas interações, vendo, participando do grupo fui adquirindo autonomia.

Os monitores como: A.C., M.H., M.K., C. e muitos outros que estiveram presentes comentando de suas interações nos dois últimos encontros, tudo que foi abordado para meu conhecimento foi tão significativo que me fez não desistir do curso, apesar de não ter as interações.

Em minha prática diante da sala de aula, posso comentar com meus alunos que é possível participar e importante fazer o curso Teletandem.

(Rosana, portfólio, relatório final, 23/09/2009)

Excerto 218

Durante os encontros presenciais, as questões teóricas que mais me marcaram foram:

- a questão da autonomia no processo de aprendizagem de línguas, que foi muito importante para se compreender o uso do teletandem;
- os aspectos da oralidade que marcam o desenvolvimento das interações;
- o inesperado nas interações temáticas (assunto discutido e comentado por alguns professores e que para mim é muito diferente do aprendido em sala de aula). Por exemplo, quando se prepara um tema para ser abordado na interação acaba fazendo com que os “interagentes” desenvolvam várias negociações para chegarem à compreensão, colocando outros temas que não estavam na proposta inicial, e isto enriquece muito a aprendizagem;
- as estratégias que os interagentes usam para ensinarem e aprenderem com o parceiro durante o uso do tandem;
- outro aspecto foi a questão da imagem nos primeiros momentos e durante as interações, que foi colocado pelo professor João.

(...)

Para mim o curso apresentou uma possibilidade de aproveitar a tecnologia em sala de aula como uma ferramenta de trabalho. Confesso que não imaginava essa possibilidade para aprender línguas via internet. (Sandro, relatório final)

Notamos nos excertos que os professores citam as temáticas de discussão das aulas presenciais, apontando a importância delas para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas, assim como para suas reflexões sobre a prática de teletandem que vivenciavam. Beth, Keila, Rosana e Sandro citam algumas das temáticas que mais apreciaram, como autonomia, cultura, mediação, avaliação e estratégias de comunicação, que foram os temas das duas últimas aulas. Eles podem ter pensado em tais temas justamente porque foram os últimos a serem abordados e estavam mais próximos de suas memórias ao escrever o relatório, ou também porque nessa etapa final eles já estavam fazendo teletandem há algum tempo e traziam exemplos de sua prática para as discussões (diferentemente das duas primeiras aulas, que foram mais introdutórias e quase nenhum dos professores ainda fazia as sessões regularmente). Vejamos em um excerto de uma das aulas presenciais como isso ocorria. A formadora E., que fez sua investigação de mestrado sobre a autonomia no teletandem, inicia a aula buscando levantar dos professores suas concepções sobre tal temática:

Excerto 219

Formadora: Como vocês poderiam definir autonomia?

Sonia: é tentar fazer, é tentar realizar.

Formadora: de que forma? Sozinho?

(Vários falando ao mesmo tempo)

Formadora: e o aprendiz autônomo?

Beth: eu acho que o próprio teletandem nos dá essa autonomia, porque não tem uma estrutura assim, você é autônomo para fazer tal coisa, tem alguma coisa ali dirigido, mas vocês tem autonomia para as questões durante as interações.

Sonia: acho que a autonomia começa até na escolha do vocabulário, você é autônomo para escolher. Tem que ter autonomia para usar a linguagem, para usar a língua.

(...)

Formadora: então essa autonomia no teletandem é individual? Sozinha?

Keila: não, é com o parceiro

Formadora: então é isso que a gente vai tratar aqui hoje.

(formadora passa para uma parte mais teórica sobre autonomia e, logo após, eles retomam a discussão)

Formadora: e qual é a importância dessa autonomia para o aluno fora de sala de aula?

Keila: para o próprio crescimento dele como ser humano.

Sonia: para ele ser mais crítico

(...)

Beth: Eu acho legal essa autonomia quando você tá aprendendo e quando você tá ensinando, nas duas situações, né. Tem o contexto de quando você tá aprendendo também, você tem toda a autonomia para perguntar, para que o outro explique.

Formadora: Eu acho interessante a gente também ter essa ideia no teletandem e na sala de aula de que a autonomia pode ser co-construída

Beth: você ensina, mas aprende

Formadora: exatamente, não tem mais aquele modelo de professor sabe tudo, né, lá na frente e o aluno só recebendo, o aluno também contribui para a própria aprendizagem....

Fabiana: Uma coisa interessante eu acho, como a M. (formadora) falou, naquele excerto da E. e da N. (interagentes participantes da pesquisa de doutorado de M.), que a interagente estrangeira conseguiu se colocar no lugar do outro e entender melhor a cultura daquele país, então eu acho que o teletandem nos dá a oportunidade de nos colocarmos no lugar do nosso aluno

Keila: é verdade

Fabiana: então vamos dar a oportunidade para o desenvolvimento da autonomia e dá a impressão de que é deixar o aluno fazendo alguma coisa independente e individual e aí no teletandem não é bem assim que acontece, é independente, é individual, mas não é só isso, mas você está constantemente em negociação e depende muito da colaboração e reciprocidade do seu parceiro, nos dá a oportunidade de perceber que não basta dar espaço para que o aluno trabalhe sozinho. A autonomia se constrói com a presença e a colaboração do outro, seja professor, seja outro colega, seja a internet. Qualquer outro parceiro ou ferramenta que possa auxiliá-lo, eu acho que essa é a grande vantagem de participar como interagente, como aprendiz de novo. Ter a experiência de ser um aprendiz autônomo e então imaginar ...
(Aula presencial 3, 21/08/2009)

Vemos no excerto que a formadora começa a aula por meio de questionamentos sobre a temática autonomia para saber o que os professores sabiam ou pensavam sobre o assunto. Muito embora sua pergunta fosse ampla, são os próprios professores que acabam introduzindo questões voltadas ao teletandem na discussão sobre o que seja autonomia, como Beth, que coloca o fato das interações não serem totalmente dirigidas como um caminho para a autonomia, e Sonia, que aponta para a liberdade de escolha dentro das interações como uma fonte de autonomia. A formadora traz então um questionamento específico sobre a autonomia no teletandem, buscando saber se os professores a entendem como individual. Keila afirma que essa autonomia na relação de teletandem não seria algo individual, mas partilhado com o parceiro. É interessante notar que esse tipo de discussão teórica sobre autonomia permeou as reuniões do projeto Teletandem durante algum tempo e dissertações e teses foram defendidas buscando mostrar esse caráter compartilhado da autonomia, que está intimamente ligado à colaboração nas interações, e os professores trouxeram esse dado à discussão antes mesmo de ele ser apresentado pela formadora, provavelmente informados pelas leituras teóricas que

fizeram antes da aula, assim como por sua experiência da prática de teletandem. Após a exposição da parte teórica pela formadora (que também foi dialogada), notamos que Fabiana faz uma síntese sobre o que representaria então essa autonomia compartilhada no teletandem, que está intimamente ligada aos outros dois princípios que regem tal relação, a colaboração e reciprocidade.

Acreditamos que essa oportunidade de trazer a experiência prática de aprendizagem colaborativa à tona nas discussões nas aulas presenciais, assim como no ambiente TelEduc, deu ao curso um caráter dinâmico de relação entre teoria e prática, dando a oportunidade para que os professores participassem mais ativamente das discussões, como podemos ver nos relatos a seguir:

Excerto 220

Depois de ler todas as mensagens neste Fórum de Discussão percebo que realmente estamos fazendo algo diferente daquilo que temos feito normalmente nos cursos de atualização para professores. Ainda não tenho nada a relatar sobre minha experiência intercultural com minha parceira uruguaia, mas continuo tentando.

(Elisa, Fórum “Experiência Intercultural”, 22/07/2009)

Excerto 221

Não percebo empenho de cursos para os professores de língua estrangeira. Sou recém formada, mas pelo que vejo os professores comentam que deveria ser mais reconhecido a língua estrangeira em nosso país. Particpei da OT, em São Paulo, foram dois dias, tudo muito corrido, as informações passadas rapidamente. (...) os professores entregaram várias apostilas e passaram algumas atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula, mas é muito rápido, meus colegas falaram que antes era uma semana, agora são dois dias. Eu passei para os meus alunos o calendário chinês que corresponde a ano de nascimento, com o animal, eles gostaram muito. Todo esforço é válido acredito na sala de aula, amo o meu trabalho, mesmo quando se tem os obstáculos, pois são vários, fico encantada com aqueles que buscam se esforçam. Abraços.

(Rosana, portfólio, resposta ao questionamento de uma formadora, 21/07/2009)

Excerto 222

Estou achando este curso muito interessante, diferente de todos que já participei, sinto-me importante em participar, percebo que é preciso ler mais, buscar conhecimento, diante de pessoas tão cultas e equipamentos modernos. Este curso me fez ver como é uma sala de videoconferência, pois eu não conhecia, fiquei boba em ver aquela tela grande, a comunicação e visualização próxima, sou do interior e do sítio, imagine como é participar de tudo isso.

(Rosana, portfólio, 13/08/2009)

Excerto 223

(15:02:20) Elisa fala para Todos: também é minha primeira vez (em um bate-papo)

(...)

(15:04:17) Elisa fala para Todos: ainda não consegui nenhuma interação

(15:49:30) Elisa fala para Todos: para mim também na quinta à noite está ótimo pena que não tenho nada para falar das interações

(15:57:38) Elisa fala para Todos: creio que se estivermos abertos para ensinar e aprender tudo dá certo

(16:01:28) Elisa fala para Todos: para mim este curso está sendo bastante desafiador

(16:02:17) Ana Cristina fala para Elisa: Por quê, Elisa?

(16:02:56) Rosana fala para Todos: Estou lendo todas as mensagens, é a primeira vez que faço uso dessa nova ferramenta

(16:03:20) Elisa fala para Todos: não posso ser apenas espectadora tem que realmente refletir e participar

(16:06:24) Ana Cristina fala para Elisa: Interessante, Elisa. Você não imaginava que o curso seria assim?

(16:07:46) Elisa fala para Todos: não mesmo achei que seria mais um curso em que aprenderia sim mas sempre do mesmo modo

(...)

(16:23:51) Ana Cristina fala para Todos: O resto do pessoal tá quietinho...

(16:25:05) Elisa fala para Todos: estou atenta

(16:30:56) Rosana fala para Todos: Estou acompanhando, percebo que um tira a dúvida do outro, há uma interação no grupo.

