

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

FERNANDA TONELLI

***Sur o no Sur: cultura na formação de professores de
línguas em contextos ibero-americanos***



ARARAQUARA – S.P.

2020

FERNANDA TONELLI

Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

Coorientadora: Maria Manuela Duarte
Guilherme

ARARAQUARA – S.P.
2020

Tonelli, Fernanda

Sur o no Sur: cultura na formação de professores
de línguas em contextos ibero-americanos / Fernanda
Tonelli - 2020
248 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Ana Cristina Biondo Salomão
Coorientador: Maria Manuela Duarte Guilherme

1. Linguística Aplicada. 2. Cultura. 3. Professores
Formação. 4. Interculturalidade crítica. 5.
Colonialidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FERNANDA TONELLI

Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão

Coorientadora: Maria Manuela Duarte
Guilherme

Data da defesa: 29/04/2020.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Ana Cristina Biondo Salomão - Unesp - Araraquara

Membro Titular: Ana Cecília Cossi Bizon - Unicamp

Membro Titular: Lucia Maria de Assunção Barbosa - UnB

Membro Titular: Vera Maria Ferrão Candau - PUC-Rio

Membro Titular: Nildiceia Aparecida Rocha - Unesp - Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
Unesp – Campus de Araraquara

Aos meus pais.

AGRADECIMENTO

Meu sincero agradecimento a todas as pessoas que colaboraram, me orientaram e me apoiaram nesta trajetória.

*Me voy porque acá no se puede,
me vuelvo porque allá tampoco
Me voy porque aquí se me debe,
me vuelvo porque allá están locos
Sur o no sur...*

*Me voy porque aquí no me alcanza,
me vuelvo porque no hay esperanza
Me voy porque aquí se aprovechan,
me vuelvo porque allá me echan
Sur o no sur...*

(Disculpe, ¿la embajada de Italia?)

*No sé por qué pasa lo que me pasa,
quizás sea la vejez
Quisiera quedarme aquí en mi casa,
pero ya no sé cuál es*

(A babor!)

*No sé por qué pasa lo que me pasa, quizás sea mi niñez
Quisiera quedarme aquí en mi casa, pero ya no sé cuál es...
(Me voy para la embajada, me vuelvo por no estar visada
Me voy porque soy de por acá, me vuelvo por ser un sudaca
Malaya, qué triste destino, ser o no ser un argelino
Malaya, qué triste destino, ser o no ser un marraschino...)
Sur o no sur.*

(Kevin Johansen - "Sur o no Sur")

*Enfrente tengo un espejo que da un reflejo
Distorsionado que no soy yo
Y vernos sin entendernos,
Reconocernos sin conocernos
Es nuestra misión
Parece...*

(...)

*Vecino
Lo abrazo con estos ojos ilusionados
Mirémonos bien de frente no de costado
Yo soy aquel, que no soy yo
Yo soy aquel que no soy yo*

*Y si querés un puente te lo doy
Y si querés un puente dámelo
Y si querés un puente dámelo
Y si querés un puente te lo doy*

*Vecino
Reflejo de un espejo distorsionado
El pasto siempre más verde del otro lado
Yo soy aquel que no soy yo*

*Vecino
Estrello mi ego
Deje el suyo de lado
Solo por estar enfrente
No hay que enfrentarnos
Yo soy aquel que no soy yo*

(Kevin Johansen - "Vecino")

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo discutir o tratamento da cultura na formação de professores de línguas estrangeiras e os desafios e caminhos para a interculturalidade crítica decolonial na formação docente. Por meio de pesquisa qualitativa interpretativista do tipo estudo de casos múltiplos latitudinal, analisou-se como o componente cultural se apresenta em cursos de formação de professores de línguas próximas de contextos do Sul e Norte globais. Especificamente, foram objeto de estudo quatro cursos universitários de formação de professores, sendo dois de formação de professores de espanhol — um no Brasil e um em Portugal — e dois de formação de professores de português — um na Argentina e um na Espanha. Foram analisados documentos pedagógicos de tais cursos, entrevistas com seus professores formadores, notas de campo, questionários e grupos de interação composto por estudantes em formação. A análise dos dados se fundamentou teoricamente na discussão sobre diferentes noções de cultura (CUCHE, 1996; GEERTZ, 1973; KRAMSCH, 2017), as definições de multiculturalismo, interculturalidade e interculturalidade crítica, com base nos trabalhos de Maher (2007), Candau (2008a, 2009), Guilherme (2019a) e Walsh (2010), a noção de colonialidade e pensamento decolonial (QUIJANO, 2001; DUSSEL, 1968, 2005; GROSGOUEL, 2008) e reflexões sobre a formação do professor de línguas para a interculturalidade crítica decolonial, com base nos trabalhos de Candau (2008a, 2009), Daher e Sant’Anna (2010), Baptista (2017) e Rajagopalan (2003). Os resultados indicaram que em todos os casos analisados persiste uma matriz colonialista na formação do docente de línguas. Essa matriz se expressa em maior ou menor grau sobretudo por meio de uma perspectiva essencialista de cultura nos cursos, de uma suposta neutralidade linguística e cultural — que contribui para a invisibilidade de identidades linguístico-culturais que se encontram abaixo da linha abissal (SANTOS, 2007) — e do processo de subalternização epistêmica, que reforça formas de ser e saber hegemônicas. Como encaminhamentos para o desenvolvimento da interculturalidade crítica decolonial, foram apresentadas algumas práticas relatadas pelos participantes da pesquisa, como a inserção do componente intercultural crítico no curso de formação, da prática docente reflexiva sensível à articulação entre conteúdos teóricos e práticos e a visibilidade de variedades linguísticas e culturais na formação docente. Os resultados desta pesquisa contribuem para o desenvolvimento de teorias no campo de estudos da Linguística Aplicada, bem como de metodologias, propostas pedagógicas e políticas linguísticas que tratam do componente cultural na formação docente. Nestes casos, o enfoque está na interculturalidade crítica decolonial e no diálogo entre saberes do Sul e do Norte, com especial atenção para a visibilidade de seres e saberes vindos do Sul.

Palavras-chave: Formação de professores. Cultura. Interculturalidade crítica. Decolonialidade. Ibero-América.

ABSTRACT

This research aimed to discuss the treatment of culture in foreign language teacher education and the challenges and paths for critical decolonial interculturality in teacher training. Through qualitative interpretive and latitudinal multiple case study research, it was analyzed how the cultural component presents itself in language teacher education courses for close language in the global South and North contexts. Specifically, four university teacher education courses were studied, two of which are Spanish teacher training — one in Brazil and one in Portugal — and two of Portuguese teacher training — one in Argentina and one in Spain. Pedagogical documents of such courses, interviews with their teacher teachers, field notes, questionnaires and interaction groups composed of students in training were analyzed. The data analysis was theoretically based on the discussion about different notions of culture (CUCHE, 1996; GEERTZ, 1973; KRAMSCH, 2017), the definitions of multiculturalism, interculturality and critical interculturality, based on the works of Maher (2007), Candau (2008a, 2009), Guilherme (2019a) and Walsh (2010), the notion of coloniality and decolonial thinking (QUIJANO, 2001; DUSSEL, 1968, 2005; GROSGUÉL, 2008) and reflections on the education of the critical intercultural teacher and the decoloniality, based on the works of Candau (2008a, 2009), Daher and Sant’Anna (2010), Baptista (2017) and Rajagopalan (2003). The results indicated that in all cases analyzed, a colonialist matrix persists in the training of language teachers. This matrix is expressed to a greater or lesser extent mainly through the presence of an essentialist perspective of culture in the courses, of a supposed linguistic and cultural neutrality — which contributes to the invisibility of linguistic-cultural identities that are below the abyssal line (SANTOS, 2007) — and the process of epistemic subordination, which reinforces hegemonic ways of being and knowing. As guidelines for the development of decolonial critical interculturality, some practices verified in the courses were presented, such as the insertion of the critical intercultural component within the training course, reflective teaching practice sensitive to the articulation between theoretical and practical contents and the visibility of linguistic and cultural varieties in teacher education. The results of this research contribute to the development of theories in the field of Applied Linguistics studies, as well as methodologies, pedagogical proposals and language policies that deal with the cultural component in teacher training and whose focus is on decolonial critical interculturality and the dialogue between knowledge from the South and the North, with special attention to the visibility of beings and knowledge coming from the South.

Keywords: Teacher training. Culture. Critical interculturality. Decoloniality. Ibero-America.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo discutir el tratamiento de la cultura en la formación de profesores de lenguas extranjeras y los retos y caminos para la interculturalidad crítica decolonial en la formación docente. Por medio de una investigación interpretativa cualitativa que consistió en un estudio de caso múltiple y latitudinal, se analizó cómo se presenta el componente cultural en los cursos de capacitación de docentes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas en los contextos Sur y Norte globales. Específicamente, se estudiaron cuatro carreras de formación de profesores universitarios: dos de español en Brasil y Portugal; y dos de portugués en Argentina y España. Con esa finalidad, se analizaron los documentos pedagógicos de dichas carreras, las entrevistas realizadas con sus formadores docentes, las notas de campo, los cuestionarios y los grupos de interacción compuestos por estudiantes en formación. El análisis de datos se basó en la discusión sobre diferentes nociones de cultura (CUCHE, 1996; GEERTZ, 1973; KRAMSCH, 2017); las definiciones de multiculturalismo, interculturalidad e interculturalidad crítica, basadas en los trabajos de Maher (2007), Candau (2008a, 2009), Guilherme (2019a) y Walsh (2010); la noción de colonialidad y pensamiento decolonial (QUIJANO, 2001; DUSSEL, 1968, 2005; GROSGOUEL, 2008); y las reflexiones sobre la formación del profesor de lenguas para la interculturalidad crítica decolonial, basado en los trabajos de Candau (2008a, 2009), Daher y Sant'Anna (2010), Baptista (2017) y Rajagopalan (2003). Los resultados indicaron que en todos los casos analizados persiste una matriz colonialista en la formación de profesores de lenguas. Esa matriz se expresa, en mayor o menor medida, principalmente a través de una perspectiva esencialista de la cultura en las carreras, de una supuesta neutralidad lingüística y cultural — lo que contribuye a la invisibilidad de las identidades lingüístico-culturales que están por debajo de la línea abisal (SANTOS, 2007) — y el proceso de subalternización epistémica, que refuerza las formas hegemónicas de ser y conocer. Como pautas para el desarrollo de la interculturalidad crítica decolonial, se presentaron algunas prácticas relatadas por los participantes de la investigación, como la inserción del componente intercultural crítico dentro de la carrera de formación docente; la práctica docente reflexiva, sensible a la articulación entre los contenidos teóricos y prácticos; y la visibilidad de las variedades lingüísticas y culturales en la formación del profesorado. Los resultados de esta investigación contribuyen al desarrollo de teorías en el campo de los estudios de Lingüística Aplicada, así como de metodologías, propuestas pedagógicas y políticas lingüísticas que abordan el componente cultural en la formación del profesorado. En estos casos, el enfoque está en la interculturalidad crítica decolonial y el diálogo entre el conocimiento del Sur y el Norte, con especial atención a la visibilidad de los seres y saberes provenientes del Sur.

Palabras clave: Formación de profesores. Cultura Interculturalidad crítica. Decolonialidad. Iberoamérica

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Gráfico 1	Respostas dos estudantes da instituição brasileira para a pergunta: “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”	120
Gráfico 2	Respostas dos estudantes da instituição argentina para a pergunta: “se pudesse escolher um destino lusofalante para viajar, qual seria?”	152
Gráfico 3	Respostas dos estudantes da instituição portuguesa para a pergunta: “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”	180
Gráfico 4	Respostas das estudantes da instituição espanhola para a pergunta: “se pudesse escolher um destino lusofante para viajar, qual seria?”	201
Quadro 1	Informações sobre os contextos analisados	69
Quadro 2	Número de participantes da pesquisa	70
Quadro 3	Documentos analisados nesta pesquisa	86
Quadro 4	Definições de cultura utilizadas na dinâmica com os estudantes	90
Quadro 5	Tipos de entrecruzamento para a análise dos dados	95
Quadro 6	Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes brasileiros	121
Quadro 7	Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes argentinos	152
Quadro 8	Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes portugueses	180
Quadro 9	Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes espanholas	201
Quadro 10	Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Sul global	209
Quadro 11	Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Norte global	211
Figura 1	Ilustração do percurso investigativo	84
Figura 2	Questões de pesquisa e respectivos procedimentos e instrumentos de produção de dados	85
Figura 3	Imagem de tela do software QDA Miner	93
Figura 4	Imagem de tela do software QDA Miner	94

Figura 5	Áreas do curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol e respectivas disciplinas	100
Figura 6	Áreas do curso de <i>Profesorado de Português</i> e respectivas subáreas e disciplinas	131
Figura 7	Áreas científicas e disciplinas dos cursos de Mestrado em Ensino de línguas com habilitação em espanhol	164
Figura 8	Estrutura curricular do curso de <i>Máster Universitario en Enseñanzas de Idiomas</i>	189

LISTA DE CONVENÇÕES NA TRANSCRIÇÃO¹

(texto)	dúvidas e suposições de fala
(incomp.)	fala incompreensível
((texto))	observação da pesquisadora ou descrição de atividade não verbal
texto-	truncamento brusco
<u>texto</u>	ênfase
/.../	supressão de trecho de fala ao ser transcrito

¹ Adaptado de Marcuschi (1991) e Jefferson (2004).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico do Curso
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UP	Universidade do Porto
USAL	Universidade de Salamanca

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 Pesquisas anteriores	23
1.2 Revisitando o percurso tradicional do conceito de “cultura”	27
1.3 Virada latino-americana dos estudos culturais e a crítica à colonialidade	37
1.4 Alguns desdobramentos do conceito de cultura	42
1.5 Do ensino de cultura para a interculturalidade crítica	50
1.6 Sobre a formação do professor de línguas para a interculturalidade crítica decolonial	56
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	64
2.1 Natureza da pesquisa	64
2.2 Contextos de pesquisa	68
2.2.1 O curso de Licenciatura em Letras - Espanhol (Brasil)	71
2.2.1.1 Perfil dos participantes	72
2.2.2 O curso de <i>Profesorado de Portugués</i> (Argentina)	74
2.2.2.1 Perfil dos participantes	75
2.2.3 O curso de Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol (Portugal)	77
2.2.3.1 Perfil dos participantes	78
2.2.4 O curso de <i>Máster en Enseñanzas de Idiomas - Portugués</i> (Espanha)	79
2.2.4.1 Perfil dos participantes	81
2.2.5 Alguns percalços encontrados ao longo do percurso investigativo	82
2.3 Procedimentos e instrumentos de geração de dados	84
2.3.1 Análise documental	85
2.3.2 Entrevista	87
2.3.3 Questionário	87
2.3.4 Grupos de interação	89
2.3.5 Notas de campo	92
2.4 Procedimentos de análise de dados	92
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	98
3.1 O curso de Licenciatura em Letras - Espanhol (Brasil)	98
3.1.1 Documentos	98
3.1.1.1 Projeto político-pedagógico	99
3.1.1.2 Programas de ensino	103
3.1.2 Docente	105
3.1.3 Estudantes	112
3.1.4 Síntese analítica	124
3.2 O curso de <i>Profesorado de Portugués</i> (Argentina)	129
3.2.1 Documentos	129

3.2.1.1 Plano de estudos	130
3.2.1.2 Programa das disciplinas	136
3.2.2 Docentes	138
3.2.3 Estudantes	147
3.2.4 Síntese analítica	156
3.3 O curso de Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol (Portugal)	162
3.3.1 Documentos	162
3.3.1.1 Catálogos dos cursos	163
3.3.1.2 Planos de estudo	165
3.3.2 Docentes	166
3.3.3 Estudantes	176
3.3.4 Síntese analítica	182
3.4 O curso de <i>Máster en Enseñanzas de Idiomas - Portugués</i> (Espanha)	187
3.4.1 Documentos	187
3.4.1.1 Catálogo do curso	187
3.4.1.2 Fichas das disciplinas	190
3.4.2 Docentes	193
3.4.3 Estudantes	196
3.4.4 Síntese analítica	205
3.5 Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Sul global	209
3.6 Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Norte global	211
4 Reflexões (de)coloniais sobre o tratamento da cultura na formação docente	214
4.1 Perspectivas sobre a língua espanhola	215
4.2 Perspectivas sobre a língua portuguesa	216
4.3 Desafios epistemológicos: entraves da colonialidade	217
4.4 “ <i>Derribar mitos</i> ” por meio da interculturalidade decolonial na formação docente: diálogos de saberes Sul-Sul / Sul-Norte	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
Contribuições do estudo	229
Limitações do estudo	230
Sugestões para estudos futuros	231
REFERÊNCIAS	232
APÊNDICES	239
Apêndice A - Roteiro de entrevista - professor formador	239
Apêndice B - Questionário - estudantes	240
Parte 1	240
Parte 2	242
ANEXO - Parecer de aprovação do Comitê de Ética	246

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado dá continuidade aos meus estudos iniciados ao longo de minha formação acadêmica e profissional e cujo foco está na reflexão sobre o tratamento da cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras². Em meu trabalho de mestrado, intitulado “O gênero musical *samba* como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes” (2012), analisei como a canção pode se configurar como um meio para se “ensinar e aprender” aspectos culturais relacionados à língua portuguesa (p. 14). Ao reler essa dissertação, identifico algumas simplificações teóricas e metodológicas no tratamento da cultura relacionada ao ensino de línguas. Isto, no entanto, não me impede de ver e valorizar a intencionalidade de contribuir para as discussões (já bastante difundidas no meio acadêmico) sobre língua e cultura no ensino de línguas.

Desde a conclusão da minha pesquisa de mestrado, tive a oportunidade de vivenciar a cultura em minhas práticas de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Ainda que tenha realizado grandes deslocamentos (geográficos e epistemológicos), tenho me deparado sempre e sempre com o questionamento: “o que significa trabalhar cultura no ensino de línguas?”. Assim, ingressei no programa de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp, em 2016, movida pelo interesse em compreender melhor como a cultura vem sendo entendida e trabalhada pelos meus pares.

Por muito tempo (e ainda hoje) busca-se uma forma — seja um método, uma abordagem, princípios — que auxiliem professores a “ensinar cultura” em cursos de línguas estrangeiras. Mais recentemente, porém, com o reconhecimento das complexidades que envolvem as dinâmicas interpessoais **entre e dentro das** comunidades linguísticas e na própria constituição identitária dos sujeitos, a discussão sobre **como** ensinar cultura nesses cursos de línguas vem sendo deslocada de uma perspectiva homogênea, enciclopedista, conteudista, totalizadora e singular (**a** Cultura), para uma visão plural, que considere questões como **que** culturas, **de quem**, **para quem**, além do próprio questionamento sobre **o porquê** de se considerar a dimensão cultural na sala de aula e a sua didatização (cultura é algo que **se**

² Reconheço a legitimidade das discussões teóricas que fundamentam e caracterizam os termos “língua estrangeira”, “língua segunda”, “língua adicional” e “língua não materna”, “língua de acolhimento”, “língua de herança”, entre outros. No entanto, neste trabalho, opto por não problematizar essas designações para poder dedicar-me à reflexão sobre a temática da pesquisa. Assim, são denominadas como “língua estrangeira” as línguas que são objeto desta tese, em conformidade com os documentos oficiais analisados e os participantes desta pesquisa.

ensina?). Da mesma maneira, ao se pensar criticamente sobre as escolhas que subjazem ao campo dos estudos de/sobre/com culturas, é preciso estar consciente sobre as **não**-escolhas, isto é, sobre as identidades culturais que são silenciadas por meio do processo de seleção de determinadas amostras de culturas hegemônicas.

Nesse sentido, concordo com Maher (2007) quando, baseada em Brian Street, afirma que “muito mais importante do que nos preocuparmos em definir cultura, em estabelecer o que é cultura, é tentarmos entender a natureza das definições que a cultura oferece” (p. 262). A autora lembra que esse entendimento deve ser localizado sócio-historicamente, dado que a cultura é vivida pelo indivíduo em sociedade. Assim, “o grande desafio não é descrever as crenças e os comportamentos de um dado grupo cultural; é entender a lógica por detrás dessas crenças e comportamentos” (p. 262).

Para esta pesquisa, optei por “entender a lógica” que sustenta as visões de cultura em cursos universitários de formação de professores. Escolho esse contexto por considerá-lo *locus* privilegiado dentro do cenário de ensino de línguas, dado que a universidade é o espaço que historicamente tem formado intelectual e profissionalmente os professores. Ao pensar sobre a formação de professores nas universidades, não posso deixar de citar o trabalho de Grosfoguel (2016). Em seus estudos, o autor encontrou a mesma estrutura de conhecimento em universidades ocidentalizadas ao redor no mundo, quer seja na Europa, América Latina, África ou Ásia. Segundo o pesquisador, essas instituições apresentam a mesma divisão de disciplinas e o mesmo cânone de pensamento racista/sexista. Além disso, essas instituições são responsáveis por formar as elites econômicas ao redor do mundo, em uma estrutura de manutenção de poder (p. 30).

As estigmatizações e simplificações linguísticas e culturais dentro e fora das universidades são reflexo da própria representação colonialista de mundo, que molda as relações e percepções entre comunidades e indivíduos. Sabemos, por exemplo, que a formação histórica da Ibero-América é marcada pelo apagamento físico e simbólico do colonizado. A escravidão, o genocídio dos indígenas e exploração dos mais vulneráveis, como os pobres, os imigrantes e os refugiados, e a invisibilidade de saberes vindos desses grupos (com conseqüente valorização de um tipo de ser e saber) deu os contornos de uma sociedade que se constrói a partir da negação das alteridades pela cultura dominante. De acordo com Candau (2008b, p. 17),

Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica.

Discutir a cultura na formação do docente de língua estrangeira não diz respeito apenas a pensar sobre o outro, externo de si, mas pensar também sobre si próprio e sobre aquilo que afirmamos e negamos na relação com esse outro. Historicamente, temos aprendido a ignorar os saberes periféricos e a assumir perspectivas de grupos dominantes. Isso traz significados para as práticas humanas cotidianas, que são divididas por uma linha abissal (SANTOS, 2007), isto é, uma linha imaginária que separa o que é visível e o que é invisível. No que se refere também às forças colonialistas que perduram nos sistemas sociais ao redor do globo, podemos dizer que existe uma linha que separa o Norte e o Sul. Essa divisão não se dá em termos geográficos, mas metafóricos, e envolve questões de poder epistemológicas, linguísticas e culturais (para citar as forças que são foco de nosso trabalho) e que dita o que é e o que não é válido, científico, canônico, universal e digno de reconhecimento para uma sociedade. Essa cisão, por sua vez, apresenta efeitos práticos na vida da sociedade e se manifesta por meio de discriminação, não reconhecimento e não cumprimento dos Direitos Linguísticos de comunidades e indivíduos, apagamento de saberes dentro de espaços institucionais (incluindo a universidade e a escola), entre outros tipos de violência contra sujeitos subalternizados.

Assim, esta pesquisa olha para cursos de formação inicial de professores de PLE e ELE de universidades localizadas na América Latina e na Europa para compreender como se constrói a noção de cultura na formação docente nesses lugares. Especificamente, são analisados quatro cursos universitários de formação de professores, sendo dois de formação de professores de espanhol língua estrangeira — um no Brasil e um em Portugal — e dois de formação de professores de português língua estrangeira.— um na Argentina e um na Espanha. Nesta pesquisa, parto do pressuposto de que as relações entre esses lugares são muito mais complexas e dinâmicas do que a simples diferenciação geográfica Norte x Sul, o que me exige o movimento de olhar para cada contexto local e globalmente.

O **objetivo central** desta pesquisa é identificar como cursos de formação de professores de línguas estrangeiras e professores em formação compreendem as questões culturais no ensino/aprendizagem de línguas, com foco no funcionamento da

(de)colonialidade epistemológica, linguística e cultural. Como **objetivos específicos**, esta pesquisa pretende: (1) descrever os cursos de formação de professores selecionados, a partir da leitura de seus documentos oficiais e da voz de seus docentes e estudantes; (2) verificar se os documentos oficiais desses cursos apresentam direcionamentos sobre o tratamento da cultura no ensino e como o fazem; (3) identificar como professores formadores dos cursos e seus estudantes entendem a questão cultural na formação docente e no ensino/aprendizagem de línguas; (4) identificar aspectos relacionados ao tratamento (inter)cultural e colonialidade presentes nos contextos selecionados; (5) comparar os achados de cada contexto, identificando aspectos comuns e divergentes de acordo com a língua de formação - isto é, português ou espanhol - e lugar de formação - Sul ou Norte global; e (6) apresentar os desafios e caminhos para o desenvolvimento da interculturalidade crítica decolonial na formação do professor de línguas próximas.

Considerando os objetivos expostos, temos como **pergunta de pesquisa central**:

Que visões sobre o componente cultural atravessam os cursos de formação de professores de línguas?

Para responder esta pergunta, podemos dividi-la em três questões:

Como o componente cultural é apresentado pelos documentos pedagógicos de cada contexto de pesquisa selecionado? E por seus professores? E por seus estudantes?

O título desta tese - *Sur o no Sur* - é uma referência à canção (e disco, de 2002) do cantor e compositor Kevin Johansen, que define suas obras e a si mesmo enquanto artista como “*desgenerado*”, isto é, que não se enquadra em um gênero musical específico. Nascido nos Estados Unidos e criado na Argentina, Kevin Johansen incorpora em suas canções influências musicais originais do Norte (como o folk americano, o blues e o rock) e do Sul (como a cumbia, o ska, a música hindu e o tango, entre outros). Ao colocar essas expressões musicais em diálogo, suas obras, escritas/cantadas em espanhol, inglês e português (às vezes na mesma canção), extrapolam os limites que separam e hierarquizam gêneros musicais, resultando em estilos outros, des/reconstruídos cultural e identitariamente. Essa proposta

coincide com o pensamento decolonial³, que embasa esta pesquisa e se reflete no processo de questionamento e subversão de formas de ser, saber e fazer hegemônicas e a materialização de uma práxis⁴ que reconheça e impulsione formas antes silenciadas porque consideradas subalternas. Da mesma forma, espero que esta pesquisa contribua para a promover o diálogo entre saberes e fazeres e encoraje a transformação no campo de estudos e práticas em que está inserida.

Nesse sentido, por entender que este trabalho é uma construção realizada a partir da leitura e diálogo ativo com diferentes interlocutores, opto, a partir de agora, por fazer uso da primeira pessoa do plural (“nós”), no intuito de representar as muitas vozes que têm contribuído para e endossado as ideias presentes neste trabalho.

Esta tese está organizada em quatro capítulos, precedidos por esta Introdução, que buscou situar esta pesquisa espaço-temporal e epistemologicamente e apresentou os objetivos e as questões que a guiam. O **Capítulo 1** apresenta a Fundamentação teórica da pesquisa. É feita uma discussão sobre o conceito de cultura, pautada no percurso histórico do termo, de viés eurocentrista para, em seguida, trazeremos a perspectiva advinda dos estudos culturais latino-americanos e do pensamento decolonial. Posteriormente, apresentamos alguns desdobramentos para o termo cultura, que se aplicam, sobretudo, no campo da Linguística Aplicada. Discutimos aqui os termos multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade. Como nosso foco é a formação do professor de línguas, apresentamos, na sequência, uma revisão teórica sobre a cultura no ensino de línguas para, finalmente, refletirmos sobre a formação do professor de línguas intercultural.

O **Capítulo 2** trata da Metodologia que subjaz esta investigação, descrevendo a natureza da pesquisa e os contextos em que se deu este trabalho assim como seus

³ Alguns autores utilizam o termo “descolonial” para o que denominamos aqui “decolonial”. Optamos pelo segundo termo como forma de diferenciação de “descolonização”, no seu sentido clássico. Conforme explica Walsh (2009, p. 14-15, nota de rodapé): “Suprimir la ‘s’ y nombrar ‘decolonial’ no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del ‘des’. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar ‘lugares’ de exterioridad y construcciones alternativas”.

⁴ Por práxis, concordamos com Oliveira e Candau (2010) que, citando Walsh (2007), que a definem com base “numa insurgência educativa propositiva — portanto, não somente denunciativa — em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (s.p, destaque dos autores).

participantes. Também compõe esse capítulo a descrição pormenorizada dos procedimentos de produção e análise de dados.

No **Capítulo 3**, realizamos análise dos dados, com apresentação e interpretação dos resultados à luz das teorias que sustentam este trabalho. Para fins de organização, as discussões estão organizadas por contextos de análise. Também buscamos elaborar uma primeira síntese sobre o tratamento da cultura dos cursos pertencentes ao Sul e ao Norte global.

Com base na análise dos dados realizada no Capítulo 3, no **Capítulo 4**, discutimos as perspectivas sobre o tratamento do componente cultural nos cursos de formação de professores de línguas. Organizamos essa discussão de acordo com a língua de formação, isto é, espanhol língua estrangeira e português língua estrangeira. Na sequência, sinalizamos quais os desafios e possíveis encaminhamentos para a formação de professores de línguas estrangeiras com vistas ao desenvolvimento da interculturalidade crítica.

Concluimos a tese com o item **Considerações finais**, apresentando de forma sintética os principais achados desta pesquisa. Também indicamos as contribuições e limitações deste estudo e sugestões para estudos futuros.

Como elementos pós-textuais, temos as referências bibliográficas das obras citadas, Apêndices, constituídos pelos questionários aplicados na pesquisa e roteiro da entrevista com os professores formadores e Anexo, composto pelo parecer de aprovação do Comitê de Ética.

Passamos, a seguir, ao Capítulo 1.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esboçamos, a seguir, uma breve reflexão teórica a respeito dos conceitos que subjazem este trabalho: o conceito de **cultura**, a ideia de **ensino da cultura e a interculturalidade crítica decolonial** e a **formação do professor de línguas intercultural**. Iniciamos discutindo algumas pesquisas que dialogam com o tema desta tese.

1.1 Pesquisas anteriores

Com base na leitura de trabalhos de pesquisa realizados no campo da formação docente de línguas estrangeiras e da interculturalidade, podemos perceber que avanços científicos no campo dos estudos linguísticos não implicam necessariamente o desenvolvimento de práticas mais progressistas em cursos de formação de professores de línguas. Muitas pesquisas ainda têm insistido em denunciar a presença e manutenção de determinados pré-conceitos relacionados às línguas e identidades culturais dentro de cursos de línguas de diferentes níveis, o que torna evidente que a temática da cultura no ensino de línguas envolve questões que ainda merecem maior cuidado.

Nas nossas buscas em plataformas de repositórios institucionais e bibliotecas físicas e digitais nacionais e internacionais não foram encontrados trabalhos acadêmicos com os mesmos contextos de formação de professores desta pesquisa. Tampouco vimos estudos comparativos entre cursos de formação de professores a partir da perspectiva teórica que nos guia. No entanto, identificamos alguns trabalhos de pesquisa que se aproximam do tema desta tese e que, por isso, contribuem teórica e metodologicamente para o delineamento deste trabalho.

Uma das pesquisas que dialogam com esta tese é a de Polyanna Alves (2016), que realiza um estudo acerca do entendimento e uso do ensino intercultural por parte de professores formadores no curso de Letras/Inglês da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como resultado, a investigadora conclui que a dimensão intercultural da língua inglesa não parece ocupar lugar privilegiado nas práticas dos professores formadores que participaram da pesquisa, ainda que esses reconheçam a importância de seus construtos teóricos, como a Competência Comunicativa Intercultural. Além disso, com base em dados

sobre as práticas dos docentes participantes, ela conclui que foram poucas as que correspondiam a conhecimentos, habilidades e atitudes para uma efetiva comunicação intercultural (p. 172).

Em outra pesquisa sobre o tratamento da cultura na formação de professores no Brasil, Ana Cristina Biondo Salomão (2016) analisa quais são as percepções sobre o componente cultural presentes em documentos e nos dados produzidos por estudantes em formação inicial do curso de Letras - Inglês da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Como resultado, a pesquisadora indica a necessidade de se problematizar as identidades locais ao longo dessa formação. Um caminho para isso, segundo ela, seria por meio do desenvolvimento conceitos-chave, como competência intercultural, competência simbólica, essencialismo cultural e alteridade (SALOMÃO, 2016, p. 474). Concordamos com a pesquisadora sobre essa necessidade e, em diálogo com a sua pesquisa, buscamos em nosso trabalho refletir sobre a presença do componente cultural na formação de professores de espanhol nessa mesma instituição, assim como o português e o espanhol línguas estrangeiras em outros contextos globais, a fim de estabelecer diálogos e apontar caminhos para a interculturalidade crítica e decolonial.

A pesquisa de mestrado de Livia Baptista (2004a, 2004b), por sua vez, tem como objetivo identificar como língua e cultura são ensinadas em um contexto de formação de professores de espanhol língua estrangeira. A pesquisadora concluiu que os estudantes, que se encontravam na fase de realização do estágio supervisionado, “oscilavam entre uma concepção do ensino da cultura como transmissão de informações, dados culturais e uma concepção do ensino da cultura (...) orientada para a competência sociolingüística” (BAPTISTA, 2004b, p. 7). A essas concepções a pesquisadora atribui à própria experiência desses estudantes como aprendizes no curso de formação, que orientava suas práticas e percepções sobre língua e cultura. Assim, muitos desses estudantes “valorizavam os elementos da competência lingüística, embora tenham criticado e questionado a ênfase dada por alguns professores de graduação a esses mesmos elementos” (BAPTISTA, 2004b. p. 9).

No que concerne ao Norte global, mencionamos a pesquisa desenvolvida por Michael Byram e Karen Risager (1999). Eles realizam um estudo em grande escala com 653 docentes na Dinamarca e 212 na Inglaterra durante os anos de 1992 e 1994. O foco da pesquisa foi analisar como mudanças geopolíticas estão influenciando o ensino de línguas em geral e a dimensão cultural em particular (p. 1). Como resultado, os pesquisadores concluem que os

professores participantes, de modo geral, veem a importância a dimensão cultural e, apesar das possíveis deficiências da sua formação profissional, buscam desenvolver práticas de ensino que contemplem aspectos culturais. No entanto, de acordo com os autores, o entendimento de cultura desses docentes carece de profundidade e complexidade necessárias para entender a sua importância para o ensino de línguas. Nesse sentido, verificou-se uma concentração de práticas de ensino com ênfase em características da cultura nacional, a desatenção para os aspectos das culturas que vão além daqueles apresentados nos materiais didáticos e do foco excessivo na avaliação da competência linguística.

Salvo as diferenças de contexto e público, achamos relevante apresentar os dados da pesquisa empreendida por Byram e Risager (1999), pois eles indicam resultados que coincidem com os verificados em outras pesquisas consultadas, incluindo as mais recentes. Ainda que tenham se passado mais de 25 anos do trabalho realizado pelos pesquisadores, seu estudo se mantém atual. Isto porque mesmo que se reconheça o papel que a cultura desempenha na constituição da sociedade, do indivíduo e da linguagem, ainda nos deparamos com uma perspectiva pedagógica que objetifica a cultura, vinculando-na mais ao estudo de nações hegemônicas do que o exercício de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

No que diz respeito a estudos comparativos entre cursos de diferentes continentes, indicamos a pesquisa da Universidade de Hull, no Reino Unido, realizada por Elinor Parks (2017; 2018). A investigadora analisa a divisão entre língua e conteúdos culturais em quatro cursos de graduação em alemão língua estrangeira, sendo dois localizados na Inglaterra e dois nos Estados Unidos. Os resultados da pesquisa mostram que, nos cursos analisados, conteúdos das disciplinas de língua são trabalhados de forma paralela aos conteúdos das áreas de Cultura e Literatura (ou *Content Modules*, como é chamado na Inglaterra), o que resulta em pouca ou nenhuma conexão entre o que é desenvolvido na área de língua e as demais. Isso significa que, de acordo com a pesquisa, as disciplinas de língua se detêm no desenvolvimento de conteúdos relacionados à gramática e tradução, ao passo que são as disciplinas das áreas de Cultura e Literatura que desempenham o papel de desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes do curso. Sobre esta pesquisa comparativa, consideramos que mesmo que ela tenha sido realizada apenas no Norte global e tendo como objeto de estudo uma língua distinta das que são nosso objeto de estudo, é importante olhar

para os seus resultados como um indicativo sobre a recorrência, em diferentes lugares do globo, do pouco ou nenhum vínculo entre língua e cultura nos currículos de cursos de línguas.

Sobre a visibilidade linguística e cultural na formação docente, consultamos o trabalho de Luciana Vieira Mariano (2017). Em sua pesquisa de doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a autora analisa a visibilidade das identidades culturais hispânicas em cursos de formação de professores de língua espanhola do estado da Bahia. Como resultado, seu trabalho constata o diminuto espaço dado ao componente cultural nesses cursos de formação docente. Quando presente nos documentos oficiais desses cursos, eles tendem a privilegiar a Espanha. Em diálogo com esta pesquisa, buscamos dar um passo além, no sentido de mapear as construções sobre cultura que atravessam cursos de formação de professores e identificar caminhos que vão no sentido do despertar para a interculturalidade crítica e decolonial.

As pesquisas citadas aqui apontam para os desafios que envolvem o tratamento da cultura na formação do docente de línguas em diferentes contextos globais e a necessidade de encontrar formas e práticas interculturais que vão além das tradicionalmente estabelecidas no ensino de línguas e na formação de seus docentes. Em busca de um diálogo epistemológico outro entre Norte e o Sul global, Manuela Guilherme desenvolve entre 2014 e 2017 o projeto de pesquisa intitulado *GLOCADEMICS* (“*Glocal Languages' and 'Intercultural Responsibility' in a postcolonial global academic world: Power relations between languages/cultures within and between research groups*”), que envolve múltiplas línguas⁵ em diferentes universidades brasileiras. Por meio da análise curricular de cursos de graduação de línguas e entrevistas com seus docentes, o objetivo do estudo foi verificar quais os traços de globalidade e localidade das línguas ensinadas e quais as abordagens críticas e decolonizadoras empreendidas pelos docentes (GUILHERME, 2019). Na tentativa de seguir o caminho trilhado por Guilherme, a pesquisa que apresentamos analisa aspectos da (inter)cultura(lidade) em cursos de formação de professores de duas línguas hegemônicas (português e espanhol), buscando contribuir para novas formas de saber oriundas dos diálogos Sul-Sul e Sul-Norte.

Passamos para a discussão sobre a definição de cultura.

⁵ As línguas analisadas são português como língua materna e língua estrangeira, espanhol como língua estrangeira, inglês como língua estrangeira e línguas indígenas.

1.2 Revisitando o percurso tradicional do conceito de “cultura”

Concordamos com Patrick Moran (2001, p. 23) no que diz respeito à natureza do conceito de cultura. Segundo o teórico, o termo “cultura” vem sendo empregado em diversos âmbitos sociais. A definição do termo é dada a partir de diferentes perspectivas que remetem a distintos campos teóricos e científicos e perspectivas epistemológicas, que ora se entrecruzam, ora se distanciam, o que nos permite afirmar que não há um consenso sobre ele. Desse modo, resulta inviável e, em certa medida, quimérico, proceder a um levantamento de todos os vieses conceituais de cultura ou buscar um conceito definitivo para o termo.

Por sua vez, o antropólogo estadunidense Marshall Sahlins, ao tratar das controvérsias morais e políticas que envolvem o conceito de cultura, afirma que a mesma, enquanto objeto de estudo, estaria sob “suspeita” (1997, p. 42), visto que tradicionalmente os trabalhos culturais se constroem a partir da descrição e análise das diferenças de povos e grupos, sobretudo daqueles que são historicamente oprimidos. Portanto, estudar culturas implicaria, de certo modo, reforçar um modo colonialista de controle dos grupos periféricos. Pautados nessa opinião, críticos dos estudos culturais submetem o termo a uma redução funcional. Isso é o que o teórico denomina “terrorismo intelectual”: “no plano epistemológico, o contraste como meio de conhecimento muda-se em conhecimento como meio de contraste. O efeito disso é uma redução perversa da comparação cultural à distinção discriminatória” (SAHLINS, 1997, p. 44). Disso, resultam visões redutoras e generalistas sobre culturas e grupos sociais, reforçando preconceitos e estereótipos.

Defendemos, pelo contrário, a importância dos estudos culturais, sobretudo na atualidade, quando a diversidade cultural tem sido apagada em nome do discurso conservador hegemônico. Concordamos com o teórico cultural e sociólogo Stuart Hall a respeito da centralidade que a cultura vem adquirindo desde a década de 1960 para se pensar os diferentes níveis que envolvem as relações sociais, desde a estrutura empírica real da sociedade, a organização das atividades, instituições e as relações sociais, até as dimensões epistemológicas que são (des/re)construídas pelos conceitos de cultura (HALL, 1997). Assim, a cultura perpassa toda a vida social, das nossas leituras às nossas ações no mundo. Deste modo, pautadas em nosso objetivo de pesquisa, nos deteremos nos estudos dos campos da Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, Filosofia, Estudos Culturais), Educação e Linguística — em especial, a Linguística Aplicada —, para pensar a trajetória conceitual do

termo “cultura” e seus contornos na atualidade, com atenção para o ensino/aprendizagem de línguas.

Há diferentes formas de descrever o conceito de cultura. Duranti (1997⁶ apud COX; ASSIS-PETERSON, 2007), por exemplo, identifica cinco principais categorias para o termo (cultura como distintiva da natureza, como conhecimento de mundo, como sistema simbólico, como sistema de mediação, como sistema de práticas e como sistema de participação). Por sua vez, Moran (2001), ao associar cultura ao ensino de línguas, identifica seis categorias (cultura como civilização, como comunicação, como comunicação intercultural, como interação entre grupos e comunidades, como construção dinâmica entre pessoas e como psicologia evolucionária). Já Kramsch (2006; 2009 apud SALOMÃO, 2012) apresenta nove conceitos de cultura vinculados a diferentes áreas de estudo (a humanista, a sociológica e da educação — que tratam do termo a partir de uma perspectiva moderna — e da antropologia linguística, dos estudos culturais, da ciência cognitiva, da teoria sociocultural e da estilística do discurso, de perspectiva pós-moderna). Reconhecemos que as categorias propostas por esses autores são pertinentes aos estudos da linguagem; entretanto, neste trabalho, discutiremos a definição de cultura tomando como eixo central trajetória histórica desenvolvida por Cuche (1996), por considerarmos que sua descrição pormenorizada se adequa aos propósitos de uma tese de doutorado.

Sobre a elaboração e definição do termo “cultura”, é importante considerar, como afirma Cuche (1996, p. 17) que essa é uma criação ocidental. Dado que foi elaborada no século XIII, período de formação e fortalecimento dos estados-nações europeus por meio expansão colonial em terras ao redor do mundo, por “ocidental” devemos considerar “Europa”. Trata-se, portanto, de um conceito europeu. Ainda que, nesta pesquisa, seja nosso objetivo buscar formas outras de se pensar as culturas, que rompam com padrões de soberania epistemológica e, como alternativa, representem os saberes elaborados por aqueles que estão do outro lado da linha abissal, faz-se importante proceder a um levantamento teórico sobre o termo “cultura” ancorado na perspectiva tradicional. Isto por dois motivos. Primeiramente, porque, antes de ser lido e entendido sob a ótica latino-americana, este é um conceito elaborado e consolidado no Norte global, com foco na Europa (especificamente França e Alemanha) e, depois, Estados Unidos, conforme detalharemos mais adiante. Depois, a tradição que essa perspectiva epistemológica tem nos estudos acadêmicos realizados na

⁶DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

América Latina faz com que essa abordagem seja predominante nos cursos de graduação (e aí incluem-se cursos de formação de professores de línguas).

As palavras “cultura” e “colonização” apresentam a mesma raiz linguística, o verbo grego “colere”, que significa “cultivo”, “cultivar”. Na antiguidade ocidental, as civilizações fenícia, grega e romana estabeleceram colônias, isto é, campos de trabalho forçados em territórios alheios, nos quais pessoas (os “colonos”) teriam a função de cultivar a terra (ESTERMANN, 2010, p. 19).

Segundo Cuche (1996), no século XVIII, o termo “cultura” integra o vocabulário francês com sentido metafórico, deixando de ser empregado exclusivamente à noção da terra cultivada e passa a ser utilizado pela intelectualidade francesa, que atribui à cultura a ideia de ação, trabalho de desenvolvimento das faculdades mentais. Logo em seguida, nesse mesmo século, passa-se da noção de “cultura como ação” para “cultura como estado”, sendo ela definida pelo Dicionário da Academia de 1798 como a soma dos saberes acumulados, que distingue a humanidade dos demais seres vivos (e daí, então, estabelecendo a diferenciação entre natureza e cultura, sendo a primeira associada ao instinto, irracional, e a segunda ao saber racional). É importante salientar que, no século XVIII, o termo “cultura” é sempre empregado no singular, expressando totalidade e universalidade dos saberes, da razão e do progresso humano, ideais que compõem o pensamento iluminista da época, de grande repercussão na Europa.

Outro termo bastante referenciado é “civilização”. Inicialmente é utilizado na França de forma análoga à cultura, associada ao progresso e evolução humana. No entanto, enquanto cultura se referia ao progresso individual, civilização era empregada para se pensar o progresso coletivo (CUCHE, 1996, p. 22). Assim, a civilização é entendida como um processo inerente às sociedades como um todo. Daí o entendimento de haver sociedades mais ou menos civilizadas de acordo com parâmetros subjetivos de racionalidade, organização social, educação, produção e consumo de bens.

Empregados em contexto alemão, os termos “cultura” e “civilização” adquirem novos contornos: diferentemente da França, o distanciamento entre burguesia intelectual e aristocracia alemãs leva a um questionamento por parte dessa burguesia em relação aos valores da aristocracia. Assim, como os valores dessa aristocracia estavam, em grande parte, relacionados à reprodução dos modos “civilizados” da aristocracia francesa, a intelectualidade alemã atribui ao termo civilização um caráter superficial, enquanto a cultura, da qual essa

classe intelectual se nutria, é definido por ela mesma como um valor autêntico. Conforme explica Cuche (1996, p. 25):

Duas palavras vão lhes permitir definir esta oposição de dois sistemas de valores: tudo que é autêntico e 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 a civilização como a profundidade se opõe a superficialidade.

Posteriormente, com o intuito de solidificar uma unidade nacional, a intelectualidade alemã irá englobar à noção de civilização toda a produção aristocrática e intelectual da França e das demais potências ocidentais, ao passo em que irá promover características da classe intelectual alemã como sendo “a cultura alemã”. Dessa configuração, surge a noção relativista de cultura, cujo foco está nas particularidades de culturas (no plural), diferentemente do caráter universalista da cultura Iluminista. Considera-se, desta forma, que,

A cultura vem da alma, do gênio de um povo. A nação cultural precede e chama a nação política. A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação, considerando como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade. (CUCHE, 1996, p. 28)

Essa diferenciação de cultura embasará as duas principais matrizes conceituais do termo: uma, mais universalista, de origem francesa, e outra, alemã, de caráter essencialista.

No campo das ciências sociais, o termo cultura é conceitualizado pela primeira vez em 1871, por Edward Tylor (1832 - 1917), considerado o fundador da antropologia britânica, tendo ocupado a primeira cátedra de antropologia da Universidade de Oxford em 1883. Em seus estudos, ele objetivava estabelecer uma metodologia de análise das culturas, tomando como base a observação e registro de culturas e, conseqüentemente, a comparação entre elas. A partir disso, ele buscava traçar as “sobrevivências” culturais, isto é, aspectos culturais originários que se perpetuam em diferentes sociedades. Essa proposta de resgate do percurso cultural é uma perspectiva que tem como influência os estudos evolucionistas da época. Assim,

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, apud CUCHE, 1996, p. 35)

Nota-se que o autor, ao definir cultura, coloca o termo em igualdade com civilização, reflexo da dificuldade em se diferenciar ambos conceitos na época. Também inaugura-se a noção de cultura como descrição de um processo, sendo esse inconsciente da sociedade, e não mais como regras pré-estabelecidas a serem adotadas pela coletividade.

Para os estudos que envolvem linguagem e cultura, o primeiro teórico a tratar disso na literatura ocidental é Franz Boas (1858-1942). Esse teórico inaugura os estudos etnográficos nos Estados Unidos, ainda que seja alemão de origem e de formação acadêmica, tendo título de físico e geógrafo. Seu trabalho mais significativo (porque inicia seus estudos no campo da antropologia) é sobre uma comunidade esquimó, e o objetivo inicial foi compreender como o ambiente físico define a organização social desse grupo. A partir da imersão *in loco* na comunidade analisada, Boas chega à conclusão de que não é o espaço físico que define o meio social, mas o contexto cultural. Isso serve de base para outros desdobramentos de trabalhos acadêmicos, nos quais ele defende o emprego da palavra “culturas”, no plural, e a necessidade de compreendê-las individualmente e em sua totalidade. Nesse sentido, Boas se contrapõe à proposta metodológica de Tylor de comparação cultural, visto que essa hierarquiza culturas e as simplifica ao tentar encaixá-las em uma cronologia evolucionista. Como alternativa, Boas defende o relativismo cultural que, embora não seja de sua autoria, é um conceito que embasa sua filosofia metodológica. Um ponto forte dessa perspectiva é a consideração das particularidades na análise cultural, sem comparações ou pré-conceitos. Assim apresenta Cucho (1996, p. 45):

Para ele [Franz Boas], cada cultura representava uma totalidade singular e todo seu esforço consistia em pesquisar o que fazia sua unidade. Daí sua preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntamente a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz sua coerência.

Retomando suas origens acadêmicas, é possível entender que a perspectiva alemã de cultura influencia a teoria boasiana no que diz respeito à particularidade no tratamento da cada cultura.

Sob essa perspectiva, Franz Boas aborda também a questão da língua e sua relação com a cultura de uma sociedade. Em pesquisa sobre as línguas indígenas estadunidenses, Boas traz contribuições que servem de base para a reflexão sobre a interface língua-cultura. Em seu artigo “Language and thought” (1911), o autor contra-argumenta a respeito do senso comum de que uma gramática mais simples significa restrição cognitiva de seu usuário. Como exemplo, ele cita o kwakiutl, uma língua indígena canadense. Uma característica dessa língua é a inexistência de uso de palavras abstratas sem seu correspondente possessivo. Isso significa que a palavra “amor”, por exemplo, não é utilizada sem se fazer referência àquele que ama e a quem. Boas relata que em uma pesquisa realizada por ele, depois de algumas simples explicações ao falantes de kwakiutl, esses puderam compreender o conceito abstrato de amor sem a necessidade de uso dos possessivos. Esse exemplo aparentemente simples serve para demonstrar que não há uma limitação cognitiva dos falantes da língua, mas o modo de vida dessas pessoas, que no seu cotidiano se relacionam com elementos concretos, moldando a língua. Boas também considera que essa noção de abstração, tão presente nas línguas europeias no período em que ele escreve o artigo, é devido em grande parte ao forte trabalho intelectual dos filósofos que marcam esse contexto. A língua, portanto, funciona como um produto cultural da comunidade linguística e estudar a língua significa compreender seus falantes.

Também nessa interface linguagem e cultura, Edward Sapir (1884 - 1939), filólogo e antropólogo de formação e que teve como orientador de pesquisa Franz Boas, desenvolve estudos sobre língua e cultura. Segundo Sapir, “o verdadeiro lugar da cultura são as interações individuais” (CUCHE, 1996, p. 105). Mais do que buscar uma origem para as manifestações culturais, o teórico objetivava analisar os processos de produção de sentidos culturais. Seus estudos fundam a abordagem interacionista de cultura. Segundo a perspectiva de Sapir,

O que se chama ‘cultura global’ é o resultado das relações dos grupos sociais que estão em contato uns com os outros e, logo, do relacionamento de suas próprias culturas. Nesta perspectiva, a cultura global se situa de certa maneira, na intersecção das pretensas ‘subculturas’ de um mesmo conjunto social. Estas ‘subculturas’ funcionariam como culturas inteiras, isto é, como sistemas de valores, de representações e de comportamentos que permitem a cada

grupo identificar-se, localizar-se e agir em um espaço social que o cerca. (CUCHE, 1996, p. 107-108)

Conjuntamente com seu aluno Benjamin Lee Whorf, Sapir realiza trabalhos que levaram à elaboração da Hipótese Sapir-Whorf, que se pauta na relação intrínseca entre língua e cultura, sendo a segunda orientada pela primeira. De acordo com a Hipótese, a língua influencia na maneira como o indivíduo pensa ou reage. Essa teoria sofreu inúmeras críticas, pautadas sobretudo na recusa de que a linguagem poderia determinar o pensamento. No entanto, há de se considerar que o período em que essa Hipótese foi publicada (1940) era de forte domínio do pensamento positivista, que subentendia ser a língua uma expressão do pensamento. Da mesma maneira, outras críticas se pautavam no valor racista e preconceituoso que a Hipótese atribuía às comunidades cujas línguas não apresentam estrutura ou semântica que correspondiam aos valores e epistemologias das culturas ditas “civilizadas”.