(16:31:30) Beth fala para Todos: então Rosana entra na discussão
(Bate-papo “Tecnologia e formação em serviço”, 22/07/2009)

Notamos no primeiro excerto de Elisa que ela se mostra bastante motivada pelo curso ao ler as postagens dos colegas no fórum sobre a experiência intercultural que estavam vivenciando nas interações, afirmando que o curso trazia algo de diferente daquilo que estava acostumada a ver em outros cursos que fazia. Sua percepção provavelmente advém do fato de que os colegas baseavam a discussão em suas experiências práticas, e tinham de participar ativamente, não somente recebendo informações, como ocorre no relato de Rosana sobre outros cursos que participou anteriormente. Rosana descreve o curso de formação continuada na OT que participou como muito rápido, com informações passadas aos professores na forma de atividades para serem usadas em sala de aula. No excerto seguinte, Rosana narra a experiência do curso no teletandem, que a faz sentir-se “importante”, provavelmente porque não tinha a intenção de oferecer “receitas” descontextualizadas, mas procurou conjugar teoria e prática em busca de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas a partir das experiências dos próprios professores. É no trecho trazido do bate-papo que podemos compreender melhor que a percepção de um “curso diferente” também advém do fato de que elas foram introduzidas a novas tecnologias (“Este curso me fez ver como é uma sala de videoconferência, pois eu não conhecia, fiquei boba em ver aquela tela grande, a comunicação e visualização próxima, sou do interior e do sítio, imagine como é participar de tudo isso”), as quais tinham de usar ativamente para refletir sobre as temáticas propostas (Elisa diz: “não posso ser apenas espectadora tem que realmente refletir e participar”).

Muito embora o potencial de contribuição para reflexão tenha sido percebido pelos professores positivamente, a grande quantidade de temas tratados durante o curso pareceu deixar poucos momentos para atividades específicas em que se pudesse focar as leituras propostas, o que não ocorreu em nenhuma das aulas presenciais. A aula presencial em que o tema cultura foi tratado, por exemplo, ocorreu no último encontro dos professores, no dia 28/08/2009, tendo sido conduzida por mim, uma vez que o formador que estava encarregado dela não pôde participar do encontro. Como havia muitos temas nesse dia, inclusive as instruções para a avaliação final, a discussão durou apenas 30 minutos e girou em torno do

conceito de cultura para os professores, assim como da discussão do lugar da cultura no ensino de línguas e na prática do teletandem, como podemos observar nos excertos a seguir.

Excerto 224

Ana: O que é cultura para vocês?

Fabiana: É a maneira de ver o mundo de um povo

Keila: um conjunto de crenças, a própria língua (incompreensível) desse grupo

Ana: O Brasil como uma nação toda?

Keila: Não comunidades também

(Professores de Assis pedem para Keila repetir. Ela vai a frente e fala)

Keila: Cultura para nós é aquilo que reúne uma comunidade, são as crenças, as atitudes, o modo de ver a vida, a vivência de um grupo, de uma comunidade... não é uma coisa grande, pode ser uma comunidade até pequena, mas uma comunidade por exemplo agrícola, ela vai ter uma cultura totalmente diferente. (incompreensível) Os aspectos culturais que envolvem aquilo né, aquele grupo, aquela vivência, toda a vivência que eles têm em comum, forma a cultura daquele conjunto.

Ana: e vocês aí em Assis?

Professora de Assis: é difícil explicar, parece muito abrangente, complexo, mas assim na prática cultura pra gente é essa bagagem, essa vivência, né

Ana: isso me leva para a segunda pergunta, como vocês entendem o lugar da cultura na aprendizagem de línguas? Como vocês veem a cultura na aprendizagem de línguas?

Sonia: totalmente unidas

Fabiana: Eu acho que a cultura é fundamental, ta ligado à aprendizagem... uma coisa não pode ser separado, tem que estar junto

Sonia: eu concordo com a Fabiana, não existe como ensinar língua sem cultura, sem uma maneira de dizer alguma coisa, um gesto, tudo isso faz parte de cultura.

Ana: E aí, em Assis, o que vocês dizem?

Professora de Assis: eu volto a essa questão da prática, o que eu entendo, como eu trabalho com os meus alunos, essa coisa de hábitos, às vezes como os valores, a maneira como (incompreensível) (...), de artes, de história, mas também do dia a dia.

Ana: eu achei interessante o que você falou sobre como é difícil conceituar o que seja cultura porque é justamente disso que eu vou falar com vocês agora.

(Aula presencial 4)

Podemos observar que a aula se inicia com um levantamento dos conceitos trazidos pelos professores sobre o que seja cultura. Primeiramente, algumas professoras de Rio Preto colocam sua visão, que já foi analisada na resposta à primeira pergunta de pesquisa. Posteriormente, uma professora de Assis coloca sua opinião, ressaltando o caráter complexo do assunto e associando cultura a uma “bagagem” que o professor deve ter, o que pode estar relacionado às concepções aqui analisadas como informação. Quando a pergunta recai sobre o lugar da cultura no ensino de línguas, algumas professoras apontam para sua visão de uma estreita relação entre cultura e língua, como também já analisado. Na verdade, este excerto demonstra novamente as concepções de cultura dos professores, por meio de uma discussão introdutória da aula na qual se buscou entender as concepções trazidas por eles. Após tal discussão, foi apresentada uma citação de Moran (2001, p. 4), que, ao relacionar cultura com ensino de línguas, fala de uma metáfora existente em um poema de John Godfrey Saxe chamado “The Blindmen and the Elephant” (“Os homens cegos e o elefante”), baseado em uma parábola indiana, no qual seis homens cegos têm de descrever um elefante tocando-o.

Cada um desses homens toca uma parte do elefante e chega a uma diferente conclusão sobre a identidade de tal animal, como ilustrado na figura a seguir, que foi projetada para os professores:

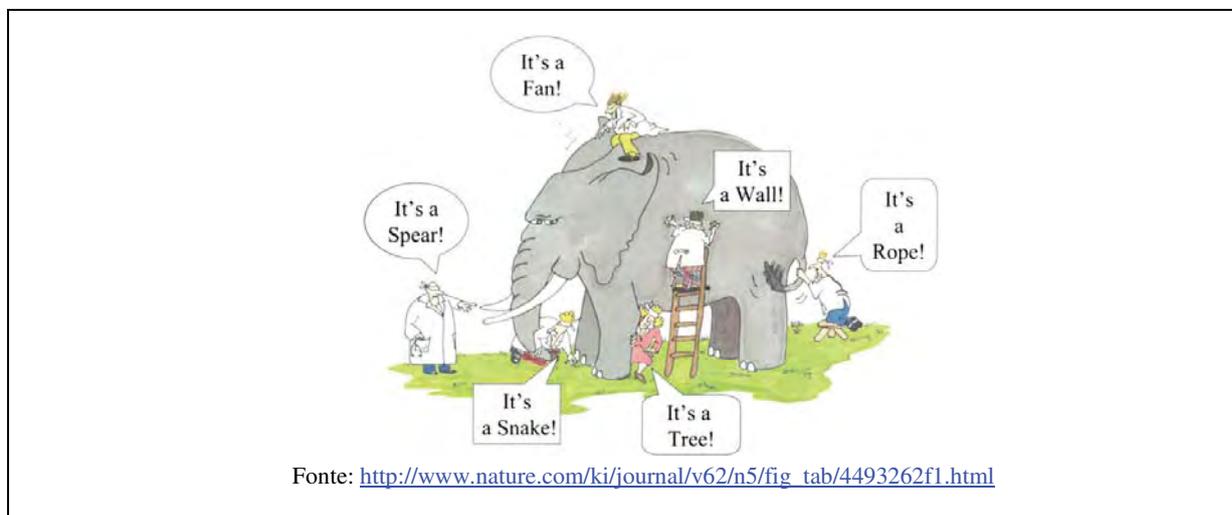


Figura 9: Representação ilustrativa de “Os homens cegos e o elefante”⁴²

O poema termina afirmando que apesar de cada descrição apresentar uma verdade, nenhuma delas define o animal como um todo, chegando à totalidade do que seria o elefante. Baseando-se nesta metáfora, Moran (2001) afirma que:

Esta metáfora se parece com o que ocorre com a cultura no ensino de línguas. Ao invés de seis homens descrevendo um elefante, temos vários teóricos e especialistas de diferentes disciplinas, cada um trazendo diferentes pontos de vista sobre cultura, aprendizado de cultura e ensino de cultura (MORAN, 2001, p. 4).

Posteriormente, foram apresentadas, então, algumas das diferentes visões de cultura que se estabelecem segundo a perspectiva de estudo que as norteia, apresentadas por Moran (2001) e já discutidas no referencial teórico deste trabalho. Os professores afirmaram que gostaram da imagem uma vez que ela materializava a dificuldade de se explicar o que seja cultura e uma professora de Assis passou a narrar uma experiência de intercâmbio em outro país e também uma no teletandem sobre o modo de se servir comidas, na Espanha, no Brasil e no Uruguai. A formadora usou tal história na busca de esclarecer o termo intercultural:

Excerto 225

Ana: Me parece então que não é você saber o que acontece na cultura do outro, mas pensar isso em relação a sua cultura também, isso é que vai promover entendimento, isso é o intercultural, esse é o processo. (Aula presencial 4)

⁴² As traduções para as falas dos homens que tentam descrever o elefante são as seguintes: “É uma lança”, “É uma cobra”, “É uma árvore”, “É uma corda”, “É uma parede”, “É um ventilador”.

Na continuação, a formadora discutiu mais alguns slides com questões trazidas nas orientações curriculares sobre a hegemonia do espanhol peninsular e a dificuldade de ensinar o Espanhol sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito. Ao final, foram colocadas as seguintes questões para discussão: 1 - Quão significativamente sua prática como um educador de línguas enfoca a interculturalidade?; 2 - Tente se lembrar das tarefas que você usa em sala de aula para ensinar cultura. O que essas tarefas mostram sobre a maneira como você tem apresentado cultura em sua prática docente?; 3 - Como a experiência no Teletandem pode auxiliá-lo a modificar sua prática em relação aos aspectos interculturais na aprendizagem de línguas?

Como o tempo da aula já estava se esgotando, houve uma pequena discussão sobre a terceira pergunta, na qual duas professoras de Assis se manifestaram comentando sobre a oportunidade de conhecer outra cultura “com liberdade” trazida pelo teletandem, que muito se assemelha ao que foi colocado pelos professores de Rio Preto sobre a liberdade de escolhas de temas nas interações, apresentado no início desta análise. Uma delas afirmou o seguinte: “dá uma segurança muito grande quando a gente vai falar para o aluno... geralmente nossas fontes são livros didáticos, manuais, então fica um pouco artificial... então essa vivência, isso foi muito legal, eu tirava as minhas dúvidas sobre coisas que eu nem tinha pensado ainda.” A outra professora complementou a resposta apontando para a falta de oportunidade de viagens ao exterior, que seria suprida por tais experiências. Como não houve tempo para continuar a discussão, foi proposto que os professores dessem continuidade a ela no fórum no ambiente TelEduc, o que, na verdade, não ocorreu. Acreditamos que isso se deve ao fato de que esta era a última semana do curso e os professores já começariam a preparar a partir daí seus relatórios finais.

Esse pouco tempo para as discussões de algumas das temáticas foi comentado pelos professores na entrevista:

Excerto 226

Sonia: Apesar das conferências... Eu acho assim que as conferências foram ótimas, mas assim era muita coisa, entendeu?

Carla: num dia só?

Sonia: é, muita informação, muita coisa, acho assim que o tempo tinha que ser maior, por ex., não um curso de ter começo e fim, hora marcada para começar, hora marcada para terminar, acho que a gente tinha que ter um tempo de reflexão, fazer um pouco, voltar de novo, fazer um *feedback* disso, de coisas a ver com aquilo que a gente tinha feito, entendeu?

(Outros professores interferem e concordam)

Keila: no final o tempo era corrido, né. Então às vezes tinha mais coisas para apresentar e tinha que diminuir a apresentação.

Ana: você está falando das aulas presenciais?

Keila: é, porque tinha coisa que a discussão ia além

Sonia: dava para uma segunda parte.

Beth: eu achei que essa videoconferência, essa coisas que aconteceram...

Sonia: fantástica
 Beth: podia ter sido com eles também, com o pessoal de lá.
 Sonia: ah sim, do Uruguai
 Beth: não só nós
 Sonia: não só teoria, né?
 Beth: Ela (a parceira) me falava “como que faz para ver isso que vocês estão vendo?” Eu: “não tem, né.”
 (...)
 Beth: teria sido diferente eu acho
 Sonia: Talvez teria um envolvimento diferente deles.
 Sonia: eram muitos conteúdos
 Carla: Era pouco tempo para a reflexão?
 Beth: Um dia só para tantas coisas, né, que dó. Mas foi ótimo
 (Entrevista)

O curso não enfocava somente cultura e interculturalidade, mas tinha o objetivo de apresentar o teletandem aos professores e, por isso, seu planejamento foi abrangente. Entretanto, parece-nos que a inclusão de tantas temáticas poderia ser repensada uma vez que não houve a oportunidade de se trabalhar com nenhum dos temas em profundidade. A nosso ver, em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem, o levantamento das concepções dos professores que era feito de modo introdutório nas aulas presenciais poderia também ser conjugado com exemplos de suas falas nas atividades do plataforma TelEduc, assim como de suas interações com os parceiros de teletandem. Principalmente essa conjugação com a prática parece trazer aos professores um maior senso de entendimento da teoria, como podemos ver neste trecho da entrevista:

Excerto 227

Keila: eu já acho que a teoria, na verdade, Ana, tinha que ter vindo antes da gente começar, a ÚLTIMA aula teria que ter sido a primeira. Não me lembro agora, até a gente comentou
Professores concordam
 Keila: então, tinha que ter sido a primeira, sabe, foi ... porque aí é... todo mundo falou, nossa, foi a melhor, porque agora a gente tinha uma orientação maior, entendeu? Então tinha que ter sido a primeira informação.
 Sonia: que nem dar uma aula de...
 Keila: Igual a mediação, a mediação ficou no meio do negócio
 Sonia: estratégias de comunicação, então aí a gente avalia, faz teletandem, e avalia se teve esse feedback, se não teve. Daí na outra vez, na outra sessão, ah vamos falar de interculturalidade, ah nós fizemos interculturalidade?, falhou nisso?, vamos melhorar na outra.
 Carla: entendi, então um tema específico, por ex., interculturalidade, numa noite.
 Ana: Aí, vamos fazer teletandem, daí na próxima aula ver como é aquilo ...
 Sonia: se teve interculturalidade
 Carla: vocês acham que aí sim promoveria uma acesso maior e reflexão, é isso?
 Sandro: é iria assim mais devagar, né, por temas (incompreensível)
 Sonia: a nossa sorte foi porque a gente teve aquele tempo maior para fazer, né, que teve aquele problema da gripe (suína)
Todos concordam
 Sonia: é, daí nós tivemos tempo realmente de fazer mesmo o teletandem. (...) Porque eu acho assim que você tem que ter um tempo de pré-aquecimento, com uma aula pré para encaminhar para depooooois começar realmente, né.
 Carla: ou seja, eram muitos temas para uma aula só?
 Sonia: é, e a gente ficava perdido nos textos, o que dava, a leitura não era quase contexto com o que falava na aula.

(...)

Sonia: é praticamente toda a teoria de tandem

(...)

Keila: mas começou a ficar mais interessante no final, as últimas foram muito mais interessantes

Carla: Deixa eu fazer uma pergunta: um próximo curso, voltado para temas como interculturalidade e discussão sobre as variantes, seria interessante? Porque a nossa ideia agora é focar em alguns temas.

Sonia: isso sim.

Professores dizem que sim

Carla: Porque isso aqui era interessante para apresentar o teletandem para vocês.

Sonia: não, ninguém falou que não era importante, mas foi um curso de letras condensado em quatro dias (risos)

(Entrevista)

Como se pode ver, Keila afirma novamente o que alguns dos professores já haviam colocado em suas avaliações finais sobre os últimos temas terem sido mais interessantes (“eu já acho que a teoria, na verdade, Ana, tinha que ter vindo antes da gente começar, a ÚLTIMA aula teria que ter sido a primeira”, “mas começou a ficar mais interessante no final, as últimas foram muito mais interessantes”). Acreditamos que essa percepção das últimas temáticas como mais interessantes advém do fato de que as primeiras aulas foram mais introdutórias aos conceitos gerais da aprendizagem em tandem e também voltadas ao uso das ferramentas tecnológicas. Nas duas aulas finais, dois fatores podem ter influenciado essa visão: a maior parte das temáticas foi apresentada a partir de achados de pesquisa, com exemplos de interações transcritas e discutidas à luz de teoria, e também a prática de teletandem dos próprios professores já se encontrava mais consolidada nesse momento, facilitando a associação dos temas à sua prática de interação.

Sonia coloca a importância de se conjugar teoria e prática no que se assemelha a um esquema que parece ir da teoria para a prática e então para a reflexão (“estratégias de comunicação, então aí a gente avalia, faz teletandem, e avalia se teve esse feedback, se não teve. Daí na outra vez, na outra sessão, ah vamos falar de interculturalidade, ah nós fizemos interculturalidade?, falhou nisso?, vamos melhorar na outra.”). Muito embora ela coloque a importância de fazer com que as temáticas discutidas sejam vivenciadas no teletandem para gerar reflexão, sua posição parece ser a de que a teoria deve preceder a prática (“Porque eu acho assim que você tem que ter um tempo de pré-aquecimento, com uma aula pré para encaminhar para de poois começar realmente, né.”). Sandro concorda com as posições das colegas, apontando que uma das questões problemáticas talvez tenha sido a rapidez com que cada assunto foi tratado (“é iria assim mais devagar, né, por temas”). Por causa do problema com a gripe suína, no inverno de 2009, que gerou um cancelamento de aulas em nosso país, o curso de extensão foi estendido por cerca de duas semanas, e isso na opinião dos professores deu mais tempo para que completassem as atividades e interações do curso (“a nossa sorte foi

porque a gente teve aquele tempo maior para fazer, né, que teve aquele problema da gripe (suína)”).

O planejamento muito abrangente para o pouco espaço de tempo – foram quatro meses de cursos, contando com quatro aulas presenciais de 4 horas de duração, nas quais muitas vezes três ou quatro temáticas diferentes eram tratadas – pareceu sobrecarregar os professores. Como notamos na fala de Sonia (“não, ninguém falou que não era importante, mas foi um curso de letras condensado em quatro dias (risos)”), a carga de informação talvez tenha sobrepujado os objetivos de aprendizagem, que eram bastante amplos, fazendo com que os temas não fossem tratados com profundidade ou mesmo que as leituras sugeridas fossem resgatas em forma de atividades específicas que pudessem levantar o entendimento dos professores sobre os textos (“é, e a gente ficava perdido nos textos, o que dava, a leitura não era quase contexto com o que falava na aula”).

A nosso ver, a quantidade de temas a serem desenvolvidos deverá ser repensada para futuros cursos de extensão como este, para que se possa trabalhar com os temas com mais profundidade, por meio da interligação entre o levantamento de conceitos espontâneos e científicos trazidos pelos professores e evidenciados nas situações de prática, como a interação de teletandem, e a apresentação e discussão de novos conceitos científicos nas aulas presenciais e nas atividades da plataforma on-line. Entendemos ainda que há de se ter em mente duas outras problemáticas ao se planejar os próximos cursos: as dificuldades tecnológicas trazidas pelo desconhecimento do uso das ferramentas ou de problemas com os equipamentos e o desafio da integração dos parceiros na totalidade do curso, como discutiremos a seguir.

3.6.3 Outros desafios para o planejamento de novos cursos de extensão

Alguns dos professores tinham mais experiência com o uso das ferramentas do ambiente TelEduc, como fóruns, portfólios e *chat*, por já terem participado de outros cursos de formação a distância ou híbridos, mas a maioria se mostrou surpresa com os recursos utilizados para realizar e gravar as interações, como podemos ver neste trecho da entrevista:

Excerto 228

Ana: Qual foi a maior contribuição desse curso?

Sonia: A cultura, contato com a cultura.

Keila: eu acho que todo mundo teve dois choques aí e teve que correr atrás (referindo-se ao uso das tecnologias)

Alguém diz: a internet

Sonia: o grande problema aí era a burocracia, ter que gravar

Fabiana: quando ia gravar dava pau e não ia

Luciana: mas depois que baixou o call graph, deu certo.

Sonia: nem call nem graph nem nada

Fabiana: porque quando você ia conversar

Beth: até hoje eu tenho contato com a pessoa. Eu além da cultura tudo, a amizade que eu peguei com a menina.

Fabiana: como você sabia que você tinha que gravar parece que não rendia. Primeiro que era aquela tensão, vai gravar? Eu sou meio impaciente, eu perdia a paciência. Porque você ficava lá três horas e a hora que você punha para gravar, caía. Eu perdia às vezes três horas tentando.

Sonia: era um problema de internet, não era o programa.

Fabiana: Era incompatível a internet deles com a nossa.

Luciana: eu não, como eu falei com uma argentina

Fabiana: e outra, é nós/ ela era brasileira, não era uruguaia, então a gente praticamente não teve muito o que acrescentar a ela.

Sonia: mas ela para a gente um monte, né.

Fabiana: ainda a Sonia conversava direto com ela. Eu não, eu conversava um negócio assim mais marcadinho e tal, porque tava numa época super complicada de trabalho, de muita prova, e tal, então, era combinado aquele horário, aí eu entrava.

Ana: então a contribuição maior veio das interações?

Várias vozes, professores concordam.

(Entrevista)

Excerto 229

Rosana: A maior contribuição foi a interação com o grupo, apesar de que consegui comunicar com minha parceira duas vezes, o uso das ferramentas trouxe grande crescimento, pois não sabia da existência da webcam.