Recentemente, a versão mais fraca da Hipótese de Sapir-Whorf vem sendo considerada plausível, na medida em que se considera que a língua carrega concepções culturais que não são diretamente/transparentemente “traduzíveis”, como *casa-house*, *nome-name*. Os termos e estrutura linguística carregam sentido aos usuários. Sobre isso, afirma Kramsch: “o modo como uma determinada linguagem codifica a experiência semanticamente torna os aspectos dessa experiência não exclusivamente acessíveis, mas mais relevantes para os usuários dessa linguagem”⁷ (KRAMSCH, 1998, p. 13). Nesse sentido, é possível afirmar que a língua, ao mesmo tempo que é moldada pela cultura, também influencia/constitui a experiência cultural.

Ao longo do século XX, o conceito de cultura segue sendo definido de diferentes formas pelos acadêmicos, com trabalhos de maior expressão nos Estados Unidos e países da Europa (Alemanha, Inglaterra e França), o que permite afirmar que houve correntes culturalistas, no plural, em constante diálogo e debate entre si. Cuche (1996, p. 65) atribui à expansão dos estudos culturais nos EUA o seu caráter pluriétnico, notadamente marcado pelas imigrações que conformam a sociedade estadunidense. No entanto, os estudos culturais estadunidenses receberam críticas, muitas vezes de forma redutora, sobretudo por parte de estudiosos franceses, que, entre as críticas feitas, acusavam-lhes de produzir um culturalismo (no singular) generalista, essencialista e relativista (CUCHE, 1996, p. 86).

⁷Nossa tradução para “the way a given language encodes experience semantically makes aspects of that experience not exclusively accessible, but more salient for the users of that language.” (KRAMSCH, 1998, p. 13)

Apesar do distanciamento entre as escolas de Antropologia francesa e estadunidense, na primeira metade do século XX, o francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009) elaborou sua teoria para cultura tomando como base os princípios da Antropologia americana. São baseados nos estudos de Ruth Benedict (1887-1948), aluna e assistente de Franz Boas, os princípios de que ele se utiliza em seus estudos: os padrões culturais que marcam diferenças entre sociedades, a limitação de tipos culturais, os estudos das sociedades primitivas como forma de identificação desses padrões culturais e a não necessidade de estudar os indivíduos para compreender sua cultura (CUCHE, 1996, p. 96). No entanto, Lévi-Strauss busca superar a visão particularista de cultura bastante difundida pelas teorias americanas. Como alternativa, por meio de sua análise estrutural da cultura, ele objetiva identificar uma “invariante”, isto é, elementos culturais comuns aos grupos sociais. Mantém-se, portanto, uma visão universalista de cultura, no sentido de tentar identificar regras universais que regem as sociedades.

Na década de 1960, Clifford Geertz, antropólogo estadunidense, inaugura a Teoria Interpretativa de Cultura. Para esse estudioso, a cultura deveria ser entendida como texto, que deve ser lido por meio dos seus aspectos simbólicos. Isto significa que a compreensão da cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como “o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (THOMPSON, 1999, p. 176). Os estudos culturais, dessa forma, devem envolver o trabalho interpretativo das formas simbólicas significativas compartilhada pelos grupos.

Também ganham força os estudos de cultura de base estruturalista. De acordo com o sociólogo John Thompson, a análise cultural a partir de uma concepção estrutural envolve a reflexão sobre as formas simbólicas “em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 181). A concepção estrutural, desse modo, vai além da concepção simbólica ao propor que se pensem os símbolos culturais dentro de uma estrutura social. Segundo o autor, cinco aspectos constituem as formas simbólicas: intencionalidade (as formas simbólicas são produzidas de um sujeito para outro sujeito); convenção (a construção e o emprego das formas simbólicas estão submetidos às diferentes convenções); estrutura (as formas simbólicas são construções articuladas por possuírem elementos que se interrelacionam); referência (as formas simbólicas

são construções que representam, referem-se a algo) e contexto (as formas simbólicas mantêm uma relação de dependência com os contextos que as constroem e as mantêm).

Embora Thompson não seja o primeiro teórico a abordar a questão do poder nas relações culturais, seus estudos, baseados na influência que a mídia exerce sobre a sociedade moderna, são de contribuição para reflexão a respeito do entendimento do fenômeno cultural, o qual ele define do seguinte modo:

os fenômenos culturais também estão implicados em relação de poder e conflito. As relações e manifestações verbais do dia-a-dia, assim como fenômenos mais elaborados, tais como rituais, festivais e obras de arte, são sempre produzidos ou realizados em circunstâncias sócio-históricas particulares, por indivíduos específicos providos de certos recursos e possuidores de diferentes graus de poder e autoridade; e estes fenômenos significativos, uma vez produzidos ou realizados, circulam, são recebidos, percebidos e interpretados por outros indivíduos situados em circunstâncias sócio-históricas particulares, utilizando determinados recursos para captar o sentido dos fenômenos em questão. (THOMPSON, 1995, p. 179-180)

Os estudos estruturalistas ainda exercem influência nos trabalhos de interpretações de cultura, incluindo-se os estudos no campo da Linguística. O estruturalismo se expressa na ideia de que o conhecimento de uma cultura se dá por meio da análise de valores de padrões de comportamento de uma sociedade e da forma como ela se organiza.

Stuart Hall, sociólogo e teórico cultural jamaicano, que desempenhou suas atividades acadêmicas na Inglaterra, contribuiu para a formação e consolidação da área que hoje é conhecida como Estudos Culturais. De caráter interdisciplinar, os Estudos Culturais, surgidos na década de 1950, buscam compreender fenômenos sociais à luz de teorias como pós-modernismo, interculturalidade, teoria *queer*, feminismo e ativismo negro, “a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de ‘textos’ da cultura” (SOVIK, 2003, p. 11).

Para Hall, a cultura deve ser entendida para além de uma concepção estruturalista, na qual as forças da estrutura social regem as comunidades. Ao invés disso, o teórico defende uma maior autonomia dos grupos sociais, buscando compreendê-los como produtores e consumidores de cultura. É a partir dessa perspectiva que este trabalho se apoia. Compreendemos cultura como um processo dinâmico, cujos significados são definidos

parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente, pelo que expõem e omitem a partir da subjetividade do indivíduo (HALL, 1997, p. 25).

Nesse sentido, trazemos a perspectiva de Tomaz Tadeu Silva (2000), professor do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para quem as relações entre culturas não se apoiam no diálogo, simétrico e horizontal, mas se baseiam em relações de poder. Daí que, segundo esse autor, identidade e diferença não são fixas, estanques, mas (re)construídas no movimento interpessoal. O mesmo é possível dizer para a cultura, que não é fato previamente dado, mas compreendido a partir de um determinado contexto sócio-histórico.

Claire Kramsch, linguista aplicada francesa com carreira na Universidade da Califórnia, Berkeley, elabora trabalhos relevantes para os estudos sobre cultura no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas. Para a autora,

cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico. (KRAMSCH, 2017, p. 143)

Concordamos com Kramsch a respeito do entendimento da cultura que é construído na relação, situado historicamente e mediado pela linguagem humana. Desse modo, buscando dialogar com esta autora e os demais estudiosos citados neste capítulo, definimos cultura como padrões elaborados pelo ser humano em sua comunidade e materializados na forma de produtos, valores, práticas, ideias e símbolos compartilhados coletivamente e inteligíveis para essa coletividade. Essa inteligibilidade depende de fatores sociais e históricos que regem essa coletividade e são modificados por ela por meio das relações interpessoais no movimento da história.

Em diálogo com essa perspectiva, os estudos culturais latino-americanos propõem evidenciar as relações de poder e colonialidade que atuam nos processos de (des/re)construção cultural e identitária. Apresentamos, a seguir, essa perspectiva, sobre a qual se fundamenta nosso trabalho.

1.3 Virada latino-americana dos estudos culturais e a crítica à colonialidade

La línea del ecuador no atraviesa por la mitad el mapamundi que nos enseñaron en la escuela. Según ese mapamundi, el norte ocupa dos tercios y el sur apenas uno. Por eso Europa parece bastante más grande que América Latina, aunque en realidad América Latina es el doble de grande que Europa. Y lo mismo ocurre, por ejemplo, con la India, que en el mapamundi parece más chiquita que Escandinavia cuando en realidad es tres veces más grande. La verdad es que el mapa miente. La geografía tradicional nos roba el espacio, como la economía imperial nos roba la riqueza, la historia oficial nos roba la memoria y la cultura formal nos roba la palabra. (Eduardo Galeano, Mapamundi⁸)

A epígrafe que abre esta seção é de autoria do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1940 - 2015). No trecho, o autor denuncia os saberes dominantes, que historicamente tem diminuído o Sul global, seja em termos geográficos, econômicos, históricos ou culturais. Assim como a perspectiva trazida de Galeano, o século XX vêm marcado pela formação do pensamento crítico elaborado por um coletivo de intelectuais que propõem um novo horizonte epistêmico que desloque a visão ancorada na Europa e reconheça o protagonismo da América Latina na produção de conhecimento, na constituição da História da Modernidade e no papel desempenhado para a formação e manutenção do sistema capitalista na atualidade, responsável por perpetuar as relações de desigualdade entre indivíduos e comunidades.

Entre outros teóricos, o grupo é formado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o semiótico argentino Walter Mignolo, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, a linguista estadunidense Catherine Walsh e o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, para citar aqueles que direcionam teoricamente esta pesquisa. Com a finalidade de compreender melhor o movimento realizado pelos estudos latino-americanos e de que forma a cultura se desenvolve nesse quadro, consideramos pertinente trazer, ainda que brevemente, a narrativa de Enrique Dussel sobre seu próprio percurso formativo.

Em “Transmodernidad e Interculturalidad - (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)”, Enrique Dussel (2005) traça um panorama dos seus estudos sobre América Latina e a emergência dos conceitos de transmodernidade e interculturalidade. Ele narra que, a partir de sua primeira experiência pessoal de cruzamento do Atlântico e chegada à Europa,

⁸ Transcrição retirada do programa *La vida segun Galeano*, produzido pelo canal Encuentro. Disponível em: <<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8320/3907?temporada=1>>. Acessado em 25 de nov. 2019.

com conseqüente autodescoberta como “latino-americano” ou “não-europeu”, o filósofo inicia sua busca por sua identidade cultural:

O problema cultural se apresentou para mim de forma obsessiva, humana, filosófica e existencial: quem somos culturalmente? Qual é a nossa identidade histórica?" Não era uma questão sobre a possibilidade de descrever objetivamente essa "identidade"; Era algo anterior. Era saber quem é si mesmo como angústia existencial.⁹ (DUSSEL, 2005, p. 1-2)

Dussel afirma que os estudos acadêmicos culturais franceses, dos quais ele se nutriu quando estudante de doutorado, encaravam a cultura como conteúdo valorativo-mítico de uma nação (ou seu conjunto). Disto, podemos considerar que muito pouca coisa mudou quanto à concepção tradicional de cultura elaborada no século XVIII, que descrevemos anteriormente.

Como trajetória teórica, Dussel propõe, em 1969, inserir a cultura latino-americana na história mundial. Busca, assim, pela visibilidade, ou seja, sair da condição epistemológica abissal (SANTOS, 2007) que a América pós-colonial se encontra em relação à cultura da metrópole. Segundo Dussel, (1968, p. 48)

Já é comum dizer que nosso passado cultural é heterogêneo e, às vezes, incoerente, díspar e até, em certa maneira, marginal à cultura europeia. Mas o trágico é que se desconheça sua existência, já que o relevante é que existe uma cultura na América Latina de qualquer maneira. Embora alguns neguem, sua originalidade é evidente, na arte, em seu estilo de vida.¹⁰

Como outra possibilidade, o autor propõe uma releitura da formação da História da Humanidade, na qual sejam contemplados aspectos históricos, culturais e epistemológicos da América Latina. A principal ideia defendida pelo teórico é sobre o papel central que o continente americano desempenha na formação do que hoje se entende como Modernidade.

Uma nova etapa dos estudos dusselianos propõe a mudança da perspectiva *metrópole-colônia* (e suas relações de diálogo e choque) para *centro-periferia* (e as implicações de dominação e exploração) entre culturas e dentro das mesmas. Seu foco

⁹ Tradução nossa para: “El problema cultural se me presentó como obsesivo, humana, filosófica y existencialmente: ¿Quiénes somos culturalmente? ¿Cuál es nuestra identidad histórica?”. No era una pregunta sobre la posibilidad de describir objetivamente dicha ‘identidad’; era algo anterior. Era saber quién es uno mismo como angustia existencial.” (DUSSEL, 2005, p. 1-2)

¹⁰ Tradução nossa para: “Es ya habitual decir que nuestro pasado cultural es heterogéneo y a veces incoherente, dispar y hasta en cierta manera marginal a la cultura europea. Pero lo trágico es que se desconozca su existencia, ya que lo relevante es que de todos modos hay una cultura en América Latina. Aunque lo nieguen algunos, su originalidad es evidente, en el arte, en su estilo de vida” (DUSSEL, 1968, p. 48)

consiste em olhar para as assimetrias dos atores e a busca pela libertação da cultura popular em relação à cultura imperialista. De acordo com o autor, essa libertação se daria por meio de uma revolução cultural, a realizar-se nos níveis pedagógico, da juventude e da cultura mesma (DUSSEL, 1997, p. 137)¹¹

Os teóricos latino-americanos propõem uma nova epistemologia organizada por experiências culturais, por meio da libertação das amarras opressoras de outros sistemas culturais:

O popular, por outro lado, era todo um setor social de uma nação enquanto explorada ou oprimida, mas que guardava também certa “exterioridade” — como veremos mais adiante. Oprimido no sistema estatal, alternativos e livres naqueles momentos culturais simplesmente desprezados pelo dominador, como o folclore, a música, a comida, o vestuário, as festas, a memória de seus heróis, as ações emancipatórias, as organizações sociais e políticas etc.¹² (DUSSEL, 2005, p. 11)

Podemos considerar haver pontos de convergência e divergência com o pensamento de Hall a respeito da produção e consumo de cultura pelas comunidades. Se por um lado, Dussel e Hall concordam sobre haver uma certa autonomia das camadas populares em produzir e consumir artefatos culturais, Dussel se mostra mais fechado em relação à vinculação dos sujeitos à estrutura social na qual ele se inserem. Ao mesmo tempo, a cultura popular para Dussel é tomada, nesse momento, como algo genuinamente puro, não afetado pela cultura dominante. No entanto, é importante ponderar que, para ambos os autores, a cultura é vista de forma plural, formada por contradições e embates dentro de sua própria estrutura.

O grupo “Modernidade/Colonialidade”, criado na virada do século XXI (e do qual participam Dussel e outros estudiosos citados no início deste item), se apoia no conceito de **colonialidade** para pensar a América Latina. O termo colonialidade, proposto inicialmente por Aníbal Quijano no final da década de 1980, é entendido como o padrão de poder que surge com a conquista da América e que se perpetua na atualidade, a despeito do processo de independência dos países que estiveram em regime colonial. A colonialidade se mantém por

¹¹ “se encuentra en el nivel pedagógico, el de la juventud y el de la cultura” (DUSSEL, 1997, p. 137)

¹² Tradução nossa para: “Lo popular, en cambio, era todo un sector social de una nación en cuanto explotado u oprimidos, pero que guardaba igualmente una cierta “exterioridad” – como veremos más adelante -. Oprimidos en el sistema estatal, alternativos y libres en aquellos momentos culturales simplemente despreciados por el dominador, como el folklor, la música, la comida, la vestimenta, las fiestas, la memoria de sus héroes, las gestas emancipatorias, las organizaciones sociales y políticas, etc.” (DUSSEL, 2005, p. 11)

meio do controle por parte dos grupos dominantes sobre os subalternos¹³, perpetuando, assim, modos de ser, pensar, organizar-se e produzir típicos da cultura do dominador e que foram impostos historicamente aos dominados por meio da ideologia da raça, do trabalho e da própria produção de conhecimento (QUIJANO, 2001). Por outro lado, a colonialidade também atua no apagamento do subalterno por meio de seu processo de invisibilização em nome de seu dominador.

Nesse sentido, a colonialidade está enraizada de tal forma que muitos padrões de dominação existentes na atualidade são naturalizados na sociedade e, mais que, isso, reproduzidos pelos sujeitos subalternizados. Assim afirmam Oliveira e Candau (2010, p. 19):

Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

De acordo com os autores, podemos compreender que a presença do sujeito colonizador impede que o colonizado se veja a si mesmo, já que tudo que esse vivencia e entende é construído a partir da perspectiva daquele. De acordo com Maldonado-Torres (2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010)

[...] assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.

Em diálogo com as reflexões desses autores, Ramón Grosfoguel busca definir colonialidade como um **enredamento** de formas de dominação, que perpassa diversas instâncias da vida social. Assim afirma o teórico:

¹³ Entendemos subalterno a partir do que Boaventura de Sousa Santos elabora em entrevista a Antoni Aguiló: “ser dominado o subalterno significa, ante todo, no poder definir la realidad en los propios términos, es decir, sobre la base de conceptos y experiencias que reflejen los verdaderos intereses y las aspiraciones de los dominados, pues los conceptos con los que operamos nunca son neutros y a menudo están pensados para consolidar los sistemas de poder”. (SANTOS; AGUILÓ, 2019, p. 40)

Indo um passo além de Quijano, conceptualizo a colonialidade do poder como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (GROSFOGUEL, 2008, p. 123)

Pensar a cultura a partir das relações de colonialidade significa considerar a existência de padrões de dominação que subjazem os pensamentos e as práticas sociais. Em especial, neste trabalho, interessa-nos pensar a **colonialidade** na reflexão sobre cultura na formação de professores de línguas estrangeiras, com foco na reflexão que diz respeito a discursos sobre hegemonia **linguística** e **étnico-racial** (ao se atribuir mais valor às variedades e comunidades ibéricas em detrimento às variedades do português e espanhol latino-americano e africano e suas comunidades) e **epistêmica** (quando pensado a respeito das teorias e saberes sobre culturas que são (des)valorizados na academia).

Em relação à forma como a língua serve de manutenção da colonialidade, citamos dois exemplos de práticas em torno da educação linguística, com base na discussão de Baptista e López-Gopar (2019). O primeiro exemplo diz respeito ao reconhecimento de determinado tipo de letramento (entendido aqui como domínio da escrita por meio da escolarização), como ideal de civilidade, em oposição a práticas orais de grupos sociais marginalizados. Os autores, com base em Quijano (1992), afirmam que o processo de valorização de um modelo de letramento e a consequente desqualificação de outras práticas de linguagem de grupos subalternizados sustenta a colonialidade cultural e linguística. Nesse sentido, Baptista e López-Gopar (2019) defendem que a educação decolonial como forma de entendimento das práticas de letramento são significativas, pois buscam compreender “como se configura a relação entre um imaginário sobre certos padrões impostos pela lógica da modernidade/colonialidade, cujos efeitos se fazem presentes e impactam as práticas de linguagem” (p. 16).

Baptista e López-Gopar (2019) também questionam a concepção moderna de língua, que reforça certos lugares de enunciação alinhados com a lógica da colonialidade. Entende-se a partir dessa concepção o vínculo que se estabelece entre língua e território, que surge a partir de um ideal moderno colonialista de estado-nação e que “permitiu restringir, delimitar e

definir as línguas que poderiam ser empregadas territorialmente e por meio das quais seriam constituídos os laços entre essas *comunidades imaginadas* – as nações – e as *comunidades de fala*” (BAPTISTA; LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 16, destaque dos autores). Como frutos do projeto de construção do estado-nação, temos as línguas espanhola e portuguesa, que se sobrepuseram a outras línguas usadas nos territórios coloniais. Além disso, entendemos decorrer dessa racionalidade colonialista a ideia de que as nações que outrora ocupavam o lugar de metrópole são, ainda hoje, detentoras do padrão linguístico, sendo os demais falares erros, arcaísmos, variações ou desvios da norma. Isto se reflete no ensino de línguas, conforme veremos ao longo deste trabalho.

Na próxima seção, discutimos sobre os conceitos intercultural, multicultural e transcultural, com especial atenção para a questão do ensino de línguas.

1.4 Alguns desdobramentos do conceito de cultura

Com a formação da área de Estudos Culturais, na década de 1960, a cultura toma centralidade nas discussões acadêmicas sobre análise e compreensão da vida social. Essa “virada cultural” (HALL, 1997) seria acompanhada de forte relação interdisciplinar e impulsionaria desdobramentos do termo, como os prefixo **multi-**, **inter-** e **trans-** cultural, os quais descreveremos a seguir.

De acordo com Guilherme e Dietz (2014), não há um consenso teórico universal para as concepções de multicultural e intercultural. A ampliação de uso desses termos, que cada vez mais está transpassando as fronteiras do ambiente acadêmico e atingindo outras esferas políticas e sociais, implica uma elasticidade de concepções e princípios que correspondem a modos de pensar e pontos de partida diferentes. Isso exige de seus usuários, sobretudo os que estão comprometidos na produção de conhecimento, um cuidado sobre a fundamentação e forças que estão em jogo, conforme afirmam os autores:

[...] ser cautelosos acerca da precisão de seu uso implica estar conscientes não só de sua elasticidade, mas também das múltiplas identidades pessoais, das

tradições epistemológicas e, se for o caso, da formação acadêmica de seus emissores.¹⁴ (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 19)

Reflexo deste não consenso é que, por exemplo, entre **interculturalidade** e **interculturalismo**, na América Latina predomina “interculturalidade”, enquanto que nos Estados Unidos há uma preferência pelo segundo termo, “interculturalismo”. Uma hipótese para isto seria que o sufixo “-ismo” também é empregado em “multiculturalismo”, um termo amplamente adotado pela teoria estadunidense (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 19)

Já entre **multiculturalismo** e **interculturalidade**, vemos que o primeiro é um conceito bastante utilizado dentro da produção acadêmica anglo-saxônica, ao passo que o segundo predomina nas discussões do cenário acadêmico europeu. Conforme afirmam Guilherme e Dietz (2014, p. 19),

No entanto, isto não significa que o uso do conceito de “intercultural” seja consensual e nem sequer igualmente aceitável em cada tradição, nem na interpretação científica nem na validação ideológica. O conceito ainda soa a neologismo, nos círculos de fala inglesa, enquanto que, desde o princípio, soava familiar em espanhol e português, e em geral, nos círculos ibero-americanos. Na Europa, pelo menos nos países do sul, o termo foi adotado com rapidez e facilidade apesar de suas diferentes conotações. Por exemplo, na Espanha centra-se mais na diversidade nacional, enquanto em Portugal mantém um sentido mais cosmopolita, o que é compreensível por razões históricas. Em termos gerais, ultimamente, nos Estados Unidos, é cada vez mais utilizado, embora muito abaixo da necessidade de reconhecer a identidade única das comunidades, enquanto na América Latina o conceito tem sido amplamente utilizado, mesmo quando levantar algumas preocupações sobre seu possível descuido de reconhecimento das relações de poder e maltrato sistemático no passado colonial.¹⁵

¹⁴ Nossa tradução para: “ser cautelosos acerca de la precisión de su uso implica estar conscientes no sólo de su elasticidad, sino también de las múltiples identidades personales, de las tradiciones epistemológicas y, si fuera el caso, de la formación académica de sus emisores.” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 19)

¹⁵ Nossa tradução para: “Sin embargo, esto no significa que el uso del concepto de lo ‘intercultural’ sea consensual y ni siquiera igualmente aceptable en cada tradición, ni en la interpretación científica ni en la validación ideológica. El concepto todavía suena a neologismo, en los círculos de habla inglesa, mientras que, desde el principio, sonaba familiar en español y en portugués, y en general, en los círculos iberoamericanos. En Europa, por lo menos en los países del sur, el término fue adoptado con rapidez y facilidad pese a sus diferentes connotaciones. Por ejemplo, en España se centra más en la diversidad nacional mientras que en Portugal guarda un sentido más cosmopolita, lo cual es comprensible debido a razones históricas. En términos generales, últimamente en Estados Unidos es cada vez más utilizado, aunque muy por debajo de la necesidad de reconocimiento de la identidad única de las comunidades, mientras que en América Latina el concepto ha sido ampliamente utilizado, aun cuando despierta algunas preocupaciones sobre su posible descuido del reconocimiento de las relaciones de poder y del maltrato sistemático en el pasado colonial”. (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 19)

Segundo os autores, os termos são lidos e interpretados a partir de uma perspectiva local. Há muitos fatores que influenciam na leitura e uso desses termos de acordo com grupos sociais. Nesse sentido, nosso intuito aqui não é esgotar todas as possibilidades de interpretações sobre **multi**, **inter**culturalidade ou **trans**culturalidade, mas discuti-las, levando em conta sua complexidade e considerando como esses termos vêm sendo utilizados na educação linguística. Para isso, basearemos-nos nas reflexões de quatro autoras: Terezinha Maher (2007), livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas; Vera Candau (2008a, 2009), professora emérita do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Manuela Guilherme (2019b), pesquisadora sênior do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; e Catherine Walsh (2010), professora e coordenadora do Doutorado em *Estudios Culturales Latinoamericanos* da *Universidad Andina Simón Bolívar*, Equador.

Maher (2007, citando McLaren, 2000), afirma que ao termo “multiculturalismo” pode ser atribuído um caráter positivo ou negativo. Quando negativo, essa perspectiva se opõe à pluralidade de culturas e prega a assimilação de grupos minoritários a culturas hegemônicas. Esse multiculturalismo assimilacionista, nas palavras de Candau (2008a), é entendido pelos seus defensores como uma forma de integrar grupos culturalmente excluídos, por meio de políticas de integração que pressupõem incorporar esses grupos marginalizados à sociedade dominante, sendo realizado por meio da aculturação, com apagamento das culturas dos excluídos em nome de uma monocultura hegemônica.

No multiculturalismo positivo, também nomeado como liberal (MAHER, 2007) ou multiculturalismo diferencialista (CANDAU, 2008a), as diferenças são entendidas como legítimas. Segundo Maher (2007), o multiculturalismo liberal pode ser dividido em duas vertentes, uma que enfatiza as equidades entre culturas e outra que foca nas diferenças. Na primeira, colocam-se os indivíduos em pé de igualdade, no sentido de que, a parte as idiosincrasias, todos os seres humanos são iguais. Isso implica o apagamento das injustiças e conflitos que estão na base das relações sociais, além de colaborar com discursos perversos como a meritocracia, que se apoia na ideia de equidade de oportunidades e fracasso individual em detrimento do reconhecimento das relações de poder que acirram as diferenças, “porque não há como dissociar a diferença das relações de poder: são essas últimas que criam e preservam a primeira” (MAHER, 2007, p. 260). Nessa perspectiva, celebram-se fatores essencializados de elementos “autênticos” da cultura, os “safáris culturais” (MAHER, 2007),

que podem ser tomados de forma totalizante e superficial, como música, festividades ou religiosidade, por exemplo.

O multiculturalismo liberal pautado na diferença também se apóia em uma perspectiva totalizadora das culturas, mas sugerindo a impossibilidade de que essas culturas se inter-relacionem devido às suas especificidades. É excludente, pois ignora as nuances que compõem os grupos culturais, homogeneizando-os, e tende a promover o separatismo e a guetização (MAHER, 2007, p. 161). Também é de caráter preservacionista, pois entende as culturas como estáticas, puras, e busca mantê-las assim, sem indicar caminhos para mudar as estrutura social dominante, que oprime aqueles que são historicamente desfavorecidos (KUMARAVADIVELU, 2008).

Ambas as vertentes do multiculturalismo liberal (seja a que foca a equidade ou a que foca a diferença) contribuem para o apagamento das minorias por meio da generalização das experiências culturais através da seleção de produtos culturais e apresentados de forma trivial e descontextualizada, sem relação com as dinâmicas que envolvem os grupos que constroem e se constituem por meio desses artefatos. Diante disso, é pertinente questionarmos a respeito dos atores que selecionam e interpretam esses artefatos culturais. Concordamos com a afirmação de Sahlins (1990, apud MAHER 2007, p. 263) de que elementos culturais são lidos e ressignificados a partir dos próprios parâmetros culturais de um grupo. Ou, na voz de Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra (1989), no sentido de que é a partir da perspectiva cultural do indivíduo que se constrói a compreensão do mundo e se atua nele.

Além disso, também consideramos que as relações sociais são permeadas por relações de poder, o que implica a prevalência de certas vozes em detrimento de outras. Nesse sentido, o multiculturalismo elabora uma visão verticalista de cultura, conservando os lugares de voz dos que detêm a soberania e impossibilita que os grupos culturais menos favorecidos tenham lugar para nomear e expressar suas próprias culturas.

Outro conceito apresentado por Maher é o multiculturalismo crítico. A autora, citando Foucault (1979), defende que o poder não é unilateral, de modo que o que acontece na sociedade são disputas entre grupos de diferentes culturas. Nesse sentido, o multiculturalismo crítico propõe o diálogo entre culturas com o objetivo de aprender a conviver com as diferenças por meio do respeito. O multiculturalismo crítico é tomado como sinônimo de interculturalidade para alguns autores, como Maher (2007) e Candau (2008a). Baseamo-nos

na leitura de Candau (2008a, 2009), para apresentar uma breve retrospectiva do uso do termo “intercultural” na educação latino-americana.

Segundo a autora, é importante considerar que a interculturalidade na América Latina é um conceito que emerge da convergência dos contextos acadêmicos e sociais, liderados pelos movimentos de grupos sociais historicamente marginalizados (CANDAU, 2008a, p. 49). A respeito disso, Guilherme e Dietz (2014) afirmam que os processos de colonização e, posteriormente, criação dos estados nação na América Latina, culminaram em processos de invisibilidade de identidades culturais marginalizadas:

Em espanhol e em português, e mesmo em qualquer contexto ibero-americano, a palavra interculturalidad(e) é mais comum e refere-se substantivamente à dimensão ontológica do indivíduo e da sociedade. Na América Latina, o grande desafio ainda presente é tornar visível a diversidade cultural original, que sobreviveu à segregação e à imigração coloniais e a processos de assimilação, bem como a homogeneização nacional ocorrida a partir da independência.¹⁶ (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 20)

Nesse sentido, o termo interculturalidade, que se faz mais presente em nosso continente, se constrói a partir dos conflitos que resultam desses encontros culturais de base colonialista. Candau (2009), ao revisar o termo, indica que “interculturalidade” é usado pela primeira vez na América Latina por dois linguistas e antropólogos, Esteban Mosonyi e Omar González, em 1974, para tratar da educação indígena venezuelana. Nesse momento, há uma preocupação com a educação bilíngue como forma de assegurar o espaço de línguas e culturas indígenas no modelo escolar, até então marcado tradicionalmente pelo monolinguismo.

A interculturalidade também passa a ser incorporada pelos movimentos negros latino-americanos, que vêm ocorrendo de diversas formas e em diferentes níveis nos países da América Latina, mas que têm, entre outras características comuns, o combate ao racismo, busca por igualdade de direitos e reconhecimento e valorização das suas identidades culturais, além da oposição à noção da “democracia racial”, conceito que acaba por ocultar as desigualdades existentes entre negros e brancos latino-americanos. Em relação à educação intercultural, há as políticas de ações afirmativas na educação e inserção de conteúdos

¹⁶ Nossa tradução para: “En español y en portugués, e incluso en cualquier contexto iberoamericano, la palabra interculturalidad(e) es más común, y sustantivamente se refiere a la dimensión ontológica del individuo y de la sociedad. En América Latina, el gran reto aún presente es visibilizar la diversidad cultural original, la cual ha sobrevivido a la segregación y a la inmigración coloniales y a procesos de asimilación, así como a la homogeneización nacional ocurrida a partir de la independencia.” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 20)

curriculares que remetem às culturas negras, que visam reparar as violências que essas comunidades vêm sofrendo ao longo do tempo e promover a valorização de suas identidades.

O movimento de educação popular, iniciado na década de 1960 e que tem Paulo Freire como uma de suas referências na América Latina, também contribui para a educação intercultural no continente. Esta tem como projeto a subversão do modelo tradicional de educação conteudista ancorada em uma cultura letrada, elitista, para propor uma educação pautada nas culturas das pessoas, isto é, dos aprendizes. Depois, nas décadas de 1980 e 1990, alguns países latino-americanos reconhecem, por meio de sua Constituição, a natureza pluriétnica de seus cidadãos, o que implica alavancar ações de políticas públicas, em especial na área da educação, que tomem como princípio o caráter “pluricultural e multilíngüe de suas sociedades” (CANDAUI, 2009, p. 3). No entanto, a onda neoliberal latino-americana que se consolida também a partir desse período trata a interculturalidade como o reconhecimento da diversidade com a função de inserir setores da sociedade no modelo estrutural vigente (WALSH, 2010).

Com a finalidade de compreender interculturalidade, Walsh (2010) apresenta três perspectivas para a definição do termo. A primeira, toma interculturalidade a partir de uma ótica **relacional**, isto é, se constitui a partir da relação “entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, os quais poderiam se dar em condições de igualdade ou desigualdade¹⁷” (WALSH, 2010, p. 2). Essa visão trata das relações, ora individuais, ora entre grupos étnico-raciais, de maneira homogênea e neutra, minimizando conflitos advindos das condições políticas, sociais, econômicas e epistêmicas que regem as relações.

Sobre essas relações interculturais, a autora lembra que, na América Latina, é comum, desde a formação do sistema-mundo¹⁸, as relações entre diferentes povos, como indígenas, afrodescendentes, europeus. No entanto, o que essa perspectiva relacional sugere, é algo que se aproxima da visão celebratória da interação inter-racial, tal como propõe Gilberto Freyre em *Casa-Grande & Senzala* (1933), isto é, agregando as diferenças de forma espontânea e apagando os conflitos e violências.

¹⁷ Nossa tradução para “entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.” (WALSH, 2010, p. 2)

¹⁸ O ideia de “sistema-mundo” é proposto por Wallerstein (1974). Trazemos aqui a síntese de Grosfoguel (2008) para o termo por a considerarmos esclarecedora: “Na esteira do sociólogo peruano Aníbal Quijano (1991, 1998, 2000), poderíamos conceptualizar o actual sistema-mundo como um todo histórico-estrutural heterogêneo dotado de uma matriz de poder específica a que chama “matriz de poder colonial” (“patrón de poder colonial”). Esta afecta todas as dimensões da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade, a subjectividade e o trabalho (QUIJANO, 2000)” (GROSGOQUEL, 2008, p. 123).

A segunda perspectiva é da interculturalidade **funcional**, termo nomeado por Fidel Tubino (2005), que tem como proposta o reconhecimento das diferenças com vistas à inclusão dessas na estrutura social já estabelecida. O funcionalismo reside na conformidade em agregar as variáveis a um modelo neoliberal vigente, sem marcar as assimetrias ou questionar esses padrões de dominação impostos. É “a nova lógica multicultural do capitalismo global”¹⁹ (WALSH, 2010, p. 3), que não coloca em questão a estrutura na qual se apoiam essas assimetrias. Assim, concordamos com Alves (2019) de que a interculturalidade, caso não considere as diferenças, “pode reprimir, silenciar, criar uma uniformidade superficial, preservar a coerência social, ser utilizada como justificativa e não levar a uma reflexividade crítica” (p. 67).

A última perspectiva, a interculturalidade **crítica**, não parte “do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial”²⁰ (WALSH, 2010, p. 4). Essa perspectiva vai mais além do reconhecimento do outro e intencionalidade de integração. Isto porque o uso dominante do conceito de interculturalidade, de acordo com Viaña (2010, p. 11) não tem as condições para *dialogar, respeitar ou construir uma igualdade real* dado que derivam de uma estrutura capitalista que subordina as minorias. A interculturalidade crítica busca reconceitualizar, descentralizar e rever paradigmas existenciais, sociais e epistemológicos a partir da relação com o outro. Desse modo, a interculturalidade crítica parte do pressuposto de que a diferença se constitui a partir de uma matriz colonial, cujo poder é hierarquizado e racializado. O diálogo entre culturas pressupõe, desta forma, o rompimento com essa estrutura de dominação. Trataremos deste conceito com mais detalhes no item a seguir.

Desde a virada do século XXI, o termo “transcultural” vem sendo empregado ocasionalmente para substituir o “intercultural” como resposta a uma visão de mundo mais globalizado e híbrido (GUILHERME, 2019b). A perspectiva transcultural considera a natureza permeável e flexível das culturas como ponto crucial que caracteriza a sociedade na atualidade. De acordo com Mignolo (2003, p. 301):

A transculturação inclui a ênfase em fronteiras, migrações, plurilinguajamento e multiculturação e a crescente necessidade de conceitualizar as línguas, os processos de escrita e leitura, as literaturas transnacionais e transimperiais. /.../

¹⁹ Nossa tradução para: “la nueva lógica multicultural del capitalismo global.” (WALSH, 2010, p. 3)

²⁰ Nossa tradução para: “del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (WALSH, 2010, p. 4)

A transculturação, em outras palavras, contamina o local de enunciação, e não apenas como fenômeno social que permite a celebração do ‘impuro’ no mundo social, em uma perspectiva ‘pura’, vazada numa língua nacional e em uma epistemologia ‘científica’.

O transcultural desafia as noções estáticas de culturas, territórios e línguas ao radicalizar as interconexões entre indivíduos. Seu pensamento é reflexo do mundo pós-Guerra Fria, que tem a emblemática queda do muro de Berlim como transposição de barreiras físicas e simbólicas e a ilusão de que, desse momento em diante, inicia-se uma etapa de coesão global. Entretanto, vemos que as experiências vivenciadas de fechamento de fronteiras nacionais para migrantes, o avanço do conservadorismo, do fascismo e das desigualdades econômicas e sociais (seja em escala global, regional ou local) e a imposição linguística e cultural velada na ideia da língua franca nos ensinam sobre as limitações de um modelo de diálogo que não questiona a estrutura social vigente. Nesse sentido, consideramos que a interculturalidade (quando pensada criticamente, vale ressaltar) ainda é o construto teórico mais pertinente na medida em que considera aspectos políticos e históricos que estão em jogo nas relações interpessoais, ao contrário da suposta neutralidade adotada pela perspectiva transcultural. Disto implica também que o transcultural “não enfrenta as variáveis, conflitos ou potencial local que a própria situação pode gerar em um evento transcultural”²¹ (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 21).

A interculturalidade tomada a partir de um viés crítico pode ser entendida, então, como processo reflexivo e ativo, conforme detalha Guilherme (2019b, s.p.):

na sua teorização atual, este conceito pode oferecer um espaço e um potencial relevantes para o reconhecimento, em equidade, e o diálogo paritário e recíproco entre culturas e entre línguas e, de uma forma crítica, para a construção de sociedades plurais e radicalmente democráticas.

É a partir desta significação de interculturalidade, que envolve diálogo — construído “sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes”, como indica Maher (2007) —, reflexão e ação para transformação, que nós entendemos no ensino de línguas estrangeiras.

No item a seguir, aprofundaremos a reflexão sobre a interculturalidade no ensino de línguas.

²¹ Nossa tradução para: “no hace frente a las variables, los conflictos, ni al potencial locales que la propia situación puede generar en un suceso transcultural” (GUILHERME; DIETZ, 2014, p. 21)

1.5 Do ensino de cultura para a interculturalidade crítica

De acordo com Cox e Assis-Peterson (2007), há pelo menos trinta anos (isto é, mais de quarenta anos atualmente) a diversidade cultural e linguística fazem parte das discussões sobre práticas de linguagem. No entanto, para as autoras, essa diversidade é “sempre vista como movimento que deriva da unidade, enfim, da norma, e não o contrário” (p. 28-29).

A cronologia sobre a cultura no ensino de línguas elaborada por Kramersch (2017) nos mostra que até a década de 1970, ainda que com algumas inovações como o método direto, o ensino de línguas estava predominantemente marcado pelo método gramática-tradução. De acordo com esse modelo, há uma valorização da forma linguística escrita, de modo que o texto literário é o objeto de estudo da língua por excelência. A cultura é proveniente do letramento canônico, entendido também como o “C” maiúsculo, bem como de informações sobre história e instituições de nações que são o berço dessa língua. Associados a essa cultura nacional estão os valores morais de sua elite. Dentro das universidades e instituições de ensino de línguas estrangeiras, a cultura está inserida na área de literatura e filologia — esta última em menor frequência.

A partir da década de 1980, com a expansão da abordagem comunicativa, o ensino de línguas passa a focar mais nas relações interpessoais. Isto implica considerar a vida cotidiana, com seus hábitos, comportamentos, costumes e crenças. É a chamada cultura com “c” minúsculo. O falante nativo é tomado como modelo cultural e sua realidade é utilizada como parâmetro para o ensino da língua e da cultura nacional. Porém, entendemos não se tratar de qualquer falante nativo da língua, mas daquele que segue padrões de gênero, raça, poder econômico dominantes (com possibilidade de representação de mulheres, negros e trabalhadores de classes mais baixas — as duas últimas representações em pouquíssima escala) e cujo modo de vida esteja relacionado a centros urbanos ou nações hegemônicas.

É importante considerar que com o surgimento do ensino comunicativo e o foco em aspectos da cultura de “c” minúsculo, o tratamento da cultura com “C” maiúsculo não deixa simplesmente de existir; a mudança de paradigma não é uniforme em todo sistema de ensino e tampouco implica a substituição de um método por outro. A cultura com “C” maiúsculo se mantém no ensino comunicativo na forma de apartados culturais, como referências icônicas da cultura-alvo. Sobre isto, Kramersch (2017) discute a divisão até hoje existente entre língua e

literatura/cultura nos currículos escolares. A primeira trata da cultura com “c” minúsculo, isto é, das relações cotidianas e hábitos; por sua vez, as aulas de literatura e cultura se detêm no estudo da cultura com “C” maiúsculo, isto é, a história, a literatura, artes em geral. Porém, conforme afirma a autora, a cultura para o ensino comunicativo corresponde a um projeto que enfoca hábitos, comportamentos e características nacionais, sem profundidade histórica e, a nosso ver, sem compromisso com a reflexão crítica sobre essas informações veiculadas.

A partir da década de 1990, a perspectiva pós-moderna de ensino de línguas questiona a ideia de cultura vinculada a uma única comunidade de fala. Entre os que ensinam línguas, ainda há aqueles que apenas descentraram o lugar da cultura de uma unidade nacional para várias comunidades de prática, mas colado a uma perspectiva moderna, isto é, repetindo e perpetuando padrões pré-existentes (KRAMSCH, 2017, p. 144), com suas visões de culturas fixas e essencializadas. A perspectiva neoliberal de ensino de língua força o indivíduo a exercer uma atuação autônoma a partir de valores e objetivos entendidos como pessoais. A cultura, como consequência, é instrumentalizada para servir ao reconhecimento das diferenças sem ainda buscar qualquer tipo de mudança na estrutura da sociedade. Esta é a base para algumas vertentes do ensino multicultural/intercultural, que discutimos mais pormenorizadamente no item 1.3.

Ao longo da segunda metade do século XX, concomitante ao processo de surgimento dos métodos de ensino acima mencionados, vêm-se desenvolvendo as bases para o conceito de Competência Intercultural no ensino de línguas. Esta decorre da noção de “competência”, definida por Noam Chomsky, em 1965, como o conhecimento que o falante tem da língua. O uso concreto da língua pelo falante, por sua vez, é definido como desempenho. Posteriormente, Dell Hymes (1976), considerando o conceito de competência proposto por Chomsky restritivo e vinculado a uma gramática internalizada (SALOMÃO, 2011, p. 242), indica a necessidade de se levar em consideração aspectos sociolinguísticos e contextuais no uso da língua. Assim, o teórico propõe o conceito de Competência Comunicativa. Outros pesquisadores (como CANALE; SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURREL, 1995; CELCE-MURCIA, 2007²²) aprimoram a noção de Competência Comunicativa, atentando-se às questões contextuais de uso da língua, resultando na progressiva demanda por considerar aspectos culturais dentro do conceito.

²² O estudo de Salomão (2011) apresenta uma análise detalhada sobre o conceito de Competência Comunicativa segundo esses autores.

A dimensão da aprendizagem cultural no estudo da língua teve como trabalhos seminais Wilma Melde (1987)²³ e Michael Byram (1989)²⁴, que foram seguidos por publicações e eventos científicos na área da linguística que demonstravam a importância da aprendizagem intercultural. Sobre isso, Byram, Morgan et al. (1994) verificaram que os jovens adquirem algumas informações, mas muito pouco conhecimento sobre cultura estrangeira nas aulas de línguas e que a influência de forças extra-curriculares como a mídia são muito mais fortes — e insidiosas — do que os esforços intuitivos do professor (p. 3). Além disso, o ensino de línguas convencional é insuficiente, por levar a codificação da mensagem em detrimento da comunicação e interação entre pessoas. Isto implica uma não negociação de significados compartilhados e entendimento de mundos quando os interlocutores se restringem apenas a codificação sem buscar entender suas relações com os outros (p. 39).

Em 1997, Byram propõe a Competência (Comunicativa) Intercultural, cujo diferencial está, mais especificamente, no estabelecimento de relações interpessoais ao invés da mera troca de informações e mensagens (BYRAM, 1997 apud GUILHERME, 2000, p. 298). Assim, a Competência Comunicativa Intercultural é entendida como a capacidade de interagir em língua estrangeira com pessoas pertencentes a outras culturas, enquanto que a Competência Intercultural é entendida, num sentido mais amplo, como a “habilidade de interagir efetivamente com pessoas de culturas que são reconhecidas como diferentes da nossa”²⁵ (GUILHERME, 2000, p. 297).

Guilherme atenta para o fato de que, na definição acima, o termo “efetivamente” pode apontar para diferentes direções, inclusive controversas. Nesse sentido, a autora esclarece que “interagir efetivamente entre culturas significa realizar uma negociação entre pessoas baseada em características culturais específicas [isto é, diferentes da sua própria cultura] e gerais [isto é, compartilhadas] que sejam respeitadas e favoráveis a ambos os participantes”²⁶ (2000, p. 297), no sentido de evitar problemas e por meio da adoção de uma postura moderada — ainda que se reconheça que apenas isto não é suficiente para excluir potenciais conflitos de

²³ MELDE, W. **Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1987.

²⁴ BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

²⁵ Nossa tradução para: “Intercultural Competence (IC) is the ability to interact effectively with people from cultures the we recognize as being different from our own”.

²⁶ Nossa tradução para: “interacting effectively across cultures means accomplishing a negotiation between people based on both culture-specific and culture-general features that is on the whole respectful and favourable to each”.

interesses individuais no momento de sua aplicação. Por se apoiar na ideia do estabelecimento da interação interpessoal, isto faz com que o fator linguístico seja fundamental para o desenvolvimento tanto da Competência Intercultural quanto da Competência Comunicativa Intercultural.

Por sua vez, o “falante intercultural” é aquele que tem a habilidade de interagir com o “outro”, aceitar suas perspectivas e percepções de mundo, mediar diferentes perspectivas e avaliá-las de forma consciente (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001, p. 5). Ele está erigido na ideia do sujeito pós-moderno, em construção, que medeia duas ou mais identidades culturais e posições sociais. É um processo performático, no qual o falante negocia sua própria identidade cultural, social e política e as demais. Os autores afirmam que não é propósito do ensino mudar valores dos estudantes, mas fazê-los explícitos e conscientes em cada interação com o outro. Além disso, a o ensino de línguas deve promover, por meio da Competência Intercultural, “uma posição que reconheça o respeito pela dignidade humana e a igualdade de direitos humanos como base democrática da interação social²⁷” (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001, p. 7).

No Brasil, Edleise Mendes (2004) elabora o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), definido como “uma *força potencial* que direciona um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural” (p. 155, destaque da autora). Com foco no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas não restrito a ele, a ACIN tem como característica o desenvolvimento de professores e alunos como agentes de interculturalidade, responsáveis por promover o diálogo entre culturas

“guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças, aceitação do novo, humildade, tolerância, ao tempo em que agem como analistas e críticos das experiências que partilham para que possam intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem” (p. 166).

²⁷ Nossa tradução para: “a position which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.”

Diferente de Mendes, a Competência Intercultural (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001) não trata especificamente do contexto de ensino e aprendizagem. Ela é composta por conhecimentos, habilidades e atitudes complementados pelos valores que o sujeito possui enquanto membro de grupos sociais. Ela se organiza em cinco saberes (*savoirs*), que se entrelaçam e compõem:

- Atitudes interculturais (*savoir être*): curiosidade e abertura em relação aprendizagem de outra cultura, com disposição para relativizar seus próprios valores, crenças e comportamentos, bem como de outras culturas; descentralizar o olhar e ser capaz de olhar a partir da perspectiva do outro.
- Conhecimentos (*savoirs*): conhecimentos sobre o funcionamento de grupos sociais, seus produtos e suas práticas, bem como de seu próprio grupo social. Esse conhecimento se estende sobre o seu próprio país e de seu interlocutor.
- Habilidade de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*): habilidade de interpretar documentos e eventos de outras culturas, explicá-los e relacioná-los a sua própria cultura.
- Habilidade de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*): habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e suas práticas culturais e, metacognitivamente, operá-los na interação real.
- Consciência crítica cultural (*savoir s'engager*): habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos produtos, perspectivas e práticas culturais suas e de outras culturas e países. (com base em BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001, p. 5)

Guilherme (2002) parte da ideia de consciência crítica cultural (*savoir s'engager*) para desenvolver seu modelo de educação intercultural com foco na educação emancipatória. Com base na Pedagogia Crítica de Henry Giroux e Paulo Freire, para a qual a razão crítica serve à explicação da sociedade com a finalidade de emancipar seres humanos de condições que os inferiorizam, a teórica defende que o pensamento crítico é capaz de resgatar sujeitos oprimidos, bem como culturas em declínio. Além disso, ela indica, com base na teoria crítica, que a racionalidade é formatada de acordo com as diferentes perspectivas culturais, que podem dar-se em níveis locais, nacionais ou globais.

A pesquisadora agrega à sua proposta de Consciência Crítica Intercultural a noção da pós-modernidade como fator que marca a diversidade e fluidez social, reforçando conflitos

entre indivíduos. No campo da educação, esse panorama demanda dos professores sua atuação como mediadores culturais, com foco para o diálogo entre culturas com vistas ao desenvolvimento de uma ação crítica e política. Isso toma como base a ideia de que os sujeitos são seres agentes dentro das estruturas e espaços institucionais. Por isso, é fundamental olhar para as contribuições de atores locais e seus potenciais emancipatórios.

A educação crítica foi formalmente elaborada por Paulo Freire (em *Pedagogia do Oprimido*, de 1968) e é considerada um marco da educação decolonizadora. Sua elaboração está situada historicamente no período marcado pelo processo de descolonização da África, acirramento da Ditadura no Brasil com instituição do AI-5 e ditaduras em outras localidades da América Latina, o que gerou uma “sofisticação da autoconsciência, um processo de desconstrução e ceticismo em torno de metanarrativas”²⁸ (LUKE, 2004, p. 24).

De acordo com o autor, o crítico tem como uma de suas características o engajamento em uma outra relação de discurso que não a dominante, convencional e existente em campos sociais particulares e mercados linguísticos (LUKE, 2004, p. 26). Ser crítico requer exame minucioso de ações ou práticas discursivas e a criação de um outro epistemológico que olha para fora de si, desse lugar político e discursivo que tipicamente se habita.

Luke, citando Marcuse (1969), aborda demandas primordiais da espécie humana, como a necessidade de trabalho significativo e relações de cuidado social, liberdade de comunicação, sustento físico e teto. A teoria freiriana parte do reconhecimento da violação e privação dessas necessidades básicas. Para Luke, esta é base do senso crítico: não uma abstração, de um senso científico analítico expositivo distanciado, ou recuo por meio de uma metalinguagem complexa, mas uma experiência de sair de si para visualizar-se como objeto de poder e nomear-se como tal (p. 28).