(Entrevista)

Podemos notar nos trechos que as contribuições do curso, na opinião dos professores, advêm principalmente do contato com o parceiro de teletandem (quando Sonia e Beth se referem à cultura) e do contato com as ferramentas tecnológicas. Notamos que eles comentam também sobre a dificuldade de gravar as interações. Como se tratam de ferramentas novas, o seu uso depende muito de compatibilidade de equipamentos e boas conexões, o que tentou ser saneado na medida do possível, por meio da ajuda dos monitores do laboratório de teletandem.

Acreditamos que as dificuldades colocadas por Fabiana, ao reclamar da necessidade de gravar as interações como um dos fatores que atrapalharam um pouco seu rendimento, como parte de uma problemática que envolve a segurança do professor em falar a língua estrangeira e expor-se ao escrutínio de seus colegas (ela já havia afirmado que não se sentia à vontade para falar usando o áudio com a parceira – excerto 202), e ao grau de importância dada por ele à comunicação intercultural para sua aprendizagem continuada (“ainda a Sonia conversava direto com ela. Eu não, eu conversava um negócio assim mais marcadinho e tal, porque tava numa época super complicada de trabalho, de muita prova, e tal, então, era combinado aquele horário, aí eu entrava”), o que perpassa suas crenças e concepções, neste caso sobre cultura

(“e outra, é nós/ ela era brasileira, não era uruguaia, então a gente praticamente não teve muito o que acrescentar a ela”), como já discutido na resposta à segunda pergunta de pesquisa.

No relato de Rosana, notamos que um dos pontos fortes do curso para ela foi a oportunidade de interagir com os colegas, o que se mostrou uma experiência bastante distinta daquela que havia vivenciado em outros cursos como relatou anteriormente (excerto 221). Ainda, ela aponta para as ferramentas tecnológicas com as quais entrou em contato por meio do curso como outra fonte de crescimento profissional (“o uso das ferramentas trouxe grande crescimento, pois não sabia da existência da webcam”). Não adentraremos a discussão das contribuições tecnológicas, uma vez que ela foge do escopo desta pesquisa e que já está em andamento uma outra investigação que tem como foco essa temática (MENEZHINI, pesquisa de doutorado em andamento), mas acreditamos que o formato do curso contemplou os aspectos colocados por Hubbard e Levy (2006) para a educação de professores com o uso das novas tecnologias, especialmente no que tange à necessidade de treinamento técnico e pedagógico em CALL, idealmente integrados um ao outro; à necessidade de associar a educação em CALL a contextos de ensino autênticos, especialmente aquele nos quais os equipamentos, *softwares* e suporte tecnológico se diferenciam do ideal; e à ideia de usar CALL para aprender sobre CALL – experimentar as aplicações tecnológicas na educação primeiramente como aluno para aprender a usar a tecnologia como professor.

Rosana aponta ainda que somente conseguiu se comunicar com a parceira fazendo uso dos recursos de comunicadores instantâneos duas vezes, o que, como já comentamos, ocorreu com alguns dos professores, que não conseguiram fazer as sessões de teletandem regularmente. Temos abaixo relatos de duas professoras diferentes, que a princípio estavam tendo dificuldades para realizar o teletandem:

Excerto 230

andei teclando com meu parceiro mas nem escrevi no portfólio sobre nossas interações pois acreditava que poderia conseguir algo de interação oral mas as férias dele foram curtas ele já está trabalhando nos dois empregos dia e noite e só nos falamos quando ele pode do serviço. (...) sinto que meu parceiro não tem o mesmo comprometimento que nós aqui temos e isso dificulta. (Keila, portfólio, 23/07/2009)

Excerto 231

Concordo com tudo que li, necessitamos da participação do outro para que flua algo bom - disponibilidade de algum horário pelo menos. O comprometimento deve ser mútuo. (Keila, Fórum “Por que alguns teletandens dão certo e outros não”, 30/07/2009)

Excerto 232

Depende de vários fatores, a disponibilidade de horários, a empatia entre os interagentes, os recursos tecnológicos que as vezes não funcionam. Eu não estava conseguindo gravar as minhas interações, e isso estava me deixando desanimada, agora estou conseguindo gravar e estou mais animada. No meu caso houve um comprometimento entre minha parceira e eu, nossa conversa flui com naturalidade, por isso não está sendo difícil fazer as interações. (Luciana, Fórum “Por que alguns teletandens dão certo e outros não”, 05/08/2009)

Vemos nos relatos de Keila que ela reclama da falta de disponibilidade do parceiro para fazer as interações, e, por consequência, de sua falta de comprometimento – provavelmente relacionada à falta de obrigatoriedade da participação dos estrangeiros nas outras atividades do curso. Já Luciana aponta também para a empatia entre os participantes e a existência de ferramentas apropriadas como outros fatores que podem influenciar na continuidade das parcerias.

A esse respeito gostaríamos de fazer alguns comentários. Primeiramente, como já apontado em Salomão (2008; 2010), o envolvimento dos parceiros na construção de uma relação de interação em teletandem não começa colaborativamente, mas vai se constituindo desse modo aos poucos, envolvendo questões de ordem afetiva e de relações de poder, perpassada também pelos princípios norteadores da aprendizagem colaborativa em teletandem: a autonomia, a reciprocidade e a separação de línguas. Há ainda que se considerar, como mencionado por Benedetti (2010), se há isonomia de condições dos interagentes para a realização da parceria, tanto no que tange à sua natureza formal (institucional) ou informal (independente) quanto no que se refere ao ambiente em que ocorre a interação (casa, laboratório) e ao acesso às ferramentas tecnológicas e à Internet, aos elementos psicológicos e motivacionais, ao uso dos princípios e ao estabelecimento da relação entre os parceiros. Nesse sentido, acreditamos que, como colocado por alguns dos professores, seria de grande importância a integração dos parceiros estrangeiros no curso de extensão – o que sabemos que se coloca também como um grande desafio.

Como já apontado na seção de metodologia, os professores estrangeiros já haviam feito um curso sobre a aprendizagem em teletandem com o coordenador do projeto e estavam inseridos na plataforma TelEduc, mas aparentemente foi percebida, por alguns dos professores brasileiros, uma falta de compromisso às interações por parte dos parceiros estrangeiros, como podemos ver nos excertos a seguir:

Excerto 233

- Nos encontros presencias/videoconferência deveria ter a participação de todos os professores envolvidos (brasileiros e uruguaios) já que a tecnologia oferece esta possibilidade.
 - Professores parceiros estrangeiros deveriam também realizar relatórios e atividades.
- (Beth, questionamentos, parte do relatório final, 26/09/2009)

Excerto 234

- Sonia: O que tem que ser feito, é, eu acho, né, tem que ter alunos com o mesmo interesse, entendeu? Com a mesma...
- Sandro: com a mesma finalidade. Porque às vezes você consegue um parceiro e para ele é uma aventura, né. Ah, eu vou fazer tal para ver como é que é (...)
- Sonia: é mediação
- Carla: Então para vocês o professor deveria assumir esse papel e ...
- Sonia: Se não vai ser uma conversa de MSN.
- Beth: porque eles não têm compromisso, né.

Sonia: compromisso até eles têm, mas às vezes o que o aluno de lá quer não é o que o daqui quer.
 Fabiana: mas uma conversa de MSN, o que é? É isso.
 (Entrevista)

Excerto 235

Keila: Posso ser totalmente sincera? Eu acho que tem que ter antes um parceiro certo para todo mundo, sabe? E a pessoa lá tem que saber o que é que a gente ta fazendo. Porque ele não sabia. (Entrevista)

Excerto 236

Ana: Além dessas dificuldades técnicas, que outras dificuldades vocês encontram nas interações de teletandem?

Sandro: a questão do compromisso do outro.

Ana: o comprometimento do outro.

Keila: É, nós nos comprometemos, mas eles não.

Sonia: eles não tiveram uma orientação lá.

Ana: tiveram antes, né.

Sonia: não, ela não sabia usar o bate-papo, não sabia colocar foto.

Ana: ah, é, eles tiveram uma orientação sobre TelEduc.

(Beth fala que parceira queria participar do TelEduc)

(Professoras de Assis reclamam de incompatibilidade de horário para as interações)

Ana: Quem vocês têm procurado para ajudar com essas dificuldades?

Beth: ah, nós viemos aqui no laboratório.

(Aula presencial 3)

Notamos nos excertos que, em diferentes momentos do curso, uma das dificuldades enfrentadas foi a aparente falta de comprometimento dos parceiros, que não participavam do curso de extensão como um todo: eles faziam as sessões de teletandem e podiam participar das atividades do TelEduc, como alguns o fizeram, mas não participavam das aulas presenciais, pela própria dificuldade em se estabelecer uma comunicação em videoconferência com outro país (a videoconferência entre os campi de Rio Preto e Assis era feita por meio de um equipamento especial presente no dois pólos, que permitia o contato por vídeo e um microfone que captava o som da sala de modo amplo, não necessitando de microfones individuais). Entendemos que esse tipo de dificuldades para a realização das interações poderiam ser superadas por meio do estabelecimento de parcerias interinstitucionais⁴³, na qual se fomente a interdependência dos participantes no ambiente colaborativo, mas isso ainda é um desafio futuro que projetos colaborativos internacionais como este terão de enfrentar.

Assim, podemos reafirmar, como já observado em nossa discussão no arcabouço teórico desta tese, que a chave para o uso das tecnologias na educação de professores de línguas nos parece estar ligada à eliminação de dicotomias, que remetam ao conhecimento sobre o conteúdo e ao conhecimento prático, substituindo-as pela busca por uma interdependência entre os sujeitos e as ferramentas, o que envolverá controle e independência

⁴³ Como o que ocorre no caso da parceria do Projeto Teletandem com a *Georgetown University*, na qual a participação dos alunos dessa instituição norte-americana faz parte do currículo de Língua Portuguesa.

de modo interligado, a partir de uma perspectiva sociocultural, que reconhece as relações sociais e o contexto na interpretação da realidade.

Terminamos a análise e discussão dos dados sobre as contribuições do curso de extensão, apontando para a prática de teletandem (Telepresença) como uma oportunidade de se fazer presente no ambiente do outro por meio dos sentidos, como a visão e a audição, e pela construção dialógica com o parceiro pelo uso da linguagem, e para as aulas presenciais e atividades no ambiente TelEduc como uma oportunidade de trazer a experiência prática da interação à tona nas discussões, dando ao curso um caráter dinâmico de relação entre teoria e prática. Entretanto, como já afirmamos, a quantidade de temas a serem desenvolvidos deverá ser repensada para futuros cursos de extensão como este, para que se possa trabalhar com os temas com mais profundidade, por meio da interligação entre o levantamento de conceitos espontâneos e científicos trazidos pelos professores e evidenciados nas situações de prática, como a interação de teletandem, e da apresentação e discussão de novos conceitos científicos nas aulas presenciais e nas atividades da plataforma on-line. Daremos uma sugestão concreta acerca disso em nossas considerações finais, a seguir, nas quais retomaremos nossa tese e nossos objetivos de pesquisa para discutir as implicações dos achados na formação de professores na atualidade.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer nossas considerações finais, retomaremos nossa tese, apresentada na introdução do trabalho, assim como os objetivos da pesquisa, discutindo os achados resultantes da análise dos dados e suas implicações para a teoria e prática no teletandem e na formação de professores na contemporaneidade.

A percepção de que a expansão tecnológica, ao possibilitar o contato por meio das ferramentas de áudio e vídeo com outros povos e culturas sem deslocamento geográfico, tem o potencial de alterar nossas relações sociais e a maneira como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos nos fez pensar sobre as implicações de tais contatos para o ensino de línguas e a formação de professores.

As vozes de autores contemporâneos como Rajagopalan (2003), Risager (2006), Kumaravadivelu (2006), entre outros, apontam para a necessidade de se pensar o ensino de línguas sob uma perspectiva global e local, que traz à tona fluxos culturais, discursivos e linguísticos e apreende o caráter político das relações entre língua, cultura e sociedade, e de oferecer aos aprendizes uma formação como indivíduos capazes de interagir com pessoas que possuem outros modos de pensar e agir. E, assim, buscamos focar em nossa pesquisa a concepção de cultura assim como as crenças sobre a(s) cultura(s) do outro de professores de LE em serviço envolvidos em um curso de extensão no qual entraram em contato com professores estrangeiros, por meio de ferramentas de comunicação síncrona da Internet, em uma relação colaborativa de aprendizagem em teletandem.

De acordo com a análise dos dados, a concepção de cultura deste grupo de professores foi tida como um conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo e se apresenta na língua como elementos que distinguem esse povo em sua forma de se expressar. Esse conjunto de conhecimentos foi muitas vezes visto como generalizável, apresentando visões essencialistas de homogeneização, que desconsideram a variabilidade e a complexidade da cultura; estanque, considerado como um bloco monolítico que deve ser aceito de forma dogmática; e transparente, isento de conflitos e independente de interpretações. Tal concepção aparentemente se manifesta no ensino de cultura, na visão dos professores, como conhecimentos sobre o outro que devem ser transmitidos, comparados com o próprio país, copiados (aculturação), incorporados como uma quinta habilidade a fim de prover aos alunos compreensão e respeito pelo outro.

É possível notar que a concepção de cultura apresentada se choca com o próprio desenvolvimento da noção de cultura nas ciências sociais, discutido em nosso referencial teórico, como perpassando inicialmente as ideias do Iluminismo, com ênfase nos ideais de

progresso, partindo de uma concepção universalista, que considerava cultura como uma totalidade de traços que caracterizavam a vida coletiva, e evoluindo para perspectivas particularistas, que buscavam entender “as culturas” e não somente a “Cultura”, baseando-se em perspectivas etnográficas. As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e descontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social.

Acreditamos que as concepções de cultura dos professores sejam resquício de uma visão de cultura no ensino de línguas como civilização e como comunicação (MORAN, 2001; KRAMSCH, 2006a), que, sob a égide do pensamento modernista, associa cultura ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida.

Norteamos nosso estudo por uma concepção de cultura em fluxo, na perspectiva da pós-modernidade, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de “cultura nacional” e o “essencialismo cultural” devem ser repensadas como constituídas de identidades múltiplas – de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc, perpassada por aspectos de ordem coletiva e individual. E, assim, acreditamos que a formação de professores carece de uma visão de cultura que contemple tais elementos, o que indica a necessidade de resignificação do conceito de cultura na Linguística Aplicada e no ensino de línguas estrangeiras, tanto para a formação inicial e quanto continuada de professores. Parece-nos que, para isso, construtos muitas vezes tidos como absolutos na própria formação, como o da competência comunicativa e o da competência intercultural, devem ser reanalisados em termos do conceito de cultura que os subjaz, como discutido em nosso arcabouço teórico, uma vez que ainda se mostram fortemente ligados a visões modernistas de cultura, marcadas pela ideia de falantes nativos de uma comunidade nacional que falam a mesma língua e a compartilham em sua cultura nacional.

Em relação à análise das crenças, como já afirmamos, nossa intenção não foi pesquisar as crenças de modo a entendê-las como um antes e depois do curso de extensão, buscando modificações, mas, sim, entendê-las como cognição compartilhada, em uma perspectiva contextual e dinâmica, neste dado momento de formação continuada que o curso representou, e influenciada por fatores de ordem social e interacional advindos do contato com os formadores, os parceiros de teletandem e os colegas.

Primeiramente, notamos que, apesar de muitas vezes se caracterizarem por imagens positivas de outros povos, as crenças levantadas sobre os blocos culturais – o que está diretamente ligado à concepção de cultura em forma de estados nacionais apresentada pelos professores – geralmente se apresentaram na forma de estereótipos, com imagens essencialistas e estáticas sobre o outro (KUMARAVADIVELU, 2008). Em relação à percepção de diferenças culturais, a análise mostrou que as crenças dos professores estavam intimamente relacionadas à sua concepção de cultura como informação e práticas, profundamente associadas a status de superioridade e inferioridade atribuídos pelos professores a determinadas culturas, e relacionadas ao ensino na forma de diferenças (muitas vezes exóticas) que “valem a pena aprender”.

Tais achados mostram como a relação entre crenças e concepções se encontra imbricada, sendo que os níveis de abstração e de generalização no processo de formação de conceitos cotidianos (VYGOTSKY, 1998), que associamos às crenças, parece fortemente marcado pela direção “ascendente”, como apontado por Cavalcanti (2005), ou seja, surge impregnado de experiência. E as concepções parecem mesclar as crenças (conceitos cotidianos) e os conceitos científicos, em movimentos ascendentes e descendentes, que parecem ora surgir da experiência, ora começar a partir de uma definição verbal com aplicações não espontâneas que posteriormente passam a adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência (CAVALCANTI, 2005). Ainda, apontam para a necessidade de se reconhecer como uma visão estereotipada e fixa da realidade pode trazer para a sala de aula de língua estrangeira o risco de transformar a amostragem de cultura num simples conjunto de “curiosidades” ou “almanaque”, que as próprias diretrizes curriculares (BRASIL, 2006) já buscavam evitar, uma vez que ela desconsidera a construção histórica e intrinsecamente entrelaçada de indivíduo e sociedade, tanto de forma local como global.

Algumas das pesquisas já conduzidas sobre crenças, ensino de línguas e formação de professores no projeto teletandem, como Bedran (2008), Mesquita (2008), Kfoury-Kaneoya (2008), Mendes (2009) e Silva (2010a), mostram a interação das crenças entre os participantes e o contexto de teletandem como geradores de contato intercultural favorável para a resignificação de crenças, no caso professores em formação inicial. Podemos dizer que em nossa pesquisa também houve indícios de resignificação de algumas crenças dos professores pesquisados no que tange à sua visão sobre a cultura do Uruguai e da Argentina (ainda que muitas vezes vista como blocos nacionais homogêneos, condizente com suas concepções de cultura) por meio do contato com os parceiros de teletandem. Entretanto, acreditamos que há um ponto crítico que deve ser analisado em relação à interação de crenças e à reafirmação de

algumas das crenças já trazidas pelos professores, principalmente a da legitimidade do falante nativo para falar sobre língua e cultura e as crenças dominadas por uma espécie de etnocentrismo secundário (RISAGER, 1998), de modo a perceber a cultura do outro às vezes como superior.

Muito embora o projeto Teletandem não tenha a intenção de reafirmar a crença no falante nativo como informante ideal de língua e cultura, acreditamos ser importante a problematização de tal questão nos cursos em que o teletandem seja oferecido, uma vez que em alguns casos, como no de Luciana e Rosana, mais explicitamente, a crença de que o falante nativo é o conhecedor legítimo de sua língua e cultura pareceu não ser desconstruída ou levada à reflexão crítica, mas sim reforçada. A nosso ver, a problematização dessa temática deve ser tratada explicitamente nos cursos em que o teletandem seja oferecido para que se gere reflexão sobre tal assunto, por meio de leituras e apresentação de conceitos como falante nativo, falante intercultural e sujeito multilíngue e a explicitação da visão de língua(gem) e cultura que os subjaz, assim como sua relação com o modo como eles direcionam nossa prática pedagógica.

Num momento em que inúmeras pesquisas buscam constituir a identidade do professor de línguas com base nos movimentos gerados pelas transformações socioculturais do pós-modernismo (MAGALHÃES et al., 2006), acreditamos ser importante trazer à tona questões ligadas aos elementos constituintes da relação do professor não nativo com a língua e cultura alvos que ensina, uma vez que eles parecem estar muitas vezes em uma posição de antagonismo com suas percepções em relação à sua língua e cultura nativa, gerando a ideia de que as únicas opções possíveis no ensino de línguas estrangeiras são a assimilação ou substituição de valores e significados. Assim, nossas constatações sobre as concepções e crenças nos remetem à necessidade de problematizarmos no teletandem e na educação de professores a crença do falante nativo como informante legítimo e ideal de língua e cultura por natureza, de modo a descobrir (descortinar) a maneira como as concepções de cultura interagem com a crença de muitos professores sobre a necessidade da experiência *in loco* para legitimação do conhecimento sobre língua e cultura.

No que tange às crenças sobre as variedades linguísticas do espanhol, notamos uma tendência em privilegiar uma variedade, principalmente a falada na Espanha, tida como homogênea, ou a defesa por um espanhol padrão, atrelado à ideia de uma possível pureza linguística (não contaminação), revelando uma concepção de língua como estrutura que se relaciona estreitamente com as concepções estruturais de cultura como informação e práticas apresentadas pelos professores. Funo (2011), cuja pesquisa enfocou os professores

participantes do mesmo curso de extensão no campus de Assis, mostrou resultados que apontam também para conflitos em relação às variantes rioplatenses do espanhol, o que demonstra que haja lacunas sobre essa questão na formação de professores. Uma das professoras de nossa pesquisa afirmou que a discussão sobre variedade linguística parece estar mais presente nos círculos acadêmicos do que na realidade da escola e observamos que as razões dadas pelos professores para o ensino das variantes muitas vezes se pautaram em visões utilitaristas (“precisam ser ensinadas porque os alunos precisam saber, caso encontrem algum hispanofalante sul-americano”), em uma tendência a tratar a língua como bem de consumo (BLOCK; CAMERON, 2002).

Como já afirmamos, parece-nos que a escolha da variedade está imbricada em uma tessitura de fatores que abrangem questões de ordem pessoal, como gostos e preferências, muitas vezes influenciados por familiares e conhecidos; da formação inicial e continuada, predominantemente envolta em uma tendência ao espanhol peninsular, seja por escolhas feitas pelos formadores, por acordos entre o governo e instituições do Brasil e da Espanha, ou por concepções de língua e cultura como estrutura e comunicação e de ensino e aprendizagem de línguas como instrumento de mobilidade social, servindo a interesses econômicos neoliberais que muitas vezes sobrepõem questões educacionais e pedagógicas.