Para Walsh (2010), o diálogo intercultural pressupõe o rompimento com as estruturas de dominação que atuam no apagamento daqueles que estão em posição subalterna. Esse rompimento deve ser considerado um processo, um projeto a realizar-se por meio de mudança nas relações de poder e dominação que se dá nos mais diferentes âmbitos da vida humana (política, sociedade, economia, educação, entre outros).

Assim defende Walsh (2010, p. 4):

²⁸ Nossa tradução para “sophisticated self-consciousness, deconstructionist play, and skepticism towards metanarratives”.

seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e das estruturas estabelecidas. Pelo contrário, é implodir — a partir da diferença — as estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; é re-conceituar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relações equitativas lógicas, práticas e formas culturais diversas de pensar, agir e viver.²⁹

A interculturalidade crítica não atua restritamente nas relações interpessoais buscando minimizar conflitos, o que implica, muitas vezes, o apagamento das diferenças. Ao contrário, ela propõe olhar essas relações dentro de uma estrutura social, com vistas à sua transformação. Não deve ser entendida como uma metodologia, mas, antes, como ferramenta, processo e projeto construídos a partir da base social (WALSH, 2010, p. 4). Assim como Candau (2008a, 2008b, 2009), a pesquisadora define, basicamente, interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre culturas, com ênfase em uma reflexão mais crítica sobre esse diálogo, de modo a ir além do contato e reconhecimento entre as diferenças e que considere as relações de poder, mercado e capital que estão imbricadas nesse diálogo entre culturas.

Assim, a cultura no ensino de língua estrangeira, a nosso ver, deve ser **intercultural**, no sentido de buscar o diálogo entre culturas a partir do reconhecimento das suas diferenças, **crítico**, o que significa que esse diálogo deve ser capaz de questionar parâmetros hegemônicos de dominação esteja comprometido com a mudança social, e **decolonial**, isto é, que essa transformação social contemple maneiras outras de ser e pensar o mundo vindas de lugares e pessoas até então considerados inferiorizados.

Desse modo, discutimos, a seguir, a respeito da formação do docente de línguas para essa perspectiva intercultural crítica decolonial.

1.6 Sobre a formação do professor de línguas para a interculturalidade crítica decolonial

Para Candau (2008a), as diferenças culturais entre grupos sociais (e mesmo entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo) não são algo a ser superado, mas sim as desigualdades. Isto porque a “superação” das diferenças culturais implica a homogeneização da sociedade, com apagamento de identidades culturais subalternas em nome das que regem o

²⁹ Nossa tradução para: “su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (WALSH, 2010, p. 4)

sistema colonialista. Por sua vez, a superação das desigualdades, empreendida por meio do diálogo entre diferentes grupos socioculturais com vistas para o reconhecimento das diferenças, pode ser capaz de levar à promoção da justiça social, cognitiva, econômica e cultural.

A escola, enquanto espaço social, concentra essa diversidade de culturas, que se chocam e se sobrepõem continuamente. Nesse sentido, é fundamental que a comunidade escolar seja formada para uma postura crítica, que rompa com a tradicional homogeneização cultural. Segundo Candau (2008b, p. 33),

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade.

A cultura, tal como ela vem sendo tradicionalmente apresentada em sala de aula, reforça um conjunto de informações identitárias de povos, sem se esforçar por buscar pontes de diálogo entre pessoas, diferentes ou não entre si. O tratamento de cultura em um ensino intercultural decolonial se concentra mais no exercício de abertura pessoal e no estabelecimento de plataformas de entendimento. É um processo que se desenvolve mais a partir do olhar de dentro para fora do que de fora pra dentro. O ensino intercultural decolonial não se restringe a um conteúdo, ele permeia toda e qualquer atividade educativa.

Maher (2007) trata do planejamento de programas educacionais a partir da “educação do entorno”. Segundo a autora, para que haja modificações de padrões de dominação linguística e cultural, não basta que as minorias tomem consciência de seus direitos. É necessário o desenvolvimento de três fatores: politização dos grupos minoritários, elaboração de leis que favoreçam esses grupos e educação do entorno para o respeito da diferença (p. 257). O último item é considerado essencial por Maher, pois é por meio dele que as minorias conseguirão exercer sua cidadania de forma plena, pois uma minoria consciente de seus direitos e amparada por leis não pode exercer sua cidadania plenamente sem que outros membros da sociedade respeitem e atuem de forma a legitimar esses direitos reconhecidos.

Além disso, a educação do entorno proposta pela autora se apoia na ideia da aceitação do caráter mutável do outro e a necessidade de aprender a destotalizá-lo. São questões pertinentes, mas que ainda requerem o esforço conjunto entre docentes e pesquisadores em

diálogo com a comunidade a fim de encontrar caminhos práticos para que a proposta não caia no discurso demagógico vazio (válido de intenção, mas utópico em termos de efetividade e aplicabilidade) de que a conscientização do próximo basta para a existência de harmonia entre os indivíduos.

Além disso, a educação do entorno, a nosso ver, parte de um princípio verticalista de conscientização do dominador sobre grupos dominados. Nesse sentido, é preciso pensar uma proposta estrutural, que modifique padrões de dominação também a partir das camadas periféricas, para que essas rompam com a tradicional inferioridade construída e mantida por um projeto colonialista. Uma educação pensada **a partir das** minorias e **com as** minorias. Sentir-se partícipe de um projeto de educação que se posicione a partir desse lugar contribuirá para o deslocamento epistemológico de identificação e reprodução do conhecimento dos centros globais para as periferias, historicamente apagadas e subjugadas.

A decolonialidade surge como possibilidade de subversão da tradicional cisão entre teoria e prática profissional na formação docente ao promover formas outras de pensar e ensinar. É a virada epistemológica capaz de promover novas formas de compreender e interagir com o mundo. A partir da perspectiva decolonial, a interculturalidade rompe com a narrativa de simples troca entre culturas ao buscar a legitimidade de novas formas de pensar e ser. Nas palavras de Candau (2009, p. 27),

a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo.

Podemos afirmar que a educação intercultural decolonial é transversal, isto é, atravessa toda a experiência de ensino/aprendizagem do indivíduo. Isto porque ela se nutre de outras experiências educativas, bem como podendo ser usada em outros contextos. No caso do ensino/aprendizagem de línguas, nosso foco, pensar a partir da ótica intercultural, crítica e decolonial significa propor alargar o entendimento do indivíduo sobre si e sobre o outro a partir do contato com línguas e culturas. A título de exemplificação, podemos pensar que o processo de ensino/aprendizagem de língua espanhola a partir do viés da interculturalidade

crítica decolonial vai além do estabelecimento de plataformas de contato intercultural que envolve a língua espanhola e a língua do aprendiz. Da mesma forma, não se limita ao contraste entre duas línguas e culturas identificadas como diferentes entre si. Práticas interculturais críticas e decoloniais são aberturas que se estabelecem a partir das línguas e que contribuem para desenvolver novas formas de ver, ser e agir no mundo que valorize, reconheça as culturas silenciadas e que propicie espaços para transformações sociais.

Conforme orienta Salomão (2017, p. 164, destaque nosso),

Por fim, acreditamos na necessidade de reformulação do componente cultural na base de conhecimentos da formação de professores de línguas de modo a incorporar a dinamicidade e complexidade do pensamento pós-moderno no que concerne à inserção do componente cultural. **O professor de línguas deve ser um questionador de estereótipos e visões unas e essencialistas de cultura, e não um perpetuador delas.** Assim, ao explorar a complexidade do ser humano na diversidade cultural, devemos formar professores de línguas que se constituam como agentes na orquestração da interação de várias histórias de vida e horizontes de entendimento. **Há que se trazer à tona fluxos culturais e discursivos que circundam o uso da língua para muito além da simples noção de busca de diferenças. Para tal, é primordial adentrar um nível de reflexão no qual se procure entender os significados em nível coletivo e individual, transpassados por multifacetados elementos de identidade e subjetividade, e também de forma a não se dissociar cultura de fatores sociais, históricos, econômicos e políticos.**

Segundo a pesquisadora, o tratamento da cultura na prática docente deve ser direcionado à formação de sujeitos que questionem informações e visões culturais redutoras para, por meio da linguagem, poder compreender de forma mais aprofundada a complexidade que envolve as culturas.

Esse posicionamento se alinha a outras propostas críticas de ensino e aprendizagem, como é o caso do letramento crítico e o letramento *queer*. Nesse sentido, essas perspectivas podem ser entendidas como aliadas dentro de um cenário maior da educação crítica. Ao tratar de letramento crítico, Tilio (2017) toma como base alguns pressupostos elaborados por Lin (2014) para a pedagogia de letramento *queer*. Gostaríamos de apresentar alguns desses princípios que entendemos também estar estreitamente vinculados à perspectiva da interculturalidade crítica decolonial:

- 1) desafiar constantemente o estudante a questionar o que é normal;

2) trabalhar a educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança, e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais naturalizações são construídas;

(...)

5) criar condições para a autorreflexão, trabalhando para a transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los ou adverti-los;

(...)

8) promover transformação: ao promover o crescimento intelectual, acadêmico, social e individual, a educação passa a ser vista como um esforço para avançar a transformação em todas essas áreas, sendo o(s) letramento(s) uma ferramenta para esta transformação. (TILIO, 2017, p. 28)

Assim como Tilio lembra em seu texto, esta é uma “versão”, isto é, uma leitura do que se entende por letramento crítico. É importante salientar que os significados desses termos são movediços e lidos a partir de diferentes perspectivas. O que apresentamos, então, é o entendimento de interculturalidade crítica decolonial que dialoga com matrizes de letramento crítico e que se propõem engajados com a transformação social (local ou global) por meio da emancipação dos sujeitos, esses constituídos pela linguagem.

O propósito aqui apresentado requer o trabalho do educador crítico. Segundo Rajagopalan (2003),

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas. É por este motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111)

Para além do dever com o desenvolvimento da educação crítica, o educador tem o desafio de lidar com os conflitos gerados pelas diferenças ideológicas. Na questão da formação de professores de línguas, a universalidade de ideias e práticas se apóia na perspectiva epistemológica colonialista, na qual “mantém-se a ideia de uma formação de alta cultura, de estudos superiores, que está na sua origem: os estudos literários aproximados à própria arte da escrita literária e os estudos filológicos relacionados à erudição” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 56). Como resultado, temos uma formação densa em conteúdos acadêmicos relacionados à área de Letras advindos do Norte global, mas que pouco dialoga com a reflexão e a prática pedagógica pensada a partir do Sul global.

Nos cursos de licenciatura brasileiros, os conteúdos e práticas que tratam da formação profissional geralmente são pensados e executados pela área de Educação, por meio de disciplinas destinadas exclusivamente à docência. Assim afirmam Daher e Sant'Anna (2010, p. 64):

Nossa experiência nos permite observar, ainda, que as disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras não costumam incorporar discussões sobre a formação para o trabalho do profissional professor de línguas estrangeiras, pois a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância da articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho.

Nesse sentido, a percepção sobre o que é ser professor de línguas se relaciona à maneira como se entende e se produz conhecimento na academia. A título de exemplificação, podemos pensar em como os estudos linguísticos estão atrelados à maneira como tradicionalmente se produz ciência. No início do século XX, ao transformar a língua em objeto científico, os estudos de Saussure acabaram por distanciar sujeito da língua, com a finalidade de observá-la e descrevê-la (MILANI, 2011 apud PESSOA, 2015). Mais recentemente, no entanto, vem ocorrendo uma mudança paradigmática no campo epistemológico, com o entendimento sobre a continuidade entre sujeito e objeto (SANTOS, 1998, p. 13). Se a língua nos constitui enquanto sujeitos, não há como olhá-la de fora, senão de dentro. Essa nova mirada só seria possível a partir do deslocamento da compreensão da língua como prática social, para entendê-la em sua complexidade. Nesse sentido, segundo Tonelli e Killner (2019),

(Re)pensar a língua, portanto, é refletir sobre seu funcionamento, buscando compreender suas tessituras, suas raízes, a partir de fatores linguísticos (como fonética, morfologia, organização sintática, seleção lexical, enfim, a análise dos aspectos do sistema linguístico propriamente dito) em conjunção com fatores extralinguísticos (como questões ligadas à situação de fala, regidos espacial, temporal, ideológica, politicamente, e os participantes da interação, ou seja, de que lugar falam e ocupam) (p. 169).

De acordo com Daher e Sant'Anna (2010), uma das maiores dificuldades encontradas no campo do ensino/aprendizagem de línguas é o desequilíbrio entre a abundância de trabalhos que discutem educação baseada em métodos e aprendizagem dos alunos em

comparação aos poucos estudos que se dedicam aos conhecimentos que devem ser construídos juntamente com professores em formação inicial para que esses possam atuar profissionalmente a partir das teorias trabalhadas na graduação. Considerando isso, defendemos que a formação de professores de línguas estrangeiras pode apoiar-se na reflexão sobre diferentes olhares teóricos concomitantemente com a reflexão sobre a prática docente, buscando o posicionamento crítico, plural, contextualizado e socialmente comprometido com a mudança de paradigmas que sustentam as desigualdades. Para Baptista (2017), promover a educação linguística e, especificamente, a formação docente “implica traçar relações com a alteridade, que não reforcem espaços de subalternidade e sub-humanidades” (p. 42-43). A autora indica que isso seria feito por meio da ampliação do entendimento sobre as desigualdades que historicamente tem afetado os sujeitos e seus direitos, dentre os quais ela cita “o de estar e habitar sua língua e por ela ser povoado/habitado” (BAPTISTA, 2017, p. 43).

O tratamento da cultura na formação docente não se restringe, desta maneira, ao desenvolvimento de tópicos culturais no campo das disciplinas de Letras ou a descrição de contextos escolares com os quais os professores em formação inicial possivelmente irão se deparar no futuro profissional. Contemplar o componente cultural na formação docente visa estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da tomada de consciência do próprio professor em formação inicial a respeito de sua identidade cultural, na identificação da imagem que esses futuros professores têm do outro e no diálogo entre identidades culturais (CANDAU, 2008b). Reiteramos nosso entendimento de que isso só é possível por meio do entrelaçamento entre ação e reflexão ao longo da formação profissional, promovido pelo intenso diálogo entre Letras e Educação, revertendo o distanciamento que existe atualmente entre essas duas esferas da formação docente.

Conforme discutimos neste capítulo, interculturalidade crítica e decolonialidade são conceitos fundamentais neste trabalho, visto que são a partir deles que buscamos aprofundar nossas discussões sobre cultura na formação do docente de línguas. As reflexões aqui elaboradas tiveram como objetivo organizar e discutir as teorias que embasam nossa pesquisa, bem como indicar nosso entendimento sobre quais bases epistemológicas possibilitam pôr em diálogo saberes do Norte e do Sul. Por isso, o nosso interesse em considerar conhecimentos produzidos e compartilhados nesses dois espaços geográficos e epistemológicos, ao mesmo

tempo em que nos posicionamos criticamente em relação à colonialidade que historicamente silencia saberes subalternos.

Passamos, a seguir, à discussão da metodologia desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos desta pesquisa. Explicamos as características da natureza qualitativa com orientação interpretativista e de tipo estudo de casos múltiplos latitudinal. Descrevemos os contextos de pesquisa, participantes e procedimentos de produção e análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é coerente com o **paradigma qualitativo**, entendido aqui como uma abordagem preocupada em compreender o seu objeto de estudo de modo a elaborar reflexões sobre a realidade dinâmica na qual tal fenômeno se insere (REICHARDT & COOK apud LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991). De acordo com Merriam (1998), as pesquisas em ensino geralmente desenvolvem trabalhos nos quais: i) os objetivos sejam entender e significar o fenômeno analisado; ii) o pesquisador é tido como instrumento primário de geração e análise de dados; iii) recorre-se ao trabalho de campo; iv) há a orientação para análises e descobertas de forma indutiva; e v) os resultados são ricamente descritivos³⁰ (p. 11). Julgamos que esta pesquisa apresenta as características aqui indicadas, conforme descreveremos ao longo deste capítulo.

Nos estudos sobre o contexto educacional, há três orientações ou paradigmas para a pesquisa qualitativa, que sintetizamos a seguir, com base em Merriam (1998, p. 4). Na primeira, a **pesquisa positivista**, o conhecimento é obtido por meio do trabalho científico e seu resultado é objetificado e quantificável. A realidade é considerada estável, observável e mensurável por meio de variáveis que podem ser manuseadas e controladas. Já na **pesquisa interpretativista**, a educação é vista como um processo, cujo significado é produzido por meio indutivo que leva a gerar de hipóteses e teorias. Este tipo de pesquisa valoriza as perspectivas dos indivíduos participantes, criando realidades, no plural. Por fim, a **pesquisa crítica** considera a educação como uma instituição social que reproduz e transforma social e culturalmente. Baseada pela Teoria Crítica, ela leva em consideração aspectos como crítica

³⁰ Baseado em “the goal of eliciting understanding and meaning, the researcher as primary instrument of data collection and analysis, the use of field work, an inductive orientation to analysis and findings are richly descriptive”.

ideológica do poder, privilégio e opressão nas práticas escolares. Esse tipo de pesquisa foca no delineamento dos mecanismos e da estrutura educacional, assim como fatores socioeconômicos, políticos e culturais que a subjazem. Algumas pesquisas apresentam forte componente de ação sobre o contexto de pesquisa.

Dito isto, entendemos que este trabalho está alinhado com o **modelo interpretativista de pesquisa**, dado que a produção científica se constrói a partir do processo de descrição e leitura de um fenômeno. Moita Lopes (1994), ao tratar da pesquisa interpretativista na área de Linguística Aplicada, entende que essa é (des/re)construída a partir da intersubjetividade, isto é, seus significados só são possíveis por meio da inter-relação social dos sujeitos, conforme afirma o autor:

É justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais — ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado. (MOITA LOPES, 1994, p. 332)

Ao olharmos para os contextos selecionados, objetivamos analisá-los e compreendê-los não como realidades únicas, mas como possibilidades de realidades que emergem por meio da linguagem. No entanto, ao buscar interpretar os contextos analisados, não o faremos de forma política e historicamente descompromissada; ao contrário, atentaremos-nos a questões como poder e colonialidade, em conformidade com as teorias que fundamentam este trabalho e com o perfil de pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil, atenta para “a questão política de proteção dos menos poderosos, dos mais pobres, dos menos escolarizados, tomando cuidado para que nossos resultados de pesquisa não possam ser utilizados para contribuir à desvalorização desses grupos” (KLEIMAN, 2002, p. 1998 apud KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 19).

Neste sentido, ainda que siga o modelo interpretativista, podemos afirmar que esta pesquisa também apresenta pontos de diálogo com a **perspectiva crítica** do fazer científico em Linguística Aplicada que, “tal qual desenvolvida no Brasil, situa-se definitivamente na tradição de pesquisa crítica, que não procura apenas descrever e explicar, mas também se posicionar em relação ao fato examinado e, ainda, oferecer encaminhamentos e soluções para os problemas estudados” (KLEIMAN, 2002, p.189 apud KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 19).

Quanto aos tipos de pesquisa qualitativa, encontramos uma diversidade de modelos, categorizados a partir de diferentes objetivos. Dentro do campo da pesquisa qualitativa interpretativista e crítica, esta pesquisa é do tipo **estudo de casos múltiplos**. O estudo de casos múltiplos também é encontrado na literatura científica brasileira como estudo de caso coletivo, estudo de caso comparado, estudo *cross-case*, estudo multicaso, entre outras denominações. É possível que haja nuances entre estas denominações; porém, em todas prevalece a ideia de estudo que se dedica à investigação de dois casos ou mais.

Yin (2018, p. 15) caracteriza o estudo de caso³¹ como um método empírico que:

- investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) com profundidade e dentro de seu contexto real;
- tem as fronteiras entre fenômeno e contexto não claramente evidentes;
- lida com situações tecnicamente distintas, havendo muito mais variáveis de interesse do que dados identificáveis;
- se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para orientar o *design*, a produção de dados e a análise; e
- depende de várias fontes de evidência e dados que precisam convergir por meio de triangulação.

De acordo com Merriam (1998, p. 41), por estar ancorado em situações reais, o estudo de caso resulta em um relato rico e holístico de um fenômeno. Os achados deste tipo de pesquisa são vistos como hipóteses experimentais que podem auxiliar futuras pesquisas e expandir um campo de conhecimento. No entanto, ainda que este tipo de pesquisa ofereça uma descrição rica e abrangente do seu objeto de pesquisa, é preciso que o pesquisador esteja atento para não tornar seu estudo muito descritivo, denso ou extenso. Além disso, tem-se que levar em conta que a análise de um determinado contexto não é suficiente para gerar conclusões sobre o todo. Nesse sentido, o estudo de caso apresenta limitações quanto a sua generalização, o que deve ser tratado com cautela, no sentido de se considerar seus resultados como hipóteses que contribuirão para a análise de determinado fenômeno e a elaboração de teorias a partir dele. Por outro lado, a multiplicidade de casos analisados é um ponto forte desse tipo de pesquisa: quanto mais casos, mais precisa será a identificação das categorias de

³¹ Embora no original o autor esteja se reportando apenas ao estudo de caso singular, julgamos que essas características possam ser atribuídas também ao estudo de casos múltiplos.

análise. Além disso, as comparações de semelhanças e contrastes entre os casos permitirão resultados mais convincentes. Para o estudo de casos múltiplos, a replicabilidade da pesquisa em diferentes contextos é um fator determinante para a obtenção de resultados similares ou diferentes, de acordo com os objetivos da investigação.

Yin (2018) elenca cinco principais razões para o desenvolvimento de um estudo de caso: o caso crítico (que elabora uma análise crítica de teoria proposta ou já existente); o caso extremo (que se detém no estudo de um caso que destoa de teorias ou fenômenos recorrentes); o caso comum (que se captura circunstâncias e condições sobre um caso cotidiano); o caso revelador (que se dedica a um fenômeno anteriormente inacessível para a pesquisa em ciências sociais); e o caso longitudinal (que se debruça sobre um mesmo caso em dois momentos ou mais para capturar determinados aspectos ao longo do tempo). No caso deste trabalho, entendemos que a justificativa que concerne à escolha de múltiplos casos está baseada no que poderíamos nomear (ou inaugurar) como caso **latitudinal**. Analisamos casos comuns, isto é, cursos de formação de professores de línguas estrangeiras pertencentes a diferentes contextos do Norte e do Sul globais. Deste modo, os casos apresentam aspectos similares, como a formação para a docência de línguas hegemônicas próximas (no caso o português e o espanhol) e a localização geográfica desses cursos (isto é, o Norte e o Sul geográficos). O que propomos realizar é um corte transversal em sentido latitudinal, em metáfora à cartografia colonial que situa Europa no norte e América Latina no sul. Ao descrever e analisar os cursos, o faremos considerando sua localidade geográfica, mas com atenção especial para as implicações de sua divisão metafórica, isto é, para as cisões epistemológicas, culturais e linguísticas dentro dessas localidades.

Em pesquisas realizadas com seres humanos, pode haver uma distância entre o que as pessoas participantes pensam, dizem e aparentam estar fazendo e o que de fato estão fazendo, o que pode gerar discrepâncias entre as conclusões do estudo e o que de fato acontece em determinado contexto. Nesse sentido, é necessário triangular diferentes instrumentos e procedimentos de produção de dados a fim de conferir à pesquisa validade (isto é, que condiga com a realidade) e confiabilidade (que seja consistente a ponto de ser replicável). No item 2.3 e 2.4 descrevemos com detalhes os instrumentos e procedimentos de registro e análise de dados.

Conforme apresentamos na introdução desta tese, nosso objetivo é verificar como cursos de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto do Norte e Sul global

entendem o componente cultural no ensino de línguas, tomando como base teórica conceitos de cultura, interculturalidade e (de)colonialidade já apresentados no capítulo anterior. A análise dos dados será feita de forma interpretativa, isto é, buscando compreender os contextos como realidades locais, e crítica, no sentido de estar comprometida com a indicação de encaminhamentos para os problemas identificados.

Passaremos, a seguir, para a descrição dos contextos de pesquisa.

2.2 Contextos de pesquisa

Nossa pesquisa analisa quatro contextos: o curso de Licenciatura Plena em Letras - Espanhol da Unesp câmpus Araraquara (Brasil), o curso de *Profesorado de Portugués* da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), os cursos de Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira com especialização em Espanhol da Universidade do Porto (Portugal)³² e o curso de *Máster Universitario en Enseñanzas de Idiomas* com especialização em Português da Universidade de Salamanca (Espanha). Reiteramos, portanto, que nas instituições da Argentina e da Espanha, analisamos a formação de professores de português língua estrangeira, ao passo que no Brasil e em Portugal, nosso foco é a análise de cursos de formação de professores de espanhol língua estrangeira.

Note-se também que a formação de professores dos países selecionados se dá em diferentes níveis acadêmicos: nas instituições do Brasil e da Argentina, a formação se dá em nível de graduação (sendo licenciatura o tipo de formação para docência no Brasil e o *profesorado* na Argentina). Já em Portugal e na Espanha, esta formação se dá no mestrado (ou *máster*, na Espanha), cujo perfil que se aproxima dos mestrados profissionais brasileiros, dado sua ênfase voltada à prática docente. Isto se reflete em algumas aproximações na organização dos cursos latino-americanos de um lado e, de outro, entre os cursos dos países europeus, o que justifica a apresentação dos dados nessa ordem no capítulo de análise.

A tabela a seguir sintetiza algumas informações a respeito das instituições e de seus cursos.

³² Na instituição portuguesa, analisamos dois cursos que formam para a docência em língua espanhola. No que tange à formação nessa língua, ambos os cursos apresentam disciplinas comuns.

Quadro 1: Informações sobre os contextos analisados

Instituição e país	Nome oficial do curso analisado	Duração da formação (em anos)	Ano de criação da formação docente na língua analisada
Universidade Estadual Paulista (Brasil)	Licenciatura Plena em Letras - Português e Língua Estrangeira	4	2005
Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)	<i>Profesorado de Portugués</i>	4	2001
Universidade do Porto (Portugal)	Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão	2	2001
	Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão		
Universidade de Salamanca (Espanha)	<i>Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</i>	1	2009

Fonte: elaboração da própria autora

A escolha das instituições foi feita tomando como base critérios de localização, importância institucional na produção acadêmica e científica e na preparação profissional, tradição na formação docente e nos estudos da área de Letras nesses países. Desde o início da pesquisa, as instituições do Brasil e da Argentina estavam definidas. No entanto, com a realização de estágio doutoral em Portugal, decidimos ampliar o escopo da pesquisa, inserindo o contexto europeu. Para que isto fosse efetuado, foram necessários ajustes que acabaram por diferenciar os procedimentos de produção de dados nessa segunda etapa. Dispúnhamos de menos tempo para o processo de contato com as instituições e docentes, agendamento das datas para idas às instituições e para geração dos registros. Por isso, concentramos as interações em grupo com os estudantes europeus em apenas um encontro, diferentemente do coto sul-americano. No entanto, apesar dessa alteração, consideramos que os dados produzidos nas instituições ibéricas são consistentes, permitindo, inclusive, que sejam estabelecidas comparações com os dados registrados em contextos latino-americanos.

Os estudantes que participaram da pesquisa estão matriculados no último ano ou último semestre do curso de formação e estão desenvolvendo suas práticas de estágio na língua estrangeira para a qual vão licenciar-se. A escolha por estudantes dos últimos anos se justifica pela trajetória acadêmica avançada desse público, pelo contato com quase todas as disciplinas do curso e decorrente oportunidade de acesso a teorias e metodologias de ensino de diferentes professores. Além disso, as possíveis práticas de ensino vivenciadas por meio de estágios e projetos de extensão, bem como eventual desenvolvimento de pesquisa e outras vivências ao longo de sua formação profissional enriquecem a bagagem pessoal desses participantes e contribuem para as percepções que eles têm sobre o tema de nossa pesquisa.

Os professores entrevistados atuam no ensino da língua em cursos de graduação e pós-graduação na instituição. Exceto por um professor do contexto português, que no momento da geração de dados não estava lecionando para o grupo de estudantes que participou desta pesquisa, os demais professores formadores que contribuíram para este trabalho eram responsáveis pela disciplina em que realizamos os grupos de interação.

Ainda que não tenhamos recorrido a procedimentos de produção de dados considerados invasivos, o fato usarmos dados de seres humanos requereu que submetêssemos o projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética da nossa instituição³³. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza o número de participantes em cada contexto de pesquisa.

Quadro 2: Número de participantes da pesquisa

Instituição	Estudantes em formação	Professores formadores
Universidade Estadual Paulista (Brasil)	16	1
Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)	9	2
Universidade do Porto (Portugal)	7	2
Universidade de Salamanca (Espanha)	3	2

Fonte: elaboração da própria autora

Esclarecemos que, a fim de preservar a identidade desses docentes e estudantes, a designação de gênero dos participantes não corresponderá necessariamente ao seu gênero social, de modo que, por exemplo, eventualmente poderemos indicar uma docente como “o

³³ O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/12/2017, aprovou o protocolo de pesquisa proposto. Número CAAE: 79517917.7.0000.5400.

professor”, ainda que na vida real essa não se identifique com o gênero masculino, e vice-versa. Porém, indico que esta pesquisa foi composta predominantemente por mulheres, seja como participantes ou como autoras dos estudos que fundamentam esta pesquisa.

Aos estudantes, foi-lhes solicitado o preenchimento de um questionário (Apêndice B deste trabalho), com o objetivo de levantar informações básicas sobre experiências com a língua espanhola, preferências na área de formação e concepções a respeito do componente cultural no ensino/aprendizagem de línguas. Essas respostas contribuíram para a identificação do perfil desses participantes, que sintetizamos a seguir.

Descrevemos mais pormenorizadamente os procedimentos de produção e análise dos dados nos itens 2.3 e 2.4. Passamos, agora a uma breve apresentação de cada instituição, curso e respectivos participantes da pesquisa.

2.2.1 O curso de Licenciatura em Letras - Espanhol (Brasil)

O curso de bacharelado e licenciatura em Letras analisado foi criado em 1959 e reconhecido em 1965. Pertencente ao Instituto Isolado Superior do Estado de São Paulo, o curso passou a integrar, em 1976, uma universidade criada nesse mesmo ano, que englobou em sua estrutura também outros 14 institutos e faculdades espalhados pelo interior do estado. No Brasil, esse período é marcado “pela luta por mais vagas nas universidades, como eco da mudança social vivida – fazemos referência a estudos da história da educação no Brasil, que apontam as décadas de 60 e 70 como as da grande expansão da rede de faculdades e universidades privadas” (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 57). Esse momento é marcado também pela formação da área de Linguística no Brasil, com inserção da Linguística como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de Letras por parte do Ministério da Educação e Cultura (GOMES, DE MATOS, 1976).

De acordo com o *site* da instituição, o curso de Letras forma profissionais para o encaminhamento da pesquisa nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Portuguesa e Brasileira, Filologia Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano, Grego e Latim. Além disso, habilita para atuação docente nos ensinos fundamental e médio³⁴. Atualmente, o curso de Letras conta com dupla habilitação, isto é, formação de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, mais uma

³⁴ À exceção da formação em Latim e Grego que somente têm a opção bacharelado.

língua estrangeira e suas literaturas. A oferta de licenciatura e bacharelado em língua espanhola teve início em 2005, tornando-se, dessa forma, a última língua estrangeira a compor a matriz desse curso de Letras. Importante lembrar que 2005 coincide com o ano em que foi sancionada a Lei federal nº 11.161, que trata da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola nos currículos do ensino médio nacional.

O estudante de Letras também pode cursar uma segunda língua estrangeira, que entrará em sua grade curricular como disciplina optativa. No curso de Letras em questão, a escolha pela língua estrangeira se dá por meio de seleção, pelo candidato, no momento de inscrição no vestibular, sendo possível que o estudante troque essa opção ao final do seu primeiro ano letivo. Há duas ofertas de curso, um diurno e outro noturno, com grades curriculares idênticas e duração de 4 anos. Neste trabalho, dedicamo-nos a analisar documentos e participantes da licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola. Assim, denominaremos o curso “Letras - Espanhol”.

2.2.1.1 Perfil dos participantes

O grupo de participantes brasileiros é composto por 16 estudantes do último ano do curso de Letras - Português e Espanhol e 1 professora formadora. Os estudantes têm entre 20 e 27 anos e estão em sua primeira graduação — exceto por 1 participante reingressante, que já tem uma graduação concluída em Letras - Francês, na mesma instituição, e no momento da realização da pesquisa era também doutoranda com pesquisa na área de Literatura francesa.

Dos 16 estudantes que participaram da pesquisa, 15 responderam o questionário. Desses 15, seis indicaram uma experiência ou mais com docência. Os contextos de atuação foram:

- bolsista de espanhol em um projeto de extensão da universidade (1 resposta);
- bolsista no projeto institucional Pibid³⁵ (1 participante em espanhol e 1 participante em projeto interdisciplinar);
- professor de espanhol em uma escola particular para crianças (1 resposta);

³⁵ De acordo com o portal do Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 20 out. 2018.

- professor de aulas particulares de francês (1 resposta);
- estagiário de língua estrangeira em uma escola particular (1 resposta);
- estagiário de língua espanhola em uma escola particular (1 resposta); e
- professor voluntário de redação (1 resposta).

Também perguntamos aos estudantes a respeito das áreas de interesse no campo de estudos que o curso oferece. Os participantes podiam escolher mais de uma opção, assim como indicar outras áreas que considerassem não estar contempladas entre as alternativas. As indicações feitas foram:

- Língua portuguesa e suas literaturas (10 respostas);
- Língua espanhola e suas literaturas (6 respostas);
- Linguística do português (1 resposta);
- Psicologia da educação (1 resposta);
- Produção de texto/redação em língua portuguesa (1 resposta); e
- Francês (1 resposta).

Quanto ao estudo de outras línguas, para além do inglês cursado na educação básica e do espanhol na universidade, foram indicados o espanhol na educação básica, francês na graduação e inglês, espanhol e italiano em cursos de idiomas. A distribuição da resposta foi a seguinte:

- graduação em francês (1 resposta);
- espanhol na educação básica (4 respostas);
- inglês em curso de idiomas (7 respostas);
- espanhol em curso de idiomas (2 respostas); e
- italiano em curso de idiomas (1 resposta)

Quanto à oportunidade de ter viajado a um país hispanofalante, apenas dois estudantes indicaram tê-lo feito, um para Espanha e um para Argentina. Nenhum dos estudantes realizou intercâmbio inter-institucional.

No contexto brasileiro, a docente formadora que contribuiu com esta pesquisa (e que será identificada neste trabalho como Maria) é brasileira e atua no Departamento de Letras Modernas (área de Língua Espanhola) da instituição desde 2010. Tem formação em Letras

Português e Inglês na mesma universidade onde atua e habilitação em língua espanhola por outra instituição de ensino superior brasileira. É pós-doutora por uma instituição espanhola e desenvolve projetos de pesquisa e extensão nas áreas de formação de professores de português e espanhol línguas estrangeiras. Sua experiência se centra principalmente na formação de professores em Língua Espanhola, no Brasil, e Português Língua Estrangeira na Argentina, tendo atuado em instituições de ensino superior nos dois países.

Entramos em contato com outro professor responsável pela formação de professores de língua espanhola na instituição, mas depois de algumas tentativas, não obtivemos resposta. Deste modo, este é o único caso que conta com a colaboração de apenas um docente do curso; os demais tiveram a participação de dois professores formadores.

2.2.2 O curso de Profesorado de Portugués (Argentina)

A instituição de ensino superior argentina está localizada na província de Córdoba. É a universidade mais antiga da Argentina, tendo sido criada no ano de 1613. A oferta de línguas nessa instituição teve início na década de 1920, quando foi criado o Departamento de Idiomas, pertencente à Faculdade de Direito e Ciências Sociais. O foco do Departamento era o ensino de francês, italiano e noções básicas de latim jurídico³⁶. No ano de 1926, o Departamento de Idiomas se tornou um Instituto de Idiomas, passando a oferecer os primeiros cursos de formação de professores, os chamados *profesorados*. As línguas de habilitação eram o alemão, o francês, o inglês e o italiano.

Em 1943, mudanças na estrutura dos cursos e da instituição permitiram que o Instituto de Línguas se tornasse uma Escola Superior. É desse período também a criação do Departamento Cultural, responsável pela oferta de cursos de línguas não vinculados à graduação, além de possibilitar que os estudantes da Escola Superior de Línguas pudessem desenvolver suas primeiras práticas de ensino.

Após sucessivos projetos para a formação de uma Faculdade de Línguas, essa é criada em 2000. Atualmente, a Faculdade de Línguas dessa instituição conta com 17 cursos de graduação nas modalidades *Profesorado*, *Licenciatura* e *Traductorado Público*, com ofertas nas línguas alemão, espanhol (como língua materna e estrangeira), francês, inglês, italiano e

³⁶ As informações sobre o curso foram retiradas de: <<http://www.lenguas.unc.edu.ar/facultad/institucional>>. Acesso em: 22 de jun. de 2020.

português. O curso de professorado tem duração de quatro anos, diferentemente de outras instituições argentinas, onde o *Profesorado de Portugués* se estende por cinco anos.

Na Universidade Nacional de Córdoba, o português é oferecido somente no curso de *profesorado*, que passa a ser ofertado pela primeira vez em 2001. Desse modo, a língua portuguesa é a última língua a ser incorporada no quadro de cursos da universidade, assim como o espanhol foi a última língua a compor as opções de habilitações dos cursos de licenciatura em Letras da instituição superior brasileira que é foco desta pesquisa.

O *site* da instituição indica que o professor de português (título dado àquele que conclui o curso de *Profesorado de Portugués*), assim como os demais professores de línguas estrangeiras formados por essa faculdade, poderá atuar como professor de idiomas nos mais diferentes níveis de ensino, quer em estabelecimentos oficiais ou privados, bem como poderá elaborar, dirigir, executar e supervisionar programas para capacitação de adultos com fins específicos, em órgãos oficiais ou privados³⁷.

2.2.2.1 Perfil dos participantes

Nesse contexto, contamos com a colaboração de 9 estudantes e 2 professores. Desses estudantes, 8 responderam ao questionário que lhes foi enviado via e-mail. De acordo com as respostas dos estudantes ao questionário, verificamos que esse público é composto por pessoas na faixa entre 20 e 50 anos e que nunca atuaram na docência de língua portuguesa. Quanto à atuação na docência de outras línguas, temos 4 respostas afirmativas, sendo o grupo composto por:

- 1 professor de francês em escola de idiomas;
- 1 professor de aulas particulares de espanhol língua materna;
- 1 professor de gramática do espanhol como língua estrangeira (para chineses); e
- 1 professor de inglês em uma escola primária.

³⁷ Nossa tradução para: “El egresado profesor de lenguas extranjeras puede desempeñarse como profesor del idioma en los diferentes niveles de enseñanza, en establecimientos oficiales o privados como así también elaborar, dirigir, ejecutar y supervisar programas para la capacitación de adultos con fines específicos, en organismos oficiales y/o privados.”. Retirado de <<http://www.lenguas.unc.edu.ar/facultad/institucional>>; Acesso em: 22 de jun. de 2020.

Perguntamos aos estudantes qual(is) línguas eles têm interesse em seguir carreira depois de formados. Sete indicaram ter interesse em seguir na docência em língua/literatura portuguesa, três indicaram a área de língua espanhola e um indicou outra língua, o inglês.

A variedade de línguas já estudadas por esses estudantes é a maior dos quatro contextos analisados. Foram indicadas sete línguas diferentes. As respostas incluíram:

- graduação em francês (2 participantes indicaram essa resposta, tendo apenas 1 concluído o curso);

- francês na educação básica (1 resposta);

- italiano na educação básica (1 resposta);

- inglês em curso de idiomas (3 respostas);

- francês em curso de idiomas (3 respostas);

- italiano em curso de idiomas (3 respostas);

- português em curso de idiomas (1 resposta);

- alemão em curso de idiomas (1 resposta);

- quéchua em curso de idiomas (1 resposta); e

- chinês em curso de idiomas (1 resposta).

Importante esclarecer que dois estudantes não marcaram nenhuma língua, ao passo que outro estudante indicou sete línguas. Exceto esses três casos, os demais respondentes indicaram, em média, duas línguas para além da língua inglesa na educação básica e da graduação em português.

Quanto às experiências nos países de língua portuguesa, 7 (de 9) estudantes já estiveram em local de língua portuguesa, oficial no Brasil. Inclui-se aqui uma brasileira que desde criança vive na Argentina e atualmente cursa o *Profesorado de Português*. Do conjunto de estudantes, apenas um já havia sido contemplado com uma bolsa da universidade para realização de um intercâmbio no Brasil.

Também contribuíram para a pesquisa duas professoras. A primeira docente (identificada neste trabalho como Carmen) é argentina e atua na disciplina como professora adjunta desde 2001. Sua formação inicial é em língua francesa, tendo sido formada na mesma universidade onde atualmente trabalha. Tem mestrado concluído na França, na área da Didática. O segundo docente (identificado como Silvio) é de nacionalidade brasileira e vive na Argentina há mais de 20 anos. Tem Desenho Industrial como formação acadêmica inicial,

tendo cursado depois *Profesorado de Português* na mesma instituição onde atualmente trabalha. Desde 2014, é professor assistente das disciplinas de *Didáctica de la lengua I e II* do curso analisado. Tem Mestrado em Espanhol como Língua Estrangeira.

Tentamos entrevistar o professor responsável pela área de Cultura, mas o período em que a pesquisadora esteve presente na instituição coincidiu com o início do processo de aposentadoria desse professor, de modo que não foi possível agendar uma data compatível para realização da entrevista.

2.2.3 O curso de Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol (Portugal)

A Universidade do Porto foi fundada em 1911 e sua Faculdade de Letras foi criada em 1919³⁸, iniciando suas atividades com a oferta dos cursos de Filologia Clássica, Filologia Românica, Filologia Germânica, Ciências Históricas e Geográficas e Filosofia. A Faculdade foi extinta em 1928, período da ditadura militar em Portugal, sob alegação de falta de recursos financeiros. Posteriormente, em 1961, é restaurada, pela necessidade de estabelecer diálogo entre as ciências e as humanidades, segundo argumento presente em seus documentos oficiais. A Faculdade de Letras vem como ponto de contraposição de uma universidade de feição científica e técnica, a fim de evitar que, nas palavras do Decreto-Lei n.º 43884, de 1961³⁹, o “pragmatismo sacrifique o que constitui o fundamento da imperecível glória”.

Em 1968, dá-se início ao curso de Filologia Românica, que será substituído pelo curso de Línguas e Literaturas Modernas em 1977. Mais recentemente (2007), são criados os cursos de Línguas e Relações Internacionais e Línguas Aplicadas. Desde 1982, a Faculdade de Letras oferece cursos de pós-graduação. Atualmente, a formação de professores de língua espanhola se dá em dois cursos em nível de Mestrado, conforme legislação portuguesa que especifica este nível de formação para titulação de professor.

De acordo com as informações do professor formador que contribuiu para esta pesquisa, desde o início do século XXI, a formação docente em Portugal esteve organizada de três maneiras distintas:

- até 2005: formação docente em nível de licenciatura (com cursos de duração de 5 anos);

³⁸ As informações sobre a instituição foram retiradas de < <https://blogs.letras.up.pt/100anosflup/historia/>>

³⁹ Decreto-Lei n.º 43884, de 17 de agosto de 1961.

- até 2008: formação docente em nível de especialização (com cursos de duração de 1 ano, a serem realizados após graduação, com duração de 4 anos); e
- de 2008 até o momento presente: formação docente em nível de mestrado (com cursos com de duração de 2 anos, a serem realizados após graduação, com duração de 3 anos).

Na Universidade do Porto, o Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira (MEPIEFA) habilita o futuro profissional a atuar no ensino de língua materna mais uma língua estrangeira. Já o Mestrado de Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (MEIEFA) habilita para a atuação profissional com inglês e outra língua estrangeira. As línguas a escolher são: alemão, espanhol ou francês. Basicamente, o que diferencia os dois cursos são as disciplinas que se referem às línguas específicas. As demais disciplinas são coincidentes para os dois mestrados, sendo inclusive cursadas por estudantes de espanhol de ambos os cursos. Faremos a apresentação mais detalhada e análise da estrutura curricular dos cursos no item 3.2.1 desta tese.

Para ingressar nestes cursos de formação de professores de espanhol, além de prova de seleção, os estudantes devem ter comprovado proficiência na língua em nível B2.2 (tomado como base o Marco Comum de Referência em Línguas), o que é apresentado por meio da apresentação de disciplinas cursadas no período de graduação, que pode ter sido realizada na mesma instituição ou não.

2.2.3.1 Perfil dos participantes

No contexto português, contamos com a participação de 7 estudantes do último semestre dos cursos de mestrado e 2 professores formadores. Do conjunto de estudantes participantes, 5 pertencem ao Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira e 2 ao Mestrado de Ensino de Inglês e Língua Estrangeira. Desses 7 estudantes, 3 cursaram sua licenciatura em outra instituição portuguesa. No momento da produção de dados, todos esses estudantes estavam no segundo semestre de estágio de ensino de língua portuguesa em escolas da região. Esse estágio foi indicado pelos respondentes como a sua primeira experiência

profissional. Quanto à língua estrangeira com a qual eles tiveram contato antes do ingresso na universidade, para além da língua inglesa na educação básica, as respostas foram:

- espanhol na educação básica (5 participantes); e
- francês na educação básica (2 participantes).

Sobre as línguas de interesse em seguir carreira, todos os estudantes indicaram interesse na língua espanhola, 5 estudantes assinalaram interesse em atuar na área de língua portuguesa, 1 indicou a área de literatura espanhola e 1 a área de literatura portuguesa.

Quanto à experiências de imersão em países hispanofalantes, todos os participantes afirmaram já terem viajado para a Espanha (sendo 4 deles para visita de estudo). Um estudante afirmou também ter viajado para Cuba e República Dominicana. Nenhum estudante indicou ter realizado algum tipo de intercâmbio por intermédio da universidade.

Dois docentes do curso também contribuíram para a pesquisa. Ambos são de nacionalidade espanhola e com formação em língua e literatura espanhola por instituições da Espanha. A primeira, identificada como Mercedes, tem trabalhos sobretudo na área da literatura espanhola e formação de professores de espanhol. Atua na Universidade do Porto desde meados dos anos 2000 e orienta trabalhos de mestrado em formação de professores nesta instituição desde 2009. O segundo docente, identificado neste trabalho como Jorge, tem desenvolvido trabalhos na área da didática e da historiografia linguística. Ambos os docentes que participam desta pesquisa têm larga experiência na formação de professores de língua espanhola, além de atuarem no ensino de espanhol em nível de graduação e pós-graduação.

2.2.4 O curso de *Máster en Enseñanzas de Idiomas - Portugués (Espanha)*

A Faculdade de Filosofia e Letras analisada pertence à Universidade de Salamanca, que é a mais antiga universidade da Espanha, datada de 1218⁴⁰. Inicialmente, seus estudos eram voltados para os campos da área jurídica e da Teologia. Há registros de estudos sobre língua a partir do século XV, embora obviamente não no formato da área de Linguística (que

⁴⁰ Informações retiradas de: <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69974/La_Universidad_de_Salamanca_Evolucion_y_.pdf;jsessionid=5A73AAE5603F261143F8EB54F090105A?sequence=1>. Acesso em: 22 de jun. de 2020 e “La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Salamanca durante los años cincuenta y sesenta: cambios y continuidades en los planes de estudio”. Disponível em <<https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/2899>>. Acesso em: 22 de jun. de 2020.

se constitui como ciência somente a partir do século XX). Pertenceu a esta instituição António de Nebrija, autor da primeira gramática castelhana, de 1492, e que atuou nas cadeiras de Gramática e Retórica nesta instituição. Durante os séculos XVI e XVII, a instituição goza de prestígio e influência na criação de outras universidades, sobretudo na América. Inclusive, a tradição de ensino de gramática nas universidades espanholas e em suas colônias segue o modelo da Universidade de Salamanca (GORDILLO, 1998, p. 94).

Segundo página da instituição⁴¹, a Faculdade de Filologia oferece disciplinas de língua e cultura portuguesas desde 1944. O curso de Filologia Portuguesa é de 1992, pioneiro no país. Esta é uma instituição de tradição nos estudos de língua e culturas de expressão portuguesa. Devido à aproximação geográfica e seu histórico de recebimento de estudantes portugueses ao longo da história da própria Universidade, a área de Filologia Portuguesa e Galega mantém relações com instituições superiores portuguesas, com quem realiza intercâmbios de estudantes e professores. A página da instituição também menciona os estudantes brasileiros, que veem a formação em língua portuguesa da Universidade de Salamanca como uma referência.

O curso de *Máster Universitario en Enseñanzas de Idiomas* da Universidade de Salamanca (MUPES) tem início em 2009. Antes a essa data, a formação de professores de português era feita por meio da *Certificación de Aptitud Pedagógica* (CAP), que foi reformulada e deu origem à atual estrutura dos *Másteres Universitarios*.

A formação de professores de língua portuguesa está inserida nesse curso, cujo nome oficial é *Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Segundo o catálogo do curso, essa formação é enquadrada como um mestrado profissionalizante, dado que capacita o estudante para o exercício da profissão como professor de nível secundário. Este curso possui 19 especialidades⁴² distribuídas na área de artes, humanidades, exatas, saúde e educação. A que nos interessa está nomeada como *Especialidad en Lenguas Modernas: Alemán, Italiano,*

⁴¹ Informações retiradas de: <<http://www.filologiaportuguesa.es/historico.asp>>. Acesso em 26 de dez. de 2019.

⁴² As especialidades oferecidas no curso são: “1. *Especialidad en Orientación Educativa* 2. *Especialidad en Matemáticas* 3. *Especialidad en Física y Química* 4. *Especialidad en Biología y Geología* 5. *Especialidad en Lenguas Clásicas: Latín y Griego* 6. *Especialidad en Lengua Española y Literatura* 7. *Especialidad en Inglés* 8. *Especialidad en Francés* 9. *Especialidad en Lenguas Modernas: Alemán, Italiano, Portugués* 10. *Especialidad en Educación Física*” 11. *Especialidad en Dibujo* 12. *Especialidad en Música* 13. *Especialidad en Filosofía* 14. *Especialidad en Geografía e Historia* 15. *Especialidad en Administración de Empresas, Economía y Comercio* 16. *Especialidad en Formación y Orientación Laboral* 17. *Especialidad en Tecnología* 18. *Especialidad en Sanidad* 19. *Especialidad en Comunicación Audiovisual*”.

Portugués. O curso de formação tem a duração de um ano acadêmico, isto é, dois semestres, com as disciplinas concentradas sobretudo no primeiro semestre e as práticas docentes e trabalho de fim de curso no segundo semestre.

2.2.4.1 Perfil dos participantes

Como participantes desta pesquisa, contamos com a colaboração de 3 estudantes e 2 professores formadores.

As estudantes possuem idade entre 20 e 25 anos e cursam sua primeira formação docente. Todas são provenientes de cursos de graduação da Universidade de Salamanca, sendo que duas estudantes concluíram o curso de *Lenguas, literaturas y culturas románicas* e uma é graduada em *Estudios Portugueses y Brasileños*.

Das três estudantes, duas indicaram já ter estudado outra língua além do inglês (cursado na educação básica) e o português durante a graduação. As línguas assinaladas por essas estudantes foram:

- francês na educação básica (1 resposta);
- francês na graduação (2 respostas);
- italiano na graduação (2 respostas);
- catalão na graduação (1 resposta);
- euskera na graduação (1 resposta); e
- alemão - sem indicação (1 resposta).

Todas as estudantes indicaram ter feito intercâmbio, sendo que uma delas afirmou esse ter sido realizado em momento anterior à graduação, para França. As demais informaram que seu intercâmbio ocorreu durante a graduação, sendo que uma estudante foi para Itália e outra para Portugal (ambos realizados por meio do Programa Erasmus).

Nas respostas do questionário, apenas 1 estudante indicou ter tido experiência docente, durante três semanas, durante seu mestrado. Quanto ao interesse em seguir carreira depois de sua formação, as áreas indicadas foram as seguintes:

- língua portuguesa (3 respostas);
- língua espanhola (2 respostas); e

- literatura portuguesa (1 resposta).