Nesse sentido, a formação de professores de línguas deveria atentar-se para a discussão das crenças relacionadas à cultura-língua alvo na formação inicial e continuada de forma a propiciar aos professores a oportunidade de perceber suas incoerências e conflitos, as distintas vozes das quais se apropriam sem muitas vezes fazer uma reflexão, o confronto dos interesses individuais e coletivos nelas presentes, ademais das esferas sociais, econômicas e políticas envolvidas na escolha de uma determinada variedade a ser ensinada no âmbito escolar. A nosso ver, uma formação que privilegia uma determinada variedade e não expõe essa questão de forma crítica leva a uma visão essencialista de língua e cultura, que presume a homogeneização e a generalização.

Retomando nossa tese sobre a necessidade de reformulação do componente cultural na base de conhecimentos da formação de professores de línguas, para contemplar as pautas trazidas à tona pelo uso das ferramentas de comunicação da Internet e das novas modalidades de interação intercultural oportunizadas por elas, podemos afirmar que os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de reconceitualização dos termos cultura e intercultural no ensino e aprendizagem de línguas, de modo a incorporar a dinamicidade e complexidade do pensamento pós-moderno, e de uma revisão na base de conhecimentos no que concerne o

ensino e aprendizagem de cultura, que deve se calcar em discussões pautadas no mundo real e nas interações dos indivíduos como constituintes de suas vidas pessoais e profissionais.

Assim, para a educação de professores de línguas em uma perspectiva sociocultural, as ações de formação devem envolver a criação de estratégias de ensino específicas, que não sejam eventuais e nem aleatórias, para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, acreditamos na necessidade de se considerar as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento, assim como a necessidade de planejamento de ações de formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos científicos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem levar à autorregulação.

Como apontado na análise, as aulas presenciais trataram de muitas temáticas, o que pareceu sobrecarregar os professores e deixar pouco tempo para discussões, como eles mesmos afirmaram. Nesse sentido, sugerimos que, em próximos cursos, um número menor de temas sejam tratados, com maior profundidade na apresentação de novos conceitos científicos, e que haja preocupação com o levantamento dos conceitos já trazidos pelos professores, assim como a criação de estratégias específicas (e não aleatórias, como entendido em uma perspectiva sociocultural de formação de professores), para que os professores tenham elementos concretos, advindos de sua prática de interação com os parceiros, com os colegas e com os formadores, o que levaria à internalização dos conceitos, com a transformação do social em psicológico.

Acreditamos que as interações de teletandem têm o potencial de trazer à tona elementos que podem servir de base para discussão dos temas nas aulas presenciais e atividades do curso por meio da associação de conceitos cotidianos e científicos de modo a gerar oportunidades para reflexão e possível (re)construção dos conhecimentos científicos que os professores já trazem consigo de suas experiências profissionais e de sua formação inicial e continuada. Vemos nas interações de teletandem uma modalidade de comunicação que denominamos “telepresença”, ou seja, uma modalidade de presença virtual proporcionada pelas ferramentas tecnológicas de comunicação da atualidade, como os comunicadores instantâneos com recursos de áudio, vídeo e *chat*, que constroem um contexto caracterizado não pela presença física, mas pela oportunidade de se fazer presente no ambiente por meio de sentidos como a visão e a audição e pela construção dialógica com o parceiro pelo uso da linguagem, o que pode trazer à tona uma percepção da cultura do outro por meio da interação e da construção de significados compartilhados.

A nosso ver, tais interações trazem para a formação continuada no que tange à temática cultura, escopo deste trabalho, a oportunidade de vivenciar dialogicamente experiências que servirão para reformulação de concepções e crenças por meio da interação entre conceitos cotidianos e científicos, principalmente no que tange aos elementos coletivos e individuais presentes na cultura. A questão central seria ir além da noção de busca das diferenças culturais, para tentar adentrar um nível de reflexão no qual se procuraria entender os significados que tais elementos adquirem para determinadas culturas, tanto em nível coletivo, como sociedade, quanto em nível individual, transpassados por elementos de identidade multifacetados, compostos de fatores sócio-históricos, políticos e econômicos.

Autores como Attinasi e Friedrich (1994, apud KRAMSCH, 1993) e Byram e Fleming (1998), entre outros, defendem o trabalho etnográfico para *insights* culturais por meio do diálogo. Nosso olhar para os encontros proporcionados pelo teletandem na forma da telepresença nos levam a dizer que não se deve tratar de um trabalho etnográfico, uma vez que acreditamos que o objetivo não é olhar para o outro, mas sim olhar para a interação com o outro, o que coloca a importância da presença do “eu” nessa relação, vista em uma perspectiva de interdependência.

Kramsch e Thorne (2002) chamam a atenção para que olhemos para os espaços digitais como espaços sociais e para o paradoxo das redes de comunicação global na atualidade, apontando para o fato de que elas encorajam alienação ao reduzir o contato face a face ao mesmo tempo que provêm umnexo de conectividade, interação social e formação de comunidades (ainda que em novos formatos). A telepresença não nos parece reduzir o contato face a face, mas sim modificá-lo, adicionando a ele novos elementos trazidos pelo meio comunicacional que se utiliza (áudio, vídeo ou *chat*), que se difere de uma experiência de presença física no ambiente. Assim, o paradoxo constatado neste estudo reside no fato de que as próprias tecnologias que criaram uma era de acesso rápido à informação e, poderíamos dizer, uma supersimplificação das coisas podem, ao mesmo tempo, proporcionar contatos e interações (como a da telepresença) que nos auxiliem a compreender a complexidade dos seres humanos e suas múltiplas identidades – trazendo novos elementos para a consecução do postulado por Montesquieu, trazido na epígrafe desta tese, sobre ampliar a esfera de presença do ser, e contribuindo para nos auxiliar a modificar nossas fontes de sensações, a reconhecer o novo e descobrir novas formas de pensá-lo.

Propomos, assim, que outros cursos de formação inicial ou continuada de professores no teletandem envolvam o levantamento e explicitação da(s) concepção(ões) de cultura dos professores participantes, relacionado-a(s) com suas crenças sobre a(s) cultura(s) do outro,

como feito nessa pesquisa, e a discussão das mesmas apoiadas em conceitos científicos que as expliquem, assim como novos conceitos científicos que não estejam nelas presentes. As interações de teletandem podem ser usadas como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades, generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas.

Para esclarecer nossa afirmação, gostaríamos de exemplificar o modo como entendemos que seria desejável que isso ocorra. Vemos como importante a discussão dos níveis individual e coletivo no que tange à cultura, como discutido na análise dos dados, e acreditamos que as discussões do curso podem pautar-se primeiramente no levantamento desses níveis nas concepções dos professores e na sua explicitação nas aulas presenciais e/ou atividades da plataforma, por meio de questionários, atividades, bate-papos e fóruns. Posteriormente, ou mesmo durante tal processo, focar-se-ia na apresentação de tais perspectivas (o coletivo e o individual na cultura) na forma de conceitos científicos para que se conjugue a teoria na discussão. A partir daí, as percepções dos professores podem ser aguçadas pela prática de teletandem para a continuidade da discussão no curso de extensão. No que tange à teoria, eles poderiam observar que, na perspectiva sociológica, como explica Risager (2007), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural, levando-se mais em conta questões relacionadas à coletividade. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, sobressai o nível da individualidade no componente cultural. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada. Seria interessante, a nosso ver, que os professores tivessem a oportunidade de enxergar de que modo essas perspectivas já compõem suas concepções de cultura e como a prática interacional do teletandem os auxiliaria a (re)pensá-las a partir de suas percepções sobre a interação com o outro.

Com base em nossa investigação, gostaríamos de propor alguns temas que podem ser tratados nos próximos cursos de extensão e algumas das leituras que podem trazer à tona conceitos científicos já conhecidos e novos conceitos, como mostrado no quadro a seguir:

TEMAS	LEITURAS SUGERIDAS	OBJETIVOS
Breve histórico do conceito de cultura nas ciências sociais	Cuche (2002), Kuper (2002), Teixeira Coelho (2008), Laraia (2009)	<i>Compreender o desenvolvimento do conceito de cultura</i>
O conceito de cultura no ensino de línguas	Moran (2001), Kramersch (2006a, 2006b, 2009b), Tavares (2006), Dourado e Posnar (2010), Busnardo (2010), Salomão (2011)	<i>Compreender de que modo o conceito de cultura se desenvolveu no ensino de línguas</i>
Coletividade e individualidade na relação entre língua e cultura	Risager (2006, 2007), Kumaravadivelu (2008)	<i>Discutir questões ligadas aos níveis individual e coletivo nos conceitos e na relação entre língua e cultura</i>
Culturas nacionais e essencialismo cultural	Anderson (1989), Hall (2006), Kramersch (2006a, 2006b), Risager (2006), Holliday, Hyde e Kullman (2010)	<i>Refletir sobre o significado social, político e econômico dos estados nacionais e do nacionalismo e suas implicações em visões essencialistas de cultura</i>
Realidade global, realidade nacional, realidade social, realidade individual	Kramersch e Thorne (2002), Risager (2006, 2007), Kumaravadivelu (2006, 2008)	<i>Discutir as diferentes realidades que compõem o ser humano na contemporaneidade e os espaços sociais os quais ele habita</i>
Cultura nos conceitos de competência comunicativa e competência intercultural	Celce-Murcia et al. (1995), Byram (1997), Moran (2001), Alred e Byram (2002), Kramersch e Thorne (2002), Kramersch (2006b), Celce-Murcia (2007), Risager (2007), Gimenez (2008), Busnardo (2010)	<i>Refletir sobre o conceito de cultura que subjaz esses construtos ainda tão fortes na Linguística Aplicada</i>
Abordagens para o ensino de cultura	Kramersch (1993, 1998, 2009a, 2009b), Risager (1998, 2007), Kumaravadivelu (2008)	<i>Traçar um histórico das diferentes abordagens para inserção do componente cultural em sala de aula de língua estrangeira</i>
Crenças sobre língua e cultura “do outro”, as variedades linguísticas e o ensino de línguas	Bugel (2000), Santos (2005), Lessa (2010)	<i>Levantar as crenças sobre língua e cultura “do outro” e suas implicações para a prática pedagógica</i>
Identidade, o outro (<i>othering</i>) e representação	Kramersch (2004), Holliday, Hyde e Kullman (2010), Santos e Mello (2010)	<i>Discutir os conceitos de identidade e de representação voltados à descoberta do outro e de si</i>
Falante nativo, falante intercultural e sujeito multilíngue	Cook (1999), Byram (1997), Byram e Fleming (1998), House (2007), Kramersch (1993, 1998, 2009a)	<i>Refletir sobre tais conceitos, sua aplicação no ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade e a forma como eles direcionam nossa prática pedagógica</i>

Quadro 17: Sugestões de temas e leituras para o planejamento de outros cursos de extensão

Os temas e as leituras sugeridas são baseados nas observações e resultados trazidos nesta tese, assim como no arcabouço teórico que a compõe; entretanto, acreditamos que o escopo não deve limitar-se ao mencionado aqui, podendo ser acrescido e/ou modificado pelos formadores conforme as necessidades do grupo. Concordamos com Celani (2010, p. 63) que somente a vivência em um programa de formação continuada “pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos”.

Os exemplos trazidos da prática de interação no teletandem que auxiliarão a discussão e a internalização dos novos conceitos científicos podem, a nosso ver, ser a princípio excertos de interações de outros participantes do projeto, como alguns usados nesta pesquisa. E os professores podem ser convidados a compartilhar suas experiências, voltando às interações feitas e gravadas por eles na busca de exemplos que possam também servir de base para as discussões nas aulas presenciais ou em outras atividades do curso.

Nossos objetivos com esta investigação foram trazer à tona a discussão do papel do componente cultural na formação de professores de línguas de forma a contemplar as demandas da realidade cultural atual e contribuir com a Linguística Aplicada, assim como com o projeto Teletandem Brasil, por meio da compreensão de como essa modalidade colaborativa pode auxiliar a formação continuada do professor de línguas fomentando a reflexão sobre as relações entre língua, cultura e sociedade. E, assim, esperamos que por meio da discussão sobre as concepções e crenças trazidas por professores em serviço e da análise das contribuições do curso assim como das sugestões para futuros cursos de extensão possamos ter oferecido subsídios para auxiliar o planejamento de outros cursos de formação continuada que incluam aspectos de ordem cultural e promover a discussão do papel do componente cultural na educação linguística atual, levando à sua reformulação na base de conhecimentos da profissão, para incluir a dinamicidade e complexidade da cultura presentes no pensamento pós-moderno.

Muito embora tenhamos focado um curso específico, com um universo pequeno de participantes, acreditamos que alguns dos achados dessa pesquisa podem ser transferidos para outros contextos com a identificação de concepções e crenças sobre cultura semelhantes àquelas aqui apresentadas. A nosso ver, a problematização do conceito de cultura na formação do professor de línguas advém da própria necessidade de se reterorizar tal conceito no ensino de línguas na atualidade e de se refletir sobre alguns dos construtos cristalizados que muitas vezes são tomados como base para o ensino e a aprendizagem de línguas sem uma reflexão sobre seus componentes e as visões de língua(gem), cultura e aprendizagem que os subjazem.

Formadores de professores, como Celani (2002, 2010), Barbara e Ramos (2003), Gimenez (2005), Vieira-Abrahão (2004a,b, 2005), Gil e Vieira-Abrahão (2008), Gimenez e Monteiro (2010), Consolo e Aguilera (2010), entre outros, apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua, sociedade e cultura, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, a fim de se desenvolver o espírito crítico frente à realidade. Acreditamos que o primeiro passo para isso deverá ser dado a partir da reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas no que tange aos conceitos de língua e cultura e ao modo como eles direcionam nossa prática pedagógica, como professores e formadores de professores de línguas.

Assim, a nosso ver, uma importante questão se mostra latente nestes achados para a educação linguística na atualidade sobre a forma como os professores se relacionam com o componente cultural no ensino de línguas e sobre o papel do levantamento e confronto de suas crenças sobre a cultura-língua ‘do outro’ na formação de professores. Sugerimos que outros estudos sejam conduzidos na área de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, enfocando a temática do componente cultural no ensino de línguas, assim como o escrutínio da relação entre as concepções e crenças sobre cultura, a fim de que estereótipos e visões unas e essencialistas, que desprezam a complexidade do ser humano, possam ser desafiados, levando a uma reformulação da concepção de cultura enfocada na formação inicial e continuada, se quisermos avançar no desenvolvimento da consciência sócio-histórica de professores e alunos.

4. 1 Limitações da pesquisa

Gostaríamos de salientar que a temática cultura não era o foco central do curso em questão, mas sim um de seus componentes, e assim tanto a pesquisa quanto os instrumentos de coleta de dados foram redesenhados à medida que a pesquisadora sentiu a necessidade de adequar os mecanismos utilizados para capturar as opiniões, intenções e interações dos participantes no curso de extensão. A própria coleta de dados, como mostrado na seção de metodologia, sofreu algumas restrições por falta de participação dos professores em algumas atividades, ou pela impossibilidade de gravação das interações. Entretanto, acreditamos que

tais percalços fazem parte do percurso da pesquisa qualitativa, uma vez que não se coloca como intenção o controle de variáveis, mas, sim, o estudo de uma realidade complexa que envolve a subjetividade dos sujeitos.

Os resultados apresentados, ao focar a investigação de um curso de extensão específico, inserido em um ambiente colaborativo e virtual de ensino e aprendizagem, limitam-se ao grupo de participantes estudado. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, entendemos que o objetivo não é a generalização e nem a reprodução de tal contexto de pesquisa para comparação, mas sim a compreensão de uma realidade complexa, aqui retratada por meio das interações e visões dos participantes.

Creemos, porém, ser bastante provável que nossos resultados encontrem consonância em outros contextos de formação de professores, assim como acreditamos que outras pesquisas devam ser conduzidas envolvendo outras configurações de formação e interação entre interagentes e mediadores (formadores) na relação de ensino e aprendizagem colaborativa dentro do Teletandem.

4.2 Retorno dos resultados aos participantes de pesquisa

Com a intenção de dar um retorno sobre os resultados da pesquisa aos participantes, contatamos a orientadora pedagógica da escola em que os professores brasileiros trabalhavam para marcar uma reunião com eles, que foi feita após o exame de qualificação da tese. Nos foi cedido um horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), com a duração de uma hora para que fizéssemos a apresentação dos resultados, na qual buscamos contextualizar os objetivos da pesquisa, apresentar os resultados e nossas conclusões. Também procuramos levar aos professores de forma resumida o percurso teórico da temática cultura que desenvolvemos em nosso arcabouço a fim de familiarizá-los com algumas das teorias com as quais pudessem ainda não ter tido contato, assim como dar a eles material para que pudessem aprofundar-se nessa temática, caso se sentissem propensos a fazê-lo. Os materiais utilizados para a apresentação (*slides* e *handouts*) estão nos anexos da tese (CD).

Dos nove professores participantes da pesquisa, sete puderam ser contatados, por meio de nosso contato com a orientadora pedagógica, pois ainda trabalhavam na mesma escola. Tentamos nos comunicar com os outros dois que não mais se encontravam em tal contexto

por e-mail, mas não obtivemos sucesso. Seis professores (Beth, Fabiana, Keila, Sonia, Luciana e Sandro) compareceram à reunião, dos sete que foram avisados, além da orientadora pedagógica e de uma nova professora que não havia participado do curso de extensão.

Como o tempo era reduzido e alguns dos professores pediram para ir embora antes do final da reunião, por conta de outros compromissos, não houve tempo para colher os seus comentários por escrito acerca dos resultados apresentados. Por isso, optamos por pedir que o mandassem por e-mail à pesquisadora. Ainda, enviamos a eles os *slides* apresentados na reunião (que podem ser vistos nos anexos da tese), caso sentissem a necessidade de olhá-los novamente antes de redigir seus comentários e reações à pesquisa.

Somente Beth e Sandro responderam ao e-mail, os quais apresentamos a seguir na íntegra. Tentamos contatar as outras quatro professoras por e-mail mais duas vezes pedindo que nos enviassem seus comentários, mas não obtivemos sucesso.

E-mail de Sandro

30/05/12 Re: resultados de pesquisa Teletandem (com anexo) - Yahoo! Mail

YAHOO! MAIL
BRASIL Classic

Re: resultados de pesquisa Teletandem (com anexo) Segunda-feira, 14 de Maio de 2012 10:14

De: [REDACTED]

Para: "Ana Cristina Biondo Salomão" <anacbsalomao@yahoo.com.br>

Olá, Ana

Respondendo:

Deu para entender bem a pesquisa, as suas colocações foram suficientes na sexta para fazer com que nos relembássemos sobre o assunto.

Achei também muito importante seu retorno para nós, pois assim tivemos uma ideia do nosso envolvimento sobre o que foi feito no tandem. É atualíssimo e importante o estudo deste tema no ensino de línguas estrangeiras, como comentamos na sexta feira.

Também foi de grande valor a sua pesquisa sobre cultura. É necessário uma nova visão, um novo estudo, uma nova abordagem sobre este tema, visto que já existem muitas mudanças com os recursos de tecnologias no mundo em que vivemos, abordando o ensino de línguas.

Vejo que, como você mesmo destacou, é necessário uma nova maneira de abordagem no ensino com os recursos das mídias e o seu trabalho fez com que eu refletisse sobre isso.

Agradeço a sua disposição em falar com nós, professores, e tenho certeza que seu trabalho de doutorado contribuirá muito para a melhora no ensino de línguas estrangeiras.

Boa sorte na sua defesa!

E-mail de Beth

30/05/12 Re: resultados de pesquisa Teletandem - Yahoo! Mail

YAHOO! MAIL
BRASIL Classic

Re: resultados de pesquisa Teletandem Segunda-feira, 14 de Maio de 2012 20:42

De: [REDACTED] >

Para: "Ana Cristina Biondo Salomão" <anacbsalomao@yahoo.com.br>

Oi Ana

Não é demagogia, mas sua pesquisa tão moderna, de fácil entendimento, criativa e muito interessante. Foi gratificante ter participado de um Projeto como este. Adorei. Parabéns pelo seu lindo trabalho, objeto de estudo e ainda pela consideração dada a todos nós que de certa forma fomos parceiros, foi interessante os resultados do processo.

Que você seja muito feliz em sua Tese, muito sucesso em sua vida e mais ainda com a chegada do bebê.

Abraços e nunca se esqueça da gente.

Não faremos julgamentos a respeito das respostas dos participantes aqui apresentadas, nem da ausência de respostas das outras participantes, uma vez que nos faltariam elementos para compreendê-las. Nossa intenção é a de buscar abrir um caminho para que a pesquisa não se limite a apresentar resultados científicos para a academia, mas também demonstrar respeito pelos participantes, por meio do compartilhamento dos achados, assim como da abertura para que se expressem em relação a eles.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, 1994.

ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 55-85.

ALRED, G.; BYRAM, M. Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*, v. 23, n. 5, p. 339-352, 2002.

ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2000.

APPADURAI, A. *Modernity at large: Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1996.

ATKINSON, D. TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 4, p. 625-654, 1999.

ATTINASI, J.; FRIEDRICH, P. Dialogic breakthrough: Catalysis and synthesis in life-changing dialogue. In: MANNHEIM, B; TEDLOCK, D. (Eds.). *The dialogic emergence of culture*. Urbana: University of Illinois, 1994.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press, 1990.

_____; PALMER, A. *Language Testing in Practice: Designing and Developing useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 7-33.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: University Press, 1990. p. 202-214.