Quanto aos docentes que contribuíram para a pesquisa, ambos são responsáveis por disciplinas da área de português de cursos da Faculdade de Filologia da Universidade de Salamanca, dentre eles os cursos de graduação em português, ou seja, de *Lenguas, literaturas y culturas románicas* e *Estudios Portugueses y Brasileños*. O docente Julio atua na instituição desde a década de 2000 e no curso de formação de professores desde a sua fundação. Já o docente Pablo tem desenvolvido atividades na formação de profissionais em português há 17 anos. Ambos têm experiências de ensino e pesquisa em língua e didática de língua portuguesa para hispanofalantes e língua.

2.2.5 Alguns percalços encontrados ao longo do percurso investigativo

Conforme já comentamos, devido às especificidades de cada contexto de pesquisa, houve a necessidade de realizar ajustes nos procedimentos de produção de dados para cada grupo de estudantes participantes. As adequações demandadas não serviram para atender apenas questões de organização interna de cada contexto (como, por exemplo, número de alunos e professores participantes, tempo cedido pelos docentes para nossa produção de dados, entre outras) e sua localização (isto é, a facilidade ou não da pesquisadora em se deslocar até as instituições selecionadas), mas também fatores externos, como aspectos da conjuntura política e social dos lugares. Consideramos importante registrar aqui que nos contextos latino-americanos, a geração dos registros nas instituições coincidiu com eventos de intensa mobilização social. No Brasil, o período de produção junto aos estudantes em formação coincidiu com a greve dos caminhoneiros⁴³, de maio de 2018, que, entre outros aspectos, levou à escassez de combustível e paralisação nacional das atividades laborais, impossibilitando que a pesquisadora realizasse uma das interações previamente combinada com os estudantes. Já na Argentina, em junho de 2018, a ida da pesquisadora também coincide com um evento de greve de caminhoneiros⁴⁴ e com manifestação para a legalização

⁴³ Mais informações: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_dos_caminhoneiros_no_Brasil_em_2018>. Acessado em 27 de nov. de 2019.

⁴⁴ Mais informações: <<https://www.infobae.com/politica/2018/06/11/hugo-moyano-lanzo-un-paro-nacional-de-camioneros-para-el-jueves/>>. Acessado em 27 de nov. de 2019

do aborto⁴⁵, mas com menor repercussão para a realização da pesquisa, uma vez que essas mobilizações se concentraram na capital, Buenos Aires. Na cidade de Córdoba, local da pesquisa, a dinâmica de grupo de interação coincidiu com data de realização da *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe* (CRES 2018), evento internacional que teve parte de sua programação realizada no câmpus da UNC, culminando no cancelamento de várias aulas regulares da graduação e afetando nosso processo de produção de dados.

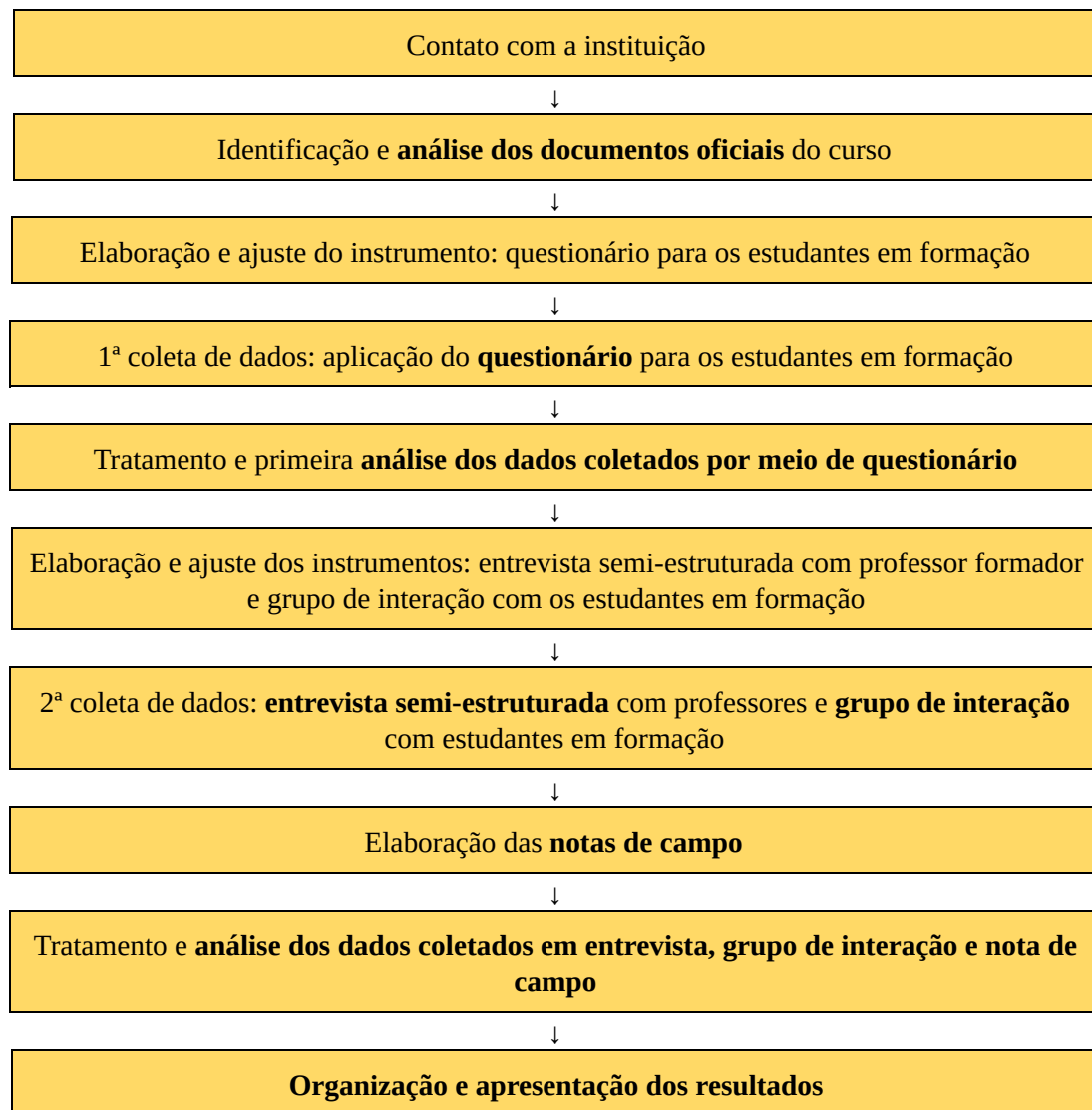
Já em contexto europeu, a dificuldade se coleta se deu, sobretudo, devido a questões de disponibilidade de tempo para entrevistas e dinâmicas de grupo de interação dentro do cronograma acadêmico dos cursos analisados. Após a chegada da pesquisadora em Portugal para realização do estágio doutoral e organização da pesquisa para ampliação de seu escopo, o contato com as instituições de ensino portuguesa e espanhola se deram quando o semestre acadêmico já estava em curso. Desse modo, o desafio era o de encontrar cursos de formação docente com o perfil adequado a esta pesquisa e que tivesse disponibilidade para acolher a pesquisadora ainda no semestre vigente.

Assim, embora a investigadora estivesse vinculada à Universidade de Coimbra, onde existe uma formação para professores de língua espanhola, não havia alunos regulares matriculados quando ela esteve na instituição⁴⁶, o que fez com que tivéssemos que procurar cursos de formação de outras instituições, culminando na escolha do curso de Universidade do Porto. Já em contexto espanhol, a escassez de cursos presenciais e com turmas abertas no período que dispúnhamos para a o processo de produção dos dados foi um empecilho que, embora tenha atrasado nosso cronograma, não impossibilitou a pesquisa, visto que encontramos essa instituição que oferece formação para professor de língua portuguesa com as características que fossem coerentes com este trabalho.

A descrição desses eventos contribuem para conhecer melhor aspectos da realidade na qual esses cursos de formação de professores se inserem. De modo geral, o procedimento de produção de dados de todos os cursos selecionados seguiu o percurso indicado na figura a seguir:

⁴⁵ Mais informações: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/13/internacional/1528842352_758073.html>. Acessado em 27 de nov. de 2019.

⁴⁶ Em contato com docente do curso de formação de professores de língua espanhola na Universidade de Coimbra, fui informada de que, naquele semestre, os únicos estudantes matriculados eram provenientes de convênio com instituição estrangeira.

Figura 1: Ilustração do percurso investigativo

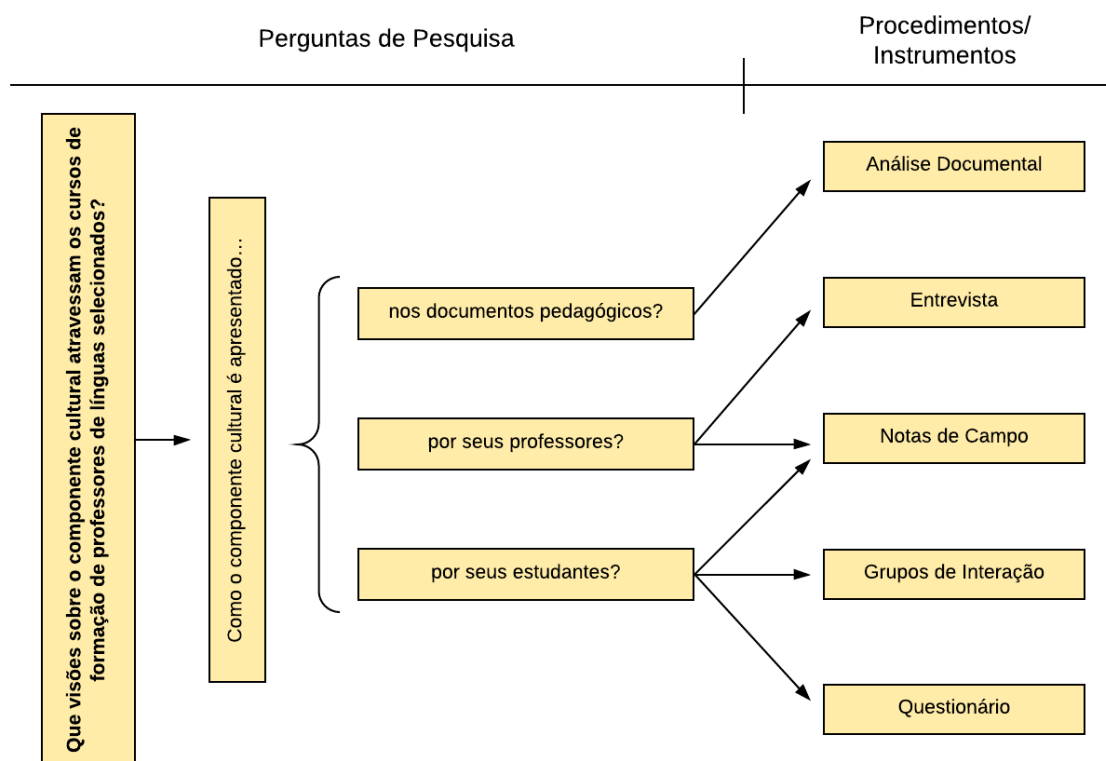
Fonte: elaboração da própria autora

Passamos à descrição dos procedimentos e instrumentos para geração de dados desta pesquisa.

2.3 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

Apresentamos a figura a seguir com a retomada das questões de pesquisa e quais os procedimentos e instrumentos de produção de dados a serem utilizados para respondê-las.

Figura 2: Questões de pesquisa e respectivos procedimentos e instrumentos de produção de dados



Fonte: elaboração da própria autora

Apresentamos, a seguir, o detalhamento dos instrumentos e procedimentos de produção de dados utilizados para esta pesquisa.

2.3.1 Análise documental

Procedemos a uma análise documental das diretrizes das instituições selecionadas, a fim de identificar como o item “cultura” é apresentado nesses documentos. De acordo com Caulley (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p. 38). A vantagem de se buscar informações por meio de documentos está sobretudo no fato deles serem uma fonte estável, que possibilita ao pesquisador revisitá-lo quantas vezes forem necessárias. Além disso, os documentos analisados têm valor como dispositivo legal que age no direcionamento de práticas docentes.

Entendemos que há uma distância entre o que está regulamentado nos documentos e o

que é colocado em prática pelos docentes (e considerar essas nuances está previsto em nossas análises), mas é importante pontuar a força normativa que existe em documentos oficiais como os planos de curso. A respeito do procedimento de análise documental, Ludke e André (1986), com base em Holsti (1969), indicam duas alternativas: a **unidade de registro** e a **unidade de contexto**. Nas palavras das autoras, para o primeiro caso, o pesquisador pode selecionar trechos ou termos específicos, buscando contabilizar suas ocorrências e analisá-los a partir disso. Na sua segunda situação, o foco está na análise do contexto em que determinadas unidades ocorrem. Nossa metodologia fez uso desta última opção, já que nosso objetivo é compreender as perspectivas teóricas e geográficas que embasam as recorrências de “cultura”.

Os documentos analisados estão indicados no quadro a seguir:

Quadro 3: Documentos analisados nesta pesquisa

Instituição	Curso	Documentos
Universidade Estadual Paulista (Brasil)	Licenciatura em Letras - Português e Espanhol	- Projeto político-pedagógico - Programas de ensino
Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)	<i>Profesorado de Portugués</i>	- Plano de estudos - Programas das disciplinas
Universidade do Porto (Portugal)	Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão	- Catálogo do curso ⁴⁷ - Planos de estudo
	Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Espanhol ou Francês ou Alemão	
Universidade de Salamanca (Espanha)	<i>Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas</i>	- Catálogo do curso - Ficha da disciplina

Fonte: elaboração da própria autora

⁴⁷ Em analogia ao tipo de informação que está disponível na página da Universidade de Salamanca, nomeamos “catálogo de curso” os dados que estão na página oficial do curso da Universidade do Porto, presente em: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2019&pv_curso_id=9084&pv_origem=CAND&pv_tipo_cur_sigla=>>. Acesso em 27 de nov. de 2020.

O projeto político-pedagógico brasileiro e o plano de estudos argentino são documentos similares, visto que apresentam os princípios teóricos ou conjunto de ideias que fundamentam o curso e a sua organização curricular. Já nos contextos português e espanhol, o catálogo do curso (que corresponde às informações disponibilizadas na página oficial das instituições) é o documento que contém as principais ideias que subjazem à organização do curso, embora as apresente de forma mais sintética em relação aos documentos latino-americanos. Já os programas de ensino, programas das disciplinas, planos de estudo e fichas da disciplina correspondem ao documento que embasa cada disciplina e que geralmente contém seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologias, avaliação e bibliografia.

2.3.2 Entrevista

Outro instrumento de produção de dados de que lançamos mão nesta pesquisa é a entrevista (cujo roteiro está presente no Apêndice A). Considerada uma das principais técnicas de trabalho utilizadas no campo das Ciências Sociais, a entrevista tem como cerne a interação entre pesquisador e participante baseada na reciprocidade, diferentemente de outros instrumentos, como questionários ou observação, que agem unidirecionalmente (LUDKE; ANDRÉ, 1998, p. 33). A entrevista, enquanto instrumento de produção de dados, tem como vantagem as intervenções diretas na interação, o que contribui para corrigir, esclarecer, adaptar perguntas e, assim, alcançar o objetivo da pesquisa. A entrevista semi-estruturada empregada neste trabalho foi composta por perguntas direcionadoras que foram sendo colocadas aos participantes no decorrer da interação, sendo adaptadas e reordenadas com a finalidade de fazer a interação fluir. A entrevista foi feita com docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais realizamos nossa produção de dados e com docentes de outras disciplinas. A duração média foi de quarenta minutos cada entrevista.

2.3.3 Questionário

Para identificarmos as opiniões dos estudantes em formação, recorreremos a dois procedimentos de geração de dados. O primeiro é o questionário e o segundo é o grupo de interação. O questionário é considerado um dos instrumentos de produção de dados mais

utilizados em pesquisa nos campo das Ciências Sociais (DÖRNYEI, 2007, p. 101). Sua organização por meio de perguntas pode fornecer tanto dados quantitativos, como quando são elaboradas perguntas de múltipla escolha, quanto qualitativos, ao permitir interpretações a partir de perguntas abertas. Além disso, essa ferramenta tem como aspecto positivo a possibilidade de registrar dados sobre dos participantes diretamente, isto é, sem intermédio de outros agentes.

Para esta pesquisa, foi aplicado um questionário (disponível no Apêndice B), organizado em duas partes, uma composta por perguntas fechadas e abertas e outra com itens e uma escala Likert. As perguntas fechadas têm a finalidade de levantar dados mais objetivos dos participantes, isto é, informações sobre idade, histórico de escolarização, experiências com ensino e aprendizagem de línguas (e, em especial, com a língua estrangeira para a qual estão se formando professores). Desse modo, as perguntas são de caráter factual e comportamental. A identificação dessas informações contribuíram para conhecer um pouco a trajetória de vida desses participantes e para direcionar as intervenções realizadas nas interações mediadas pela pesquisadora. Além das perguntas fechadas, a primeira parte do questionário também apresenta questões abertas, a fim de que os participantes exteriorizem suas percepções a respeito do tema da pesquisa de forma livre.

A segunda parte está organizada de acordo com a escala de gradação de Likert (elaborada com base na pesquisa de GUILHERME, 2000). Cada item apresentado nesse questionário é composto por afirmações, que tem como objetivo levar os participantes a refletirem sobre questões relacionadas ao conceitos de cultura, ensinar/aprender línguas e sua formação como professor de línguas. As informações geradas serviram de base para a guiar os grupos de interação e para a triangulação de dados, que atestam confiabilidade e validade à pesquisa.

É importante esclarecer que, no contexto brasileiro, que dispunha de mais tempo para produção dos registros, as duas partes do questionário foram aplicadas aos estudantes em dois momentos diferentes e em versão impressa. Nos demais contextos, o questionário completo foi disponibilizado aos estudantes via e-mail uma semana antes do encontro presencial com a pesquisadora. Essa escolha foi feita depois de verificarmos que a aplicação online do questionário não traria prejuízos à produção de dados ou aos resultados obtidos por meio desse instrumento e, além disso, contribuiria para que pudéssemos dedicar o tempo de encontro presencial à dinâmica do grupo de interação.

2.3.4 Grupos de interação

Outro procedimento de geração de dados utilizado foi o que denominamos como grupos de interação. Os grupos de interação apresentam traços da técnica de grupo focal, que é caracterizado como uma experiência coletiva de entrevista. Os participantes debatem pontos estabelecidos pelo pesquisador moderador “pensando juntos, inspirando e desafiando uns aos outros, e reagindo às questões e pontos emergentes [...] e podendo gerar dados de alta qualidade, pois pode criar um ambiente sinérgico que resulta em uma discussão profunda e perspicaz”⁴⁸ (DÖRNYEI, 2007, p. 144). No entanto, diferentemente do grupo focal, que geralmente se forma a partir da adesão de participantes a um grupo criado pelo pesquisador, nesta pesquisa, a produção dos dados esteve restrita aos estudantes matriculados em disciplinas específicas. Desta forma, após contato com os estudantes e tendo o seu consentimento para registro de dados, a pesquisadora, na condição de moderadora do grupo, planejou encontros com esses participantes. Os encontros foram realizados durante o horário de aula e com duração entre quarenta e cinco minutos e uma hora e vinte minutos, a depender de cada contexto de pesquisa, e seus áudios foram gravados e transcritos para a análise de dados da pesquisa.

Em todos os contextos foi realizada uma dinâmica de grupo usando quatro definições de cultura. A escolha dessas definições foi feita com base na fundamentação teórica sobre cultura e ensino de línguas e na análise preliminar dos documentos dos cursos da instituição brasileira e argentina, que já estavam definidos no início da pesquisa. Apresentamos a seguir as definições e os trechos apresentados aos estudantes.

⁴⁸ Nossa tradução para: “participants thinking together, inspiring and challenging each other, and reacting to the emerging issues and points. This within-group interaction can yield high-quality data as it can create a synergistic environment that results in a deep and insightful discussion”.

Quadro 4: Definições de cultura utilizadas na dinâmica com os estudantes

Definição	Autores	Também identificada como
Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros).	- (retirado de Cuche, 1996)	- clássica - humanística - cultura com “C” maiúsculo
Cultura é 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, retirado de Cuche, 1996)	- antropológica - descritiva - cultura com “c” minúsculo
Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.	Geertz (1973, retirado de Thompson, 1999)	- simbólica - interpretativa
Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólicos.	Kramsch (2017)	- discursiva - linguística

Fonte: elaboração da própria autora

A dinâmica com os estudantes foi conduzida a partir de três perguntas:

- com qual definição você se identifica mais?
- durante a sua formação, você teve contato com algumas dessas definições?
- o curso de formação se aproxima de qual definição?

No contexto brasileiro, dispusemos de mais tempo para a realização desta etapa de geração de dados. Foram realizados três encontros de aproximadamente uma hora e vinte minutos. No primeiro, foi feita uma conversa com foco nas trajetórias de vida dos participantes, com objetivo de tentar compreender como eles entendem a cultura relacionada à língua e seu ensino/aprendizagem. No segundo encontro, o foco das discussões girou em torno de como eles compreendem o componente cultural na prática de ensino/aprendizagem, em especial na relação com o “outro”. Para isso, eles puderam mobilizar seu conhecimentos teóricos e tácitos sobre o tema. Por fim, no terceiro encontro, foi realizada a dinâmica de grupo com as definições de “cultura”.

No contexto argentino, devido às limitações relacionadas a deslocamento, calendário

escolar e conjuntura política, a produção de dados teve de ser reduzida a dois encontros. Desse modo, buscamos concentrar as dinâmicas nesse período que tínhamos disponível. Assim, no primeiro encontro, a discussão se centrou na trajetória de vida dos participantes e na dinâmica sobre os conceitos cultura, fazendo uso dos mesmos referenciais teóricos empregados na dinâmica realizada na instituição brasileira. Já no segundo encontro, buscamos refletir sobre a cultura na formação profissional desses estudantes, bem como as relações que estabelecem com o outro.

Já nos contextos português e espanhol, o procedimento de geração de dados foi realizado ao longo do mês de maio, período coincidente com o fim do semestre acadêmico. Esse aspecto restringiu o tempo que nos foi disponibilizado para a realização desta pesquisa junto aos estudantes, de modo que contamos com apenas um encontro presencial. Assim, a fim de otimizar o procedimento de geração de dados por meio do grupo de interação, no nosso encontro realizamos uma breve apresentação e realizamos um *brainstorming* sobre o que os estudantes entendiam por cultura. Na sequência, realizamos a dinâmica com as definições de cultura e, por fim, discutimos algumas respostas do questionário que foram pré-selecionadas pela pesquisadora.

Quanto às línguas utilizadas durante os grupos de interação, como eles foram realizados no momento de aula dos estudantes, buscamos contemplar a língua de estudo de cada contexto, ainda que não fosse exigido aos participantes o uso restrito de português ou espanhol. Assim, na Unesp e na UP, houve predominância da interação em língua espanhola, ao passo que, na UNC, a interação foi predominantemente em português. Já na USAL, a pesquisadora interagiu em português, enquanto as participantes optaram por falar em espanhol.

Salientamos que, por tratar-se de uma pesquisa realizada em contextos e condições distintas, era esperado ocorrer diferenças nos procedimentos de geração de dados. No entanto, gostaríamos de atentar para o fato de que, apesar dessas diferenças, buscamos obter o mesmo tipo de informações em todos os contextos e os dados gerados se mostraram suficientes para as análises. O item 2.4 descreve com mais detalhes o trabalho de produção e análise desses registros.

2.3.5 Notas de campo

As notas de campo são “descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa (...) que normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Ela é um primeiro exercício de análise, ao inaugurar a seleção e interpretação das interações realizadas em grupo.

As atividades realizadas, bem como uma primeira avaliação de como se desenvolveram as interações, foram registradas em notas de campo pela pesquisadora. Essas notas foram realizadas na sequência dos encontros presenciais com os estudantes e tiveram como objetivo reunir as primeiras impressões a respeito do perfil dos estudantes e dinâmicas de grupo de interação. Também recorremos à nota de campo para registrar as informações dadas pelos professores do contexto espanhol, visto que eles não autorizaram a gravação do áudio da entrevista. A partir desses registros, pudemos identificar pontos relevantes para a temática da pesquisa e recorrências que auxiliaram no direcionamento do nosso olhar no momento de processar os dados.

Descrevemos, a seguir, os procedimentos para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Na primeira etapa de análise dos dados, nos detemos em descrever os documentos oficiais dos cursos objeto de nossa pesquisa. Nosso foco é mapear as ocorrências de “cultura”, buscando entender como e quando elas aparecem e quais as relações, diretas ou não, com conceitos teóricos tradicionalmente abordados no âmbito dos estudos de/sobre cultura. Para esta reflexão, nos apoiamos na fundamentação teórica sobre cultura e formação de professores de línguas, ensino (inter)cultural e (de)colonialidade. Esse procedimento nos auxiliará a enxergar o lugar que o componente cultural ocupa nesses cursos de formação de professores e a partir de quais perspectivas epistemológicas ele é considerado.

Na sequência, analisamos os dados produzidos pelos participantes, iniciando pelas entrevistas realizadas com docentes do curso. Ao trazer a voz dos professores formadores,

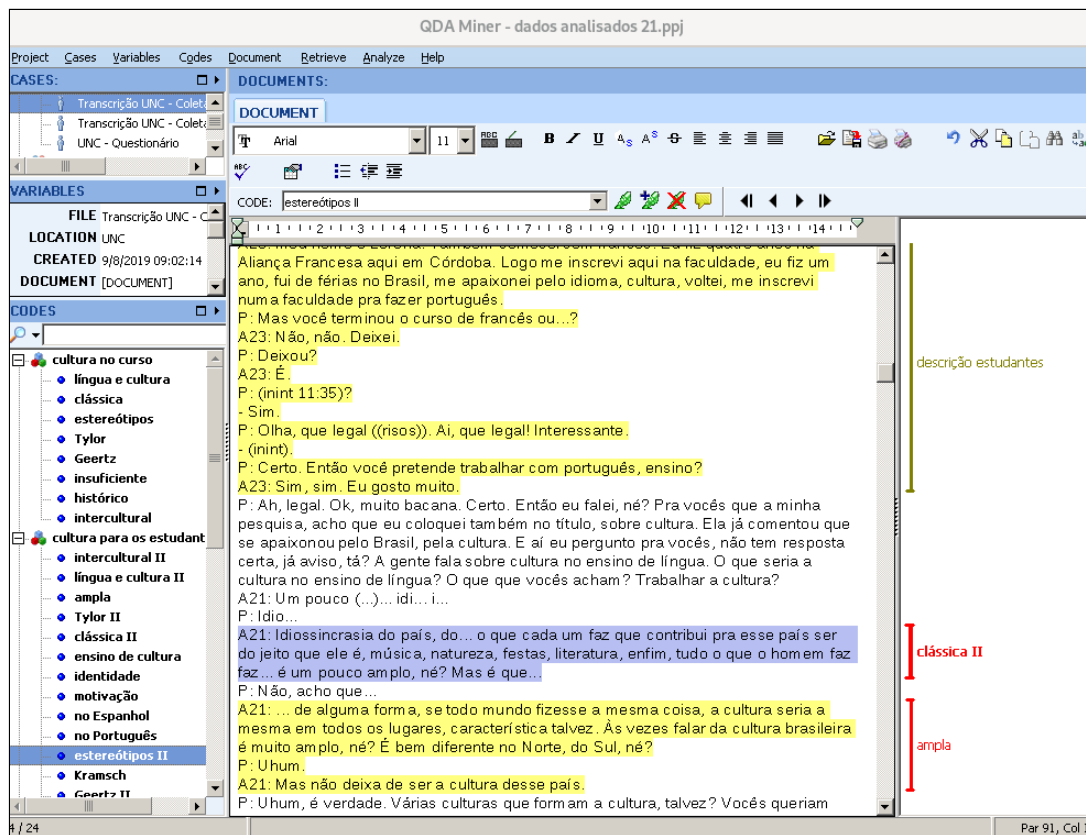
buscamos igualmente compreender qual é o lugar que o componente cultural ocupa na formação profissional desses estudantes, bem como seus pressupostos teóricos. Em seguida, olhamos para os dados produzidos pelos estudantes. As informações do questionário e grupos de interação são importantes para compreender melhor o perfil desses participantes e seu entendimento sobre a cultura na sua formação docente e no ensino de línguas.

Para a análise das entrevistas com professores formadores e grupos de interação com estudantes, lançamos mão de um software de análise de dados qualitativos, o QDA Miner. Para esta pesquisa, o programa auxiliou na categorização de dados nos textos transcritos e seu agrupamento de acordo com o tipo de participante (docente ou estudante), a instituição e o tipo de dado (transcrição de entrevista ou grupo de interação). As figuras a seguir ilustram o layout do software.

Figura 3: Imagem de tela do software QDA Miner

Category	Code	Text
glocal	internacionalização	E aí, oferece muito ou não oferece, o que vocês ac
glocal	internacionalização	EEs1: Sí, a la hora de, o sea, cursos de, intercamb
glocal	internacionalização	tem as atividades de internacionalização, se privileg
glocal	internacionalização	EEs2: Pero porque en la Universidad de Salamanca.
cultura no curso	língua e cultura	EEs1: Creo que en el Máster en si de Portugués no
cultura para os estudantes	língua e cultura II	EEs1: Para mí, conocer la lengua en si sola me pare
descrição de contextos	línguas na Espanha	EEs1: Bueno, la escuela oficial de idiomas, yo me he
cultura para os estudantes	motivação	EEs2: Yo cuando empecé la carrera quería estudiar
cultura para os estudantes	motivação	por que é tão importante cultura no ensino/aprendiz
operacionalização	práticas	EEs1: Creo que en el Máster en si de Portugués no
operacionalização	práticas	EEs3: Yo, bueno, en relación al Máster, sí, lo que pe
operacionalização	práticas	P: Tá... E o curso que vocês estudaram, o curso de
Transcrição 1 Unesp - 10.04.2018		
glocal	(in)visibilidade cultural	A: Acá en Araraquara pienso que somos... privilegi
cultura para os estudantes	ampla	aún estamos hablando de cultura? Sí? P: De cierta r
cultura para os estudantes	ampla	A: Cuando pienso en cultura pienso en todas las m
cultura para os estudantes	clássica II	A: Pienso bastante que la cultura tiene mucho que v
descrição de contextos	curso - Brasil	P: Una pregunta: cómo se selecciona el español poi

Figura 4: Imagem de tela do software QDA Miner



O processo analítico de tratamento dos dados das entrevistas e grupos de interação via programa QDA Miner seguiu o seguinte percurso:

- Leitura e organização de todas as transcrições em documentos de texto;
- Inserção dos documentos no programa;
- Leitura de cada documento, com identificação de recorrências temáticas à luz das teorias e objetivos de pesquisa;
- Leitura dos trechos sublinhados e identificação de categorias emergentes;
- Seleção dos excertos mais relevantes dentro de cada temática;
- Organização dos dados selecionados para compor a análise da pesquisa.

O processo de elaboração da análise dos dados organizados por meio do uso do programa QDA Miner, bem como o processo de análise “manual” de outros instrumentos e procedimentos que lançamos mão nesta pesquisa, seguiu o roteiro proposto por Dörnyei (2007). Segundo o teórico, o processo de interpretação dos dados se inicia com a elaboração de anotações e sínteses, que servirão de base para pequenas análises. Esses exercícios

analíticos contribuem para entender melhor os dados e organizar sua apresentação ao leitor. A análise interpretativa é realizada por meio da triangulação dos dados de cada procedimento e instrumento de produção de dados, sempre guiada pelas teorias e buscando responder às perguntas de pesquisa.

Após descrever e analisar individualmente cada um dos quatro contextos de pesquisa, passamos à segunda etapa da análise dos dados, fazendo dialogar os achados resultantes da análise de cada local. São feitos dois tipos de entrecruzamento: entre localidades (isto é, instituições latino-americanas ou ibéricas) e entre grupos de língua de formação (isto é, espanhol ou português). O quadro a seguir auxilia a visualização desta etapa de análise de dados:

Quadro 5: Tipos de entrecruzamento para a análise dos dados

Tipo de entrecruzamento	Instituições envolvidas
Localidades	Sul global (Universidade Estadual Paulista ↔ Universidade de Córdoba) Norte global (Universidade do Porto ↔ Universidade de Salamanca)
Língua de formação	Espanhol (Universidade Estadual Paulista ↔ Universidade do Porto) Português (Universidade de Córdoba ↔ Universidade de Salamanca)

Fonte: elaboração da própria autora

O entrecruzamento de contextos contribui para identificar aspectos do tratamento da cultura em cursos docentes de acordo com a língua de formação. Também serve para indicar quais são os desafios e possibilidades para o desenvolvimento da interculturalidade decolonial em formação de professores de línguas em contexto Norte/Sul.

Em relação à organização da estrutura da tese, nos baseamos sobretudo nos trabalhos de doutorado de Salomão (2012), que analisa as concepções de cultura de professores participantes de um curso de formação continuada in-tandem a distância, e Tomazella (2017), que discute as relações entre currículo de uma licenciatura de Letras - Espanhol e a identidade profissional de seus egressos. Consideramos que ambas as pesquisas têm seu texto

apresentado de forma organizada e coesa, servindo de parâmetro para a estruturação de uma pesquisa científica do porte de uma tese de doutorado.

Orbe (2007 apud FERRI, 2018) indica quatro principais limitações do quadro metodológico tradicional como base para o registro da complexidade da interação intercultural: viés eurocêntrico no discurso de habilidades e competências para o tratamento de conflitos; generalizações essencialistas, com simplificações culturais, étnicas e nacionais sobre o outro; a assunção da diferença para contrastar práticas culturais e o foco nas práticas de nível micro, isto é, as pesquisas são baseadas em práticas comunicativas cotidianas de pequenos grupos. (FERRI, 2018, p. 4).

Buscamos ao longo de nossa pesquisa rever esses e outros entraves do fazer científico convencional ao nos alinharmos à perspectiva da Linguística Aplicada Crítica. Segundo o linguista Kanavillil Rajagopalan (2003), para que haja uma Linguística Aplicada Crítica, é necessário renunciar “uma série de posicionamentos equivocados que ainda se acham incrustados no meio acadêmico”, como a ideia enraizada no ambiente acadêmico de que “a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes de questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia-a-dia” (p. 109-110). Essa visão é fruto de uma reflexão que desvincula teoria e prática, o que impede que a linguística aplicada assuma uma postura “genuinamente crítica” (RAJAGOPALAN, p. 80). De acordo com o autor, para que se reverta essa condição a fim de que a linguística aplicada assuma, de fato, seu papel crítico, é necessário primeiramente questionar o procedimento de prévia formulação “in vitro” das teorias da linguística para sua posterior aplicação prática. Além disso, também é preciso “proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor pra si”, principalmente no que Rajagopalan identifica como “efeito avassalador” do imperialismo linguístico e “pasteurização e norte-americanização das diferenças culturais” (p. 112). Neste sentido, a universidade, enquanto ainda local tradicional de produção de conhecimentos e (trans)formação social, deve ser responsável pelo desenvolvimento do professor no seu papel de educador crítico.

Neste sentido, os achados resultantes desta pesquisa visam oferecer contribuições que levem à práxis⁴⁹ de (trans)formação do docente de línguas próximas, como é o caso do português e espanhol como línguas estrangeiras em contexto ibero-americano.

Passamos, a seguir, à análise e discussão dos dados.

⁴⁹ Retomando o que foi explicado na nota de rodapé número 5, “por práxis, concordamos com Candau e Oliveira (2010) que, citando Walsh (2007), o definem com base ‘numa insurgência educativa propositiva — portanto, não somente denunciativa — em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento’ (s.p, destaque dos autores)”.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos a partir dos procedimentos metodológicos detalhados no capítulo anterior e à luz das teorias que embasam esta pesquisa.

Para responder a pergunta de pesquisa central (“Que visões sobre o componente cultural atravessam os cursos de formação de professores de línguas?”), foi realizada a análise das diretrizes oficiais dos cursos selecionados, além de dados produzidos por meio de entrevista com os professores formadores e os questionários e interações com os estudantes. O foco, neste momento, é compreender como o componente cultural é representado nos documentos e pelos participantes da pesquisa, isto é, professores formadores e estudantes do último ano dos cursos selecionados. Desse modo, a pergunta inicial se desdobra nas seguintes: “Como o componente cultural é apresentado pelos documentos pedagógicos de cada contexto de pesquisa selecionado? E por seus professores? E por seus estudantes?”, que correspondem a três momentos de discussão sobre os dados e que, conjuntamente, conduzem à resposta para a primeira pergunta. Reiteramos que, para preservar a identidade dos participantes, eles estão identificados por nomes fictícios (exceto pela pesquisadora, que teve seu nome preservado).

Passamos, a seguir, à análise dos dados.

3.1 O curso de Licenciatura em Letras - Espanhol (Brasil)

Para análise do curso de Licenciatura em Letras - Espanhol da Universidade Estadual Paulista (Unesp), dispomos de dois documentos (o projeto político-pedagógico e os programas de ensino das disciplinas), uma entrevista com uma docente do curso e questionário e grupo de interação com estudantes em formação. Passamos à discussão dos dados.

3.1.1 Documentos

A seguir, são analisados o projeto político-pedagógico, bem como o programa das disciplinas do curso selecionado. O primeiro documento apresenta as especificações sobre a concepção formal do curso, seus objetivos e estrutura curricular. Já o segundo documento

descreve quais são os objetivos, conteúdo programático, metodologia, bibliografia e avaliação de cada disciplina que compõe o curso.

3.1.1.1 Projeto político-pedagógico

De acordo com o seu projeto político-pedagógico (PPP), o curso de Letras tem como objetivo formar sujeitos para a compreensão de aspectos relativos ao homem e a sua natureza, em suas relações inter e extra pessoais, e cujo foco seja “a linguagem humana, em seus múltiplos aspectos e desdobramentos, quais sejam, literários, comunicativos, imbricados com artes plásticas ou outras formas de expressão artística, e assim por diante” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 1). Em relação à língua estrangeira moderna, verifica-se que o objetivo do curso se centra no desenvolvimento das quatro habilidades, conforme presente no documento: “no que se refere à formação em uma língua e literatura estrangeiras modernas, a graduação deve levar à aquisição de competência lingüística nas quatro habilidades, isto é, a produção escrita, a fala, a compreensão auditiva e a leitura” (2007, p. 5).

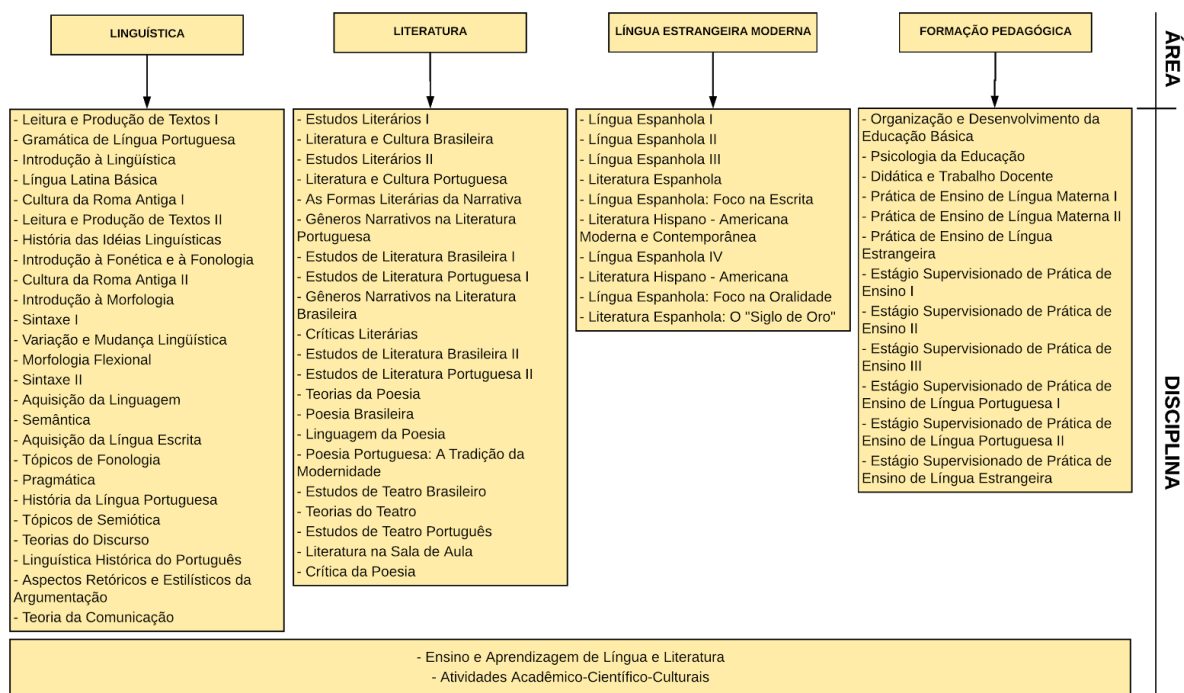
O documento marca a indissociabilidade entre bacharelado e licenciatura, sob a justificativa de que a formação em Letras é essencialmente pedagógica, no sentido de que o profissional de Letras tem como base de seu trabalho a “comunicação” com o outro sobre aquilo que aprendeu. Desse modo, os cursos de Bacharelado e Licenciatura apresentam uma estrutura curricular comum, diferindo, basicamente, somente em relação à oferta de disciplinas específicas de cada modalidade. Enquanto no bacharelado a estrutura curricular específica se constitui por mais três disciplinas optativas e monografia, o curso de licenciatura é composto pelas disciplinas “Organização e Desenvolvimento da Educação Básica”, “Psicologia da Educação”, “Didática e Trabalho Docente”, “Prática de Ensino de Língua Materna” módulos I e II e Estágios Supervisionados de I a V. Além disso, o curso de licenciatura conta com a disciplina “Prática de Ensino de Língua Estrangeira”, que está dividida em duas turmas, sendo uma para os alunos da área de Inglês e Alemão e outra para estudantes de Espanhol, Francês e Italiano.

O PPP afirma que a proposta de estrutura curricular do curso que se apresenta não coincide propriamente com o que estava sendo encaminhado pelo coletivo por meio de reuniões, assembléias e colegiados, e isto se deu, sobretudo, devido à necessidade de

celeridade no processo de aprovação e implantação do PPP. No entanto, ainda que decisões tenham sido encaminhadas à revelia do que estava sendo discutido, o documento indica que o curso respeita os preceitos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, vigente na época de elaboração do PPP. Da mesma forma, este documento está formulado a partir das diretrizes presentes no parecer 776/97 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), que direciona as diretrizes curriculares dos cursos de graduação no país.

Quanto ao conteúdo curricular, o curso se apoia em dois eixos tidos como clássicos na constituição de cursos de Letras no Brasil: o campo dos Teorias Linguísticas e o campo das Teorias Literárias. Esses eixos estão contemplados pelas disciplinas oferecidas por três departamentos, a saber: o Departamento de Letras Modernas, o de Linguística e o de Literatura. Além disso, como já indicado, há a frente de Licenciatura, cuja formação pedagógica está a cargo dos Departamentos de Ciências da Educação, de Didática e de Psicologia da Educação. Desse modo, temos, a seguir, o organograma com a síntese das áreas do curso e respectivas disciplinas:

Figura 5: Áreas do curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol e respectivas disciplinas



Fonte: elaboração da própria autora

Esta figura apresenta todas as disciplinas ofertadas pelo curso de Licenciatura com formação em duas línguas (no caso, português como língua materna e espanhol como língua estrangeira⁵⁰). Especificamente em relação ao componente cultural ao longo do projeto político-pedagógico (PPP), deteremo-nos em discutir as recorrências que consideramos haver maior diálogo com as teorias sobre cultura discutidas no capítulo teórico desta pesquisa⁵¹.

A Introdução do PPP faz referência a culturas, passada e contemporâneas, como objeto de estudo:

Uma vez que toda teoria necessita ser continuamente testada e aplicada com vistas à assimilação e, também, que necessita sempre de um corpus sobre o qual possa promover análises, a proposta filosófico-metodológica do Curso de Letras efetiva-se por meio de estudos de **culturas específicas**, antigas e contemporâneas, analisadas em suas manifestações lingüísticas e literárias, de modo que, enquanto a formação geral fornece as bases mais propriamente abstratas, necessárias para formar um **sujeito crítico** e capaz de empreender reflexão autônoma sobre a linguagem humana e suas manifestações literárias, as diversas formações específicas garantem a inserção concreta desse sujeito em matérias da mesma natureza, mas comprometidas com uma(s) **cultura(s) particular(es)**, garantindo, ao mesmo tempo, as várias possibilidades de formação proporcionadas pelo Curso de Letras, de modo a proporcionar aos formandos, ao mesmo tempo, os conteúdos necessários para ocuparem as vagas do mercado de trabalho que a sociedade civil requisitar, tendo em vista suas necessidades de atuação profissional. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 2, destaques nossos)

Embora o documento mencione que a proposta do curso seja o estudo de “culturas”, no plural, é possível afirmar que isso não implica adotar uma perspectiva mais alinhada com uma visão pós-moderna de mundo, marcada pela descentração do sujeito e na formação de identidades fluídas — as identidades culturais (HALL, 2000) que resultam do contato do sujeito com o outro. Em outro sentido, o emprego do termo no plural se alinha mais à concepção relativista alemã de cultura, surgida no século XVIII, cujo foco se centra nas particularidades de estados-nação. Inclusive, no documento analisado, a associação de adjuntos adnominais ao termo, ficando “culturas específicas” e “culturas particulares”, contribui para o efeito restritivo, singularizando culturas ao invés de sugerir a ampliação e

⁵⁰ Lembramos que os cursos dessa instituição sempre capacitam para duas habilitações: português língua materna e uma língua estrangeira (alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano).

⁵¹ Esta distribuição de disciplinas está em vigência para os ingressantes de 2009 a 2015. Os estudantes que participam desta pesquisa ingressaram, em sua maioria, em 2015, último ano de vigência dessa grade curricular. A partir de 2016, foi implementada outra grade curricular que, de modo geral, apresenta poucas diferenças em relação à grade que esta tese analisa.

complexificação de diferentes identidades existentes dentro de uma mesma cultura, como seria esperado em uma perspectiva pós-moderna.

O trecho também faz referência à formação do sujeito crítico, “capaz de empreender reflexão autônoma” sobre conteúdos de sua formação que contribuirão para a sua ocupação no mercado de trabalho. O trecho, tal como está formulado, me dá elementos para que interprete “crítico” mais próximo de um pensamento independente por parte do sujeito (*detached appraisal*, como define Pennycook, 2004, p. 798), que avalia objetivamente “linguagem humana e suas manifestações literárias”, conforme indicado no excerto. Essa perspectiva, classificada por Pennycook como “pensamento crítico” (2004, p. 795) enfoca no desenvolvimento de uma reflexão analítica dos significados textuais que, “embora relevante, não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos” (TILIO, 2017, p. 22). Essa categoria de crítico se insere, segundo Pennycook (2004) na perspectiva política do “liberalismo idealizado”, que nega as preocupações sociais mais amplas ao “reivindicar a neutralidade e promover uma visão muito particular do mundo”⁵² (p. 803). Esta visão, aliada à função de formar sujeitos para ocupação no mercado de trabalho, contribuem para a aproximação de uma perspectiva política liberal. O trecho do documento não oferece mais elementos que nos permitam aprofundar nossa análise.

No mesmo documento, “cultura” também é diretamente associada a duas disciplinas que compõem o campo da Formação Pedagógica: “Organização e Desenvolvimento da Educação Básica” e “Didática e Trabalho Docente”. Nesses usos, o termo, repetido três vezes no excerto a seguir, remete ao contexto educacional brasileiro, no sentido de situar a reflexão e prática do futuro docente.

A disciplina “Didática e Trabalho Docente” tem como objeto de estudo o professor e o ensino e centra-se na análise e na reflexão do trabalho e ação docentes no âmbito da sala de aula, da **cultura escolar e do contexto sócio-econômico-político cultural da realidade brasileira**, em que está inserida, buscando, desse modo, uma compreensão crítica e contextualizada do ensino e do trabalho docente. Partindo da representação que os alunos têm do ensino na escola pública, que constitui o campo privilegiado de formação da maioria dos alunos da licenciatura, a Didática propõe-se a oferecer subsídios teóricos aos licenciandos num constante diálogo com os paradigmas

⁵²Tradução livre nossa baseada no trecho: “From a critical applied linguistic perspective, this denial of its own politics, this refusal to take into account broader social and political concerns, makes this an ostrich-like (head in the sand) approach to applied linguistics. This *liberal ostrichism* can be seen to run through many mainstream approaches to applied linguistics, making claims to neutrality while promoting a very particular vision of the world.” (PENNYCOOK, 2004, p. 803, destaque do autor)

educacionais que os informam sobre o trabalho docente e com os **condicionantes históricos, sócio-políticos e culturais** em que se inserem. Procura também fazer com que reflitam sobre a identidade, o papel, a intencionalidade e as práticas de ensino do professor, na formação dos alunos da escola fundamental e média.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 10-11, destaques nossos)

O termo “cultura”, nesse trecho, é empregado para se pensar o contexto educacional (“cultura escolar”) e seu entorno, referido como “contexto sócio-econômico-político cultural” e “condicionantes históricos, sócio-políticos e culturais”. Nesse sentido, cultura aparece diluída entre outros termos que determinam e especificam um grupo social — no caso, os sujeitos que participam da comunidade escolar.

No documento, é recorrente que a palavra “cultura”, seja no plural ou no singular, apareça na sequência de outros termos. Em quatro momentos, o termo vem justaposto às palavras “acadêmico” e “científico”, com a denominação de atividades extras que compõem a formação profissional, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (indicadas como “seminários, eventos científicos, artísticos e culturais, semanas de estudos, e outros”, no documento). O PPP não apresenta maiores indicações sobre o que se enquadraria como evento cultural, mas dá indícios do que seria pela sua diferenciação em relação aos dois termos que aparecem antes. Isso nos permite inferir, então, que o “cultural” **é o que não é** o “acadêmico” ou o “científico”, embora se relacione a eles por fazer parte de um conjunto de atividades extras previstas em um curso de licenciatura.

3.1.1.2 Programas de ensino

Em relação aos programas de ensino, isto é, os documentos que descrevem pormenorizadamente cada disciplina, deteremo-nos especificamente naqueles que dizem respeito à língua espanhola, suas literaturas e também às práticas de ensino nessa língua.

Verificamos que as disciplinas da área de Espanhol se dividem em dois grupos, sendo um para o campo da língua, com 28 créditos, e outro para a literatura, com 12 créditos. Em relação às disciplinas de língua, essas têm como foco os aspectos linguístico-discursivos e reflexões teórico-práticas relacionadas à gramática de língua espanhola. O termo “cultura”

aparece nos objetivos dos programas de ensino das disciplinas Língua Espanhola I, Língua Espanhola III e Língua Espanhola IV e na disciplina Literatura Espanhola.

Em Língua Espanhola I, “cultura” compõe o segundo objetivo geral da disciplina, sendo: “1) Propiciar ao aluno o contato com a língua espanhola e seu funcionamento; 2) Despertar o interesse pela multiplicidade cultural do universo hispânico”. Percebe-se, então, que o componente cultural aparece como elemento que visa à motivação do alunado para o estudo do espanhol a partir do reconhecimento de sua multiplicidade linguística e cultural..

Já as disciplinas de Língua Espanhola III e IV apresentam objetivos específicos comuns no que tangem ao componente cultural, como ampliar “a capacidade de expressão e compreensão de diferentes tipologias textuais pertencentes a diversos contextos de cultura hispânica” e a “habilidade de interação oral e escrita sendo capaz de reconhecer as principais implicações socioculturais envolvidas na situação”. Ao lermos esses objetivos, vemos que em ambos se apresenta o uso da língua atrelado a contextos culturais. Em especial, essa relação entre língua e cultura é reforçada pela noção de que interagir na língua passa pelo reconhecimento de “implicações socioculturais” emergentes a partir dessa interação. Nesse sentido, o papel preponderante do contexto na interação em língua espanhola sugere que se pense a língua a partir de situações específicas da cultura hispânica, o que pode levar a uma simplificação de que determinados contextos da cultura espanhola produzem e lêem a língua da mesma forma.

Já nas disciplinas de literatura, um aspecto a se observar é que elas estão divididas em duas frentes, Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana. A grade curricular enfatiza, desta forma, essa ideia já cristalizada nas grades de ensino dos cursos de Letras brasileiros de que há uma contraposição entre Espanha e América Espanhola ao ponto que essas diferenças permitem englobar uma diversidade de literaturas sob a égide de Literatura Hispanoamericana. Além disso, a organização por meio da divisão igualitária de créditos entre as “duas literaturas” contribui para determinar o lugar minoritário que é dado às produções literárias hispanoamericanas.

Outro aspecto a ser evidenciado é a delimitação cronológica dessas disciplinas de domínio da Literatura de língua espanhola. Chamou-nos a atenção o período selecionado para cada “subárea” da literatura. Quando trata da literatura da Espanha, o curso destina uma disciplina para abordar especificamente o Século de Ouro (*Siglo de Oro*), época compreendida entre os séculos XVI e XVII, conhecida como o auge da produção intelectual

espanhola, com a elaboração da primeira gramática castelhana e formação e ascensão do Império Espanhol. O triunfo cultural espanhol, representado por meio de sua literatura, é foco de estudo detalhado no curso. Já em Literatura Hispano-Americana, opta-se por esmiuçar a Literatura Moderna, que se inicia com o propósito de construção da ideia de identidade nacional nos países hispano-americanos por meio dos processos de independência deflagrados a partir do século XIX. Assim, a disciplina busca compreender, de acordo com a sua ementa, a “evolução da narrativa hispano-americana contemporânea” tomando como ponto de partida o século XIX, quando se formam os estados nacionais latino-americanos, e desconsiderando trezentos anos iniciais de história literária da América espanhola colonizada.

Por fim, as disciplinas do eixo Formação Docente focam a apresentação da história das políticas educacionais, estrutura da educação básica, teorias do campo da Psicologia da Educação e reflexão e prática sobre o fazer docente. Na disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I, cultura é citada no conteúdo programático (“pluralidade cultural no contexto das unidades escolares”), como proposta de planejamento e prática educacional situada, o que abre possibilidade para que estudantes reflitam sobre e exercitem a profissão de forma contextualizada. Para além dessa indicação, não há mais menções ao termo “cultura” relacionada às disciplinas de estágio profissional.

3.1.2 Docente

De acordo com os dados fornecidos pela professora formadora, identificada como Maria, o curso de Licenciatura em Letras, iniciado na década de 1960, é de forte tradição em formação docente. A habilitação em Espanhol teve início em 2005 e há aproximadamente cinco anos, o curso passou por uma renovação do quadro docente, principalmente das áreas de Formação pedagógica e de Espanhol, contribuindo para reverter uma fase de precarização causada pela falta de professores nessas frentes. Durante a entrevista, Maria faz duas considerações relacionadas à grade da habilitação em Língua Espanhola. A primeira diz respeito à distribuição das disciplinas por áreas. Segundo a docente, há uma valorização do Departamento de Linguística em detrimento do Departamento de Línguas Modernas, reflexo da tradição do curso na área de Linguística. Enquanto a área de Linguística conta com 23

disciplinas⁵³ (totalizando 48 créditos), a área de Língua Estrangeira Moderna apresenta 11 disciplinas para língua e literatura hispanofalante (que somam 40 créditos). Além disso, ela também considera que a carga horária da área de Literatura de língua espanhola é pequena, se comparado, por exemplo, com outro curso no qual ela teve a oportunidade de trabalhar como professora em outra instituição de ensino superior. De acordo com Maria, até o início da década de 2010, as disciplinas do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas eram ministradas, em sua maior parte, por professores com experiências e interesses de pesquisa na área de Literatura. Mais recentemente, no entanto, com a contratação de professores da área de Linguística Aplicada, foi possível iniciar um trabalho de consolidação dos estudos linguísticos em língua estrangeira e contemplar campos como Linguística Aplicada e interculturalidade.

Sobre a cultura nos documentos e práticas, a professora formadora afirma que os planos de ensino *tangenciam* aspectos da interculturalidade, o que, na sua opinião, deveria ser revisto: “*tinha que ser mais declarado, particularmente falando*”. No entanto, é importante ponderar que o fato do termo não estar expresso, não significa que aspectos da cultura e interculturalidade não sejam tratados em sala de aula durante a formação do profissional de Letras com habilitação em Língua Espanhola. A docente declara que a interculturalidade é abordada no curso como um todo partir de 2012, com a chegada de professoras das áreas de Espanhol, Alemão e Didática:

Excerto

Maria: Isso... é, tanto que por exemplo, a questão da interculturalidade, quem começou a trabalhar nesse conceito no Departamento de Letras Modernas fomos: a ((nome da professora)) do Alemão, eu e a ((nome da professora da área de Didática)), porque ninguém falava em interculturalidade, que é um termo importante para se pensar em ensino língua estrangeira. Eu considero porque na Europa, desde 91 e 92, a gente já tem no Quadro Europeu Comum de Referência um texto do Byram sobre a questão da importância da interculturalidade. E aqui, quer dizer, em 2012, 2013 que a gente começou a trabalhar com com essa vertente, digamos.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

Nesse excerto, a docente faz referência ao linguista inglês Michael Byram, que impulsiona os estudos sobre interculturalidade a partir da elaboração do conceito de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), cujo foco está na interação em língua

⁵³ De acordo com a Resolução do curso, de acordo com a vigência da grade, o ingressante deve cursar “Língua Latina Básica 1 (de 4 créditos) ou “Cultura da Roma Antiga I e II” (de 2 créditos cada).

estrangeira entre pessoas pertencentes a diferentes culturas (GUILHERME, 2000, p. 297). Nutrindo-se do conceito de CCI, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é constituído por um conjunto de conhecimentos necessários ao falante de língua estrangeira. Conforme discutido no capítulo teórico deste trabalho, esses domínios foram elaborados buscando contemplar a diversidade cultural e linguística europeia, tendo se tornado uma referência para se pensar políticas de ensino de línguas na educação ocidental. Deste modo, é de se esperar que a CCI seja mencionada e utilizada como parâmetro para formulação de currículos e práticas docentes em contextos como este que estamos analisando.

Durante a entrevista, foi perguntado à professora formadora em que consistiam as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais que fazem parte do curso. Ela informou que, em geral, os estudantes desenvolvem dentro dessa carga horária a atuação no Pibid⁵⁴, monitoria, participação e apresentação de trabalhos em eventos e pesquisa. Quando questionada a respeito de atividades que contemplem especificamente o campo da cultura dentro desse rol das atividades, ela afirma:

Excerto

Maria: A gente tem, no curso de Letras-Espanhol, a gente tem duas atividades: **uma é bem cultural, que é o Ciclo de Cinema**, que a gente faz todo ano. Deveria ter sido essa semana; não tá acontecendo por causa da greve, né, da paralisação. Vai acontecer no segundo semestre, mas a gente tem todo ano. E como é que é a dinâmica: são cinco dias, geralmente cada dia vai um professor, trabalha o filme, apresenta o filme, faz uma discussão sobre o filme de acordo com os aspectos definidos para aquele Ciclo de Cinema... Esse ano, a gente vai fazer sobre “Rupturas no cinema e na história”, assim, filmes que trabalhem as rupturas, no sentido bem amplo de ruptura.

Fernanda: Ah, legal...

Maria: E o segundo evento é o **Colóquio de Estudos Hispânicos, que a gente tá fazendo de dois em dois anos e que sempre tem minicursos sobre cultura**, sempre. Além disso, eu tô esquecendo de algo super importante, nós temos um leitor da Espanha desde 2006, é... E agora quem está é o ((nome do leitor)), e **os leitores, eles vem divulgar a língua e a cultura** e eles sempre oferecem cursos específicos de 4 horas de 8 horas, cursos semestrais de 24 horas, de 30 horas.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018 (destaque nosso)

Por meio da fala da professora formadora, depreende-se que, como atividades culturais, há o Ciclo de Cinema, cujos filmes, inseridos na temática do Ciclo, podem ser um meio para a discussão de aspectos culturais; o Colóquio de Estudos Hispânicos, que, por meio

⁵⁴ Para mais informações sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) consultar nota de rodapé número 35.

de oferta de minicursos, contempla cultura; e cursos de língua e cultura oferecidos pelo leitor de língua espanhola. Consideramos importante indicar que os leitores que atuam no curso são pertencentes ao Programa de *Lectorados* MAEC-AECID, promovidos pelo governo espanhol e destinado a jovens de nacionalidade espanhola graduados em cursos da área de Humanidades e Línguas. A proposta do Programa e perfil do bolsista contribuem para a visibilidade de conteúdos de línguas e culturas da Espanha, conforme verificaremos ao longo desta análise.

A respeito da prática de conteúdos culturais no curso de licenciatura, Maria considera que os professores do curso abordam cultura em sala de aula e o fazem de diferentes formas. A pesquisadora pergunta à entrevistada como a cultura aparece ao longo das aulas, se é nominada ou apresentada como pano de fundo das práticas de ensino/aprendizagem. Sobre isso, ela diz:

Excerto

Fernanda: Está verbalizado na sala de aula? Vocês falam: “vou trabalhar cultura, isso aqui é cultura” ou vai permeando e os alunos vão percebendo? Não sei...

Maria: Então, eu falo. Eu falo, declaradamente, tudo que a gente trabalha, porque que a gente vai trabalhar, é... E articulação com os conteúdos que a gente está trabalhando, eu percebo que o ((nome do professor)) também trabalha muito nesse sentido de cultura e fala, os outros professores... O ((nome do professor)) acho que também, mas, é... O ((nome do professor)) não sei, ele trabalha mais língua mesmo, sabe, não tanto questões culturais.

Fernanda: Aham.

Maria: Porque essa é a formação dele também, né.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

A entrevistada enfatiza não apenas abordar cultura em sala de aula, mas também evidenciar aos estudantes quais são os tópicos culturais e como estão sendo trabalhados. Há, dessa forma, duas esferas, uma referente à língua e outra à cultura que, quando relacionadas, são explicitadas por essa professora. Outro docente, ela afirma, explora somente a esfera da língua, já que sua formação e linha de pesquisa não o aproxima de uma proposta pedagógica ancorada no ensino da interface língua/cultura.

O curso de formação de professores de língua espanhola apresenta um quadro docente composto por profissionais de diferentes nacionalidades. Segundo Maria, há uma professora nativa argentina e uma nativa espanhola. Os demais professores são brasileiros, sendo que dois adotam a variedade peninsular e dois a variedade rio-platense. Ela mesma considera

transitar entre as duas variedades devido a sua formação acadêmica e profissional. Além disso, ela informa, logo no início de sua fala, que não há professores que fazem uso da variedade centro-americana. No entanto, de acordo com a entrevistada, os docentes buscam alternativas para minimizar essa ausência “lançando mão dos gêneros textuais-discursivos” como músicas, seriado e filmes.

Segundo a professora, os diferentes insumos contribuem para uma variedade de interesses por parte dos estudantes, resultando em um quadro rico de línguas.

Excerto

Maria: Então a gente tem alunos que vem com uma formação “x”, e carregam até o final, que é sua identidade. Isso a gente respeita muito na sala de aula e nas avaliações. E a gente percebe, tem gente, alunos, que vieram sem nenhuma variedade e que acabam... como eu vou dizer, “pegando” ora uma variedade, ora outra, e vai brincando, assim, porque não define. Aí, no final do curso, acaba definindo, né, a variedade, mas não tem nenhuma que predomina. Eles dizem que eles gostam muito da variedade rio-platense, mas muitos têm gostado e têm estudado muito a variedade centro-americana. Com o ((nome do bolsista)) dando esses cursos agora, o pessoal tá encantado com a variedade dele, né, que é peninsular e valenciana, então, assim...

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

A docente comenta sobre a diversidade linguística a que os estudantes se deparam ao longo do curso e a liberdade que esses têm para fazer suas escolhas e transitar entre padrões da língua espanhola. Em outro momento da entrevista, a professora se mostra admirada com o fato de haver estudantes que optam pela variedade centro-americana, ainda que não tenha docentes no curso que adotem essa variedade. Sobre isso, ela considera que o interesse por essa variedade é reflexo do trabalho de visibilidade realizado pelos docentes e também pelo estudo autônomo dos próprios estudante. Além disso, Maria cita mais uma vez o trabalho do bolsista do Programa leitorado, indicando-o como fator que contribui para o interesse dos estudantes pelo espanhol valenciano, o que reforça a ideia do papel que Programas de internacionalização como o leitorado têm na divulgação de determinada variedade linguística e cultural. Identificamos que não há nenhuma menção da professora sobre em um espanhol local, um espanhol “brasileiro”. Então, embora se visibilizem variedades do espanhol, como a rio-platense ou a centro-americana, continua se remetendo a um padrão “nativo”.

Ainda sobre como a cultura se materializa didaticamente em sala de aula, a professora formadora afirma fazer uso dos gêneros poesia e música:

Excerto

Maria: E nesse sentido, por exemplo, pensar cultura, eu trabalho muito, eu trabalho com poesia, trabalho com música, a gente sempre conversa sobre isso, tem professor que fala assim: “ah, hoje eu vou dar uma aulinha”, da área de Língua Espanhola, “eu vou dar uma aulinha e vou trabalhar com música”. Aí eu falo: “Como assim? Pera lá, eu trabalho sempre com música, vamos valorizar a música como elemento cultural, linguístico, né, de relevância histórica, inclusive de identidade de um povo”. Então há um certo... dentro da área de espanhol, um certo “*pero*”, né, de começar a trabalhar, fortemente marcado a questões culturais.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

Esse trecho apresenta o entendimento da professora formadora de que a música é um meio para se pensar, nas palavras da própria entrevistada, **cultura, língua, história e identidade** de um **povo**. Entendemos, assim, que essa noção de tratamento cultura se aproxima de uma perspectiva do multiculturalismo pautada nas diferenças (MAHER, 2007). Isto porque os termos apresentados pela docente conduzem a uma ideia holística de cultura, no sentido de que a canção atuaria como um catalisador de atributos de um povo. Esses atributos — ou “círculos de felicidade” (WELSCH, 1994) — conviveriam de forma homogênea, compondo o mosaico que forma um “povo”.

Como exemplo, Maria indica usar em sala de aula de canções do gênero musical *reggaeton*, argumentando que esse gênero também faz parte da cultura de um povo:

Excerto

Maria: É, inclusive cultura marginal eu trago questões de, por exemplo, a música *reggaeton callejero*, eu trago *reggaeton callejero*, eu acho que precisa conhecer porque faz parte, né, da cultura do povo. Eu não sei meus colegas, mas eu acredito que eles façam isso também. Eu acho que eu sou a que faz mais, pelo que os alunos dizem, porque eu não sei, eu nunca vi as aulas dos meus colegas.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

Ainda que haja traços de um multiculturalismo diferencialista no trabalho com a canção, que se apoia em uma visão mais homogênea das culturas, é importante ressaltar que a docente busca contemplar em suas práticas produtos não canônicos, rompendo, assim, com os modelos tradicionais de cultura, isto é, pautados nas produções artísticas das elites. Essa abordagem coincide com o entendimento dos estudantes sobre a necessidade de se pensar a língua a partir de sua prática social, conforme discutiremos no item 3.1.5.

Além da canção e da poesia (essa última citada, mas não exemplificada pela docente), outros produtos culturais são indicados como recursos de reflexão cultural, como texto literário e filme, considerados “patrimônio de um povo”:

Excerto

Maria: Eu tenho trabalhado muito questões culturais, entendendo cultura no sentido mais amplo, tanto as expressões de patrimônio, como, por exemplo, que é um trabalho que se faz de leitura de um texto literário ou um filme, eles tem que ler o livro e assistir ao filme e apresentar um seminário, né. Tudo em espanhol. **E que aí eu estou pensando cultura enquanto patrimônio mesmo de um povo, porque eu tô pensando as artes, mas a gente trabalha, por exemplo, um outro seminário sobre as regiões da Espanha e países da América, onde eles tem que trazer falares do dia a dia, costumes do dia a dia, entendeu?** E aí eu tô pensando cultura num sentido pequeno, isso com relação a minha prática, com relação a prática dos meus colegas eu percebo que há uma articulação fortemente marcada de trabalhar cultura em sala de aula, mas não tá trabalhando no plano de ensino... Isso é uma falha dos planos de ensino.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018 (destaque nosso)

Segundo a professora formadora, além dos produtos que representam a Cultura com C maiúsculo (mas que, apropriadas pelas camadas populares, são capazes de representar espectros da totalidade de um povo), a língua é indicada também a partir da representação da cultura com c minúsculo, “num sentido pequeno”, isto é, relacionados às práticas sociais cotidianas (indicado como “expressões”, “falares”, “costumes do dia a dia”).

A entrevistada reitera que o componente cultural faz parte das práticas de ensino dentro do curso, ainda que os documentos oficiais negligenciem o tratamento da cultura. Além disso, ela cita a nova disciplina a ser composta no quadro de disciplinas optativas:

Excerto

Maria: Mas eu acho que é uma falha dos planos de ensino não ter, só que é... justamente pensando nessa questão, a gente vai ver a partir desse ano, no segundo semestre, uma disciplina eletiva que é sobre... civilizações e culturas. A gente pretende fazer um curso histórico sobre a formação da língua espanhola na Espanha e as inter-relações com as culturas da Espanha e na América, então é um... vai ser uma disciplina nova que está justamente tentando sanar esta carência.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição brasileira, de 06/06/2018

A partir do trecho, vemos que a disciplina trata de “civilizações e culturas”, com o objetivo de promover uma reflexão entre culturas da Espanha, de um lado, e da América, a partir do levantamento histórico das regiões. Notamos, portanto, que, embora seja uma

proposta nova no curso, aparentemente essa disciplina remonta à concepção essencialista de cultura, já que se constrói a partir da ligação entre língua e estados. Não encontramos a disciplina com o nome indicado pela professora, mas outra, intitulada “Civilizações e Histórias Hispânicas”⁵⁵, com oferta desde 2018. Nesta disciplina, de caráter multidisciplinar, propõe-se discutir os choques culturais, históricos e linguísticos entre Espanha e América hispânica. Os textos literários e os diários de viagem servem como documentos historiográficos que auxiliam na compreensão do processo de colonização da hispano-américa, com ênfase na dominação, assimilação e resistência linguística e cultural das comunidades pré-colombianas. Os contrapontos linguísticos e culturais propostos no programa de ensino indicam esta se tratar da proposta que mais se aproxima do exercício de reflexão sobre as relações de colonialidade que constituem as duas regiões. No entanto, os estudantes em formação que participam desta pesquisa, por terem ingressado antes de 2016, não cursaram essa disciplina.

3.1.3 Estudantes

No momento da realização da pesquisa, todos os 17 estudantes que participaram desta pesquisa cursavam uma disciplina do último ano da grade do curso de Letras - Espanhol. Os dados produzidos são provenientes de questionário, notas de campo e grupos de interação realizados durante a aula desses alunos. A seguir, discutimos os dados gerados junto a esses participantes que dizem respeito à cultura na sua formação docente.

No questionário inicial aplicado aos estudantes, as respostas para a primeira pergunta (“O que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?”) é a primeira evidência encontrada por nós para as relações entre língua e cultura estabelecidas pelos estudantes que participaram da pesquisa. A seguir, temos algumas indicações feitas pelos discentes da instituição brasileira:

⁵⁵ O Programa da disciplina está em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaoTecnicaAcademica/anexo-430-02.pdf>>

Excerto

- “A cultura é essencial, pois uma língua é resultado e marca de uma determinada cultura. Portanto, **para aprender um determinado idioma é necessário estar inserido em sua cultura.**”
- “A cultura no ensino e aprendizagem de línguas é fundamental, pois **é o que nos insere no idioma.**”
- “Aquilo que a cerca e, mais do que isso, a própria língua manifestada de outras maneiras. Sendo **aquilo que cerca o ensino/aprendizagem de línguas** e, ao mesmo tempo, a própria língua representada de formas que fogem da fala e da escrita, estudá-la significa conhecer um povo por completo — porque agem, como agem, fala, como falam, seguem determinadas tradições e etc.”

Respostas dos estudantes brasileiros para a pergunta “O que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?” (destaque nosso)

Os trechos em destaque apontam que a cultura é fator de aprendizagem de língua, pois é o que *insere* o indivíduo no idioma. Pode ser entendida, assim, como meio para se aprender a língua, atuando como base para a aprendizagem.

Também foram registradas respostas em que a língua é vista como “resultado”, “marca”, é “afetada” pela cultura, ou veículo que “transmite” cultura, conforme apresentamos a seguir:

Excerto

- A cultura é um fator importante, pois **toda língua é por ela afetada e influenciada.**”
- “A cultura é essencial, pois **uma língua é resultado e marca de uma determinada cultura.** Portanto, para aprender um determinado idioma é necessário estar inserido em sua cultura.”
- “Entendo que **a língua transmite a cultura de determinada comunidade**, ensinar cultura acaba fazendo parte, de modo intrínseco, no ensino de uma língua estrangeira. É fundamental para que se compreenda o contexto de produção linguística.”

Respostas dos estudantes brasileiros para a pergunta “O que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?” (destaque nosso)

A respeito da hierarquia cultura → língua, essa relação se estabelece por meio do entendimento de que a língua carrega traços da cultura de um grupo. Sobre isso, temos a opinião de um estudante brasileiro:

Excerto

Mateus: *Pienso que incluso la lengua es un aspecto cultural, por ejemplo, cuando aprendemos lengua, estamos aprendiendo mucho de la cultura de un pueblo porque, por ejemplo... Expresiones idiomáticas en Brasil que revelan mucho de cómo nosotros gustamos... como nos gusta el fútbol, por ejemplo, mucha cosa de la pelota de... “deixar de escanteio”*

Fernanda: *Aham, algunas expresiones...*

Mateus: *Así como en España hay muchas expresiones idiomáticas que tienen que ver con la torada.*

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição brasileira, de 19/06/2018 (destaque nosso)

De acordo com o trecho transcrito, esse participante indica que a língua subjaz à cultura, pois carrega em si informações capazes de revelar aspectos da cultura de um grupo. Para exemplificar a relação verticalista da cultura que orienta a língua, Mateus recorre a estereótipos culturais, indicando haver expressões da língua portuguesa variedade brasileira que remetem ao futebol e, no caso do espanhol, expressões da variedade peninsular que remetem à tourada.

O entendimento por parte de alguns de que a cultura extrapola a noção de língua é reforçado durante a dinâmica realizada em grupo, em que lhes foi pedido que discutissem sobre algumas definições para o termo “cultura”. Nesse momento, houve participantes que afirmaram não estar de acordo com conceito elaborado por Kramsch (2017)⁵⁶. Apresentamos um trecho da discussão entre os participantes:

Excerto

Mateus: *Porque yo pienso que hay, aqui está diciendo “damos a las prácticas discursivas que comparten determinado espacio y tiempo”, pero no son solamente las prácticas discursivas, y después... en la ... penúltima sentencia, “que es siempre medida por la lengua y otros sistemas simbólicos”. Ok. Pero no me gusta la palabra “siempre”...*

Fernanda: *Ah, bien... ¿Por qué no te gusta?*

Mateus: *No me gusta porque disminuye las otras posibilidades... entonces es muy... está centrado... en la... lo que es común.*

Fernanda: *Aham... Entonces la lengua y sistemas simbólicos... ¿Cultura va más allá de lengua y sistemas simbólicos?*

Estudiante não identificada: *Pero la cultura, principalmente aquí en Brasil, no está centrado solamente en Brasil, viene de otros lugares también...*

Fernanda: *Aham...*

Mateus: *No solamente esta lengua, esta lengua patrón...*

Fernanda: *¿Qué quieres decir?*

⁵⁶ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico” (KRAMSCH, 2017, p. 143).

Mateus: *Que está todo relacionado...*

Fernanda: ***Que la cultura brasileña no es formada solo por... el portugués patrón...***

Mateus: *Sí... pienso eso... entonces es más por el modo como está escrito.*

Fernanda: *Aham... Entonces no sería mediada por la lengua, sino por las lenguas.*

Mateus: ***No... por la historia también... No sé, por la formación, todo eso. Es más abrangente que solamente eso... yo pienso eso...***

Transcrição do grupo de interação 3 da instituição brasileira, de 19/06/2018 (destaque nosso)

De acordo com o trecho, a justificativa de Mateus para discordar da definição apresentada pela autora se apoia na ideia de que cultura vai além da língua e, portanto, não pode restringir-se a questões “discursivas”. Assim, entender a cultura a partir do olhar discursivo diminuiria outras possibilidades de identificação de elementos culturais que perpassam a sociedade.

Quanto às opiniões dos estudantes sobre a cultura no ensino e aprendizagem de línguas, por meio da análise dos questionários e interações, podemos ver que os estudantes divergem entre si quanto ao seu entendimento sobre cultura. No entanto, ainda que possa haver posicionamentos diferentes, é possível verificar um aspecto em comum: assim como a docente entrevistada, é recorrente entre os estudantes a ideia de que cultura é algo amplo, que atravessa todas as esferas sociais. O excerto a seguir contém falas que vão nesse sentido:

Excerto

Mateus: *Nos gustó este.. escogí este primero ((conceito de Tylor, 1871, citado por Cuche, 1996⁵⁷)) y después concordamos con “cultura gira alrededor de eje de significados...” ((conceito de Geertz, 1973, retirado de Thompson, 1999)), **porque es este ((conceito de Tylor, 1871, citado por Cuche, 1996)), con detalles, está más bien descrito...***

Fernanda: *Ah, bien, pero ¿qué hay de extra, de detalles ahí que el otro no hay? ¿Qué te parece que sea más completo?*

Leticia: *Ahm... las costumbres, el conocimiento, las creencias también... y el Derecho.*

/.../

Pedro: *Creo que es el mayor, “cultura gira alrededor de ejes de significado, de simbolismo y de la interpretación” ((conceito de Geertz, 1973, retirado de Thompson, 1999)), que incluye, **creo que es más, abrange más cosas...***

Fernanda: *¿Por qué abrange más?*

Pedro: *Porque dice que gira alrededor de ejes de significados, de simbolismo y de la interpretación... Entonces **es mucho más de que uno puede elencar.***

⁵⁷ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “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, apud CUCHE, 1996, p. 35).

/.../

Fernanda: *¿Con cuál concepto te identificas más, qué piensas?*

Júnior: *El mismo que ((nome das estudantes que selecionaram o conceito de Kramersch, 2017))...*

Fernanda: *¿Y qué te pareció, por qué?*

Júnior: *Porque para mí, los otros intentaron enumerar aspectos de la cultura y no crearon un concepto más amplio, largo, más amplio, como hizo este aquí...*

Fernanda: *Aham, pero hay algo, una cosa, alguna palabra que llama la atención, que te hace pensar que cultura es eso...*

Júnior: *Ahm... sistemas simbólicos, para mí la lengua y los sistemas simbólicos abarcan todas las otras cosas la cultura, música y literatura...*

Transcrição do grupo de interação da instituição brasileira de 19/06/2018

No sentido de tentar englobar todos os aspectos da cultura, os estudantes recorrem aos conceitos que demonstram abarcar a maior quantidade de elementos que representem toda essa universalidade. Nesse sentido, o conceito de Geertz⁵⁸ (1973 apud THOMPSON, 1999), que propõe interpretar cultura a partir de seus significados simbólicos e o de Kramersch (2017), que trata dos sentidos mediados pela língua e sistemas simbólicos, deslocam a compreensão de cultura a partir de uma lista de produtos e práticas para uma compreensão mais abstrata e, por isso mesmo, que paira sobre todas as esferas sociais tangíveis e intangíveis.

Quanto à compreensão dos estudantes a respeito de como a cultura é apresentada no curso, identificamos que ela se aproxima de uma perspectiva mais conservadora e elitista, conforme trecho da interação:

Excerto

Samira: *No sé, pensamos diferente, pensamos que tal vez el curso de Letras sea más...*

Pedro: *Academicista.*

Samira: *Conservador si así puedo decir, pensamos que en todo el curso que es... ¿cuál?*

Ana Paula: *“Cultura es el conjunto de conquistas...” ((conceito humanístico de “cultura”⁵⁹*

))

Samira: *Sí, porque por más que hablen acá que todo es cultura e blablabla, no vemos nada. Vemos solamente cosas de 1500.*

⁵⁸ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (baseado em Geertz, 1973 retirado de Thompson, 1999)

⁵⁹ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)” (CUCHE, 1996).

((risos))

Pedro: *Y depende mucho de los profesores también, porque ya tuvimos unos profesores muy elitistas que, que no hacen cuestión de... de intentar dejar esto.*

Samira: *Sí, profesores que hablan que no les gusta, por ejemplo, la poesía marginal...*

Transcrição do grupo de interação da instituição brasileira de 10/04/2018

De acordo com a opinião desses estudantes, o curso de Letras, como um todo, aborda a cultura a partir de uma perspectiva academicista, dado haver momentos do curso em que há explícita preferência pelo conhecimento do cânone literário e artístico. Conforme vimos na fundamentação teórica deste trabalho, essa abordagem de cultura corresponde a uma tradição humanista amplamente promovida a partir do século XIX pelos estados e suas instituições (como escolas e universidades) como projeto de construção moderno do estado-nação (KRAMSCH, 2017, p. 141). Esse modelo humanista de cultura perdura até hoje nos cursos de Letras, conflitando com uma perspectiva mais plural e inclusiva de cultura. Na opinião da estudante Samira, essa visão “patrimonialista” de cultura se reflete na valorização de produtos de patrimônio cultural e no rechaço a artefatos culturais populares, como é o caso da poesia marginal. Na sequência dessa discussão, ela desabafa: “*¿Es importante hablar de Édipo Rei? Claro. Sí, porque yo no conocía antes de ingresar aquí en la universidad. Yo nunca había oído hablar de Édipo Rei. Pero ya oímos hablar, y seguimos todos los años, cuatro años hablando de Édipo Rei. Hay otras cosas*”.

A crítica da estudante reside no estudo sistemático de determinados conteúdos e de forma pouco diversificada ao longo da sua formação profissional. Como demanda, a estudante Samira indica a necessidade do curso voltar o olhar para materiais literários que os jovens lêem atualmente: “*Si pensamos, por ejemplo en nosotros que vamos a ser profesores, ¿cuál es la literatura que está siendo leída en las clases por los jóvenes? Best sellers. ¿Y por qué no hablamos de eso acá?*”.

A crítica apresentada pela estudante evidencia o descompasso percebido por ela entre os conteúdos trabalhados no curso de graduação e as exigências pragmáticas da sua futura atuação profissional. Nesse sentido, ao contrário da questão utilitarista de cultura, entendemos que a fala da estudante vai no sentido de estabelecer uma formação que busque maior diálogo no binômio teoria-prática.

Em seguida, a estudante Samira avalia que a área de linguística do seu curso e, em especial, de língua espanhola, busca estabelecer um diálogo mais próximo com as transformações vividas pela sociedade:

Excerto

Samira: *No, yo creo que tal vez, si pensamos en esa áreas, **creo que linguística acá en la universidad mira más para las transformaciones sociales de lo que la literatura**, /.../ Ahora, yo creo que linguística acá intenta mirar más, **lingüística y las letras modernas, ¿no?** Intentan, no que sea una cosa así revolucionaria, pero, es muy difícil ser revolucionario, caminamos a pasos lentos, ¿no? Entonces, **creo que solamente dar atención a lo que está pasando en los días actuales, eso es muy importante**. Y yo creo que esas asignaturas intentar mirar a eso... Letras modernas, actualmente. Porque a mi me parece muy importante. Yo me quedo, con la enseñanza de... español acá, soy, **voy a salir de acá muy satisfecha porque yo creo que los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual...** no solamente de la época de la formación de España. Entonces yo creo que es una cosa que yo, al salir, me siento satisfecha y creo que voy a continuar. Pero, de mi experiencia, con mi propia lengua, yo no salgo totalmente satisfecha, no sé si ustedes... bueno.*

Mateus: *Español aquí en la Unesp es muy bueno.*

Samira: *Sí, porque reflexionamos siempre...*

Mateus: *Muy, muy...*

Transcrição do grupo de interação da instituição brasileira de 10/04/2018 (destaque nosso)

A conversa entre os estudantes indica suas percepções de que as disciplinas da área de língua espanhola olham para aspectos “atuais”, diferentemente das disciplinas da área de literatura, que geralmente se debruçam sobre obras em diálogo com fatos e períodos históricos. Entendemos e defendemos a relevância do estudo de obras literárias pertencentes às diversas épocas e em diferentes níveis de escolarização. No entanto, a fala da estudante Samira nos mostra que algumas práticas de ensino ainda se mostram limitadas à exposição de informações teóricas e culturais que servem de base para a análise de obras literárias. Assim, as disciplinas de língua espanhola seriam mais “inovadoras” por propiciarem momentos de reflexão contextualizada.

A discussão prossegue:

Excerto

Samira: *Y en algunas materias, asignaturas de lingüística también tenemos esas reflexiones sobre lo que pasa actualmente. Ahora, literatura, por más que sea mi pasión, soy enamorada, yo ingresé porque pensaba que “ah, literatura”, creo que yo salgo de algunas clases frustrada.*

Pedro: *Y también el español es la lengua más rechazada de Unesp y es el curso más.. es el mejor curso que tenemos de lengua acá, creo yo.*

Samira: *Es humano, es humano.*

Pedro: *Sí, es humano, una cosa que iba a decir. Porque, por ejemplo, como tenemos clases con, tuvimos clase con ((nome da professora)) y ahora con ((nome da professora)). Ellas adoptan un sistema totalmente diferente de los profesores comunes que dan evaluación, no sé, tratan los alumnos con, tienen una mirada humana, humanista... que otros profesores no tienen...*

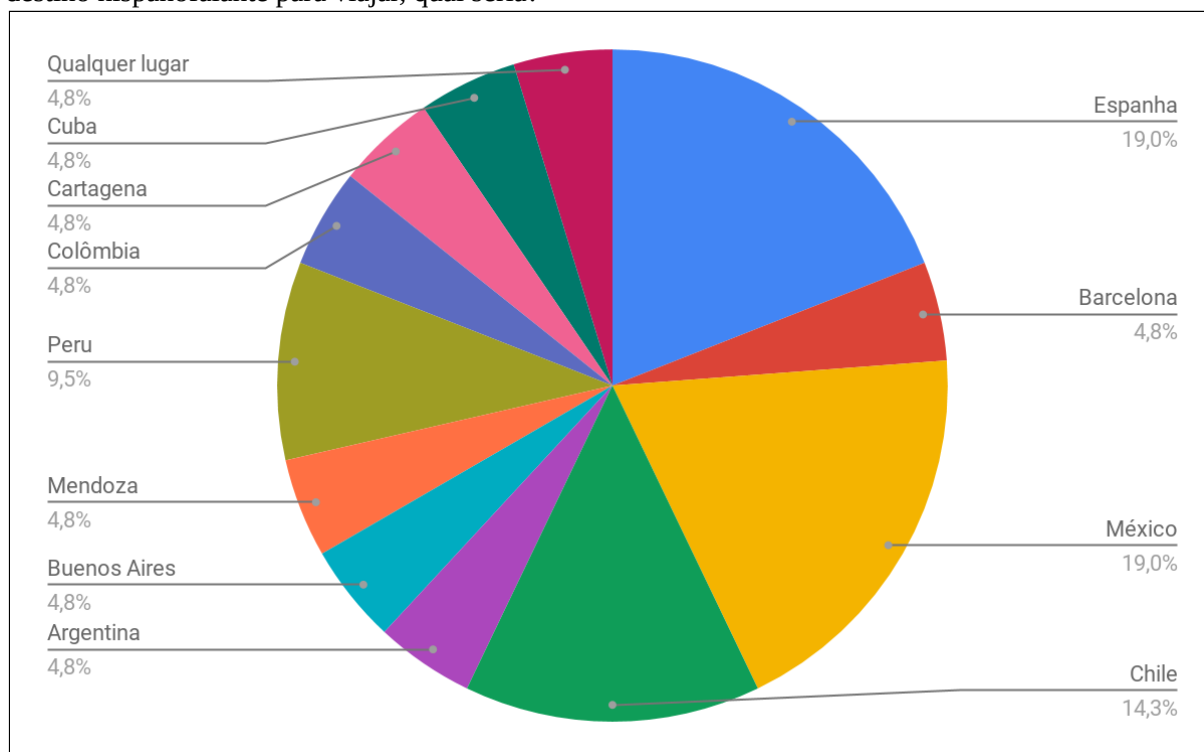
Mateus: *Tenemos también ((nome do bolsista)), que vino de Valencia, estaba dando clase de conversación española, y dijo que el próximo semestre va a dar catalán. Entonces son oportunidades que no (incomp.) han sido tan fácil.*

Transcrição do grupo de interação da instituição brasileira de 10/04/2018 (destaque nosso)

Os estudantes indicam que aspectos didático-metodológico (como avaliação e relação professor-aluno) diferenciam a área de língua espanhola em relação às demais do curso. Além disso, Mateus menciona a atuação de um leitor do programa MAEC-AECID, promovido pelo governo espanhol, como um elemento extra que contribuiu para a formação dos estudantes do curso de Letras-Espanhol.

Para saber mais sobre os processos de (in)visibilidade linguística e cultural relacionada à língua espanhola, recorreremos ao questionário e ao grupo de interação. O questionário contou com a pergunta disparadora “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”. Como resposta, os estudantes indicaram onze locais diferentes. De todos os contextos analisados, este é o que apresenta o maior número de respostas porque, além de ser o curso com o maior número de estudantes, houve os que indicaram mais de um destino. Apresentamos todas as localidades indicadas pelos estudantes no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Respostas dos estudantes da instituição brasileira para a pergunta: “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”



Fonte: elaboração da própria autora

Embora haja uma variedade de indicações, podemos ver que as respostas se concentram em quatro países: Espanha (que, incluindo a cidade de Barcelona, totaliza 23,8% das respostas), México, com 19%, e Chile e Argentina (incluindo as cidades de Buenos Aires e Mendoza), com 14,3% das respostas para cada país. Durante a interação em grupo, quando questionados sobre possíveis motivos para a predominância desses lugares, os estudantes afirmam:

Excerto

Júlia: *Creo que tiene una influencia con la apr... el aprendizaje en la universidad.*

Fernanda: *¿Tiene influencia?*

Catarina: *Creo que esos países son los que más tenemos contacto.*

Fernanda: *Ah, ¿aquí en el curso?*

Isabel: *Yo creo que España porque está en Europa, y Europa (...)*

Fernanda: *¿Europa y...?*

Isabel: *Europa es bonito... los otros también, pero...*

Fernanda: *¿Están de acuerdo?*

Samira (...) *Mira, sobre estar en Europa, creo que muchas personas dijeron desear ir a Europa y conocerla...*

Fernanda: *Ahan... Y tal vez por eso... eligieron...*

Samira: *Sí...*

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição brasileira, de 17/04/2018

As falas dos estudantes vão no sentido de que a escolha dos destinos está relacionada ao contato que eles tiveram com esses lugares. Em específico, os estudantes indicaram a Espanha e a Europa como referências. Vale destacar a associação estabelecida entre Espanha e Europa e o possível interesse dos estudantes em conhecer esse continente.

Com base na fala de um dos estudantes, podemos inferir que os conteúdos selecionados durante sua formação na língua contribuem para o aumento do interesse pela cultura do local. Além disso, vale indicar outros fatores exteriores ao contexto do curso, já que os estudantes são pessoas no mundo, que têm contato com diferentes tipos de (in)formações. Nesse sentido, quanto aos motivos que levaram os estudantes a escolherem esses destinos, há uma variedade de fatores, que oscilam desde localização geográfica a aspectos da cultura, da história e da língua. O quadro a seguir apresenta as respostas dos estudantes:

Quadro 6: Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes brasileiros

País	Qual é o motivo/ Quais são os motivos para escolha desse destino? Descreva.	Pensando sobre ensino de línguas, como abordar as culturas do país que você selecionou? Que elementos culturais selecionaria?
Espanha	Tenho muita vontade de conhecer os pontos turísticos do lugar e poder ter um contato direto com a cultura que estudei.	A cultura pode ser abordada por meio de workshops sobre o cinema, a música, as festividades típicas, a culinária e a literatura dos países hispanofalantes.
	Para conhecer lugares onde foi filmado o filme "El laberinto del Fauno"	Músicas, filmes, culinária
	Para a Espanha é questão de intercâmbio e talvez trabalho em conjunto com os estudos.	Eu aprecio o ensino de história primeiramente. A realização de seminários e pesquisas sobre um país (em uma determinada época ou evento, ou não) geralmente fazer o interesse aumentar.
	Porque é próximo de outros países que eu gostaria de conhecer, como a França.	Não sei.
Barcelona	A cultura de Barcelona me encanta, assim como o histórico da cidade; o futebol	Os mesmos citados na questão anterior.
México	Para participar das festas do dia dos mortos.	Músicas, filmes, culinária
	É um país com influência no Brasil, tem lugares muito turísticos que eu gostaria de conhecer.	Eu abordaria a presença do México no Brasil e depois a cultura de uma maneira geral e as diferenças.

	Fatores históricos e culturais.	Depende do tema abordado em aula, mas poderia ser: música, filme, programa de TV, contos populares, etc.
	Por toda a diversidade cultural, um país com características muito peculiares.	Através de vídeos, comidas típicas, festas como as que ocorrem no "dia de los muertos".
Argentina	Distância e preços menores.	Clima, culinária, pontos turísticos, música, economia, modo de vida em geral e tudo o que envolve e explica os costumes do local, assim como expressões linguísticas comuns.
Buenos Aires, Mendoza	O futebol; a região dos vinhos	Os mesmos citados na questão anterior.
Peru	Por causa da história do país, antes da colonização, que estamos aprendendo nas aulas de Literatura Hispanoamericana.	Eu selecionaria as histórias da antiguidade, com foco nos indígenas, a culinária, a política atual e as manifestações na literatura.
	Por conta dos pontos turísticos. Achei eles bem diferentes e por isso fiquei muito interessada.	Por meio da música, de vídeo de falantes nativos, das comidas e das influências desse país em relação aos outros.
Chile	O Chile seria para turismo (cavalgar é a atividade que me interessa mais fazer lá).	A realização de seminários e pesquisas sobre um país (em uma determinada época ou evento, ou não) geralmente fazer o interesse aumentar.
	Fiz um trabalho sobre a variante chilena e gostei bastante.	Acredito que música e culinária sempre funcionam.
	Gostaria muito de conhecer os Andes, e saber mais sobre a cultura dos povos que habitaram a região antes da colonização espanhola.	Acho que uma boa abordagem desse assunto incluiria uma explicação sobre a história da região, imagens e vídeos de eventos culturais, músicas nacionais etc.
Cartagena	Ademais da beleza das paisagens, a prosódia colombiana me agrada muito, por isso gostaria de experienciar mais de perto essa cultura que me parece tão encantadora e interessante — quando me refiro à cultura não digo somente da língua, mas de tudo que culturalmente a envolve.	As músicas me parecem uma excelente ferramenta, uma abordagem cultural de determinado país, sendo assim, eu escolheria canções colombianas, interpretadas por colombianos, para abordar um pouco da cultura colombiana.
Cidades colombianas	O futebol e a ginga e beleza colombiana.	Os mesmos citados na questão anterior.
Cuba	Fatores históricos e culturais.	Depende do tema abordado em aula, mas poderia ser: música, filme, programa de TV, contos populares, etc.
Qualquer país	Conhecer as culturas locais, as gentes, os aspectos linguísticos e os pontos turísticos	Culinária, música e cinema. Por meio de Workshops sobre o país em questão. Acredito que são elementos culturais que atraem os estudantes.

Fonte: elaboração da própria autora

Em relação aos conteúdos explorados no curso que contribuíram para a visibilidade de locais, destacamos nas respostas dos estudantes menção direta à cultura espanhola estudada no curso, à literatura peruana trabalhada na disciplina de Literatura Hispanoamericana e à variedade linguística chilena apresentada por meio de um trabalho avaliativo. Essas referências mostram que diferentes enfoques dentro do mesmo curso podem contribuir para ampliar as possibilidades de contato dos estudantes com diferentes grupos socioculturais.

Questionados sobre o porquê de não aparecer outros destinos, os estudantes argumentam:

Excerto

Isabel: *Tal vez porque las personas no conocimos... su país o su cultura, o no se encanten por todo lo que hay en el país... Por ejemplo, perdoname si parece un poco... “preconceituoso”...*

Fernanda: *Ahan, prejuicioso...*

Isabel: *Sí, ahn... Un país que es difícil las personas tener gusto de... de... Hablar “no, quiero conocer” es Bolivia... es muy difícil, eh, no se escucha mucho sobre personas que desean ir Bolivia, por ejemplo.*

Fernanda: *¿Y por qué?*

Isabel: *No sé, creo que no... “vô falar chutando assim”, ah... porque es... no piensan que es un país bonito, no se encante por la cultura tal vez, no sé...*

Fernanda: *¿Porque no conocen...?*

Isabel: *Sí... nada contra Bolivia...*

Ingrid: *Lembro que uma vez aqui veio um menino de intercâmbio e ele era da Colômbia, e aí quando ele perguntou para todo mundo da sala o que as pessoas pensavam da Colômbia, todo mundo já relacionou a drogas, todas essas coisas, todo estereótipo que as pessoas têm desse país. E aí ele mostrou uma campanha que tava tendo, que era “Colombia, el riesgo es que te quedes”, e aí ele mostrava vários lugares da Colômbia que ninguém imaginava que ia ter isso, super bonito, e todo mundo “nossa, nao acredito que é assim”, e quebrou um pouco esse estereótipo que... tinha na universidade sobre a Colômbia. Então, eu acho que nos outros países pode ser isso, a gente tem um estereótipo muito... fechado e acaba conhecendo esses países que são mais clichês, que são mais falados...*

Transcrição do grupo de interação da instituição brasileira de 17/04/2018

Na discussão, alguns estudantes relacionam a invisibilidade de alguns lugares à falta de conhecimento sobre eles, o que contribui para a manutenção de estereótipos e generalizações depreciativas e, conseqüentemente, reforça o processo de obliteração simbólica de grupos socioculturais. É importante ponderar que os países “clichês”, detentores de status e recorrentes nas respostas dos estudantes, tampouco estão livres de estereotipação. As imagens a respeito de grupos sociais, línguas e culturas que ocupam posição de superioridade geralmente também estão envoltas de superficialidades e simplificações que

acabam por sustentar a ideia de superioridade desses lugares hegemônicos. Nesse sentido, reforçamos a importância de se trabalhar cultura de forma crítica e ampla, de modo a questionar parâmetros que asseveram a diferença de tratamento entre seres e saberes.

3.1.4 Síntese analítica

Nos **documentos analisados**, as poucas referências ao componente cultural pode ser um indicativo do papel secundário que é atribuído a esse termo na formação docente. Entendemos haver nuances do uso de “cultura” de acordo com as áreas do curso. Em disciplinas da área de língua espanhola e de formação pedagógica, quando citada, **cultura geralmente está associada a uma visão essencialista vinculada a uma conjuntura sócio-histórica (seja do passado literário, seja de um possível contexto escolar) que define um grupo ou nação e delimita qual deve ser o entendimento dos estudantes sobre fenômenos linguísticos e literários**. Nesse sentido, Salomão (2016), que também analisou esse documento, mas com a finalidade de refletir sobre língua e cultura na formação de professores de inglês, afirma que “o PPP parece partir da visão de cultura modernista, de uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida de longa data, enfocando um objetivo utilitarista de ‘ocupar vagas no mercado de trabalho’” (p. 482). Dessa forma, a palavra “cultura” pode ser entendida de forma totalizante, homogênea, como um conjunto de representações fixas sobre um determinado grupo social, geográfica e historicamente situado, de caráter “valorativo-mítico” (DUSSEL, 2005).

As disciplinas de Literatura de língua espanhola também demonstram afinidade com com uma visão de cultura vinculada a características nacionais. A disciplina de Literatura Espanhola centra seus estudos nas produções literárias desenvolvidas no período da Espanha colonial — e tendo como pano de fundo o apogeu e declínio do Império Espanhol. Quanto aos objetivos, a disciplina de Literatura Espanhola, por sua vez, aporta uma concepção de cultura que está mais relacionada à descrição dos modos de vida de um povo (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 1996), neste caso, a Espanha. Também temos a disciplina de Literatura Hispano-Americana, que dirige suas discussões para as produções literárias dessa região a partir do século XIX, período de formação de identidades nacionais. O que vemos, então, é o estudo da literatura estrangeira fortemente atrelada à ideia de nação, seja Espanha ou as

nações descolonizadas da América espanhola. Isto porque, se consideramos que a perspectiva clássica alemã de “cultura” (que direciona a definição do termo até hoje no campo epistemológico ocidental) surge com o propósito de formar uma unidade nacional a partir da promoção de características e produções intelectuais locais, podemos chegar à conclusão de que a Literatura do curso de Letras - Espanhol também organiza sua Literatura com base nesse princípio, já que seleciona conteúdos que são períodos chave da formação das nações hispanofalantes. Sobre o tratamento da cultura, podemos inferir, com base nessa reflexão sobre a apresentação das disciplinas de Literatura, que o curso tende a definir cultura também a partir de uma matriz clássica, com a construção da identidade de um povo por meio de sua delimitação geográfica.

A partir de nossa perspectiva teórica, concordamos que a própria ideia de literatura parte de uma noção colonialista, dado que pressupõe uma língua oficial de uma nação ou império e a transmissão da literalidade cultural nela embutida (MIGNOLO, 2018, p. 310). Nesse sentido, sentimos a necessidade de que se problematizem aspectos da literatura, como o próprio cânone literário e a cumplicidade entre literatura e expansão colonial, a fim de desconstruir ideias cristalizadas a respeito da literatura como sinônimo de Cultura com “C” maiúsculo, isto é, erudita e superior às demais culturas não letradas ou validadas pela academia. Essa demanda coincide com a opinião dos estudantes desse contexto.

Já a área de Formação pedagógica do curso, de acordo com os documentos analisados, direciona a formação docente para a prática tendo como base a consideração de fatores locais. Isso nos leva a entender que essa proposta seria um primeiro passo para o desenvolvimento da interculturalidade crítica e decolonial. O salto crítico e decolonial depende da revisão de paradigmas educacionais à luz “condicionantes históricos, sócio-políticos e culturais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2007, p. 10), com reconhecimento e incorporação de novos saberes.

Por meio da fala da **docente participante**, notamos que a forte tradição em Linguística nessa instituição contribuiu para o desequilíbrio nas áreas do curso, em especial no menor desenvolvimento das áreas de Línguas Modernas e Formação Pedagógica, situação que vem se revertendo a partir do início desta década, com a contratação de novos docentes. Esses novos profissionais contribuíram para alicerçar os estudos sobre interculturalidade neste curso de formação de professores.

Na entrevista, Maria cita o professor e pesquisador Michael Byram, da Universidade de Durham, Reino Unido, cujas contribuições teóricas foram fundamentais para a formação dos estudos sobre competência intercultural em língua estrangeira. É importante considerar que a educação intercultural entra em voga na Europa nas últimas décadas do século XX a partir da demanda regional por “aumentar o diálogo e cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais na União Europeia ou dentro de uma economia global” (SALOMÃO, 2012, p. 76) e, desde então, tem sido utilizado como arcabouço teórico para se pensar educação no Ocidente, incluindo-se aí o ensino de espanhol no curso que estamos analisando, conforme relatou a docente. No entanto, na América Latina, o termo interculturalidade começa a ser teorizado na década de 1970 a partir, também, de uma necessidade local — os estudos do bilinguismo como forma de incluir socialmente as culturas marginalizadas, no caso, as indígenas (CANDAU, 2008a). O fato da docente entrevistada referir-se ao teórico e ao parâmetro de educação europeus demonstram a proximidade que os estudos acadêmicos e o campo de formação docente têm com o epistemologia eurocêntrica, como é esperado dentro da tradição intelectual ocidental.

Aliado a isto, consideramos também importante retomar a ponderação da docente sobre as diferentes abordagens de cultura por parte dos docentes do curso. Viemos discutindo a respeito da formação do docente de línguas, tendo como premissa de que a formação para a interculturalidade crítica é a alternativa que tem se mostrado mais adequada para uma perspectiva educacional decolonial, que busque formas outras de pensar e agir no mundo (WALSH, 2010). No entanto, é preciso considerar que os professores formadores, que desempenham as atividades pedagógicas e elaboram os currículos do curso, vêm de formações diversas, ainda que dentro das áreas de Letras, Linguística e Literatura. Por isso, é importante enfatizar que os conceitos de cultura que compõem o curso é reflexo também da confluência de formações acadêmicas e saberes desses profissionais. Dentro deste cenário, deparamo-nos com relatos de práticas que se aproximam ou não dos pressupostos teóricos aqui defendidos. Neste sentido, importa identificá-las, a fim de trilhar caminhos para a interculturalidade comprometida com a práxis decolonial.