BEDRAN, P. F. *A (re)construção de crenças sobre língua, ensino e aprendizagem na interação dos professores mediadores e dos pares interagentes no Teletandem*. (424f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.

BENEDETTI, A.M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-45.

BOGDAN, R.D.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORG, S. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006.

_____. Language Teacher Cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.

BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counseling. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 123-130.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20/12/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. *Lei Nº 11.161*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BUGEL, T. Aspectos ideológicos y culturales de la enseñanza actual del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo – Brasil. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza, España, Septiembre 2000. Disponível on-line: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0239.pdf>. Acesso em: 04/04/2011.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

_____; RICHARDS, J.C. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BURTON, J. Reflective practice. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 298-308.

BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 123-139.

BYRAM, M; MORGAN, C. *Teaching and learning language and culture*. U.K.: Multilingual Matters, 1994.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective. approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANDIDO, J. *Teletandem: sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. (230f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 17, p. 133-144, 1991.

CAVALCANTI, L.S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.M. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CELANI, M.A.A. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança*. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teacher education. In: ALATIS, J.E.; STRAEHLE, C.A.; RONKIN, M. (Eds.). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*. Proceedings of the Georgetown University, Round Table on Languages and Linguistics, 2005. Washington DC: Georgetown University Press, 1995. p. 699-710.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Netherlands: Springer, 2007. p. 41-57.

CHAPELLE, C.A. Foreword. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006. p. VII-VIII.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press, 1965.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CONSOLO, D.A.; AGUILERA, C.O.P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (In)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K.A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 133-147.

COSTA, E.G.M.; RODRIGUES, F.C.; FREITAS, L.M.A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. *Revista Linguagem*, v. 10, 2009. Disponível online: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>>. Acesso em: 15/05/2011.

COUNCIL OF EUROPE. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CLARKE, M. *Language Teacher Identities: co-constructing discourse and community*. UK: Multilingual Matters, 2008.

CRANDALL, J. J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. trad. Alejandro Valero. Edición española. Madrid: CUP, 2000. p. 243-260.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 131-151.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco; revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986.

FIGUEIREDO, F.J.Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: ____ (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, p. 397-417, 1998.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, UK, 35, p. 1-23, 2002.

_____. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2000.

FUNO, L.B.A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. (195 f.). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, D.N.M.; LUVIZARI, L.H. Aprendizagem de línguas em Tandem como espaço para o desenvolvimento de habilidades de negociação e competência intercultural na formação de professores de línguas. In: TELLES, J.A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 183-197.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973 apud KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.173-182.

_____; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras / inglês. In: TOMICH, L.M.B; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). *A interculturalidade no Ensino de Inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

_____. *Competência intercultural na língua inglesa*. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/artigos/artigo05.htm>>. Acesso em 01/09/2008.

_____; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.

GRAD, H.; BLANCO, A.; GEORGAS, J. (Eds.). *Key issues in cross-cultural psychology*. Netherlands: Swets & Zeitlinger B.V., 1996.

HALL, E.T. *The silent language*. Greenwich, CT: Fawcett, 1959.

HALL, J.K. *Teaching and researching language and culture*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, D.R.; KNOX, .S. Language Teacher Education by Distance. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 218-229.

HEMLING, B. Group work with peers: pairs advise pairs. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 145-155.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural communication: an advanced resource book for students*. 2. ed. New York: Routledge, 2010.

HOUSE, J. What Is an 'Intercultural Speaker'? In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Netherlands: Springer, 2007. p. 7-21.

HUBBARD, P.; LEVY, M. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006.

_____. The scope of CALL education. In: HUBBARD, P.; LEVY, M. *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin Publishing Company, 2006. p. 3-22.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

JOHNSON, K.E. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. 1. ed. New York: Routledge, 2009a.

_____. Trends in second language teacher learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

KERN, R.; WARE, P.; WARSCHAUER, M. Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, n. 1, p. 243-260, 2004.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. (263f.) Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

_____. A pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J.A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 271-294.

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Glasgow: CUP, 1992. p.14-40.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The language teacher as go-between. *Utbildning & demokrati*, v. 13, n. 3, p. 37–60, 2004.

_____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006a. p. 322-329.

_____. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249 – 252, 2006b.

_____. *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press, 2009a.

_____. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009b. p. 219-245.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 44, p. 354-367, July 2011. Disponível em:

<<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8271738>>.

Acesso em: 20/10/2011.

_____; THORNE, S.L. Foreign language learning as global communicative practice. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002. p. 83-100.

KULIKOWSKI, M.Z.M. La lengua española en Brasil: un futuro promisor. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 45-52.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

_____. *Cultural Globalization and Language Education*. USA: Yale University Press, 2008.

KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: EDUSC, 2002.

LANTOLF, J.P. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

_____. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LESSA, G.S.M. Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010. p. 203-215.

LEONTIEV, A. O Homem e a Cultura. In: _____. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa. Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIBERALI, F.C. *Atividade social nas aulas de línguas estrangeiras*. São Paulo: Moderna, 2009.

MAGALHÃES, I. et al. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold, 1997.

MCKAY, Second language classroom research. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 281-288.

MEIRA, L.; LERMAN, S. The zone of proximal development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, v. 1, n. 13, p. 1-40, 2001.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: antiamericanismo e suas influências no processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. (203f.). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MESQUITA, A. A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem à distância: um estudo de caso*. (251f.) Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

MITCHELL, R; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 85-107.

MONTEIRO, D.C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.

MORAN, P.R. *Teaching culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

MORENO-FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

NATTINGER, J.R.; DeCARRICO, J. *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NÉBIAS, C. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. *Interface (Botucatu)*, vol. 3, n. 4, p. 133-140, 1999. Disponível on-line: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831999000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/04/2012.

NEKRASSOVA, D. V. *Comparative Analysis of Cultural Stereotypes of Native People From the Russian Far East and Alaska*. Paper presented at the annual meeting of the International

Communication Association, TBA, San Francisco, CA. May, 2007. Disponível on-line: <http://www.allacademic.com/meta/p170545_index.html>. Acesso em: 26/05/2011.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V.L.M.O. “A formação do professor de línguas estrangeiras”. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível on-line: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em 10/05/2009.

PAJARES, M. F. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAWLEY, A. Formulaic speech. In: BRIGHT, W. (Ed.). *International Encyclopedia of Linguistics*, vol. 2. New York: Oxford University Press, 1992.

PAWLEY, A.; SYDER, F.H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983. p. 191–227.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da educação*. São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008. Disponível on-line: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25/04/2012.

PRESTES, E.M.T. Brasil. In: SANTIAGO, A.G.; IRÚN, J.C.Z. *Los estereotipos nacionales de las poblaciones de MERCOSUR y de España*. Santander: Ediciones TGD Santander, 2006. p. 83-102.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149-168.

_____. Applied linguistics and the challenge of facing up to the lure of theory for theory’s sake. *Caminhos em Linguística Aplicada*, UNITAU, v. 2, n. 1, p. 1-6, 2010.

REINDERS, H. Technology and Second Language Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 230-237.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J.C. Technologies in the classroom. In: ____; RENANDYA, W.A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. p. 361-363.

RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. *Second language teacher education*. UK: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J.C.; FARRELL, T.S.C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press, 2005.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in Intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 242-254.

_____. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

_____. *Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROBERTSON, R. *The three waves of globalization: a history of developing global consciousness*. London: Zed Books, 2003.

SALOMÃO, A.C.B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no Teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. 316 f. São José do Rio Preto, UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2008.

_____. Collaborative Language Learning in Teletandem: a Resource for Pre-Service Teacher Education. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, v. 13, n. 1, p. 139-156, April 2010.

_____. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011.

_____; SILVA, A.C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J.A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 75-92.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino / aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. 190 f. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2005.

SANTOS, D.T.; MELLO, A.C.M.R.N. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 181-190.

SAVIGNON, S.J. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner*. Nova York: Basic Books. 1983.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Revista SOLETRAS*, 8, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/>>. Acesso em: 01/09/2008.

SILVA, K.A. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos": legitimação de crenças e/ou (re)construção de competências?* 282f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010a.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K.A. (Org.). *Crenças, discursos & Linguagem*. Vol I. Campinas: Pontes, 2010b. p. 21-101.

_____; ROCHA, C.H.; SANDEI, M.L.R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas: Ensino Crítico de Inglês*, APLIESP, v. 8, p. 19-40, 2005.

SILVA, K.A; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Volume I. Campinas: Pontes, 2011.

SILVERMAN, D. *Doing qualitative research: a practical handbook*. Londres: Sage, 2000.

SMITH, L.C. The Impact of Action Research on Teacher Collaboration and Professional Growth. In: TEDICK, D.J. (Org.). *Second Language Teacher Education: International Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 199-213.

SOUZA, R. A. Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. *Estudos Anglo-Americanos*, n. 29-30, p. 163-184, 2005-2006.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de *tandem*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. A. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 255-276.

STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p.115-122.

TAVARES, R.R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, R.R. *Língua, cultura e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TEIXEIRA COELHO. *A cultura e o seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras/ Itaú Cultural, 2008.

TELLES, J.A.; VASSALLO, M.L. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

TELLES, J.A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

_____. Do we really need a webcam? – The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 65-79, jul./dez. 2009b.

_____. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009c.

_____. O projeto temático “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 9-10.

_____. Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011. Disponível on-line: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/Newsletter_Ano_V_n_1.pdf>. Acesso em: 05/01/2012.

THORNE, S. L. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Eds.). *AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Thomson Heinle, 2006.

TOMLINSON, J. *Globalization and culture*. Oxford: Polity Press, 1999.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise Social*, Lisboa, vol. xxxii (140), n. 1, p. 7-29, 1997. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1221840494M6zFQ7xv9Rd55BV5.pdf>>. Acesso em: 27/05/2011.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. Londres: Longman, 1988.

VASSALLO, M.L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VIANA, N. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. 319f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, APLIESP, n. 1, p. 49-54, 1992.

_____. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. 315f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 1996.

_____. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004a.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004b. p. 131-152.

_____. A construção da prática de sala de aula de línguas e a formação e o desenvolvimento do professor. *Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras*, UFG, 2005.

_____. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. *Horizontes*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006a.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006b. p. 219-231.

_____. Teletandem Brasil – línguas estrangeiras para todos: um espaço pra a formação de professores de línguas. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 219-242.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALKER, L. The role of the tandem learner diary in supporting and developing learner autonomy. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 131-144.

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, v. 17 & 18, p. 19-39, 1994.

WENGER, E.C. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: CUP, 1998.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.

_____. Skills, abilities and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 18, p. 323-33, 1998.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicología para profesores de idiomas*. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

WOODIN, J. Promover a competência intercultural na aprendizagem tandem. In: DELILLE, K.H.; CHICHORRO, A. (Coord.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 61-66.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. *Reflective Teaching: an Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZEICHNER, K.M. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 30 de novembro de 2012.

Assinatura