Quanto ao tratamento da cultura no curso e em sua prática docente, Maria cita exemplos, que sintetizamos a seguir:

1. Ciclo de Cinema - evento anual que conta com participação de docentes debatedores de temas propostos pela organização;

2. Colóquio de Estudos Hispânico - evento bianual, cuja programação inclui minicursos sobre cultura;

3. Curso de língua e cultura oferecido por bolsista do Programa *Lectorado*;

4. Trabalho com gêneros textuais, como canção, poesia, texto literário e filme.

A partir do relato da docente sobre algumas práticas de trabalho com cultura em sala de aula, vemos que essas estão direcionadas para o ensino sobre algumas particularidades de grupos sociais, expressos por meios de produtos culturais, tais como música, poesia, filme, costumes, entre outros. Assim, **entendemos que a cultura nessas aulas de língua aproximam-se do que identificamos como multiculturalismo diferencialista (MAHER, 2007), visto que foca em traços e produtos particulares de diferentes culturas.**

Entendemos que a docente procura ampliar os horizontes dos estudantes ao apresentar-lhes produtos culturais não elitizados, como no caso do gênero musical *reggaeton*. Consideramos que trabalhos assim, que buscam outras formas de saber e ser na língua, é um aspecto essencial na prática docente intercultural e decolonial; aliado isso, entendemos como necessário também que esses conteúdos sejam fomentados por reflexões críticas sobre questões que envolvem a dinâmica cultural — como, por exemplo, aspectos relacionados à cultura de massa, variedade linguística e poder, que estão em jogo nos versos e ritmos da canção.

Os dados gerados pelos estudantes evidenciam o entendimento por eles sobre a cultura como fator de aprendizagem de uma língua. Notamos, por meio das respostas, haver **o entendimento de parte do alunado a respeito da relação de hierarquia que a cultura tem sobre a língua**. Esta é a perspectiva mais alinhada com a ideia antropológica de cultura, dado que aspectos linguístico-cultural-discursivos são explicados a partir de um macrocontexto cultural (RISAGER, 2007 apud SALOMÃO, 2012, p. 82). Nesse sentido, a relação entre língua e cultura se aproxima das ideias de Franz Boas (apud Cuche, 1996), para quem as línguas são moldadas pelas experiências culturais, isto é “um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz sua coerência” (CUCHE, 1996, p. 45).

Concordamos com a ideia de que por meio da língua é possível identificar traços culturais compartilhados entre membros de uma comunidade. Portanto, assim como um dos estudantes menciona, as expressões idiomáticas podem ser fonte de reflexão sobre questões

culturais. No entanto, é importante considerar que os exemplos citados pelo participante (expressões idiomáticas relacionadas ao futebol brasileiro e tourada espanhola), remetem a produtos culturais “de exportação”, isto é, divulgados internacionalmente como elementos culturais específicos de determinados países. Essas imagens geralmente são exploradas em cursos de línguas a partir de uma perspectiva essencialista de cultura, acarretando homogeneizações generalizantes de grupos sociais que não correspondem (e muitas vezes se chocam) com identidades individuais dos membros de uma sociedade. Por isso, ao abordar aspectos linguísticos relacionados à cultura, é importante fazê-lo a partir de uma reflexão crítica, a fim de se evitar totalizações ou aceitar cegamente as “verdades absolutas” vinculadas às imagens culturais expressas por meio da língua.

Um aspecto que chama a atenção nos dados é **a recusa por parte desse público a uma perspectiva de cultura mais elitizada**, conforme alguns relatos de experiência desses estudantes em disciplinas da área de literatura e do curso de Letras de modo geral. Como discutimos, é tradição nos cursos de Letras a perspectiva preservacionista de cultura, tendo como resultado a abordagem de língua e seus produtos (incluindo-se a literatura) como instrumentos de construção de um ideário de estado-nação. Essas culturas nacionais, segundo Kramersch (2017), vêm relacionadas a noções e valores morais deslocados da realidade dos estudantes, que “muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles. [Esses estudantes] encontram, dessa forma, refúgio em estereótipos culturais ou na ficção literária” (p. 142).

Os dados expressam o posicionamento crítico dos alunos, que reivindicam um estudo mais alinhado com a realidade em que estão inseridos. Nesse caminho, **eles indicam a necessidade de se olhar também para aspectos atuais que envolvem a linguagem a fim de prepará-los para uma futura prática profissional**. Entendemos também que o encaminhamento dos estudantes condiz com os propósitos trabalho para a Linguística Aplicada Crítica, que visa fortalecer o diálogo entre conteúdos teóricos e prática (RAJAGOPALAN, 2003), além do próprio exercício decolonial (e também presente na base da Linguística Aplicada Crítica) de questionamento dos padrões da cultura legítima. Concordamos com Mignolo (2018) que afirma que “é o próprio conceito de literatura, como as conceituações filosóficas e políticas da língua, que deveria ser deslocado da ideia de objetos (isto é, as gramáticas da língua, obras literárias e história natural) para a ideia de linguajamento como prática cultural e luta pelo poder” (p. 310). Isto significa vislumbrar

formas outras de ser e saber na língua a partir do olhar situado do sujeito. Nesse sentido, os estudantes demonstram ter consciência de que a área de língua espanhola do curso aproxima mais língua e cultura, apresentando reflexões sensíveis às questões que envolvem a sociedade atual e, que portanto, o curso de espanhol é “mais humano”, pois, segundo uma estudante, *“los profes intentan hablar siempre con nosotros sobre cultura, sobre sociedad, diversos conceptos, sobre la sociedad hispanohablante actual”*.

Com base nos relatos desses participantes, também podemos notar o papel que o curso de formação docente (que envolve o trabalho da equipe pedagógica dentro e fora da sala de aula) exerce na desconstrução de estereótipos, que só se inicia com o exercício de trocas de saberes. Diante de uma estrutura política e econômica que facilita aos estudantes terem contato com saberes e pessoas de determinadas localidades (os localismos globalizados, segundo Santos, 1997), cabe ao professor crítico a responsabilidade de criar condições para que seus estudantes busquem caminhos que confrontem os saberes hegemônicos e ampliem seu repertório de mundo.

A seguir, analisamos os dados referentes ao contexto argentino.

3.2 O curso de Profesorado de Portugués (Argentina)

Para o curso de *Profesorado de Portugués* da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), contamos com a análise de dois documentos (a saber: o plano de estudos e os programas das disciplinas), a entrevista com dois professores formadores do curso e questionário e grupo de interação com estudantes em formação. Passamos, a seguir, à apresentação e análise crítica desses dados.

3.2.1 Documentos

Os dois documentos que dispúnhamos para a análise foram o plano de estudo e os programas das disciplinas. O primeiro caracteriza o curso quanto aos seus objetivos, justificativas, fundamentação e organização das disciplinas dentro das áreas de ensino. O segundo trata das disciplinas, com descrição de seus objetivos, fundamentação, metodologia,

conteúdos, avaliação e bibliografia. Descrevemos e analisamos os documentos, buscando olhar para a configuração dos aspectos culturais.

3.2.1.1 Plano de estudos

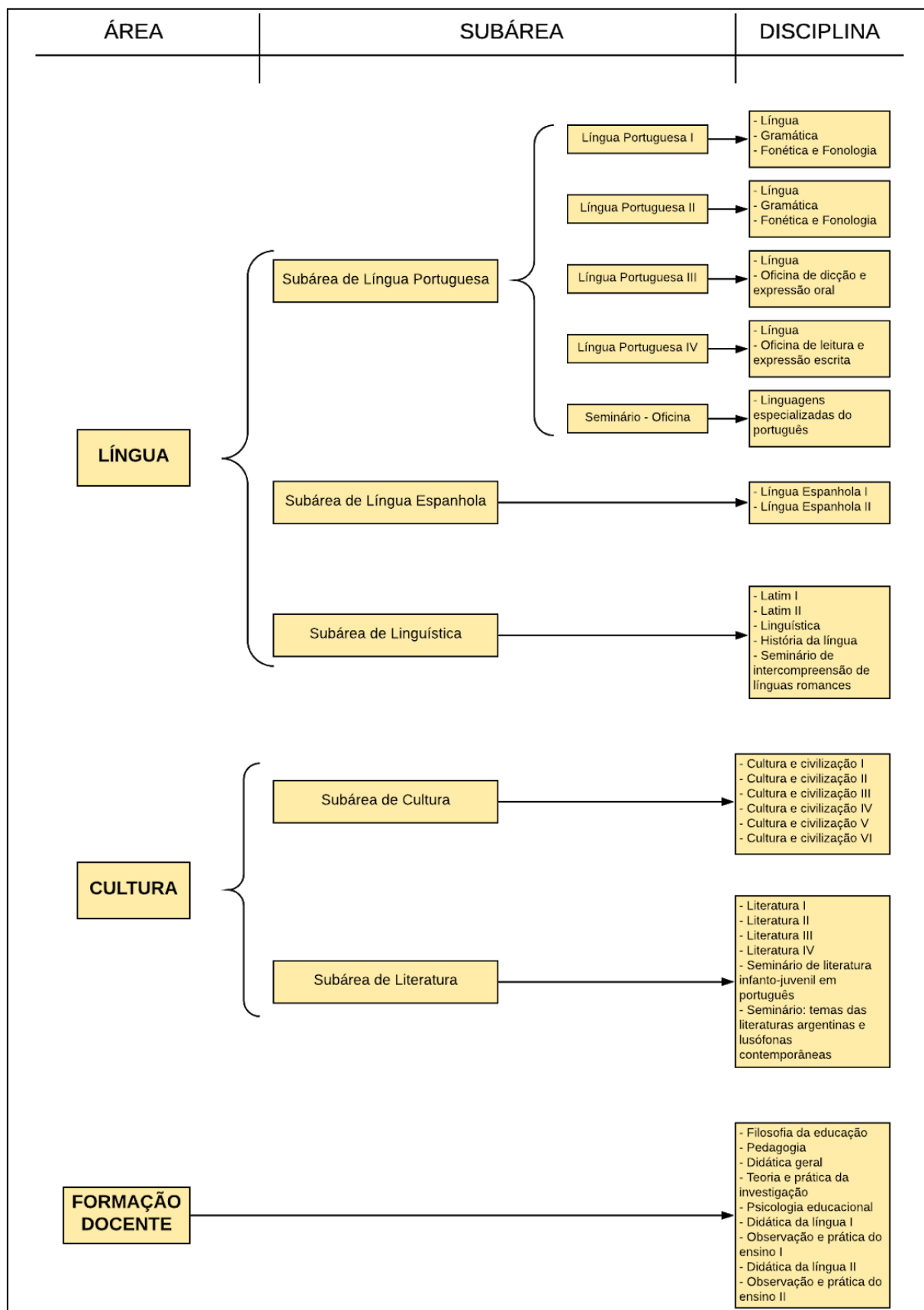
De acordo com o Plano de Estudos do curso de *Profesorado de Portugués*, o professor de português (título dado àquele que conclui esse curso) “terá formação nas áreas de língua portuguesa (em seus níveis morfo-sintático, fonético e fonológico, pragmático e discursivo, com interesse especial pelas variedades do português moderno), linguística aplicada ao ensino da língua e a intercompreensão das línguas românicas, formação na área de cultura, com base no conhecimento de fatores socioculturais e literários do mundo lusofalante confrontados às questões da Argentina em geral, com enfoque integrador, além de formação docente geral e especializada, mediante conhecimento das variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagem. Ao final, o profissional deverá estar capacitado para lidar com técnicas de ensino, planejar e avaliar processos de ensino/aprendizagem e confrontar teorias e propostas metodológicas e culturais”⁶⁰.

O *Profesorado de Portugués* é o único curso de formação de professores da Faculdade de Línguas da UNC que tem duração de quatro anos; os demais cursos em outras línguas⁶¹ se estendem por cinco anos. A cultura é uma das três áreas que estruturam o curso de português (a saber: áreas de Língua, de Cultura e de Formação docente). O organograma a seguir ilustra os componentes de cada área do *Profesorado de Portugués*:

⁶⁰ Baseado no trecho do plano de estudos: “Conocimiento: formación en las áreas de: - lengua portuguesa, en sus niveles morfo-sintático, fonético y fonológico, pragmático y discursivo, con especial interés por las variantes del portugués moderno; lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua y a la intercomprensión de lenguas romances; - de cultura, mediante el conocimiento de aspectos socio-culturales y literarios del mundo lusoparlante confrontados a idénticos aspectos de Argentina en general, con enfoque integrador, y - formación docente general y especializada, mediante el conocimiento de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.”; “Capacidades: capacitación para manejar técnicas de enseñanza, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, y confrontar teorías y propuestas metodológicas y culturales” (UNC, s.d., 1).

⁶¹ Recordamos que os cursos de formação de professores oferecidos por esta Faculdade de Línguas são em língua alemã, espanhola (línguas materna e estrangeira), francesa, inglesa, italiana e portuguesa.

Figura 6 - Áreas do curso de *Professorado de Português* e respectivas subáreas e disciplinas



Fonte: elaboração da própria autora

É importante observar o lugar dado às culturas e variedades linguísticas brasileiras ao longo de todo o documento, declaradamente justificado pela necessidade de integração com o Brasil. Sobre isso, o plano de estudos esclarece em sua introdução:

O professorado de Português surge como uma resposta à demanda de uma sociedade cada vez mais integrada culturalmente com todos os países da Iberoamérica dos quais um, Brasil, se comunica em outra língua. É por isso que entendemos a urgência na preparação deste Plano com o objetivo de ampliar o panorama dos títulos que oferece a Escola Superior de Línguas.⁶² (UNC, s.d., p. 1)

Segundo o documento, a integração entre países ibero-americanos já se faz presente no âmbito cultural, sendo demandada a urgente formação de professores de português a fim de que se consolide a política de integração regional já em curso. Essa estratégia é resultado da celebração do Tratado de Assunção (1991), precursor do Mercosul, conforme afirma o documento:

Este Plano, desenhado com o fim primordial de responder a uma necessidade estratégica com relação à atual política cultural de integração internacional, nasce para sustentar o título de professor de português como língua estrangeira. Esta meta se encontra diretamente relacionada com a assinatura do Tratado de Assunção — 26 de março de 1991 — que deu início ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) o qual contempla a busca de formas de integração socioeconômica e a cooperação no desenvolvimento científico e tecnológico incluindo também o intercâmbio e a complementação cultural como meios eficazes para elevar a qualidade de vida dos habitantes dos países membros.⁶³ (UNC, s.d., p. 1)

O documento assinala que a integração regional entre os países membros do Mercosul pressupõe que essa política de cooperação e intercâmbio entre países seja simétrica, de forma

⁶² Tradução nossa para: “El profesorado de Portugués surge como respuesta a la demanda de una sociedad cada vez más integrada culturalmente con todos los países de Iberoamérica de los cuales uno, Brasil, se comunica en otra lengua. Es por ello que entendemos la urgencia en la preparación de este plan con el objeto de ampliar el panorama de los títulos que ofrece la Escuela Superior de Lenguas” (UNC, s.d., p. 1).

⁶³ Tradução nossa para: “Este plan, diseñado con el fin primordial de responder a una necesidad estratégica con relación a la actual política cultural de integración internacional, nace para sustentar el título de profesor de portugués como lengua extranjera. Esta meta se encuentra directamente relacionada con la firma del Tratado de Asunción - 26 de marzo de 1991- que diera inicio al Mercado Común del Sur (MERCOSUR) el cual contempla la búsqueda de formas de integración socioeconómica y la cooperación en el desarrollo científico y tecnológico incluyendo asimismo el intercambio y la complementación cultural como medios eficaces para elevar la calidad de vida de los habitantes de los países miembros” (UNC, s.d., p. 1).

que as ações educativas com vistas à integração sejam realizadas por todos os participantes do acordo. Isso significa o entendimento de que, no caso do ensino de línguas, tanto o ensino de português deverá ser compromisso dos estados do Mercosul que tem o espanhol como língua oficial quanto, em contrapartida, a língua espanhola deverá ser atribuição da educação brasileira, conforme aponta o trecho:

Interessados pela concretização dos citados objetivos e considerando que a língua é veículo de união e conhecimento entre os povos do mundo, em nosso âmbito iberoamericano, parece imperiosa a formação de docentes das línguas faladas nos países signatários do tratado: o português e o espanhol.⁶⁴ (UNC, s.d., p. 2)

No item *Organización del plan de estudios* (Organização do plano de estudos), que descreve cada área do curso e suas disciplinas, podemos perceber que as áreas de Cultura e de Formação docente fazem menção à cultura como foco de estudo para a carreira docente, ao passo que a área de Língua não faz qualquer alusão direta a esse termo. Especificamente, a área de Cultura toma como objeto de estudo “os diferentes discursos circulantes nas sociedades de fala portuguesa privilegiando a brasileira”⁶⁵ (p. 7). Essa referência ao termo “discurso” nos remete a Kramsch (2017), para quem a cultura se constrói por meio dos significados que os grupos sociais dão às suas práticas discursivas (KRAMSCH, 2017, p. 143). Isso, por sua vez, pode ser lido a partir dos pressupostos de Bakhtin, para o qual o discurso deve ser entendido como a língua em seu uso prático associadamente ao seu conteúdo ideológico (ZAKIR, 2015). Posto isto, podemos inferir que os “discursos circulantes”, aos quais o documento faz referência, são as práticas de línguas socialmente situadas, que permitirão que o estudante alcance “as bases para a compreensão dos elementos que se inscrevem na língua como pressupostos ou subentendidos e cujo conhecimento se faz necessário tanto para aprendizagem como para o ensino da língua estrangeira”⁶⁶ (UNC, s.d., p. 7).

⁶⁴ Tradução nossa para: “Interesados por la concreción de los citados objetivos y atendiendo a que la lengua es un vehículo de unión y conocimiento entre los pueblos del mundo, en nuestro ámbito iberoamericano, resulta imperiosa la formación de docentes de las lenguas habladas en los países signatarios del tratado: el portugués y el español” (UNC, s.d., p. 2).

⁶⁵ Tradução nossa para: “los diferentes discursos circulantes en las sociedades de habla portuguesa privilegiando la brasileña” (UNC, s.d., p. 7).

⁶⁶ Tradução nossa para: “las bases para la comprensión de los elementos que se inscriben en la lengua como presupuestos o sobreentendidos y cuyo conocimiento se hace necesario tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de la lengua extranjera” (UNC, s.d., p. 7).

Na sequência, o documento indica que o estudo discursivo da língua contribui para familiarizar os estudantes com “as origens étnicas, linguísticas e culturais dos povos de fala portuguesa e do Brasil em particular”⁶⁷ (UNC, s.d., p. 7). Entendemos, desta forma, que o estudo de amostras de uso da língua servem como base para o mapeamento histórico da formação da língua e da sociedade lusofalante, com vistas à identificação de uma cultura genuína, ancorada no passado, capaz de justificar a dinâmica social do presente, “proporcionando-lhe [ao estudante] uma visão global de sua história política, cultural e da difusão da língua portuguesa e da cultura lusófona no mundo”⁶⁸ (UNC, s.d., p. 7).

Por isso, é compreensível que não somente a subárea Cultura, mas também a de Literatura integre essa área, já que essa última é entendida como meio para se pensar língua e sociedade, conforme afirmado no trecho:

Inclui-se nesta área, a Literatura, espaço de expressão da sociedade e veículo da língua, costumes e tradições, com o propósito de facilitar aos estudantes os meios teórico-instrumentais para a análise de textos em português e a abordagem das diferentes manifestações da literatura brasileira e lusófona em geral.⁶⁹ (UNC, s.d., p. 7)

As disciplinas Cultura e civilização⁷⁰, oferecidas semestralmente até o 6º período do curso, propõem o percurso cronológico de fatos históricos dos países lusofalantes, com ênfase no Brasil. Desse modo, os dois primeiros semestres apresentam como tema informações gerais relacionadas ao turismo, geografia, política, economia, cultura, sociedade e vida privada relacionados aos países falantes de português, como podemos ver nas descrições e caracterizações das disciplinas:

II.1.1. Cultura y Civilización I:

Los países lusoparlantes: aspectos geográficos y turísticos.

II.1.2. Cultura y Civilización II:

⁶⁷ Tradução nossa para: “los orígenes étnicos, lingüísticos y culturales de los pueblos de habla portuguesa y de Brasil en particular” (UNC, s.d., p. 7).

⁶⁸ Tradução nossa para: “proporcionándole [al estudiante] una visión global de su historia política, cultural y de la difusión de la lengua portuguesa y de la cultura lusófona en el mundo” (UNC, s.d., p. 7).

⁶⁹ Tradução nossa para: “Se incluye en esta área, la Literatura, espacio de expresión de la sociedad y vehículo de la lengua, costumbres y tradiciones, con el propósito de facilitar a los estudiantes los medios teórico-instrumentales para el análisis de textos en portugués y el abordaje de las diferentes manifestaciones de la literatura brasileña y lusófona en general” (UNC, s.d., p. 7).

⁷⁰ No documento, a disciplina é denominada em espanhol (“Cultura y civilización”), mas a traduzimos para o português para fins de padronização.

Los países lusoparlantes: aspectos de la vida política, económica, social, cultural y privada. (UNC, s.d., p. 12)

Nos demais semestres, são propostos temas tidos como clássicos da História do Brasil (em maiúscula em referência à disciplina que trata da narrativa colonialista): feudalismo, navegações, mercantilismo, colonização, independência, escravidão, jesuítas, império, proclamação da república e aristocracia agrícola.

I.1.3. Cultura y Civilización III:

El paso del Feudalismo al Renacimiento y su relación con las grandes navegaciones desarrolladas por los íberos como clave de lectura para entender los antecedentes del descubrimiento del Brasil.

II.1.4. Cultura y Civilización IV:

De la Colonización a la Independencia. Intereses mercantilistas y colonialistas de Portugal. La esclavitud de indios y negros La presencia jesuítica en la colonia. Los movimientos que condujeron a la Independencia. Repercusiones en los movimientos artísticos y literarios.

II.1.5. Cultura y Civilización V:

El Brasil imperial en el contexto del panorama histórico mundial. La Independencia. El Romanticismo y sus reflejos en la vida cultural brasileña como el inicio de la valoración del nacionalismo brasileño Inicio de los movimientos internos que empiezan a forjar la proclamación de la República del Brasil.

II.1.6. Cultura y Civilización VI:

Brasil desde la proclamación de la República hasta nuestros días. Influencia de la aristocracia agrícola. Panorama de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales. (UNC, s.d., p. 12)

De acordo com o plano de estudos, as disciplinas relacionadas à Literatura têm seus conteúdos articulados às disciplinas de Cultura e civilização, partindo-se “do princípio de que a literatura é reflexo de um momento histórico com acontecimentos econômicos, políticos e sociais e que tem relações com outras produções artísticas”⁷¹ (UNC, s.d., p. 13). Por não fazer referência especificamente à cultura e atrelar seus conteúdos às disciplinas já apresentadas acima, consideramos que os conteúdos das disciplinas de Literatura não aportam mais informações relevantes à pesquisa para além daquelas que já discutimos aqui.

⁷¹ Nossa tradução para: “partiendo del principio de que la literatura es el reflejo de un momento histórico con acontecimientos económicos, políticos y sociales y de que tiene relaciones con otras producciones artísticas” (UNC, s.d., p. 13).

No item *Descripción y caracterización de las asignaturas* (Descrição e caracterização das disciplinas) vemos que os conteúdos das disciplinas da área de língua portuguesa estão organizados de acordo com tópicos de língua, gramática, fonética e fonologia e produção e compreensão oral e escrita. Há indicações sobre temas (vida cotidiana, turismo, hotelaria, economia, medicina, agricultura, urbanismo, atualidade internacional) e recursos didáticos (como suportes audiovisuais e impressos autênticos, como gravações de programas de rádio, televisão, cinema, jornais, textos narrativos, descritivos, explicativos, de opinião). Nessa etapa, não há qualquer indicação quanto às variedades da língua portuguesa ou aspectos culturais relacionados à língua, o que nos leva a entender que há uma flexibilidade por parte do corpo docente em selecionar conteúdos para o ensino da língua.

A seguir, nos detemos em analisar os programas das disciplinas do curso, com ênfase no componente cultural.

3.2.1.2 Programa das disciplinas

Inicialmente, consultamos os programas das disciplinas da área de Cultura. Verificamos que a disciplina de Cultura e civilização I tem como foco o “reconhecimento da complexidade e pluralidade cultural de povos de língua portuguesa” e a “identificação de semelhanças e diferenças” com a própria cultura do estudante. Assim, em conformidade com o que foi apresentado no plano de estudos, vemos que essa disciplina se dedica ao estudo sobre Portugal e seu legado linguístico ao Brasil e aos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Também segundo o programa dessa disciplina, vemos que há o estudo mais detalhado sobre o conceito de cultura e suas variedades (isto é, cultura erudita, popular e de massa) e estudo sobre inter/multiculturalidade.

Como referências de estudo, esse programa indica como bibliografia autores como Roberto Da Matta (1981), Vera Candau (2008a), Rogerio Tilio (2009), Catherine Walsh (2010), e Aldo Vannucchi (1999). A obra de Da Matta (1981) traz de maneira didática a discussão sobre o termo cultura a partir das perspectivas do senso comum e da antropologia com a finalidade de desconstruir estereótipos baseados na ideia de superioridade/inferioridade cultural. Já no artigo “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, Candau (2008a) discute os conceitos de multiculturalismo e

interculturalidade para pensar a educação em direitos humanos, esta baseada na desconstrução de preconceitos e discriminações, promoção de experiências de interação com o “outro” e resgate do processo de elaboração de identidades culturais (p. 53). Por sua vez, o artigo de Tilio (2009) se detém nas discussões culturais e identitárias sob a perspectiva da pós-modernidade, defendendo que “as identidades culturais, enquanto parte integrante das identidades sociais, também são múltiplas, fragmentadas, contraditórias e fluidas” (p. 117). A obra de Catherine Walsh (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, discute o conceito de interculturalidade a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Como leitura complementar, o programa da disciplina indica a obra de Vannucchi (1999). De acordo com Peçanha (2000), Vannucchi trata da cultura como uma entidade complexa e fluida, uma manifestação da sociedade presente de contradições. Vannucchi (1999) discute a cultura brasileira a partir de uma visão historicista, com ênfase no processo de mercantilização e colonização que, nas palavras de seu autor, *explorou e desfigurou* a sociedade brasileira (VANNUCCHI, 1999 apud PEÇANHA, 2000, p. 120).

Cultura e civilização II, de acordo com o seu programa, dá continuidade aos conteúdos desenvolvidos na disciplina anterior, com aprofundamento em aspectos relacionados à formação de Portugal e os processos de encontro das culturas portuguesa em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde São Tomé e Príncipe. De acordo com o documento, privilegiam-se “os fenômenos históricos, políticos e culturais como um processo orgânico, e não como casos isolados”. Assim, essas reflexões servirão para compreender melhor a formação da lusofonia e sociedade brasileira e dos pontos em que a cultura lusófona se aproxima e se distancia da cultura dos aprendentes, com vistas para o respeito às diferenças.

A partir da disciplina Cultura e civilização III até a disciplina Cultura e civilização VI os programas das disciplinas não apresentam mais detalhes a respeito do tratamento da cultura para além do que foi proposto nas disciplinas anteriores. Como já citado na análise das descrições do plano de estudos, percorre-se cronologicamente os principais acontecimentos e processos da História do Brasil, a iniciar-se pelo contato entre portugueses e indígenas até a Nova República, que se inicia em 1985, após o período de ditadura militar brasileira. É importante salientar, no entanto, a ênfase que é dada em todas as disciplinas para a complexidade que envolve o universo cultural brasileiro e a necessidade do olhar crítico sobre suas variáveis sociais, econômicas, históricas, políticas e artísticas, bem como o incentivo à análise comparativa com a realidade argentina e latino-americana.

Quanto à subárea de Língua Portuguesa, essa é composta por disciplinas de língua, de gramática, de fonética e fonologia e oficinas de expressão oral e de expressão e produção escrita. No que tange ao elemento cultural, há programas das disciplinas desse bloco que mencionam outras variedades linguísticas (como em Fonética II, que apresenta uma unidade que trata do *português do Brasil, de Portugal e de outros países em que se fala a mesma língua*); porém, de modo geral, vemos que as disciplinas organizam seus conteúdos privilegiando a variedade brasileira. Indicamos também a disciplina Língua portuguesa III, que tem como conteúdo as variedades sociolinguísticas do português brasileiro. Seu objetivo é estudar a língua em uso, tomando como pressupostos conceitos teóricos do campo da Linguística para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes com base mais científica e plural e menos preconceituosa, conforme afirma o documento:

É nesse jogo de relações travadas entre linguagem e sociedade, sempre em tensão, que consideramos a perspectiva sociolingüística como uma ferramenta particularmente útil. O estudo e aplicação de conceitos-chave deste campo interdisciplinar dos estudos linguísticos e sociais permitirá o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em bases mais científicas e plurais, menos orientadas pelo senso comum e, portanto, menos preconceituosas⁷²⁷³ (p. 2)

Nesse sentido, a disciplina tem, como conteúdo programático variedades regionais brasileiras, como os “dialetos ‘baianês’, ‘mineirês’, gaúcho, carioca e paulista: características e estereótipos associados” e “os dialetos caipira e sertanejo”.

3.2.2 Docentes

Neste item, trataremos de forma articulada os trechos das entrevistas com os dois docentes que gentilmente contribuíram para esta pesquisa, ao invés de trazê-los

⁷² Disponível em: <<http://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/Lengua%20Portuguesa%20III%20Portugues.pdf>>. Acesso em 03 de fev. de 2020.

⁷³ Nossa tradução para: “Es en ese juego de relaciones que se traban entre lengua y sociedad, siempre en tensión, que consideramos a la perspectiva sociolingüística como una herramienta particularmente útil. El estudio y la aplicación de conceptos clave de ese ámbito interdisciplinarios de los estudios lingüísticos y sociales posibilitará el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en marcos más científicos y plurales, menos orientados por el sentido común y, por lo tanto, menos prejuiciosos” (p. 2).

separadamente. Isso porque entendemos que suas falas se complementam para a compreensão holística do curso.

Em nossas entrevistas com os professores, além de serem tratados temas sobre o curso objeto desta pesquisa, foram discutidas questões relacionadas à formação de professores de língua portuguesa na Argentina e na província de Córdoba. As informações fornecidas pelos participantes auxiliaram-nos a entender melhor a complexidade que envolve o ensino da língua portuguesa nessa região.

Sobre a opção pela variedade brasileira no ensino de português, a professora formadora Carmen explica:

Excerto

Carmen: Sobre a Lei de ensino de português aqui na Argentina, é... ela ainda está em vigência, quer dizer, porque é uma lei que decorre da Lei Nacional 26206, né... É uma lei que você pode consultar, que tem uma visão latino-americanista da integração regional. Há, inclusive, artigos que estão voltados muitos para essa visão regional, né, resgata muito, né, essa lei nacional. Essa lei regula todos os níveis do sistema educativo, entre elas o nível universitário, né...

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018

Como presente no excerto, a docente indica a Lei de Educação Nacional nº 26206, de 2006, que instrui os sistemas educativos, dentre eles o ensino superior e a educação básica. De acordo com ela, essa Lei apresenta uma perspectiva latino-americanista de integração regional. Trazemos a seguir um trecho deste documento que evidencia essa perspectiva:

*ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:
(...)*

*d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a **la integración regional y latinoamericana.***

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

*a) **El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR,** en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.*

ARTICULO 115.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, será autoridad de aplicación de la presente ley. Serán sus funciones:

(...)

i) Coordinar y gestionar la cooperación técnica y financiera internacional y promover la integración, particularmente con los países del MERCOSUR.
(ARGENTINA, 2006, destaque nosso)

Segundo a professora Carmen, a Lei de oferta do português na educação básica (nº 26468/2009) decorre dessa Lei maior, que citamos acima. Cada província tem autonomia para instituir como essa Lei será implementada, por meio da elaboração do seu desenho curricular. Na província de Córdoba, nosso contexto de pesquisa, desde 2011, o português se insere como disciplina nos últimos anos da Educação Secundária⁷⁴ (quarto, quinto e sexto anos do Ciclo Orientado; nos três primeiros anos da Educação Secundária não há português). A docente explica que os três últimos anos da Educação Secundária é organizada em torno de Ciclos Orientados, sendo que um deles é Orientação em Línguas, cujo foco está na formação plurilíngue. Dentro dessa Orientação em Línguas, o português surge como disciplina. Cada escola tem autonomia para decidir em que ano o Português surge como disciplina dentro dos Ciclos Orientados, já que há outras disciplinas que podem ser oferecidas dentro dessa orientação (como Inglês, Francês e Italiano). Desse modo, a oferta de língua portuguesa vem sendo estruturada desde o ensino básico até o superior dentro do sistema educacional argentino.

Vale ressaltar que a lei, embora seja um marco regulatório, por si só não tem força para modificar um contexto. São necessárias mais ações que viabilizem o funcionamento dessa lei. Sobre isso, a professora formadora Carmen afirma:

Excerto

Carmen: Mas é um marco regulatório geral, né, mas significa também que **há outros atores que precisam agir para pôr em funcionamento essa lei**, não é só o estado com essa Lei, nessa concepção mais de política linguística, mas não é só verticalista, que o estado que define que vai se ensinar o português, não. Ela coloca todas certas condições, para que o português seja ensinado nas escolas de ensino médio, né. E na realidade, a realidade é bem complexa, né.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018 (destaque nosso)

Notamos que a professora contrapõe duas forças agenciadoras no funcionamento de políticas linguísticas: a lei e os atores. Segundo a entrevistada, a lei é um marco importante,

⁷⁴ Na província de Córdoba, a Educação Secundária corresponde aos 6 últimos anos da educação básica, configurando, desta forma, a estrutura curricular: Educação Inicial (com duração de até 3 anos); Educação Primária (com 6 séries) e Educação Secundária (com 6 anos).

mas não suficiente para que as políticas se concretizem. Assim, ela afirma haver também a necessidade de atores, isto é, instituições e agentes empenhados em criar condições para que a lei se efetive.

Nesse sentido, os professores afirmam que, na província de Córdoba, ações foram realizadas no sentido de dar visibilidade ao português e promover seu ensino:

Excerto

Carmen: Claro que, inclusive, **a Câmara de comércio, houve muitos convênios com o Brasil**, muitos convênios. Eu fiz uma pesquisa aí, um pouco assim, por cima, e apareceram muitos dados do âmbito econômico, da produção industrial, onde o Brasil tava... tínhamos muitos convênios com o Brasil. **E aí isso também explica um pouco** (incomp.).

Fernanda: Uhum.

Silvio: Sim.

Carmen: Por isso...

Silvio: Não, inclusive o Consulado do Brasil, **não na última administração do De la Sota, mas na anterior, o Consulado do Brasil veio pra Córdoba porque ele trouxe...**

Transcrição do grupo de interação 2 da instituição argentina, de 11/06/2018 (destaque nosso)

A partir desse excerto, entendemos que convênios com a Câmara do comércio e as gestões do governador José Manuel de la Sota (que também foi ex-embaixador no Brasil), foram decisivos para o estabelecimento de convênios comerciais entre Brasil e Argentina e a fixação da sede do Consulado do Brasil na província de Córdoba. De acordo com as entrevistadas, esses fatores contribuíram para a política de promoção da língua portuguesa na província. Quanto ao curso de *Profesorado de Portugués*, perguntamos às professoras formadoras se há alguma variedade da língua portuguesa que seja mais trabalhada no curso. A professora Carmen responde:

Excerto

Carmen: A: Em geral, **eles estão expostos à variedade brasileira**, é... a partir primeiro das escolhas dos professores daqui do curso de professorado, porque... a maioria dos professores, **há vários professores que são brasileiros...** /.../ **A fala é a variante brasileira, os textos que a gente escolhe, ela ((colega de trabalho)) traz livros. E nós trabalhamos muito com universidades, em pesquisas com universidades brasileiras.** Há muito contato, né. Então, é... desde a formação há uma preferência por essa, pela variedade do Brasil, brasileira... Bom, isso não quer dizer que seja o único porque, ah... o tratamento da lusofonia, da cultura, por exemplo... **Colegas de Portugal vêm para algumas das jornadas** que nós organizamos, que o professorado organiza e... a coordenadora é minha colega, né. Neste ano, vai vir uma convidada, uma especialista de Portugal, temática plurilíngue, né. /.../ E também pela mobilidade dos estudantes, né. /.../ **E aqui tem muitos programas de mobilidade com universidades brasileiras** e eles têm situação privilegiada, os estudantes do *Profesorado de portugués*, porque eles têm a língua.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018 (destaque nosso)

A professora entrevistada enfatiza a estreita relação que o curso tem com o Brasil, que se constrói por meio da presença de professores brasileiros no curso, da perspectiva epistemológica que se apóia em produções científicas brasileiras e as ações de internacionalização com instituições de ensino superior do Brasil, incluindo-se aí intercâmbios de estudantes. Isso contribui para o papel de centralidade que o Brasil, sua língua e culturas adquire no cenário de formação de professores da instituição. No entanto, é importante indicar na fala da docente a busca pela promoção da lusofonia, exemplificada com um evento no qual haveria uma palestra sobre plurilinguismo, com uma especialista de Portugal. Importante destacar que a o tratamento da lusofonia é expresso, na fala da entrevistada, por meio da presença de representantes portugueses além da preferência pela variedade brasileira. Apontamos, desta forma, a ausência de outras vozes de língua portuguesa, notadamente de origem africana, para o debate plurilingue e intercultural nessa atividade do curso.

O docente Silvio também falou sobre o predomínio da variedade brasileira nos programas do curso:

Excerto

Silvio: A brasileira, mais pela proximidade, se bem que em Cultura I e II — são seis semestres — Cultura I e II, os programas são voltados mais para Portugal e para os países PALOPs, né, como Portugal e África, mais ou menos essa divisão /.../ Agora, eu acho que continua igual, Portugal, África, I e II. E depois já é IV e V Brasil, e V e VI Brasil, mas, bom, mais conceitos de cultura. Também são trabalhados de outra maneira e... assim, em Linguística, eles veem também muito mais autores brasileiros, pelo menos que eu saiba.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição argentina, de 12/06/2018

A fala do docente confirma a análise que fizemos sobre a distribuição dos conteúdos nas disciplinas do curso, especialmente do campo da Cultura, que se dedica a explicar o Brasil e justificar os contornos que conformam sua sociedade por meio da retomada histórica da formação e consolidação da sociedade brasileira (e tomando outros países como satélites que orbitam em torno da centralidade brasileira).

É importante considerar que, de acordo com Silvio, o plano de estudos desse curso se encontra em processo de reformulação, com proposta de enxugamento do número de

disciplinas da área de Cultura para ampliação da área de Formação pedagógica, sob justificativa de exigências presentes em diretrizes educacionais. Não temos informações sobre como se configurariam as disciplinas de Cultura e civilização ou quais conteúdos seriam retirados.

Sobre o tratamento das questões relacionadas às culturas e variedades da língua portuguesa no curso, o professor formador comenta:

Excerto

Silvio: Ou seja, aqui você estava falando: “ah, que interessante que tem muita cultura e literatura”. Mas **tem bastante recorte**, e... Mas acho que também porque **não tem uma aproximação da cultura à realidade do professor**, fica um pouco a o estudo da cultura como conhecimento é... um **conhecimento acumulativo** da cultura, e não numa maneira de pensar como é a real cultura.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição argentina, de 12/06/2018 (destaque nosso)

A fala do professor formador apresenta pontos pertinentes a serem considerados. O primeiro diz respeito à identificação de cultura como um montante de informações, um “conhecimento acumulativo”, nas palavras do entrevistado, que parte de uma perspectiva mais descritiva de fatos e dados recortados, e que não condizem com a “cultura real”. A opinião do docente, portanto, é uma crítica ao tratamento estático e superficial da cultura e o entendimento de que essa, quando não relacionada ao seu praticante, não é genuína, não é verdadeira.

O entrevistado considera, por outro lado, que a cultura só deixaria de ser apenas um montante de informação se passasse a condizer de fato com a realidade, e isso se daria a partir do momento em que se aproximasse da “realidade do professor”. É importante salientar que, no momento de geração de dados para esta pesquisa, as disciplinas de Cultura ficavam a cargo de um professor de nacionalidade brasileira. A fala do docente leva-nos ao entendimento de que para esse docente, somente o representante da cultura (no caso, o professor nativo) seria capaz de fazer emergir a “real” cultura.

Na entrevista com o mesmo docente, as disciplinas de Língua também são indicadas como espaços de trabalho com cultura, conforme apresentado a seguir:

Excerto

Fernanda: Você entende que existe algum conceito de cultura que é trabalhado aqui? Os alunos falaram que no primeiro semestre tem uma conceitualização teórica...

Silvio: Sim, na... acho que nos quatro primeiros têm essa noção de Cultura, mais em base à **história, por isso que eles falam dos costumes**. Mas eu acho que também é uma percepção deles. Me chamou muito a atenção, porque, por exemplo, em matérias como Língua que trabalha, se trabalha a partir de gêneros, eles não perceberam, ou seja, nas respostas de ontem, deles, eu falava: “nossa, mas como eles não percebem que tem uma base cultural”. Tudo, toda, né, o ((nome do professor)) e o ((nome do professor)), eles falaram muito isso. Então não sei exatamente como, mas através dos gêneros, imagino que eles estão fazendo uma ponte aí cultural.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição argentina, de 12/06/2018 (destaque nosso)

Chama a atenção do professor o fato de que, durante a interação com os estudantes, quando questionados a respeito do trabalho com cultura em sala de aula, esses não indicaram as disciplinas da subárea de Língua Portuguesa, que focam cultura a partir do trabalho com gêneros textuais. Uma hipótese nossa para isso seria o fato de que essas disciplinas não trazem a palavra “cultura” em seu nome, fazendo com que os estudantes associem o termo somente àquelas matérias intituladas como Cultura. Outra possibilidade seria o entendimento que esses estudantes têm a respeito da cultura, que pode se aproximar mais da perspectiva abordada nas disciplinas de Cultura que nas de Língua Portuguesa.

Nas disciplinas de Cultura, a ausência de referência a questões linguísticas sugere que a cultura é tratada de forma totalmente dissociada da língua, focando aspectos históricos, fatos e produtos, ainda que em alguns momentos se proponha a pensá-la criticamente, conforme vimos na análise dos documentos. A proposta do curso, que apresenta Língua e Cultura como duas áreas separadas, contribui para pensar a cultura como um apartado quando se trata de trabalhar o campo linguístico. Sobre isso, Silvio comenta uma atividade na qual os estudantes tiveram que elaborar propostas didáticas interculturais. Como tarefa do curso, os estudantes deveriam criar uma atividade de ensino de língua portuguesa que contemplasse o componente cultural a partir de um vídeo apresentado sobre a Independência do Brasil. Eis o relato:

Excerto

Fernanda: Mas acho que é como um conjunto de informações...

Silvio: Conjunto de informações, exatamente. Então é muito difícil para os alunos, é... passar isso quando vão para a Didática. Tanto é que ontem a menina comentou que a gente tinha dado um recurso para que eles trabalhassem algumas atividades e um dos recursos era um vídeo sobre a Independência do Brasil, que a gente já tinha trabalhado com outros alunos, que outros

alunos já tinham trabalhado com ele no ano passado em uma das aulas. E ela trabalhou a fonética e tava bem, ou seja, foi interessante que ela trabalhou em uma perspectiva intercultural, pensar, né, da reflexão no preconceito aqui e lá, como eu pronuncio, mas na verdade, ela não pensou em trabalhar na perspectiva intercultural sobre a Independência, que são duas coisas totalmente diferentes.

Fernanda: Aham.

Silvio: E, né...

Fernanda: Não foi para a temática, né?

Silvio: Isso, isso que eles vêm muito da história do Brasil, essa, essa... Cultura III e IV têm essa questão mais histórica né, cronologicamente organizada assim...

Fernanda: Uhum.

Silvio: Vendo o que aconteceu aqui e lá, né.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição argentina, de 12/06/2018

O professor formador conta sua percepção sobre a forma como uma estudante selecionou o conteúdo do vídeo para abordar o componente cultural em sua proposta didática. Ao propor a reflexão intercultural a partir do trabalho com fonética e preconceito linguístico, a estudante citada no exemplo aborda questões que remetem à cultura na língua (RISAGER, 2007), mas não sobre o fato histórico como reflexão cultural. Nesse sentido, era expectativa do professor formador que o vídeo apresentado em sala fosse um pretexto para discutir um fato histórico, estabelecendo comparações interculturais, isto é, “o que aconteceu aqui e lá”. No entanto, a língua foi escolhida pela estudante como objeto para refletir sobre aspectos culturais. Assim, o trecho marca a percepção do entrevistado sobre a separação existente entre língua e cultura e seu entendimento sobre ensino intercultural, que se dá por meio da comparação de fatos históricos de dois países diferentes.

Quando questionada sobre seu entendimento no tocante ao tratamento da cultura na sua prática dentro do curso, a professora formadora Carmen afirma trabalhá-la a partir de uma perspectiva didática:

Excerto

Carmen: É, um conceito de cultura que eu trabalho, por exemplo, um **conceito didático da cultura** é... didático, o que eu quero dizer, o que eu entendo por um conceito didático quer dizer que como nós vamos... eu nas minhas intervenções, eu penso sempre no **papel dos futuros professores como mediadores de cultura**. Então nessa função de mediadores culturais, eles têm uma responsabilidade, uma função importante. Então o tratamento, como abordar, minha preocupação é mais metodológica, como abordar os aspectos culturais em sala de aula... Porque isso aparece em sala de aula, então aí minha... meu conceito de cultura é mais didático, de como abordar nesse sentido fazer escolhas metodológicas em seus aspectos culturais. E aí, bom, há, segundo o assunto, os fatos culturais, analisamos modos de entrar nas culturas, mediar essas culturas, e analisando documentos, planos de aula e livros didáticos, nós vemos qual é, por exemplo, e quais elementos culturais são privilegiados.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018 (destaque nosso)

Notamos na fala da docente que, quando ela aborda o componente cultural em suas práticas, ela o faz com o objetivo de estimular os estudantes a desenvolverem seu papel profissional como futuros mediadores de cultura. A seu ver, a atuação dos professor como mediador cultural perpassa todas as etapas da atuação docente, desde a análise de documentos oficiais, passando por escolhas metodológicas, até a prática de ensino. Isto ela chama de “conceito didático de cultura”.

Como exemplo, ela também cita um trabalho com a Independência do Brasil. Os estudantes, durante a prática de estágio docente, foram encorajados a refletir sobre esse fato histórico sob diferentes vieses, como o sociológico, o antropológico e o cultural:

Excerto

Carmen: nós precisamos preparar uma intervenção para que eles compreendam **a importância desse fato cultural, a Independência do Brasil.** O que significa para a sociedade brasileira, porque eles celebram aqui, e um modo de abordar isso já está na reflexão que fazemos em sala de aula, já é um tratamento de aspectos culturais, e aí há diferentes modos, primeiro na... abordagens mais, por exemplo, as sociológicas, **como um fato sociológico, social da Independência, há fatos que devem ser conhecidos pelos alunos, os fatos históricos né, mas também antropológicos porque há modos de viver hoje essa celebração, há modos de celebrar.** Aqui, temos aqui a comunidade brasileira celebra desse jeito, e como celebram lá no Brasil? O que eles fazem nessa data para celebrar a Independência? E também a escolha de recurso, né, as vezes usamos, bom, muitos textos de divulgação para eles conhecerem os fatos culturais, saberem, conhecerem o que aconteceu e porque a Independência também é abordada aqui. **Nós também vivemos um movimento independentista aqui, e o ponto de partida justamente são os conceitos de independência que eles tinham, os alunos.** Então, promovemos aqui essa reflexão nas escolas, e com os estagiários para começar refletindo sobre o que é uma independência, porque aconteceu aqui na nossa cultura, para podermos depois entender que, bom, **o que significa esse conceito global de independência.**

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018 (destaque nosso)

Segundo Carmen, a Independência do Brasil é um tema que pode oferecer elementos para compreender questões culturais não apenas a partir de uma perspectiva local, mas também como um movimento global, que levaria a uma compreensão comum entre culturas. Assim, nesta proposta que podemos identificar como multiculturalista liberal (MAHER, 2007): parte-se de uma proposta de análise sobre esse fato histórico de forma contrastiva, isto

é, Argentina e Brasil, para se chegar a uma compreensão comum desse evento sociológico. No item 3.2.4, analisamos criticamente esse exemplo apresentado pela docente.

3.2.3 Estudantes

No questionário, a primeira pergunta apresentada aos estudantes foi “o que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?”. De modo geral, as respostas dos estudantes podem ser divididas em três grupos:

Excertos

- **cultura como fator de aprendizagem de uma língua:** *“un elemento fundamental en la adquisición de una lengua”; “es una parte muy importante en la enseñanza de una lengua. Uno aprende mucho conociendo la cultura de un lugar, de un país o región”;*
- **relação cultura na língua/língua na cultura:** *“es muy importante ya que en el idioma se manifiesta la cultura”; “la cultura te acerca a las diferentes formas de expresión en una sociedad que habla una lengua determinada”;*
- **cultura como informações/idiossincrasia:** *“saber acerca de sus raíces, como se formó ese pueblo, costumbres”; “sus costumbres”; “es la representación de la idiosincrasia de un pueblo”.*

Resposta dos estudantes argentinos para a pergunta: “o que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?”

Assim como nos demais contextos, os estudantes da instituição argentina reconhecem a importância do componente cultural na aquisição de uma língua estrangeira. Também são recorrentes as relações que eles estabelecem entre língua e cultura. Como exemplo, vemos na resposta de um dos participantes que a língua é considerada o meio pelo qual se manifesta a cultura. Nesse mesmo sentido, outro estudante estabelece o vínculo entre cultura e sociedade, essa formada a partir de uma língua comum.

Em diálogo com essa visão de cultura relacionada a uma ideia de coletividade, aqui identificamos também o entendimento da cultura como *idiosincrasia*. Esse termo foi recorrente entre os estudantes desse contexto. Ao citá-lo, um dos estudantes afirma entendê-lo como patrimônio de uma nação, conforme trecho da interação:

Excerto

Graciela: Eu acho que a idiosincrasia tem muito a ver com o patrimônio de uma... não sei se de uma nação, porque nação é um termo mais novo, né?

Fernanda: De um povo? De um país?

Graciela: É, uhum.

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição argentina, de 11/06/2018

A referência a “patrimônio” remete-nos à concepção clássica de cultura, também identificada como “Cultura com C maiúsculo”, relacionada às produções artísticas e intelectuais de um povo. A participante chega a questionar o uso da palavra “nação”, por considerá-la um termo mais recente e se posiciona de acordo quando a pesquisadora sugere a palavra “país”. Nesse momento, a interação não avança no sentido de haver mais especificações a respeito do entendimento do participante sobre “nação” e “país”, mas uma leitura possível poderia ser construída a partir do excerto a seguir:

Excerto

Miranda: Idiossincrasia do país, do... o que cada um faz que contribui pra esse país ser do jeito que ele é, música, natureza, festas, literatura, enfim, tudo o que o homem faz... é um pouco amplo, né? Mas é que...

Fernanda: Não, acho que...

Miranda: ... de alguma forma, se todo mundo fizesse a mesma coisa, a cultura seria a mesma em todos os lugares, característica talvez. Às vezes falar da cultura brasileira é muito amplo, né? É bem diferente no Norte, do Sul, né?

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição argentina, de 11/06/2018

Quando outra participante faz referência ao termo idiossincrasia, também o faz a partir da ideia de patrimônio social. No trecho que acabamos de apresentar, ela se refere a “país” e seus cidadãos, mostrando que o país é marcado por diferentes identidades que constituem um todo. Podemos supor, desta maneira, que, na visão dessa estudante, o país poderia ser constituído pela heterogeneidade.

Durante o grupo de interação, os participantes foram estimulados a discutir sobre o conceito de cultura. Assim como nos demais contextos, foram-lhes apresentadas as quatro definições de cultura para que eles indicassem com quais eles se identificavam, bem como com quais conceitos eles entendiam que o curso se alinhava. Por meio da interação com os estudantes, vimos que houve duas definições de cultura com as quais os estudantes se identificaram mais.

A primeira definição indicada foi a da cultura clássica, com “C maiúsculo”⁷⁵, mencionada por duas estudantes. Já uma participante afirmou não gostar dessa definição clássica por entender que cultura não se conquista, mas se “constrói”: “[a cultura] você vai adquirindo um pouco em função do grupo, que é muito importante nas definições essa ideia do social. Então, eu acho que ‘conquista’ tem até uma particularidade, que tem a ver, talvez, com o que possa ser individual. Não tem essa ideia de coletivo. Coletivo”. Sua opinião, portanto, vai ao encontro da definição de autoria de Tylor (1871, apud CUCHE, 1996)⁷⁶. Na interação, vemos que há mais estudantes que optam por esse viés, isto é, da cultura como produção coletiva e que, segundo a estudante Graciela, “abarca tudo”. Ainda de acordo com esse conceito de cultura, a participante Miranda comenta:

Excerto

Miranda: Sim, concordo com elas, com esse ((conceito de cultura segundo Tylor, 1871, citado por Cucho, 1996)) do “conjunto”. E as outras, por um lado, uma é muito... como? Simbólica ((definição de cultura segundo Geertz, 1973 retirado de Thompson, 1999))... muito abstrata. E a outra, eu acho que fica na prática discursiva ((definição de cultura segundo Kramsch, 2013)), que pelo menos nós... eu posso até partilhar, mas eu acho que não é... não é muito abrangente, é um pouco particular.

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição argentina, de 11/06/2018

A reflexão de Miranda sintetiza o que outros colegas de sala expuseram durante a interação: para eles, a definição de cultura elaborada por Tylor (1871, apud CUCHE, 1996) é mais completa do que as demais apresentadas. Isso porque o conceito de Geertz (1973 apud Thompson, 1999)⁷⁷ não descreve claramente os elementos que constituem a cultura e a definição de Kramsch (2013)⁷⁸ se restringiria às práticas discursivas.

⁷⁵ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)” (CUCHE, 1996).

⁷⁶ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “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, apud CUCHE, 1996, p. 35).

⁷⁷ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (baseado em Geertz, 1973 retirado de Thompson, 1999).

⁷⁸ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico” (KRAMSCH, 2017, p. 143).

Em outro momento, os estudantes discutem:

Excerto

Juan: Cultura (incomp.) muita coisa.

Rafaela: Assim, é muito ampla também.

Fernanda: É amplo, é.

Juan: Quase tudo é cultura. Você teve um traço aí por trás, que subjaz essa cultura, é tudo. É o jeito de agir, de pensar, de...

Rafaela: Arte.

Juan: O jeito de falar, você fala de uma for... fala de línguas, fala de uma forma, mas é consequência de alguma coisa anterior. Então é alguma coisa que produz outra assim. E eu tinha colocado que é idiosincrasia de um povo...

Fernanda: Uhum.

Juan: ... cultura. Engloba várias coisas, crenças.

Rafaela: Raça também é, coloquei também, isso assim também, assim como também o que vocês estão falando.

Fernanda: Uhum.

Juan: Um traço histórico.

Rafaela: Sim. Costumes, práticas, raça, religião.

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição argentina, de 11/06/2018

As falas desses estudantes reafirmam a ideia da cultura como um conjunto amplo de informações que descrevem uma sociedade e que são construídas ao longo da história. Nesse “quase tudo” da cultura cabem produtos pertencentes à noção antropológica de cultura, como arte, crença, costumes, religião, entre outros.

Quando questionados a respeito do conceito de cultura que eles entendem ser mais trabalhado no curso, eles respondem:

Excerto

Fernanda: Vocês acham que o curso aqui de professorado trabalha com algum conceito específico, assim? Se aproxima? Com base no que vocês estudaram, *Lengua uno...* *Lengua* não, *Cultura uno*, aí? Tem algum conceito, ((nome da estudante)) o que você acha, que trabalha? Ou não? É só opinião, tá, gente?

Susana: Eu acho que sempre que vimos a esse conjunto complexo ((conceito de Tylor, 1871, citado por Cucho, 1996)).

Fernanda: Uhum.

Susana: Sempre lembro de conhecimentos, crenças, arte, tudo isso, costumes.

Fernanda: Uhum, certo.

Graciela: Acho que sim.

Fernanda: Também?

Graciela: Uhum.

Fernanda: Ah, bacana. (...), quer comentar?/.../

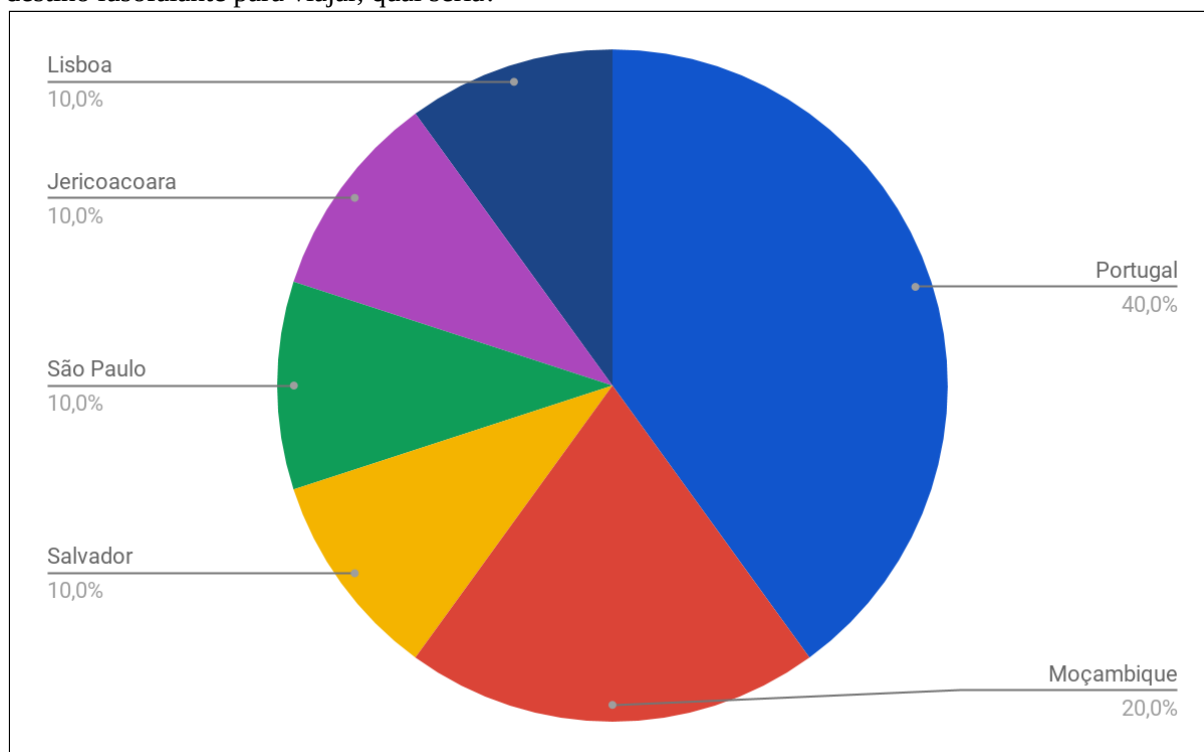
Miranda: Eu acho que o termo... quando falamos em história, na verdade, nessas três disciplinas de cultura, a gente sempre vê o momento histórico junto dos acontecimentos culturais que sempre se veem influenciados um sobre o outro, porque não é a história que influi na cultura, né? São vá... é o contexto desse fato histórico que faz com que as manifestações sejam variadas e diferentes em função disso.

Transcrição do grupo de interação 1 da instituição argentina, de 11/06/2018

A estudante Susana entende que o curso aborda cultura a partir dessa mesma perspectiva antropológica, isto é, tomando como base vários tipos de conhecimentos. Já Miranda considera que as disciplinas de Cultura buscavam mostrar as manifestações culturais em diálogo com fatos históricos, o que coincide com a visão do docente entrevistado a respeito do tratamento componente cultural como um conjunto de informações nas disciplinas de Cultura.

Também era nosso interesse saber a respeito das opiniões dos estudantes em formação sobre as variedades do português trabalhados no curso e seus interesses. O questionário mostrou-nos que um dos estudantes realizou intercâmbio no Brasil e outro viveu anos no Rio de Janeiro. Além disso, dos 8 respondentes, 7 afirmaram que já estiveram no Brasil (aliás, único destino lusófono desses estudantes). Com a intenção de saber sobre quais os conhecimentos e interesses que os estudantes tinham a respeito das culturas de língua portuguesa, perguntamos respeito dos destinos lusofalantes que eles teriam mais interesse em conhecer. Eles indicaram os seguintes destinos:

Gráfico 2: Respostas das estudantes da instituição argentina para a pergunta: “se pudesse escolher um destino lusofalante para viajar, qual seria?”



Fonte: elaboração da própria autora

Metade dos estudantes escolheram Portugal (incluindo-se aí a cidade de Lisboa) como lugar de referência. Na sequência, 30% dos estudantes indicaram cidades brasileiras como destino e 20% dos estudantes mencionaram Moçambique. Os dados a seguir nos auxiliam a entender melhor como se constroem as relações dos participantes com as localidades indicadas.

Quadro 7: Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes argentinos

País	Qual é o motivo/ Quais são os motivos para escolha desse destino? Descreva.	Pensando sobre ensino de línguas, como abordar as culturas do país que você selecionou? Que elementos culturais selecionaria?
Portugal	<i>Su cultura (gastronomía, arquitectura, paisajes, historia,etc).</i>	<i>Por ejemplo abordando la culinaria o la historia, depende del interés del grupo.</i>
	<i>Interés por su variedad y su cultura.</i>	<i>Depende a quien esté destinado.</i>
	<i>Portugal porque me interesa conocer/vivenciar la historia de un país que colonizó, con todo lo que eso significa.</i>	<i>Trataría de hablar desde mí experiencia, derribar mitos, diferencias culturales de nuestros países.</i>
	<i>La rica historia de una de las viejas potencias mundiales, conocer su gente, disfrutar de su gastronomía, etc.</i>	<i>Empezaría buscando puntos de contacto entre la historia de Portugal y la de España (y luego Latinoamérica) y portuguesismos en</i>

		<i>la lengua española.</i>
Lisboa	<i>Me gustan las ciudades que, aunque no siendo "megaciudades" tienen un toque nostálgico.</i>	<i>Pondría foco en la historia de las ciudades.</i>
Mozambique	<i>Para conocer otras formas de expresarse y sobretodo conocer la cultura de otro continente.</i>	<i>Leyendo.</i>
	<i>Porque tengo un amigo virtual que me ayuda a entender algunas cuestiones del idioma, cultura etc, en África.</i>	<i>Trataría de hablar desde mí experiencia, derribar mitos, diferencias culturales de nuestros países.⁷⁹</i>
Salvador	<i>Por su historia, su arquitectura. Su cultura africana</i>	<i>Abordando la historia, la descendência e influencia africana.</i>
São Paulo	<i>Me gustan las metrópolis (en el caso de Sao Paulo)</i>	<i>Podría foco en la historia de las ciudades.</i>
Jericoacoara	<i>Por la belleza natural, la bondad y la sencillez de la gente. Y además no está tan comercializado.</i>	<i>A través de videos, y de ser posible, viajaría y les enseñaría a mis alumnos todas las artesanías que hacen allí</i>

Fonte: elaboração da própria autora

Sobre o que motiva os estudantes a querer conhecer Portugal e Lisboa, destacamos o fato de quatro das cinco respostas indicar sua história, o que mostra o peso que essa tem na elaboração da representação sobre o país. Em uma das respostas, vemos declarado o interesse de um aluno em conhecer/vivenciar a história de um país colonizador; em outra, há o desejo de conhecer a rica história de uma das velhas potências mundiais.

No contexto brasileiro, notamos que há referência direta a cidades, enquanto que no caso português, três alunos indicam o país e um aluno cita a capital, e em Moçambique não há referência a cidades. Essas indicações sugerem proximidade/distanciamento dos estudantes com as localidades. O trecho a seguir corrobora com esse entendimento:

Excerto

Rafaela: Claro, acho que as pessoas colocaram mais outros lugares, não assim tanto Brasil porque também a gente, como que a maioria, conhece também, conhece o contexto, a história, então assim como que Portugal e África, pode ser que seja mais interessante, coisas mais pra descobrir, né?

Fernanda: Aham.

Rafaela: Acho, não sei, é a minha...

Fernanda: Não, interessante. Aí tem várias... tá? Então eu coloquei, por que aparecem esses destinos? E aí agora a gente vai pensar um pouco o contrário, por que não aparecem outros destinos? A gente já justificou o porquê do Brasil, né? Talvez por conta de já conhecerem, né? E por que não aparece...?

⁷⁹ O estudante que indicou Portugal apresenta a mesma possibilidade de abordagem de cultura para Moçambique, outro destino escolhido por ele.

Rafaela: Sim, e próximo da gente assim, pra viajar e conhecer o Brasil. Então aí Portugal, que já fica na Europa e...

Juan: E mais desconhecido.

Rafaela: E mais desconhecido...

Juan: Pra cá.

Rafaela: Claro, e África, imagina, né? Muito distante das pessoas.

Transcrição do grupo de interação 2 da instituição argentina, de 11/06/2018

De volta ao quadro 7, outro aspecto a se observar é uma das razões indicadas por uma estudante sobre o que a motiva a querer conhecer Salvador: a cultura africana. Ainda que a influência cultural africana seja riquíssima nessa cidade (o que torna plausível a escolha da estudante), ao considerarmos questões relativas aos processos de invisibilidade, notamos haver o apagamento simbólico da África quando essa participante opta por uma cidade brasileira ao invés de uma localidade africana. Esse apagamento se confirma quando, neste último excerto, Rafaela diz que a baixa indicação da África na resposta do questionário deve-se à distância (geográfica e cognitiva, isto é, o saber sobre) que existe entre os participantes e o continente.

Quanto às respostas que remetem a Moçambique, vemos que elas são motivadas pela cultura do local e a possibilidade de conhecer mais sobre sua variedade linguística. Além disso, o contato com um amigo moçambicano também é um elemento que desperta o interesse em conhecer mais línguas e culturas moçambicanas. O trecho, retirado da interação em grupo com esses estudantes, dá mais detalhes sobre as motivações para a indicação desse país:

Excerto

Rafaela: Eu, por exemplo, eu coloquei Moçambique porque eu gostaria de conhecer outro continente diferente, né? Porque o Brasil eu conheço, Portugal também gostaria, mas se eu tivesse que escolher, escolheria Moçambique porque eu acho que é totalmente diferente e temos muito mais contato com a língua em Portugal e do Brasil que moçambicana ou africana. Então é uma cultura que, pelo menos, pra mim é muito interessante. E conhecemos muitos os autores que fo-... como é? (incomp.). Pela literatura.

Estudante não identificada: Pela literatura.

Rafaela: Pela literatura conhecemos também, aí, muitos autores africanos, então eu escolhi isso por causa, de também, como que tenho interesse e também vontade, assim, de conhecer um continente muito diferente, me atrai muito África.

Transcrição do grupo de interação 2 da instituição argentina, de 11/06/2018

Podemos identificar dois aspectos na fala da Rafaela. Primeiro, o interesse em conhecer algo diferente daquilo com o qual ela tem contato, isto é, Portugal e Brasil. África é

referenciada, deste modo, como o outro, numa relação de distanciamento. Entre os representantes dessa diferença, a estudante escolhe Moçambique devido ao seu contato com o país por meio das aulas de literatura. A literatura, portanto, serviu como porta de entrada, que se abre e permite a visualização de um outro, que se mostra diferente, porque desconhecido até então.

A respeito do processo de (in)visibilidade linguística e cultural no ensino de línguas, os estudantes debatem:

Excerto

Fernanda: Interessante. E aí uma pergunta: você acredita que no ensino de línguas se privilegiam lugares... determinados lugares em detrimento a outros? Como se selecionam esses lugares?

Enrique: Não, eu acho que se privilegia...

Juan: Os destinos turísticos privilegia. A gente escuta na aula de língua...

Rafaela: Seriam as cidades metrópoles, que têm a ver com Rio de Janeiro, São Paulo.

Enrique: Nas atividades ((sempre é)) "ele é de São Paulo, ele está em São Paulo, ele está em Rio de Janeiro". São todas atividades que são desse jeito, não coloca outro lugar. Por exemplo, Goiânia eu não tinha escutado, por exemplo, numa atividade "ele está em Goiânia".

Fernanda: E é uma cidade grande, né?

Enrique: É.

Fernanda: E como se selecionam esses lugares? Por que seleciona São Paulo e Rio e não Goiânia? Quem seleciona quando se ensina?

Enrique: Não sei quem, mas o porquê pode ser de que desses lugares a gente conhece um pouco, será pelo fato de ter uma globalização todo mundo conhecer assim um pouquinho de cada lugar, então esses lugares são mais conhecidos. Se eu falo de Rio de Janeiro, eu sei que tem praia, então podemos falar da praia sem explicar que o Rio de Janeiro está (num lugar de) mar, tem praia, posso colocar o Cristo e não falar, "esse Cristo tá no Rio de Janeiro", porque já sabem...

Rafaela: Os símbolos, símbolos são fortes também que a gente tem na memória. Pode ser (incomp.) tem a ver.

Enrique: Parece que se você falou (incomp.), "onde fica Goiânia?", ou outra coisa. Ele está em, sei lá...

Transcrição do grupo de interação 2 da instituição argentina, de 11/06/2018

Nesse trecho, os estudantes discutem sobre as possíveis razões para a seleção de determinados locais em detrimento de outros no ensino de línguas. Eles consideram existir preferência por cidades turísticas e metrópoles, citando como exemplo Rio de Janeiro e São Paulo. Enrique argumenta que uma possibilidade para essas escolhas seria o prévio conhecimento compartilhado sobre esses locais pelo conjunto da sociedade globalizada, o que auxilia na construção de referenciais para o ensino de línguas sem a necessidade de contextualização aos estudantes.

3.2.4 Síntese analítica

Segundo os documentos analisados, curso de formação de professores de Português da UNC apresenta a cultura como uma das três áreas estruturantes do curso (as outras duas áreas são Língua e Formação docente). Também apresenta em seu plano de estudos indicações sobre **o que o curso entende por cultura: essa é constituída por diferentes discursos que circulam nas sociedades, o que implica pensar no papel determinante que a língua desempenha na reflexão sobre os grupos sociais.** Sobre o lugar dado às culturas e variedades linguísticas, o documento expressa privilegiar o Brasil. Essa escolha é justificada pelo argumento da necessidade de integração regional e indica a criação do bloco econômico Mercosul como marco dessa aliança. Os conteúdos identificados nos programas das disciplinas corroboram o que foi anunciado sobre o papel central do Brasil e suas variedades linguísticas e culturais na estruturação do curso. Os programas das disciplinas fornecem indicações de como esses conteúdos podem ser implementados: de forma crítica e problematizadora, considerando as complexidades que envolvem as sociedades que fazem uso dessa língua, notadamente a brasileira.

Um ponto a se considerar é a indicação do português e do espanhol como línguas fundamentais a serem ensinadas nos países que pertencem ao Mercosul. Apresentadas como as duas únicas línguas faladas nessa região, este posicionamento implica o apagamento das demais línguas que são utilizadas cotidianamente pelos cidadãos mercosulinos - esses que, não por mera coincidência, são oprimidos historicamente⁸⁰. Esse fenômeno, chamado por Mignolo (2003) de monolinguajamento, promove a visibilidade de línguas que já ocupam posição hegemônica nos lugares de poder, produzindo o silenciamento de tantas outras línguas (e de seus falantes) e na impossibilidade de comunicação entre grupos que pertencem a diferentes comunidades linguísticas. “A língua trazida pelo colonizador, alçada ao posto de oficial do país, prevalece, preservando relações de marginalização estabelecidas desde o período colonial” (SANTOS; ZOLIN-VESZ, 2016, p. 38).

Na introdução do plano de estudos do *Profesorado de Portugués*, a opção pelo português do Brasil já foi declarada como motivo primordial para a existência do curso. Logo, como é de se esperar, a ênfase nas variedades linguísticas e fundamentos da cultura brasileira,

⁸⁰ Lembramos que desde 1992, a língua indígena guarani é idioma oficial do Paraguai, também membro do Mercosul, e desde 2014 é idioma oficial de trabalho do bloco econômico.

por assim dizer, se faz presente nos conteúdos programáticos das disciplinas Cultura e civilização, presentes na subárea Cultura. É importante considerar que, exceto pela nomeação da disciplina, não há outras referências à civilização ao longo do documento, sendo, inclusive, esse termo retirado do título das disciplinas atualmente, conforme podemos ver nos planos de estudo consultados. A partir disso, podemos entender que cultura e civilização podem ser tomadas como termos sinônimos, remetendo à perspectiva de Tylor (1971 apud CUCHE, 1996) de que cultura seria um conjunto de características adquiridas pelo indivíduo em sociedade. Essa visão totalizante e descritiva para os termos é confirmada pela definição de cada disciplina desta subárea, conforme vimos na descrição do plano de estudos.

Uma questão que gostaríamos de ressaltar aqui diz respeito à dualidade que representa priorizar as variedades linguísticas e culturais brasileiras em detrimento de outras pertencentes à lusofonia. Por um lado, essa escolha pode ser entendida como um rompimento com o saber tradicional que valoriza e legitima conteúdos dominantes, tal como entendemos os produtos (língua, literatura, artes, entre outros) europeus (o que inclui Portugal e Espanha). Essa subversão dá-se no curso ao propor-se que o objeto de estudo, isto é, a língua portuguesa, seja construído a partir do olhar para o Sul, com a finalidade de reforçar a identidade local para além das relações políticas e econômicas já estabelecidas. Além disso, notamos nos documentos uma proposta de tratamento crítico da cultura, no sentido de analisá-la levando em consideração sua complexidade e sua relação com outras culturas de matrizes lusófonas e hispanófonas.

Ao olharmos para as referências bibliográficas apresentadas na disciplina Cultura e civilização I, que aborda mais especificamente o conceito teórico do termo, vemos que as obras mencionadas direcionam para os estudos sobre cultura sob um viés crítico, por meio do questionamento e revisão da perspectiva essencialista e estigmatizada das culturas para uma análise que olha para o funcionamento da sociedade tal como ela se apresenta — fluída, presente de contradições e injustiças historicamente enraizadas — e comprometida com a mudança de paradigmas.

No entanto, a leitura dos conteúdos que compõem as disciplinas da subárea Cultura não nos leva a afirmar que exista de fato uma forma “outra” de produção do saber. Para além da discussão sobre a reprodução da estrutura tradicional do curso (que, embora pertinente, não é o foco desta discussão), chama-nos a atenção os conteúdos das disciplinas: para a problematização crítica sobre a ideia de Brasil, percorre-se toda a trajetória da narrativa

colonial, tal como se apresenta nas grandes narrativas. Não haveria história para além da que se funda a partir da chegada dos portugueses em solo brasileiro? Como já nos referimos em nossa fundamentação teórica, Oliveira e Candau (2010) afirmam que a subalternização epistêmica do outro não-europeu acarreta na própria negação e esquecimento (ou desconhecimento) de processos históricos desse não-europeu (p. 19). Assim, vemos nos documentos uma proposta de pensamento questionador a respeito de estereótipos e essencialismos culturais, mas ainda construída a partir da narrativa colonialista de cultura.

As falas das **professoras participantes** coincidem com a ideia da centralidade da variedade linguística e cultural brasileira no curso. Elas atribuem essa prevalência não apenas a questões de proximidade regional e acordos com instituições de ensino superior do Brasil, mas também a fatores políticos, como leis e ações de órgãos e agentes públicos.

Disso, podemos considerar dois fatores fundamentais para a promoção das línguas portuguesa e espanhola. Primeiro, como já abordado neste trabalho, é a força que os acordos macroeconômicos têm na instituição de políticas de línguas, como no caso do Mercosul, que impulsionou a elaboração de leis para oferta de línguas na região. O segundo fator diz respeito às ações localizadas que asseguram a instituição das leis e diretrizes estabelecidas no plano das política de línguas nacionais e regionais.

Nesse sentido, o relato da professora formadora Carmen indica um certo desânimo dos estudantes para com as variedades e culturas brasileiras — e, conseqüentemente, com o curso, devido à conjuntura política e econômica atual da América Latina (e, em especial, do Brasil):

Excerto

Carmen: Você vê que nos últimos anos eles procuraram português, porque não sei se é algo consciente, mas pelo desenvolvimento, pelas expectativas, pelas esperanças que haviam nesse país, tanto é que, por exemplo, no Departamento Cultural é eles tinham, sei lá, vinte cursos anuais abertos, hoje sei lá, tem dez, né. Então, de dois anos para cá, o problema econômico...

Fernanda: A crise.

Carmen: A crise, política, econômica, no Brasil mudou totalmente, a... e nós temos muito menos alunos agora também. Agora, pela Lei, alguns nem sabem da Lei ((de oferta de língua portuguesa na educação básica)).

Fernanda: Uhum...

Carmen: Ontem a menina falava: “ué, mas ninguém consegue trabalho”. Talvez isso também vem influenciando eles a não fazerem a... o curso ano a ano. Agora fala: “não vou fazer uma matéria e outra porque não vou conseguir trabalho rápido”. E pode ter influência nos últimos anos, mas é eu acho que tem muito a ver também com o que acontece no Brasil.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição argentina, de 11/06/2018

A imagem negativa que o Brasil tem projetado para o cenário internacional nos últimos anos, reflexo da crise política e econômica pela qual passa o país, ajudaram a desacelerar o processo de procura pela língua portuguesa, em ascensão nas décadas anteriores. Esse arrefecimento resulta da desvalorização do português no “mercado de línguas” (DINIZ, 2010), dado que, em uma sociedade global marcada pelo capitalismo, essa língua não é vista como produto que agrega valor econômico. Nas palavras de Diniz (2010, p. 135, destaque do autor):

lembramos, nesse sentido, que, a partir de um mecanismo de antecipação da imagem *do Brasil* no mundo, o português se torna, na gramatização brasileira do PLE, um **produto de Mercado**, que se vende, porque, representado como um instrumento para o “sucesso”, vende outros produtos em tempos contemporâneos.

Desse modo, as condições histórico-sociais e econômicas interferem na forma como os sujeitos valoram as línguas. No que diz respeito ao contexto latino-americano, em especial, a relação entre estados, seus membros e as línguas da região oscila, de modo a aproximar-se e distanciar-se no curso do tempo. Em uma analogia um tanto simplista, mas de fácil visualização, esse movimento assemelha-se ao tocar de uma sanfona. Atualmente, encontramos-nos no processo de abertura do que seria o corpo do instrumento, sua fole expandida, que afasta as partes que compõem um todo só. E insistindo na analogia do movimento da sanfona, duas indagações se fazem pertinentes: de quem é a mão que toca o instrumento? Quem o movimenta, afastando suas partes?

Quanto à cultura como conteúdo, temos o relato de um dos docentes sobre seu entendimento do tratamento cultural como conhecimento cumulativo, em especial nas disciplinas de Cultura e civilização, que se organiza sobretudo a partir de acontecimentos da História do Brasil. Para ele, esse montante de informações, apartado da língua, contribui para o distanciamento dos estudantes daquilo que ele entende que seria a cultura “real”, isto é, cotidiana, próxima à experiência do falante da língua.

A professora Carmen afirmou que busca trabalhar o componente cultural a partir de uma perspectiva “didática”, por meio do desenvolvimento da reflexão sobre o papel do professor como mediador cultural. A professora cita um exemplo de prática de ensino em que Independência é o tema selecionado como conteúdo de reflexão intercultural. Ela relata abordá-lo de forma comparativa, identificando os aspectos contrastivos entre países,

como Argentina e Brasil, com vistas a refletir sobre significados comuns entre culturas para esse evento histórico. Essa abordagem, segundo a própria professora, tem como objetivo compreender questões culturais não apenas a partir de uma perspectiva local, mas também como um movimento global. Maher (2007) define esse tratamento da cultura como multiculturalismo liberal, segundo o qual se reconhecem as diferenças como legítimas e colocam os indivíduos no mesmo patamar, no sentido de que, exceto por alguns traços idiossincráticos, todos são iguais. Ainda que se problematizem questões de forma a tomar a cultura de maneira menos trivial e mais contextualizada, essa confluência de informações culturais convergem para um sentido comum compartilhado de cultura, reforçando o apagamento das diferenças. A busca por uma plataforma de entendimento comum sobre eventos vivenciados por diferentes culturas pode ser um ponto importante a ser compartilhado na aprendizagem de uma língua. No entanto, se tomarmos como base os pressupostos da interculturalidade crítica, que guiam este trabalho, identificamos a necessidade de ir além da busca por compreensão global de um fenômeno histórico, mesmo porque esse fenômeno terá desdobramentos culturais bem diferentes a depender da localidade em que se insere, resultado de fatores da própria história e das disputas de poder que ali se estabelecem.

Os estudantes participantes da pesquisa declararam entender a cultura como um leque de elementos relacionados a produtos e práticas sociais. Eles consideram que o curso apresenta esse entendimento de cultura e o trabalha a partir do estabelecimento de vínculos entre essas informações e fatos históricos. A diferenciação feita por Miranda entre o que seria a concepção clássica de cultura (a ser conquistada em nível individual) e o conceito antropológico (a cultura como um construto coletivo) desvela o que está implícito nas ideias de “conquista” e “construção” de cultura.

Como reflexo desse resgate histórico realizados nas disciplinas de Cultura, nos questionários e na interação, os estudantes associam à cultura a ideia de idiossincrasia, no sentido de haver características culturais que são intrínsecas a determinados grupos sociais. Ainda que o professor Silvio tenha afirmado em entrevista que as disciplinas da área de Língua e de Formação Docente também abordam cultura, nas interações, os estudantes não fazem referências diretas sobre as disciplinas dessas áreas, possivelmente porque “cultura” não dá nome a nenhuma disciplina dessas áreas.

Para os estudantes, a cultura é apresentada como um montante de informações estanques explicáveis a partir de sua historicidade. Segundo Viaña (2010), essa perspectiva

antropológica de cultura (e que é fundada por Tylor como disciplina científica) procura descrever as culturas a partir de princípios gerais que possam ser pesquisados (p. 26). Há, portanto, uma racionalidade que busca descrever e categorizar as culturas, muitas vezes identificadas a partir de seus produtos, justificando seus formatos a partir de explicações ambientais, genéticas e históricas.

Quanto à visibilidade das variedades da língua e cultura, notamos que os estudantes declaram interesse em conhecer Portugal, Brasil e Moçambique. Os motivos estão relacionados a aspectos culturais, históricos, geográficos, linguísticos e de contato com falantes nativos. É importante considerar que suas escolhas estão relacionadas com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por um lado, Portugal e Brasil são referenciados com mais frequência no curso — como já visto, a língua, literatura e cultura do Brasil são foco central do curso e Portugal também tem seu destaque devido aos seu valor histórico. Moçambique, por sua vez, é lembrada por um estudante em associação à disciplina de Literatura. Estes indícios contribuem para o que temos discutido em relação à importância de se contemplar diferentes línguas, culturas, territórios na aprendizagem de línguas para a percepção de outros seres e saberes.

Notamos que, para dois estudantes que escolheram Portugal, abordar a sua cultura no ensino de línguas passaria pela reflexão sobre aspectos comparativos entre o Norte e o Sul, com enfoque na derrubada de “mitos” e identificação de pontos de contato. Temos aqui o cerne de uma reflexão intercultural crítica, que pode ser desenvolvida a partir da reflexão e questionamento sobre o processo de elaboração das imagens sobre o Norte e o Sul. Essa perspectiva é defendida nesta tese, mais detalhadamente ao longo do capítulo 4.

Uma das estudantes considera ter havido poucas referências ao Brasil nas respostas ao questionário devido ao fato desse país ser mais conhecido dos colegas e mais próximo geograficamente. No entanto, na sequência, ela traz dois aspectos a serem considerados: i) a escolha por Portugal se justifica pelo fato dele ser mais desconhecido pelos estudantes em comparação ao Brasil, além de estar localizado na Europa e ii) a escassez de indicações de países do continente africano se explica pelo fato da África ser muito distante. Nesse caso, o último argumento tem uma dupla conotação: essa distância pode ser tanto no sentido geográfico quanto no de desconhecimento. Assim, com base nessas possíveis leituras, vemos que se África é distante geograficamente, também o é Portugal, que está em outro continente. No entanto, pela interação, notamos que um país pertencer ao continente europeu é fator de

motivação para querer conhecê-lo, ao passo que um país fazer parte do continente africano, não. Agora, se a ideia de distância entre África e os estudantes se dá no nível da diferença cultural, de acordo com as falas, Portugal/Europa também é igualmente desconhecida. Isso significa que, mais uma vez, o que para o contexto europeu é visto como algo positivo (o desconhecido, o novo), para o universo Africano é algo negativo (o diferente, o estranho). Enfim, os argumentos que justificariam o interesse em olhar para a Europa parecem ser os mesmos que buscam desviar da África.

Sobre os possíveis motivos para a visibilidade de determinados conteúdos em detrimento de outros, os estudantes não se atentam para o fato de que a própria visibilidade é um processo orgânico, que é ativamente (des)construído pela dinâmica social, conduzida por uma estrutura de poder que sustenta essas diferenças. Os exemplos levantados pelos estudantes, remetem às situações tradicionais de ensino de português como língua estrangeira, que geralmente exploram exaustivamente imagens como o litoral carioca ou a cidade de São Paulo, mingando possibilidades de redirecionamento para outras rotas, como Goiânia, citada por um dos estudantes que lá esteve durante um intercâmbio de graduação.

Passamos para análise dos dados produzidos no contexto do Norte global.

3.3 O curso de Mestrado em Ensino de Língua Estrangeira - Espanhol (Portugal)

A análise dos cursos de Mestrado em Língua Estrangeira - Espanhol da Universidade do Porto (UP) está dividida em três blocos. No primeiro, realizamos a análise de documentos reguladores do curso. Na sequência, são descritas e analisadas as entrevistas realizadas com dois professores formadores. Por fim, apresentamos a descrição e análise dos dados produzidos por meio de questionário e grupo de interação com estudantes do curso. Passamos, a seguir, à apresentação e análise crítica dos dados.

3.3.1 Documentos

Os documentos utilizados para análise deste curso foram os catálogos e os planos de estudo. Nomeamos de catálogo do curso os textos disponibilizados na página *online* dos cursos de formação de professores de língua espanhola. Esses textos tratam dos objetivos,

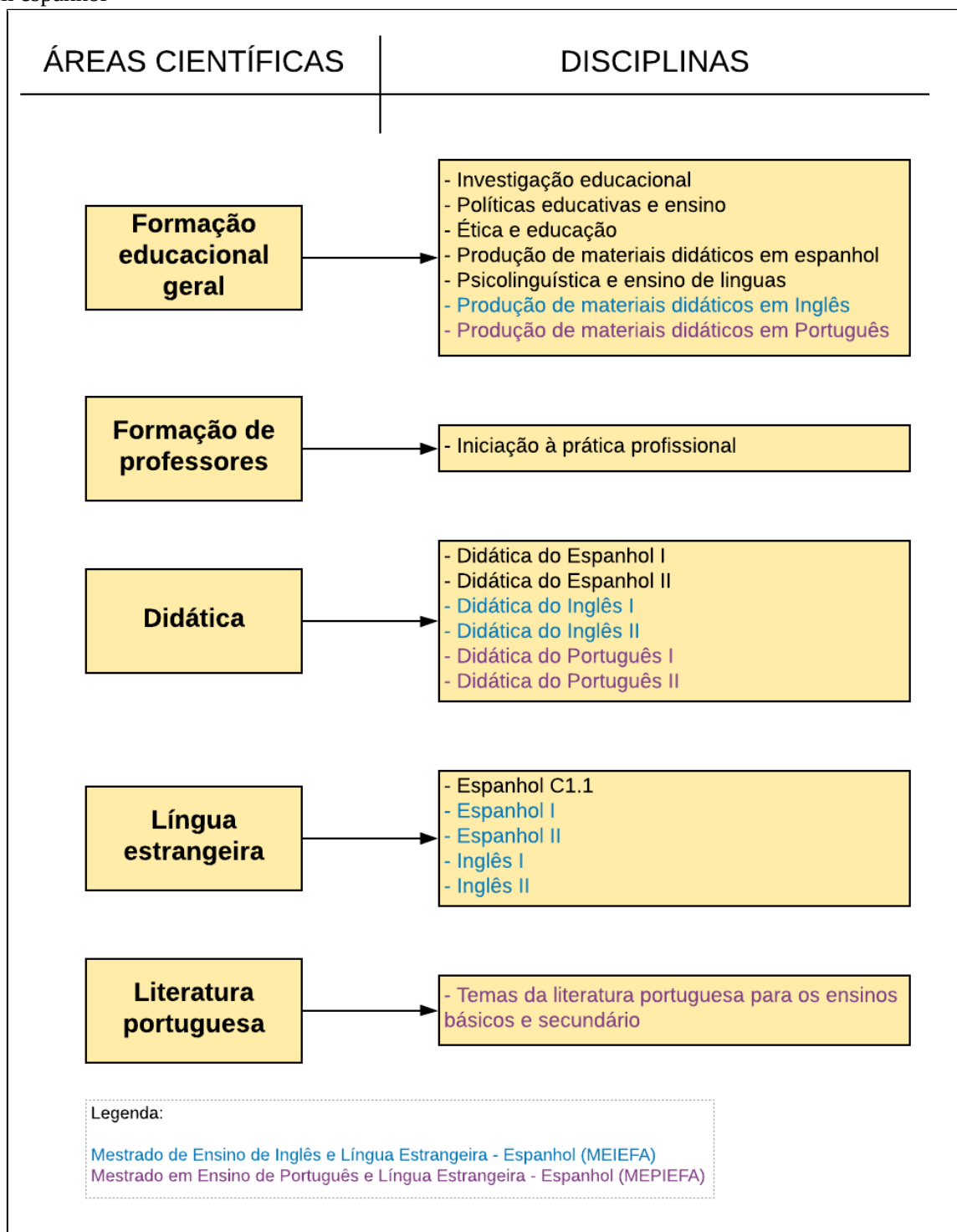
processo de admissão, diretrizes legislativas e estrutura do curso. Também analisamos os planos de estudo, que apresentam detalhes sobre as disciplinas, isto é, seus objetivos, resultados de aprendizagens e competências, programa, bibliografia e método de ensino.

3.3.1.1 Catálogos dos cursos

Conforme explicamos, num primeiro momento, olhamos para as informações presentes na página oficial dos cursos, a fim de compreender como se organiza essa formação para professor de língua espanhola. É importante lembrar que a formação de professores de língua espanhola na Universidade do Porto se dá em dois cursos em nível de Mestrado, ambos habilitando o futuro profissional para a atuação em duas línguas. O Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira (MEPIEFA) forma o futuro profissional para o ensino de português língua materna mais uma língua estrangeira: alemão, espanhol, inglês ou francês. Já o curso de Mestrado de Ensino de Inglês e Língua Estrangeira (MEIEFA) habilita para o ensino de inglês e de outra língua estrangeira, a escolher: alemão, espanhol ou francês.

Por se tratarem de cursos com perfis de formação profissional próximos, as informações sobre os objetivos, estrutura curricular e descrição de ambos os cursos são coincidentes. Ambos os cursos têm duração de dois anos, com as disciplinas teórico-práticas concentradas sobretudo no primeiro ano e práticas de estágio profissionalizante a serem realizadas no segundo ano letivo. Apresentamos, a seguir, o organograma com a distribuição de disciplinas conforme as áreas que compõem os cursos. Salientamos que as disciplinas das áreas de Formação educacional geral, de Formação de professores e Didática do espanhol (todas em preto no quadro a seguir) são comuns aos dois cursos. Já as disciplinas de Didáticas e Línguas estrangeiras específicas são oferecidas separadamente de acordo com cada especialidade: as de Inglês e de Didáticas do Inglês (em azul, no quadro), pertencem ao curso MEIEFA; Didáticas do português e Temas da literatura portuguesa para os ensinos básico e secundário (em roxo) são exclusivas do MEPIEFA.

Figura 7: Áreas científicas e disciplinas dos cursos de Mestrado em Ensino de línguas com habilitação em espanhol



Fonte: elaboração da própria autora

Exceto pelas disciplinas específicas de língua portuguesa e inglesa, os cursos não diferem quanto aos conteúdos necessários à formação docente. Além disso, o regulamento geral de ambos os cursos apresenta as mesmas diretrizes. Desse documento, importa destacar

as competências fundamentais para a titulação de Mestre, que envolvem sobretudo o conhecimento aprofundado nas áreas científicas de docência, didática e formação educacional e a capacidade de compreender, integrar e comunicar conhecimentos, quer a especialistas em línguas, quer a não especialistas e, em especial, aos estudantes.

Quanto aos objetivos de ambos os cursos, eles se centram em “dotar o estudante de instrumentos científicos e metodológicos” para que desenvolvam uma prática docente compromissada com as exigências dos contextos sociais e escolares onde atua.

Na página, não são apresentadas quaisquer informações a respeito do tratamento da cultura na formação docente vinculadas ao perfil do curso. A seguir, descrevemos os planos de estudo das disciplinas e como o componente cultural aparece nesses documentos.

3.3.1.2 Planos de estudo

Nos cursos de formação de professores de língua espanhola da UP, o termo “cultura” somente é explicitado no Plano de estudo de duas disciplinas: Espanhol C1.1 e Didática do Espanhol I. Portanto, o componente cultural aparece no documento tanto de disciplina da área de Língua Estrangeira quanto no de Didática. No que diz respeito à disciplina de língua, o plano de estudo argumenta que por se tratar de um curso para quem possui nível avançado de proficiência na língua, é possível estabelecer como objetivo de curso “afiançar os conhecimentos da língua e da cultura hispânica atendendo à sua diversidade e aprofundando sobre temas da atualidade social e cultural”⁸¹. Nesse sentido, o conteúdo programático da disciplina se organiza a partir do desenvolvimento de gêneros discursivos de transmissão oral (como anúncios, conversas, entrevistas) e escrita (como artigos, questionários, dicionários, novelas, entre outros) e estratégias pragmáticas.

Sobre o componente intercultural na formação desses futuros docentes, o termo aparece no plano de estudo da disciplina de Didática do Espanhol I. Essa disciplina tem como objetivo “dotar os estudantes de conhecimentos teóricos sólidos sobre métodos e enfoques de ensino de espanhol como língua estrangeira, incentivando a valorização crítica em face de futuras práticas docente”⁸². Deste modo, no documento, a aprendizagem intercultural é

⁸¹ Retirado de: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=43850>.

⁸² Nossa tradução para: “Se dota al alumno de conocimientos teóricos sólidos sobre métodos y enfoques de la enseñanza del español como lengua extranjera, incentivando la valoración crítica sobre éstos de cara a la futura práctica docente”. Retirado de: https://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=438503

referenciada, junto com o enfoque por tarefas, como uma das ênfases do ensino comunicativo, apresentado no curso a partir dos preceitos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Dentro do programa da disciplina, prevê-se a “aplicação de técnicas interculturais de ensino de espanhol em Portugal, pensadas a partir de casos práticos”. O plano de estudo não apresenta mais informações sobre o entendimento da aprendizagem intercultural ou técnicas interculturais, mas apenas uma referência de bibliografia: “Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos”, de Angels Oliveras Vilaseca (2000)⁸³. Essa obra apresenta um construto teórico sobre os conceitos de competência comunicativa e intercultural a partir de uma perspectiva pós-moderna. Também discute dados sobre choques culturais, com o propósito de “reduzir” e “evitar” mal entendidos por meio do conhecimento sobre a cultura do outro e de si próprio.

3.3.2 Docentes

Perguntamos aos docentes se eles consideram que a formação de professores de língua espanhola na Universidade do Porto apresenta alguma característica que a diferencia de outras formações do tipo. Em resposta, o professor Jorge afirma não perceber diferenças substanciais em relação a outros cursos de formação de professores de instituições portuguesas, dado que todos eles seguem normativas que especificam as áreas e suas cargas horárias. Já a professora Mercedes, ainda que afirme não conhecer com profundidade outros programas de ensino, entende que os cursos MEIEFA e MEPIEFA enfatizam as Didáticas Específicas, com disciplinas direcionadas à produção de materiais didáticos nas línguas e didáticas das línguas.

A respeito da procura pela formação em língua espanhola na UP, a professora Mercedes considera que o interesse pelo curso se relaciona bastante com as “saídas profissionais”, isto é, as oportunidades de emprego propiciadas por esta carreira. Nesse sentido, ela conta que até por volta de 2010, havia um número muito grande de interessados pelo curso, sobretudo por parte de professores de outras línguas que já atuavam na rede de ensino e buscavam a formação em espanhol para conseguir completar a carga horária de trabalho total em uma mesma escola. Desse montante, uma parte significativa era

⁸³ VILASECA, Angels Oliveras. **Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de la lengua extranjera**. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.

composta por professores de francês. No entanto, a docente considera que os últimos anos têm sido “difíceis” devido à limitação das vagas para professores em escolas públicas:

Excerto

Mercedes: *La salida profesional en el área de español en la escuela pública está un poco limitada. Tiene que ver con cuestiones más políticas, en el sentido de que hubo mucha formación de profesores en otras lenguas extranjeras, en francés sobretudo. Son profesores que llevan muchos años en la carrera, que son efectivos, (incomp.) de portugués, y el área de español ha empezado, es más joven, en sentido de que ha empezado más tarde. **Entonces en cierto momento, hubo mucha demanda en las escuelas de profesores de Español, había un interés por parte de los padres y las propias escuelas públicas de hacer formación en Español, pero eso dejó muy vulnerable a los profesores de francés que quedaban sin grupos. Entonces empezó a limitar la apertura de el Español en las escuelas.** Lo que ha hecho ahora mismo, pues, haya disminuido mucho. Mucho desde la asociación de APELE, que es la Asociación de Profesores de Español Lengua Extranjera aquí en Portugal. Pues se habla de las causas y también pues de los motivos por lo que esto se haya llegado así, pero hay muchas escuelas que no permitan a los padres inscribir a los hijos en Español, entonces eso va cerrando los niveles del español.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019 (destaque nosso)

Nesse trecho, a docente relata haver interesse na disciplina de língua espanhola por parte da comunidade escolar e civil. No entanto, com a falta de vagas para atuação em línguas estrangeiras, houve remanejamento de oferta de espanhol para o francês, que já contava com corpo docente estabelecido nas escolas.

O professor Jorge, em consonância com a fala de Mercedes, atribui à crise financeira que se instalou em Portugal em 2011 a diminuição de investimentos na educação, o que resultou no corte de vagas em línguas estrangeiras nas escolas. Segundo o professor, o inglês, por ser “a língua mais importante nos planos curriculares dos ensinos básicos e secundários portugueses”, não foi atingido por esses cortes; no entanto, línguas mais vulneráveis, como o espanhol, que “concorre” com o francês e o alemão para o posto de segunda língua estrangeira, perdeu espaço na rede pública de ensino, pois, nas palavras do entrevistado, “o perfil do professor de Espanhol acaba por continuar a ser um perfil que não tem vaga na escola, não tem ainda uma ligação, um vínculo sólido à escola, portanto, são professores de fora”.

Quanto ao tratamento da cultura nesse nível de formação, Mercedes afirma essa permear as propostas didáticas trabalhadas nos cursos, mas não ser objeto específico de estudo nas disciplinas, conforme trecho da entrevista:

Excerto

Mercedes: *Es decir, está, tiene que estar un contenido cultural siempre en cualquier diseño didáctico, cualquier sea la unidad didáctica o de actividad, pero no hay una asignatura concreta de cómo elaborar contenidos culturales para unidades didácticas. Hay una formación, entre teórica y práctica, de Literatura y de Cultura durante la Licenciatura. Pero ya en el Máster, está todo como un poco más mezclado.*

Fernanda: *Aham, más práctico...*

Mercedes: *Exactamente. Ya está solucionando aspectos que tienen que ver con los programas de las escuelas. Y ellos hacen prácticas en las escuelas de red públicas. Entonces tiene que ver con los programas.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019 (destaque nosso)

A docente indica que o curso de mestrado, por apresentar um caráter prático, profissionalizante, apresenta a cultura relacionada com a prática docente, geralmente associada aos programas das escolas onde os estudantes em formação atuam como estagiários. Em contraposição a esse viés da prática profissional, a licenciatura apresenta conteúdos de reflexão mais teórica sobre cultura.

Sobre cultura em nível de licenciatura⁸⁴, há, inclusive, o curso de graduação em Línguas, Literaturas e Culturas, com uma área intitulada Estudos culturais hispânicos, que contém as disciplinas História da cultura espanhola e Cultura espanhola contemporânea. Ainda que não seja foco de nossa pesquisa analisar detalhadamente o curso de graduação (pois esse não habilita para ser professor), em breve consulta aos planos de estudo dessas disciplinas, verificamos que essas indicam tratar de informações interdisciplinares sobre cultura(s) espanhola(s), isto é, elementos culturais relativos ao Reino da Espanha em suas mais diversas facetas (história, geografia, línguas, economia, tradições, política e sociedade). Procede-se, portanto, a um raio-x cronológico da Espanha, no intuito de oferecer subsídios para a reflexão sobre literatura e língua espanhola.

A partir da fala da professora e das informações presentes no plano de estudo das disciplinas, o tratamento da cultura na graduação é feito a partir da exposição de informações generalizantes sobre a sociedade espanhola. Sobre isto, um ponto a se considerar é a observação feita pelo professor Jorge sobre como os estudantes do curso de mestrado entendem a cultura no ensino/aprendizagem de línguas:

⁸⁴ Lembramos que a licenciatura, em Portugal e no Brasil não são correspondentes. Enquanto no Brasil, a licenciatura tem como característica habilitar o profissional para a docência, em Portugal, essa titulação não habilita para ser professor (o que faz a licenciatura portuguesa equivaler ao título de bacharel no Brasil).

Excerto

Jorge: Eles, quando ingressam no mestrado, eles ingressam com uma representação daquilo que seria uma aula, da maneira como deve ser dada uma aula dos conteúdos e também parece-me, então ingressam no mestrado com uma representação da cultura. Eu acho que eles não, no início, não percebem bem a maneira como poderiam ser dados alguns temas do ponto de vista intercultural. Eu às vezes comento algumas tarefas que há uma componente forte intercultural, mas na qual não aparece a cultura alvo, aparece a cultura dos estudantes, ou seja, são tarefas de reflexão sobre a própria cultura para eles poderem entender melhor a cultura-alvo, aspectos correspondentes. E eles ficam com a sensação de que nessas tarefas, a cultura não é desenvolvida, porque para eles o ensino da cultura é o ensino da cultura-alvo. **E a aprendizagem intercultural vai mais além do que o ensino da cultura-alvo.** A reflexão, muito especialmente em primeiro lugar, a reflexão sobre, digamos, esses aspectos na cultura própria do estudante e sobre os tópicos e os estereótipos para poderem melhor perceber os aspectos correspondentes da cultura-alvo.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição portuguesa, de 30/05/2019 (destaque nosso)

De acordo com o professor, a ideia que os estudantes têm de cultura está relacionada com algo que é externo de si. O “olhar para fora” parece dificultar aos estudantes reconhecer a própria cultura como objeto de estudo. Neste sentido, Jorge identifica uma lacuna entre as experiências de aprendizagem desses estudantes sobre o componente cultural (como sendo o estudo de informação de uma cultura-alvo) e o que seria a aprendizagem intercultural, que perpassa primordialmente pela reflexão sobre a própria cultura do aprendiz para a elaboração de inferências interculturais. Conforme defende Alves (2019), na perspectiva da interculturalidade “os aprendizes, quando acessam sua própria cultura, são capazes, na maioria das vezes, de entender a cultura do outro; e, quando olham a cultura do outro, comumente, lançam um olhar para sua própria cultura em um processo reflexivo” (p. 257).

Segundo Jorge, até o ano de 2014, fez parte da grade curricular a disciplina Aprendizagem intercultural. Essa disciplina foi incorporada no curso para atender a um decreto-lei federal. O entrevistado informou, no entanto, que essa disciplina nunca chegou a ser ministrada. Ele afirma que, atualmente, a aprendizagem intercultural é contemplada como último módulo da disciplina de Didática do Espanhol I, oferecida no primeiro semestre do curso de mestrado, em que, segundo o docente, “aprendizagem intercultural é apresentada primeiro de forma mais ou menos teórica e depois são discutidas atividades, digamos, são apresentados materiais que poderão servir como elementos para atividades que se favorecem essa aprendizagem”. Porém, o professor diz que, embora reconheça a importância do tema, muitas vezes não dispõe de tempo suficiente para abordá-lo de maneira pontual.

No módulo que trata da interculturalidade, são contemplados aspectos teóricos relativos ao conceito e depois são discutidas atividades e materiais que poderão servir como elementos que favorecem essa aprendizagem. Sobre essa prática, ele afirma:

Excerto

Jorge: Eu faço referências a questões interculturais a partir de atividades comunicativas, por exemplo, em tarefas em que são abordadas, desenvolvidas a reflexão, por exemplo, do estudante sobre a própria cultura para depois tentar perceber melhor a cultura do outro. E, portanto, faço de maneira pontual, ao longo do primeiro semestre, mas também ao longo do segundo. **Referência a este tipo de metodologia, aprendizagem intercultural, de maneira pontual, quando são analisadas algumas atividades ou até algumas unidades didáticas.** De maneira, digamos, como um tema, aparece no fim do primeiro semestre, Didáctica do Espanhol I, mas devo confessar que às vezes não tenho muito tempo para eu abordar, digamos, com o pormenor que eu gostaria.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição portuguesa, de 30/05/2019 (destaque nosso)

Por se tratar de uma disciplina voltada à didática da língua, sua proposta de abordagem da cultura se dá por meio da análise de atividades e unidades didáticas. O professor afirma, em outro momento, privilegiar o trabalho prático em suas aulas em detrimento de uma abordagem mais voltada à exposição de teorias.

Embora o termo “cultura” não esteja presente no plano de ensino da disciplina de Produção de materiais didáticos de espanhol, a professora Mercedes afirma tratar de questões culturais por meio da reflexão sobre conteúdos culturais dentro de uma unidade didática:

Excerto

Mercedes: *se trabaja, por ejemplo, en Producción de Materiales Didáticos de Español, como usar, por ejemplo, recursos literarios, recursos culturales, la importancia de que se tenga siempre en cuenta que **cualquier diseño, unidad didáctica o de actividad debe tener tres componentes, que uno sería la posición del alumno como agente social, propiamente como hablante de una lengua, pero también como un hablante intercultural**, desde bien, puede ser referentes culturales, y hay contenidos socioculturales o propiamente interculturales de relación y siempre se fomenta que exista eso, pero no hay una asignatura concreta, es como cada profesor vayamos viendo. (...) Pero, digamos, que mi asignatura, producción de materiales, también de primer año, es más práctico en el sentido de que: tenemos un recurso o tenemos un contenido, como lo asociaríamos o vertebraríamos a una unidad didáctica mayor, con contenidos ya léxicos, gramaticales, funcionales, siempre que esté integrado.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019 (destaque nosso)

A descrição da professora a respeito de como trata questões culturais na sua prática de ensino leva em consideração a aliança entre conteúdos linguísticos e (inter)culturais. Sua fala indica que a cultura não se apresenta propriamente por meio de conteúdos informativos, mas a partir da percepção do falante como agente (inter)cultural. O posicionamento do falante/estudante/futuro professor no processo de entendimento cultural implica, para a professora, o desenvolvimento de uma postura atitudinal “intra-pedagógica”, isto é, que diz respeito à forma como os estudantes lidam com o contexto de ensino/aprendizagem, e “extra-pedagógica”, que corresponde às relações entre sujeitos e culturas:

Excerto

Mercedes: *O sea, en ciertos aspectos, que son claramente, pues o sea, actitud de respeto al profesor o profesora o al contexto de la clase y a la asignatura, pero hay otras cosas que pueden tener que ver, por ejemplo, si está trabajando un contenido que tiene que ver con, yo que sé, con la... la comida. Y ahí se deriva a la alimentación saludable, y de la alimentación saludable pueden parecer aspectos relacionados pues con los horarios de comida, por ejemplo, en España, o sea, hay costumbres socioculturales que marcan la diferencia fuerte con lo que puede ser en otros países europeos, etcétera. O a cosas mucho más complejas, como cuestiones sociales, depende un poco del contenido que también les vayan dirigiendo desde la secundaria.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019

No excerto, a professora cita a temática da comida como um conteúdo desencadeador da reflexão intercultural na disciplina de Didática. Por meio desse tema, é possível refletir sobre temas transversais, como quando ela cita alimentação saudável, ou costumes socioculturais, ao comparar hábitos espanhóis e de outros países europeus. Sobre esse último item, entendemos que a referência à Espanha e países europeus é uma evidência do enfoque regional que é dado ao curso.

No que diz respeito ao trabalho com cultura em disciplina de língua espanhola, Mercedes relata como isso é colocado em prática em uma disciplina do curso de mestrado:

Excerto

Mercedes: *Una asignatura que es obligatoria para los estudiantes de primer año del Máster de formación de profesores es Español C1.1, que eso la doy yo. Y lo que pasa es que esa asignatura son dos Máster juntos, es una clase, digamos, que es el Máster de Traducción y Servicios Lingüísticos y el Máster de, y juntos son unos 20 alumnos, próximamente 22. Y tiene una carga cultural muy fuerte. Pero eso porque mi programa, también porque mi especialidad tiene que ver con aspectos culturales y literarios. Entonces, ¿cómo enfoco yo esa cultura? Pensando en lo que ya reciben de otras asignaturas y por lo que yo sé de otros compañeros porque nosotros nos hablamos mucho, aunque tengamos libertad de cátedra para escoger la asignaturas, solemos conversar bastante para. Entonces, **yo introduzco mucho contenido cultural, bien, puede tener***

que ver con cuestiones socioculturales, puede tener que ver con cuestiones de tradiciones, por ejemplo, fiestas tradicionales, cuestiones literarias, de cine, pero siempre relacionadas con aspectos sociales actuales.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019 (destaque nosso)

A professora explica que, a partir de suas afinidades temáticas, aborda a cultura, por exemplo, por meio de tópicos como festas tradicionais, literatura, cinema. No entanto, se por um lado esses tópicos remetem a um viés tradicional de cultura, a docente esclarece relacioná-los a aspectos sociais atuais. Como exemplo, cita uma atividade desenvolvida no curso:

Excerto

Mercedes: *De qué manera, pues ahora, vale, ha cumplido ochenta años del final de la guerra civil española, pero asociado, por ejemplo, a como sigue perviviendo ese tema en la sociedad española actual. Pues se ve, por ejemplo, reportajes de actualidad, de televisión, se hace, luego hay trabajos específicos de Lingüística, en el sentido de análisis del texto, etcétera. Pero la base del contenido es siempre social, cultural o literaria.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019

Observa-se que o trabalho com a língua espanhola se apóia no trabalho com gêneros textuais e a partir de um fato histórico, que é a comemoração dos oitenta anos do fim da Guerra Civil Espanhola.

Jorge também elabora uma reflexão crítica sobre sua prática de ensino como formador de professores de línguas:

Excerto

Jorge: Eu acho que, objetivamente, já estou a dar alguns anos aulas de Letras, há uma dificuldade... as disciplinas diminuíram e, digamos, o número de conteúdos também, talvez. Agora, também há uma questão que é importante, que pode condicionar também a produção de conteúdos, e que pode condicionar essa densidade de conteúdos, que é nossa, e isso tem a ver também com o espaço de educação superior, que, digamos, a obrigatoriedade de dedicar, nas quatro horas semanais - algumas unidades curriculares têm quatro horas semanais -, dedicar uma hora das três horas a orientação tutorial e aquilo que nós digamos que está a ser promovido pela faculdade, da universidade, que é de fato orientar as aulas para a prática que não seja teóricas. Ou seja, no caso de Didáctica do Espanhol, se não me engano, eu tenho duas horas teórico-práticas, uma hora prática e uma hora de orientação tutorial. Não tenho horas teóricas. Quer dizer, eu vou falar a minha experiência. **A minha experiência é que nesses últimos anos, orientei as minhas aulas para a prática.** Mesmo quando eu dou teoria, o que eu faço é que os alunos leiam os textos que eu forneço e na verdade eu não dou teoria, eu quero que os alunos discutam essas questões do textos comigo e que discutamos entre todos. Portanto, para mim, dar teoria é dessa maneira, é discussão a partir dos

textos. A minha maneira de dar aulas mudou bastante nos últimos tempos, mas depois dedico duas horas à prática. **Então, ver de que maneira vou aplicar as questões teóricas sobre o ensino aprendizagem comunicativa ou se é mais aprendizagem centrada nas formas linguísticas, de que maneira os alunos podem analisar manuais, por exemplo, podem analisar atividades, podem analisar os próprios programas que vão utilizar no próximo ano, de que maneira, em que se fundamentam, qual a base metodológica dos programas.** Portanto, essa análise prática, eu faço, digamos, na aula prática e da orientação tutorial. Eu estou a dizer isso porque dantes não fazia dessa maneira, não ocupava tanto tempo e portanto o que eu estou a sentir nesses últimos anos é que dou menos matéria e dou menos conteúdos teóricos. Portanto, dos conteúdos, dos tópicos que eu costumava dar há cinco, seis anos, agora posso deixar de dar dois ou três, porque dedico metade da carga horária letiva semanal a questões práticas, a análise de documentos. Isso tira-me essa apresentação teórica, ou teórico-prática de outras questões teóricas. Eu estou a sentir isso, nesses últimos tempos. **Portanto, o fato de redirigir a nossa atividade docente para a prática tem como consequência dar menos teoria, quer dizer, eu sinto isso. E é possível que por essa razão, digamos, os programas sejam menos densos.** Também temos que ter em conta isso, temos que ajustar aquilo que nós damos nas aulas aos programas, e a consequência é reduzir a carga teórica, os conteúdos teóricos e acrescentar talvez aspectos mais práticos nos resultados de aprendizagem e nos objetivos.

Fernanda: E aí faz com que as pessoas em formação pensem mais a respeito de sua futura prática.

Jorge: Sim, claro, minha preocupação é que os estudantes, **talvez nos outros anos, eu dava conteúdos, apresentava os conteúdos mais do ponto de vista teórico, aula magistral, o professor perante os alunos, e eles sentiam que não havia uma ligação entre aquilo que eu dava em Didática do Espanhol e o estágio. Eram duas coisas diferentes. Agora, aquilo o que eu acho, aquilo que eu tento fazer nos últimos anos é preparar os alunos para o próximo ano, isto é, os alunos, quando derem aulas vão ter de ir aos programas, vão ter de consultar, analisar, preparar materiais, atividades. Vão ter que analisar manuais e é isso que eu tento fazer no ano anterior. Que haja uma ligação entre aquilo que eu dou na Didática do Espanhol e o que aquilo que os alunos vão fazer no ano seguinte, que é o estágio.**

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição portuguesa, de 30/05/2019 (destaque nosso)

O docente faz um balanço sobre o lugar dado à prática ao longo de sua atuação docente. Ele comenta sobre a mudança de paradigma: inicialmente, havia um enfoque maior em conteúdos teóricos. Mais recentemente, seu ensino busca privilegiar a prática, a aprendizagem crítica e situada dos futuros docentes. Como consequência, ele percebe que seus cursos vêm aportando menos teoria. Por outro lado, isto vem implicando uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, que, na sua opinião, passam a estabelecer relações entre suas aulas e seus exercícios de estágio.

Em relação às variedades linguísticas e culturais trabalhadas em disciplinas, o professor entrevistado afirma:

Excerto

Jorge: No caso da ((disciplina)) Cultura Espanhola do Barroco e do Renascimento, há referências ((à Espanha)) por razões óbvias. Há expansão, há descoberta da América. No caso da ((disciplina)) Cultura Espanhola Contemporânea, não sei dizer bem, eu penso que a professora ((nome)) focaliza mais a questão da Espanha, mas o programa é público, então, pode ter acesso a ele, mas parece-me que é, sim, é verdade. É possível que nós, pela nossa formação, explicado pelo contexto geográfico, é possível que tenhamos mais atenção ou posso dizer quase a maneira exclusiva, digamos, o contexto espanhol, sim.

Transcrição da entrevista - professor formador da instituição portuguesa, de 30/05/2019

Em breve consulta aos planos de estudo das disciplinas de graduação que professor cita no trecho, verificamos que essas têm como conteúdo programático a história da Espanha, com enfoque para aspectos políticos, econômicos, sociais, linguísticos, artísticos e literários. Não há nos documentos qualquer referência ao papel desempenhado pela América na formação e consolidação da Espanha. Além disso, todos os professores da área de língua e literatura são espanhóis, ainda que dois deles sejam especializados em literatura hispanoamericana.

O professor reconhece haver maior foco em conteúdos linguísticos e culturais espanhóis e atribui a isto à formação docente do professorado e à localização geográfica. Sobre a composição do corpo docente, a docente Mercedes afirma:

Excerto

Fernanda: *¿Y aquí los profesores son portugueses, de área de Español...?*

Mercedes: *De área de Español somos todos españoles, no hay ningún hispanoamericano, aunque hay dos personas que están especializadas en literatura hispanoamericana, ((nome do professor)) da en Licenciatura Narrativas Hispanoamericanas, su tesis de Mestrado es sobre Carlos Fuentes y la profesora ((nome)) es Doctora, bueno, con una tesis doctoral entre Lexicografía y Literatura con una poeta uruguaya, Delmira Agustini. Pues, entonces, por ejemplo, nosotros tres, damos una asignatura en el Máster, no en este Máster, sino en el Máster de Literatura... el nombre es larguísimo, tengo que pensar... Máster de Literatura, Cultura e Interartes. Entonces, hay ahí propiamente asignaturas ya sí específicas de Cultura o de Literatura. Pero ellos no están formándose como profesores, digamos que es una variante teórica de la formación cultural y literaria. Entonces, hay ahí una asignatura de Literatura Hispanoamericana Contemporánea que damos entre tres profesores, los dos más especializados y yo, porque soy de Literatura hace más años.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019

No trecho, vemos que, ainda que o curso seja composto predominantemente por docentes espanhóis, Mercedes indica haver professores formadores especializados em língua e literatura hispanoamericana. Quanto questionada a respeito de atividades de

internacionalização relacionadas ao curso, a docente cita a vinda de três docentes estrangeiros à instituição:

Excerto

Mercedes: *Pero nosotros hemos tenido aquí, este año, creo que ha sido tres. Yo no he trabajado directamente con ninguna de las profesoras.*

Fernanda: *¿Pero son de aquí, de Portugal?*

Mercedes: *No, eran de España, las tres. Bueno, una chica no sé si era española o era, o llevaba muchos años viviendo en España, pero era de algún país hispanoamericano, no me acuerdo muy bien, porque casi no hablé con ella. Noté un poco por el acento, pero sí que venía de una universidad española y esto, entonces estaba haciendo un intercambio con eh... /.../ Entonces, dan varias sesiones de clases, un mes de clases, depende de los convenios. No me acuerdo ahora de qué universidades vienen, porque no he trabajado directamente con ellas, no sé, pero eso, por ejemplo, con ((nome da docente)), ha tutorizado varias personas en los últimos años. De Salamanca, creo, no sé si Vigo. Pero, vamos, universidades españolas, que son estudiantes, bueno, ya no son estudiantes, son profesores, pero son profesores en formación.*

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019

Podemos notar no trecho apresentado que a professora fala sobre o predomínio de instituições espanholas conveniadas com a UP para a realização de estágios de intercâmbio. Também verificamos na fala da docente que, ainda que tenha havido uma pesquisadora de origem hispanofalante dentre as visitantes do último ano, o processo de intercâmbio que possibilitou sua vinda se deu via instituição espanhola.

Por fim, a docente Mercedes comenta sobre as atividades culturais oferecidas aos estudantes do curso:

Excerto

Fernanda: *¿Y el curso de máster o de licenciatura ofrece actividades culturales para los estudiantes?*

Mercedes: *Sí. Mire, por ejemplo, ahora mismo, hace nada, como vamos a cumplir 80 años de la Guerra Civil Española, del final de la guerra civil. Precisamente mi área más que es de Literatura Contemporánea y, pues, se ha habido unas jornadas. Entonces pues, se han integrado alumnos de Licenciatura, también se han invitado a los de Máster, algunos acuden, otros no, no es obligatorio. Es obligatorio para aquellos que les coinciden con el horario de clase. Pero no se puede hacer obligatorio para todos, pero ha habido cinco conferencias, una exposición de fotografía y un ciclo de cine. Hace dos años hubo unas jornadas poéticas. Invitamos a poetas jóvenes, relativamente ((nome do participante)), Fernando Valverde, estuvo un autor dramático también, hizo una obra teatral en el anfiteatro, eh... Eso sólo dirigido a los estudiantes. Hay muchísimos congresos, muchísimas actividades de ahí, hay varios centros de investigación en el que estamos integrados y entonces, bueno, también hay ahí muchos congresos a lo que los estudiantes pueden acudir. También específicos de formación de español lengua extranjera o de lenguas extranjeras, que por ejemplo, pues los estudiantes de Máster suelen colaborar, incluso pues*

ayudando a organizar salas, le da una declaración de que han participado, pueden acudir eh.. sin pagar a las conferencias. Entonces hay ahí una carga entre eh... un poco más didáctica en el sentido de formación de profesores más en lo que tendría que ver con las metodologías etcétera, pero también culturales.

Fernanda: Claro.

Mercedes: Y hay mucha actividad en ese sentido, en la Facultad.

Transcrição da entrevista - professora formadora da instituição portuguesa, de 27/05/2019 (destaque nosso)

Dentre as atividades extracurriculares citadas pela docente, estão jornadas científicas, congressos, apresentação teatral, cursos. Ela cita uma atividade realizada por ela para lembrar os 80 anos da Guerra Civil espanhola.

3.3.3 Estudantes

Produzimos dados com os 7 estudantes que estão no último semestre dos dois mestrados que formam professores de espanhol na Universidade do Porto. No questionário inicial, perguntamos a esses estudantes o seu entendimento sobre a cultura no ensino/aprendizagem de línguas. Podemos agrupar as respostas dadas por eles em dois grupos:

Excerto

- **cultura como conhecimento de práticas e produtos:** “É conhecer não só referentes culturais, mas sobretudo os **comportamentos socioculturais** das pessoas de um determinado país”, “forma de conhecermos mais profundamente os **hábitos, tradições e artes do país** cuja língua estudo”, “**Valores e hábitos** diferentes” A interiorização de **valores e de novas perspectivas.**”;
- cultura como conhecimentos de realidades: “**Conhecer realidades** culturais e sociais de outros países”, “**Conhecimento de realidades** distintas”.

Resposta dos estudantes portugueses para a pergunta: “o que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?” (destaque nosso)

As respostas indicam uma perspectiva antropológica de cultura, baseada sobretudo no **conhecimento** de produtos e formas de ser de indivíduos de um país. Além dessas respostas, um estudante afirmou que cultura é “essencial”, enquanto outro indicou que ela é “uma das várias componentes dos conteúdos que o professor deve leccionar”. Note-se que, de todas as respostas selecionadas, apenas essas duas não fazem referência a um “outro”. As demais,

agrupadas nesse último excerto, associam a cultura a novos conhecimentos externos, geralmente associados a países.

Por sua vez, os dados produzidos a partir a dinâmica com as definições de cultura mostraram que esses estudantes se identificam com a de Tylor (1871 apud CUCHE, 1996)⁸⁵. Assim como nos demais contextos em que os alunos advogaram em favor desta citação, o argumento predominante foi de que esta definição é “mais completa”. Neste sentido, cultura seria um termo guarda-chuva, que engloba de forma genérica vários aspectos da vida social.

Seguindo a lógica de justaposição de ideias, há uma participante, Inês, que indica a citação de Kramersch (2017)⁸⁶. O trecho apresentado é o único que faz referência ao termo “história” e essa estudante declara que este foi o motivo de sua escolha. Durante a dinâmica com o grupo de interação sobre o que é cultura, Inês afirma que expressões idiomáticas “parten de esos procesos históricos” e é possível mostrar aos futuros alunos essas origens como forma de trabalhar a cultura na língua. Portanto, esse trecho é escolhido por agregar a palavra “histórico(a)” no conjunto de elementos que caracterizam a cultura.

Já para a estudante Joana, o conjunto de informações de que compõe a cultura serve como base para agir no mundo com vistas para o respeito ao próximo: “*En el fondo, hablar de cultura con nuestros alumnos es explicarles cómo pueden comportarse en otros contextos, creo, y enseñar a respetar a los otros*”. Nesta declaração, entendemos haver traços do ensino intercultural no tocante à ideia de que ensinar cultura seria ensinar como comportar-se em determinados contextos sócio-culturais a fim de promover o respeito ao próximo, tal como propõem Byram, Gribkova e Starkey (2002)

Como correspondência a essa visão, a estudante Fátima faz menção à postura atitudinal ao opinar sobre a presença do componente cultural no curso de MEIEFA:

Excerto

Fátima: Sí, creo que aquí ((en la carrera)) no hablan tanto de esta parte de creencias y las costumbres, entonces me identifico más con esta parte de conocer y respetar, o sea, relacionado también con un contenido más actitudinal.

⁸⁵ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “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 apud CUCHE, 1996, p. 35).

⁸⁶ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, **durante a vida histórica do grupo**. É uma forma de produção de sentido que é relacional, **histórica** e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico” (KRAMSCH, 2017, p. 143, destaque nosso).

Fernanda: *Ah, y cuál de estos es, lee el inicio, por lo menos.*

Fátima: *Cultura es el conjunto complejo que incluye el conocimiento ((conceito de Tylor, 1871, citado por Cuche, 1996)).*

Fernanda: *Ah, bien, y crees que hay algo más actitudinal, de la posición del sujeto.*

Fátima: *Y creo que aquí en la Facultad, eh... nos llaman la atención para este concepto, pero después de lo que sé de los Programas y en los libros de textos es más esta definición, **más relacionado con la música, la arquitectura, conocer los puntos turísticos de alguna ciudad, entonces...***

Transcrição do grupo de interação da instituição portuguesa de 27/05/2019 (destaque nosso)

Como atitudinal, a estudante entende o posicionamento que o indivíduo deve ter perante o mundo e o próximo, isto relacionado à ideia de cultura. Podemos analisar que o curso também propõe o trabalho do componente cultural a partir de uma perspectiva antropológica, como afirma uma das estudantes: “*nos llaman la atención para este concepto [[antropológico]], pero después de lo que sé de los programas y en los libros de textos es más esta definición, más relacionado con la música, la arquitectura, conocer los puntos turísticos de alguna ciudad*”. A participante afirma que essa perspectiva é mais abordada nos níveis iniciais do curso, enquanto que, nos estágios mais avançados, como é o caso do mestrado, o componente cultural é trabalhado a partir de determinados contextos de uso da língua. Conforme Fátima indica:

Excerto

Fátima: *¿Puedo comentar? La asignatura de Lengua, que creo que los niveles iniciales de la licenciatura se trabaja más estos contenidos un poco más básicos de la cronología y todo más porque estamos también en un nivel más básico. Pero, en segundo turno, creo que ya trabajamos más contenidos culturales más relacionados con respeto y la postura, por ejemplo, la profesora nos enseñó las formas de, por ejemplo, **que debemos hacer cuando somos invitados para. O sea, son cuestiones culturales que quizás sean parecidas con las del portugués, pero para de otras nacionalidades es diferente.***

Transcrição do grupo de interação da instituição portuguesa de 27/05/2019 (destaque nosso)

De acordo com o excerto, a estudante do curso descreve uma atividade na qual foram discutidas maneiras de proceder diante de alguma situação comunicativa. Podemos verificar que a ideia de “postura” do falante, nesta situação, foi operacionalizado na aula de língua como identificação de padrões de condutas em situações entre línguas/culturas de diferentes países. Sobre isso, a conversa continua:

Excerto

Fernanda: *Y en general se habla de alguna nacionalidad, de alguna persona, si es jóven, si es español, si es mejicano... ¿cómo se utiliza? Porque cuando se habla de una relación actitudinal, estamos pensando en un otro. Quién sería ese otro que se propone en los cursos?*

Antónia: *Sí, creo que los ejemplos que tuvimos fue de alumnos...*

Joana: *De españoles o entre personas hispanohablantes, mejicanos, otros.*

Antónia: *Creo que la profesora también nos enseñó el ejemplo de la cultura china, ¿no?*

Vários participantes: *Sí.*

Inês: *De Español y de China.*

Antónia: *Y los choques culturales.*

Transcrição do grupo de interação da instituição portuguesa de 27/05/2019

Este trecho confirma o trabalho realizado com enfoque nos contrastes entre diferentes falantes, identificados a partir de sua nacionalidade. Também identificamos uma postura crítica dos estudantes perante ao reconhecimento de que cultura é abordada de forma um tanto estereotipada, conforme se vê no trecho a seguir:

Excerto

Inês: *Las cosas que asociamos a la cultura creo que están un poco estereotipadas. Creo que asociamos a la gastronomía o a las fiestas, costumbres, no, pero creo que podemos ir más allá de eso, que normalmente son las cosas que (incomp.) los libros de texto y los programas de Español.*

Fernanda: *Sí. Alguien quiere comentar sobre eso, sobre las ideas estereotipadas de cultura, o qué entiende sobre cultura...*

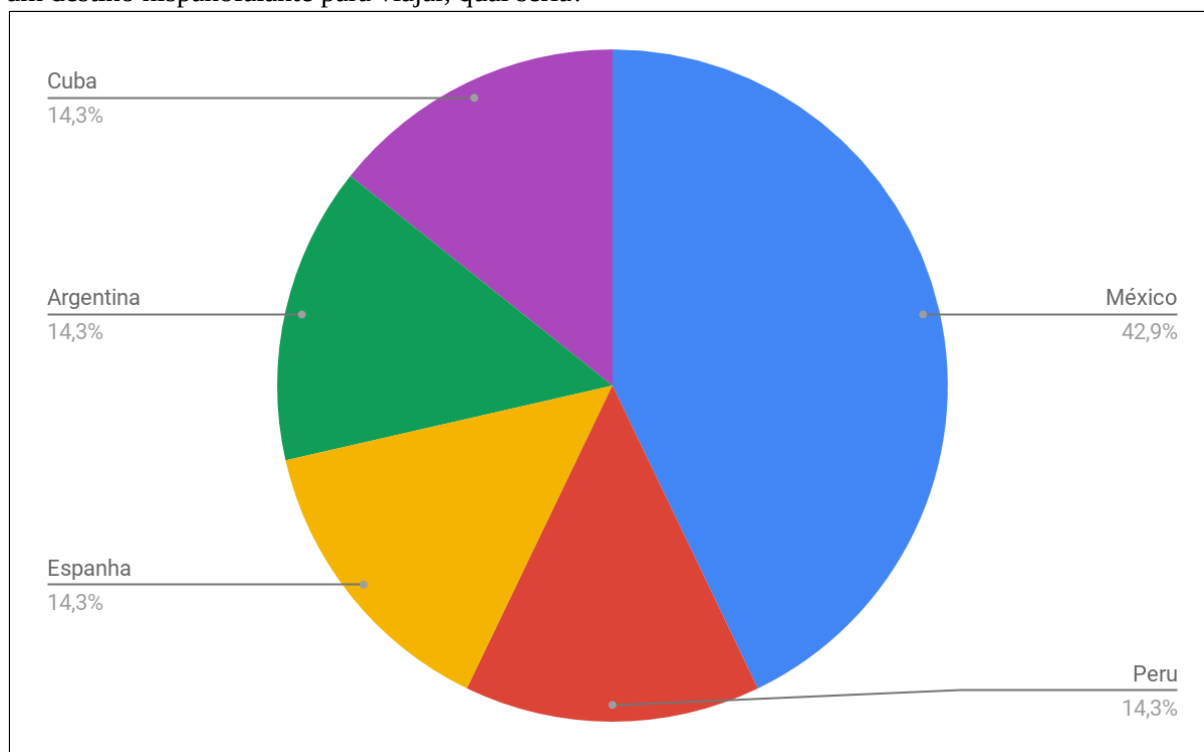
Raquel: *Sí, yo esto de acuerdo con Inês, que no es tan vinculado para nosotros lo que es cultura, es algo muy abrangente, y además también los manuales que tenemos, cuando hay una página o dos de cultura es sobre algo muy estereotipado. Y entonces intentamos salir de ese ámbito, pero es muy difícil, a veces consultamos el plan curricular, por ejemplo, pero aún así es difícil para nosotros que especifiquemos, completemos alguno contenido cultural, es muy difícil.*

Transcrição do grupo de interação da instituição portuguesa de 27/05/2019

Para exemplificar o que seria uma abordagem estereotipada de cultura, a estudante Inês recorre a conteúdos tradicionalmente explorados como conteúdos culturais no ensino de línguas: gastronomia, festas e costumes. Em seguida, outra participante relata a dificuldade de se buscar possibilidades que vão mais além do tratamento essencializado de cultura no ensino de línguas.

Com o objetivo de saber sobre as (in)visibilidades no ensino de língua espanhola, iniciamos essa reflexão no questionário, com a pergunta “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”. As respostas apresentadas estão no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Respostas dos estudantes da instituição portuguesa para a pergunta: “se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?”



Fonte: elaboração da própria autora

As respostas dos estudantes indicam localidades pertencentes ao Norte e ao Sul, com predomínio desse segundo lugar geográfico e epistemológico. Quanto aos motivos que levaram esses estudantes a escolher os destinos e tratamento da cultura dos destinos escolhidos, as respostas foram as seguintes:

Quadro 8: Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes portugueses

País	Qual é o motivo/ Quais são os motivos para escolha desse destino? Descreva.	Pensando sobre ensino de línguas, como abordar as culturas do país que você selecionou? Que elementos culturais selecionaria?
México	País que sempre quis conhecer devido a paisagens, clima, cultura, ...	Os que habitualmente aparecem nos livros de texto (gastronomia, festas, tradições)
	Cultura. Música.	Día de los Muertos. Mariachi.
	Cultura.	PowerPoint, músicas, crucigramas e filmes.
Peru	Gostaria de visitar Machu Picchu.	Selecionaria a aprendizagem da cultura indígena.
Espanha	Pela sua história, cultura e tradições gostaria de conhecer melhor a Espanha.	Selecionaria atividades relacionadas com literatura por ser um forte representante da cultura hispânica.

Argentina	Gostava de ter contacto direto com outros sotaques ("acentos") e de conhecer o país em si, que acho que é muito bonito.	Provavelmente o acento. Não conheço suficientemente bem o país nem a cultura para saber que elementos culturais selecionaria.
Cuba	Cultura	Monumentos

Fonte: elaboração da própria autora

Vemos que em quase todos os destinos sua escolha está condicionada ao interesse pela cultura do lugar, o que remete a uma perspectiva essencializada de cultura, isto é, relacionando aspectos culturais como intrínsecos de um país ou região. O México foi indicado como destino de preferência de três estudantes, que fizeram referência à cultura do país como ponto de motivação. Destaca-se aqui a comemoração do *Día de los Muertos*, um símbolo da cultura mexicana bastante difundido no exterior. Da mesma forma, Machu Picchu é um ícone cultural peruano e um dos principais destinos turísticos da América Latina. Na interação em grupo, quando questionados sobre o por quê desses destinos, um estudante afirmou que o *Día de los Muertos* foi tema de uma aula no curso, o que nos mostra a influência que a visibilidade de línguas/culturas têm na motivação dos estudantes em querer conhecer mais sobre determinado lugar. Nesse mesmo caminho, outro estudante, em referência à Espanha, afirma que a escolha por esse país seja talvez porque ela “*está más cerca y podemos conocer mejor. Incluso las asignaturas de la Facultad hablan más de la norma, de España*”. O estudante, ao indicar qual é a ênfase das disciplinas do curso, refere-se à Espanha como “la norma”, entendendo-se, assim, o Espanhol peninsular como o padrão e, conseqüentemente, as demais variedades como os desvios dessa norma. Para além disso, é importante salientar também que a fala do estudante expressa noção de homogeneidade dentro do próprio espanhol peninsular, pois implica apagar as variedades que o constituem. Assim, essa perspectiva homogeneizante, comum nos materiais e cursos de ensino de línguas, reflete uma perspectiva essencialista de cultura, dado que pressupõe uma unidade linguística e cultural dentro de um território nacional.

Na indicação de Cuba, a referência à cultura como fator de motivação também pode ser associada à historicidade do local. O estudante não dá detalhes sobre como abordaria a cultura, mas indica que selecionaria monumentos cubanos para tal atividade. Os monumentos, enquanto patrimônio cultural, contribuem ativamente para a construção de narrativas sobre a história de uma nação.

Já o estudante que indicou a Argentina como local de interesse, afirma que essa escolha se dá pela vontade em conhecer mais o sotaque do país, além de considerá-lo bonito. O estudante afirma não conhecer muito sobre a cultura do lugar; por isso, selecionaria sua variedade linguística como conteúdo cultural. Essa resposta evidencia a relação, muitas vezes incerta, entre língua e cultura, que perpassa também os demais contextos analisados. Não há clareza, sobretudo por parte de alguns estudantes, quanto ao entendimento da língua como fonte de reflexão cultural. O excerto a seguir é outro exemplo dessa incerteza:

Excerto

Fátima: *Yo creo que para mi, por lo menos, no es así tan claro, porque, por ejemplo, tuvimos que hacer un trabajo relacionado con un contenido cultural, para una asignatura de la Facultad y nosotras **presentamos un trabajo relacionado con las expresiones idiomáticas, con países, con ciudades de España y después, pensando que eso sería un contenido cultural, y después pudimos comprobar que ese contenido no sería tanto cultural, pero más lingüístico.***

Joana: *Léxico.*

Fátima: *De léxico.*

Fernanda: *Ah, entonces algo que pensaron que era cultural, pero que en realidad era léxico.*

Fátima: *Sí, creo que no hay una frontera así muy clara.*

Transcrição do grupo de interação da instituição portuguesa de 27/05/2019 (destaque nosso)

A estudante relata um trabalho acadêmico relacionado a um conteúdo cultural. No entanto, ao escolher expressões idiomáticas como tema de seu estudo, as estudantes concluíram esse não se tratar de um conteúdo cultural, mas de léxico. Isto demonstra um paradoxo, pois, de um lado, os estudantes reconhecem que a cultura ocupa diferentes âmbitos da vida social; de outro, não conseguem visualizar a língua como parte dessa dinâmica cultural.

A seguir, passamos à síntese analítica desse contexto.

3.3.4 Síntese analítica

Ao analisarmos os documentos pedagógicos do curso português, verificamos que, apesar da página dos cursos de Mestrado em formação docente de Espanhol da UP não fazer menção à cultura, ela está presente no plano de estudo de uma disciplina de língua e em um plano de ensino de uma disciplina da área de Didática, ambas pertencentes ao primeiro

semestre desses cursos. Na disciplina de língua, a cultura aparece como objeto de “tema de atualidade”, a ser alcançada por meio do trabalho com gêneros discursivos e estratégias pragmáticas. Portanto, **como conteúdo, cultura é proposta como uma roupagem atual e contextualizada para a aprendizagem da língua e trabalho com gêneros do discurso.**

Já a disciplina de Didática, por ser mais voltada à formação profissional, busca contemplar conhecimentos teóricos a respeito do ensino/aprendizagem da língua, aliados ao viés prático da profissão. Isto é proposto por meio do estudo sobre a aprendizagem intercultural. Ainda que não haja muitas informações sobre como operacionalizar esse conteúdo ao longo da disciplina, **a indicação bibliográfica sugere que a aprendizagem intercultural deve ser trabalhada como o conhecimento do outro e de si próprio, a fim de “reduzir” conflitos interculturais. Isto se aproxima da perspectiva funcionalista de interculturalidade (TUBINO, 2005)**, que busca reconhecer as diferenças interculturais, sem questionar, porém, suas causas. Isto porque o documento analisado não apresenta informações que indiquem esse encaminhamento. Nesse sentido, é necessário olhar para os dados produzidos pelos participantes, a fim de entender melhor como a interculturalidade é trabalhada no curso.

Os dados que resultam das entrevistas com os professores formadores trazem informações relevantes sobre a conjuntura da oferta da língua espanhola no sistema educacional português e também sobre questões relacionadas à formação do docente de língua espanhola, nomeadamente no que diz respeito ao tratamento da cultura. Primeiramente, é importante retomar a declaração dos docentes sobre a frágil estrutura de oferta de língua espanhola na educação básica portuguesa, ocasionada sobretudo por uma política de estado ineficiente em contratação de docentes dessa língua. Devido à escassez de vagas, a língua espanhola dentro das escolas públicas perde espaço para outras línguas, como o inglês e o francês, que geralmente conta com corpo docente já instalado nas instituições. Isto ecoa nos cursos de formação docente de espanhol, que vem recebendo menos estudantes desde o início da década de 2010.

Em relação à formação docente, os participantes consideram que a cultura é objeto de ensino dos cursos de mestrado em formação de professores de espanhol em que atuam. Sobre isso, eles entendem que, diferentemente da licenciatura, que apresenta viés mais teórico a respeito dos temas do curso, no mestrado, privilegiam-se questões práticas para a atuação docente. Nesse sentido, a cultura também é abordada de maneiras diferentes a depender da

formação — graduação ou mestrado — o que, na opinião do docente Jorge, induz a forma como os estudantes que ingressam no mestrado entendem cultura. Ressaltamos que, segundo a nossa leitura sobre os planos de ensino das disciplinas de graduação (especificamente História da cultura espanhola e Cultura espanhola contemporânea), cultura é trabalhada de forma estática, com informações generalizantes sobre a sociedade espanhola e alheia ao aprendiz. Deste modo, os estudantes chegam ao mestrado compartilhando essa perspectiva, já que foi com ela que se depararam em sua formação inicial. Portanto, a avaliação do docente Jorge sobre o entendimento restrito dos estudantes sobre cultura confirma aquilo que temos discutido neste trabalho: a necessidade de se problematizar nos cursos o que significa ensinar cultura, ao invés de apenas apresentá-la como conteúdo de suporte para aprendizagem de língua ou literatura.

De acordo com a professora Mercedes, ainda que a cultura possa não estar explícita nos planos das disciplinas do mestrado, ela permeia todas as propostas didáticas. Elencamos a seguir os exemplos citados pelos docentes ao longo das entrevistas sobre o modo como o componente cultural é abordado nessa formação de professores:

1. questões socioculturais, festas tradicionais, questões literárias, cinema, entre outras informações — sempre relacionadas com aspectos sociais atuais;
2. exemplo do trabalho com o tema “oitenta anos da guerra civil espanhola”. Apresentação de como esse tema é entendido na sociedade espanhola atual — com base no estudos de materiais literários e jornalísticos.
3. por meio de um conteúdo (como, por exemplo, comida), a partir do qual podem ser trabalhados outros temas mais complexos (como alimentação saudável, horário de refeições em determinados locais, como Espanha, comparação de costumes socioculturais, sociais, entre outros);
4. análise de uma unidade didática, relacionando e integrando conteúdos culturais a conteúdos lexicais, gramaticais, funcionais;
5. análise da aprendizagem intercultural em atividades e unidades didáticas;
6. referências a questões interculturais a partir de atividades comunicativas, com reflexão por parte do estudante a respeito de sua própria cultura, para depois entender a cultura do outro;

A partir dos exemplos citados pelos docentes, podemos notar haver uma diversidade de práticas a que esses docentes recorrem para promover a reflexão (inter)cultural. Desse conjunto, podemos indicar **três principais vertentes de trabalho com cultura: conjunto de informações e fatos relacionados à conjuntura atual (exemplo 1, 2 e 3), análise didática (exemplos 4 e 5) e perspectiva intercultural (exemplos 5 e 6).**

Desses exemplos, identificamos dois aspectos que, a nosso ver, têm potencial para o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica, visto que exige dos estudantes o exercício do seu posicionamento diante das informações e conteúdos que recebe. O primeiro diz respeito à forma como a docente Mercedes coloca em prática conteúdos relacionados com informações culturais (exemplo 1, descrição completa na página 171). A nosso ver, seu trabalho extrapola a mera apresentação de informações culturais (tal como geralmente os temas festas, literatura, cinema, entre outros, são operacionalizados), visto que ela afirma considerar o papel do estudante como agente (inter)cultural, isto é, como aquele que se posiciona diante dos eventos culturais que lhes são apresentados.

Outro elemento a ser considerado são as atividades desenvolvidas de análise de unidades didáticas (exemplo 5, descrição completa na página 168), com foco para aspectos interculturais, o que entendemos ser válido para o desenvolvimento da reflexão crítica do profissional de línguas. No entanto, conforme reconhece o docente Jorge, muitas vezes acontece da reflexão mais pormenorizada sobre aprendizagem intercultural ser preterida em sua disciplina devido à falta de tempo. Os dados também indicam o trabalho reflexivo do próprio professor formador, que avalia sua mudança de postura ao longo de sua carreira docente, buscando contemplar aspectos mais práticos relacionados ao trabalho docente, como consultar, preparar e avaliar materiais e atividades.

Por fim, os dados produzidos indicam que o curso se aproxima mais da variedade linguística e cultural da Espanha, seja por meio dos profissionais que trabalham ou realizam estágios de intercâmbio na faculdade, seja pelos conteúdos selecionados no curso.

Quanto aos **estudantes participantes desta pesquisa**, as respostas do questionário inicial e das interações em grupo indicam que, de modo geral, eles entendem a cultura como uma forma de **conhecimento sobre o outro**, o que engloba (imprecisamente e genericamente) os mais **variados aspectos da vida social** de um grupo e de **sua história**.

Além disso, assim como a docente Mercedes, que durante a entrevista, afirmou entender a cultura dentro de uma perspectiva “atitudinal”, uma estudante cita essa palavra ao

dizer que o conhecimento da cultura está relacionado à atitude e posição do sujeito. No entanto, enquanto para Mercedes, essa perspectiva se aplica às questões de dinâmica intraescolar e nas interações do aprendiz com o mundo, para a estudante Fátima, essa postura atitudinal se aproxima de um propósito funcionalista, no sentido do **como proceder** diante de um contexto intercultural com o fim de criar uma postura de respeito para com o outro.

Essa perspectiva da cultura funcionalista no estudo de línguas contribui para a exteriorização da cultura: estudá-la seria pensá-la como um objeto fora, e não como algo intrínseco ao próprio estudante. Caminhando nesse sentido, para os estudantes, a abordagem da cultura envolve o **estudo dos mais variados aspectos que envolvem uma comunidade linguística, como história, crenças, atitudes — este último importante, segundo os próprios estudantes, para saber comportar-se adequadamente em um contexto de uso da língua-alvo**. Essa visão de cultura pode contribuir para a objetificação da cultura e de seus falantes, pois pode ser resumir-se a um conjunto de informações e condutas instrumentalizadas. Além disso, os estudantes também mostram dificuldade em entender as relações entre língua e cultura, o que pode acarretar no tratamento desses elementos como duas esferas incomunicáveis.

Os dados apresentados também leva-nos a refletir sobre os significados do trabalho intercultural no ensino/aprendizagem de línguas. Tal como discutido na fundamentação teórica deste trabalho, a acepção mais simplista (e corrente) de abordagem cultural se apóia na comparação horizontal entre diferenças culturais que marcam grupos, indivíduos, nacionalidades, o que se aproxima de um multiculturalismo liberal pautado nas diferenças (MAHER, 2007, p. 161). A reflexão intercultural, deste modo, restringe-se à comparação entre culturas a partir de traços generalistas e essencializados de identidades culturais. Nesse sentido, o tratamento de conteúdos atitudinais a partir da comparação entre culturas pode cair no risco do trabalho contrastivo de estereótipos de grupos sociais.

A respeito da (in)visibilidade das variedades linguísticas e das culturas de língua espanhola, vemos nos dados dos estudantes o entendimento de que a proximidade geográfica entre Portugal e Espanha contribui para a ideia de identificação e possibilidade de aproximação física de fato, o que coloca a Espanha em uma localização referencial para os estudantes portugueses. Quanto aos elementos de motivação, há o fator histórico, que em nossa análise foi evidenciado ser trabalhado nas disciplinas de literatura e cultura do curso. Inclusive, um estudante, quando questionado sobre a possibilidade de tratamento de cultura

no curso, sugeriu que a abordagem seja feita por meio da literatura. Ainda que estejamos de acordo com o estudante de que a literatura pode servir como meio de representação da cultura hispânica, consideramos que o estudante tenha citado a literatura em referência direta ao que tradicionalmente vem sendo desenvolvido nos cursos.

Passamos a seguir para a análise do curso de formação de professores de língua portuguesa da Universidade de Salamanca.

3.4 O curso de *Máster en Enseñanzas de Idiomas - Portugués (Espanha)*

No caso do curso de *Máster Universitario en Enseñanzas de Idiomas* da Universidade Universidade de Salamanca (USAL), analisamos o catálogo do curso e as fichas das disciplinas. Também contamos com notas de campo de entrevista com dois professores formadores e questionário e grupo de interação com estudantes em formação. A reflexão sobre os dados se encontra nos itens a seguir.

3.4.1 Documentos

Nesta etapa, analisamos dois documentos: o catálogo do curso e as fichas das disciplinas. O catálogo do curso contém informações gerais sobre este *máster universitario*, como descrição do curso e competências a serem desenvolvidas, apresentação da estrutura curricular e informações gerais como admissão, matrículas e perfil do egresso. Na sequência, também analisamos as fichas das disciplinas, que contém informações sobre os objetivos, competências, conteúdos, metodologia e bibliografia das disciplinas. Ao longo da leitura, buscamos identificar como a cultura se configura em tais documentos.

3.4.1.1 Catálogo do curso

Ao lermos o catálogo do curso, verificamos que o mesmo não faz referências diretas a como o componente cultural deve ser inserido de modo teórico e prático no curso. No entanto,

ainda é válido olhar para esse documento, já que ele contém informações elucidativas sobre a organização do curso.

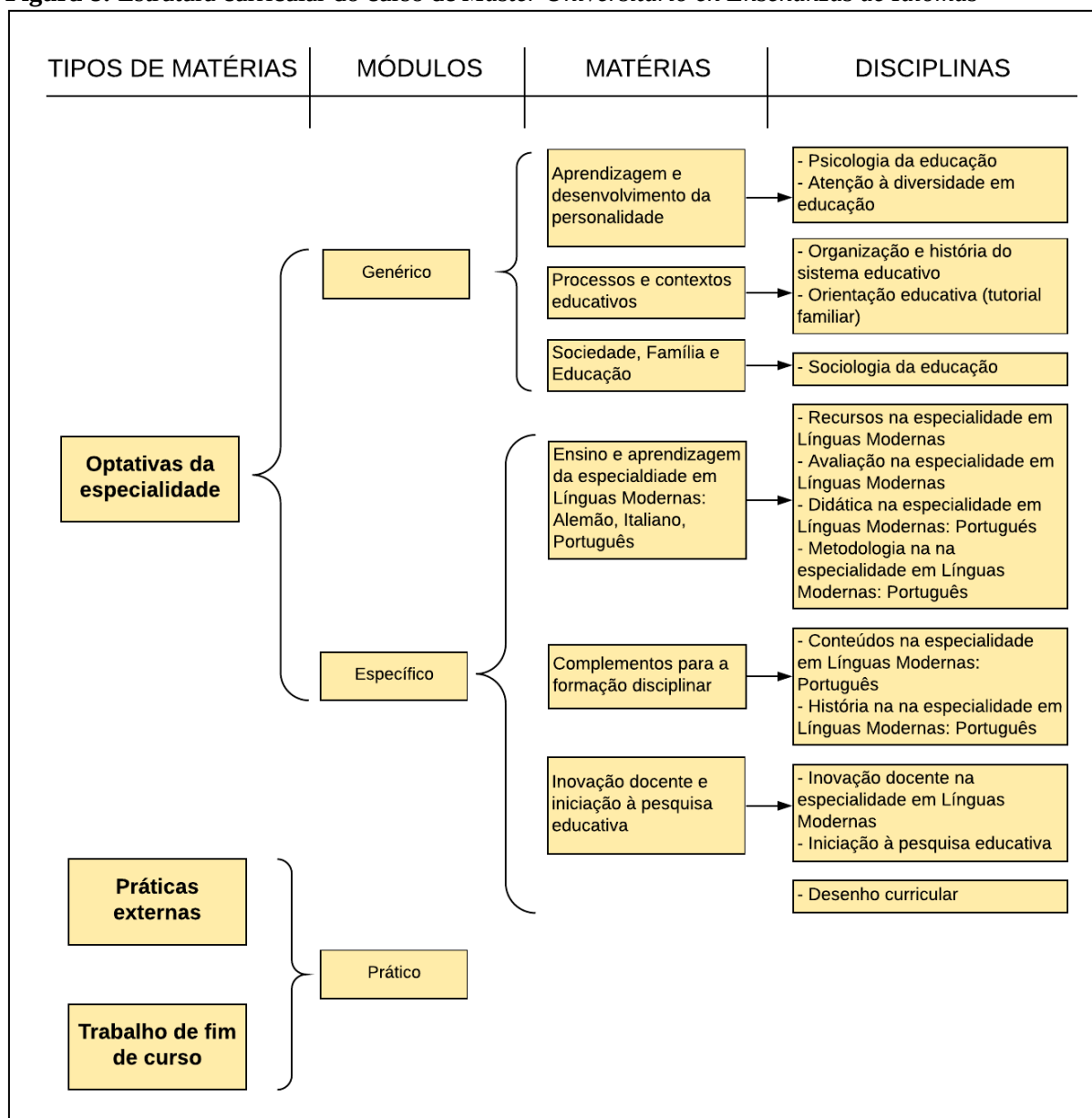
Esse *máster* possui 19 especialidades e a que nos interessa é nomeada como *Especialidad en Lenguas Modernas: Alemán, Italiano, Portugués*. O curso é estruturado em 3 principais eixos: Optativas de cada especialidade (com 42 créditos⁸⁷), Práticas profissionais (com 12 créditos); e Trabalho de fim de curso (6 créditos).

No eixo de optativas da especialidade, há um módulo genérico composto por disciplinas que são comuns para todas as especialidades, isto é, as 19 categorias de formação do *Máster*. Já o módulo específico contém disciplinas exclusivas de cada especialidade. Para o caso de *Lenguas Modernas: Alemán, Italiano, Portugués*, o módulo está organizado em 3 áreas:

- Ensino e aprendizagem da especialidade em línguas modernas: alemão, italiano, português;
- Complementos para a formação disciplinar na especialidade em línguas modernas; e
- Inovação docente e iniciação à investigação educativa na especialidade em línguas modernas.

O quadro a seguir sintetiza sua estrutura e disciplinas:

⁸⁷ 1 crédito ECTS corresponde a 25 horas.

Figura 8: Estrutura curricular do curso de *Máster Universitario en Enseñanzas de Idiomas*

Fonte: elaboração da própria autora

De todo o conjunto de disciplinas que compõem curso, 4 são oferecidas separadamente aos estudantes de português: a de **Didática** na Especialidade em Línguas Modernas: Português, de **Metodologia** na Especialidade em Línguas Modernas: Português, de **Conteúdos** na Especialidade em Línguas Modernas: Português e de **História** na Especialidade em Línguas Modernas: Português; as demais são oferecidas conjuntamente com os estudantes das áreas de Alemão e Italiano ou com a totalidade de estudantes das 19 especialidades.

Assim, do montante de disciplinas do curso, 42,85% fazem parte do Módulo Genérico, destinado a todas as especialidades; 28,57% pertencem ao Módulo Específico, sendo ofertado conjuntamente aos estudantes de alemão, italiano e português e 28,57% são disciplinas oferecidas exclusivamente aos estudantes da habilitação em português. Isto significa que menos de um terço do conteúdo do curso é destinado a tratar exclusivamente de questões relativas à formação do professor de português como língua estrangeira. Verificamos também que das 19 especialidades oferecidas no curso, mais duas são de língua estrangeira moderna: as habilitações em inglês e em francês. Cada uma delas possui sua própria especialidade, com disciplinas de conteúdo específico da língua, que ocupam dois terços da grade total.

Olhemos, na sequência, para as fichas das disciplinas do curso.

3.4.1.2 Fichas das disciplinas

No que diz respeito às disciplinas do módulo genérico, isto é, dedicado a todas as especialidades do curso de *máster*, vale a pena destacar a disciplina *Atención a la diversidad en educación*. Nela, “*diversidad cultural*” aparece como último tema (11º) do último bloco de conteúdos teóricos (*Bloque III: Principios generales de intervención educativa en las distintas necesidades educativas específicas*)⁸⁸. Também nesse módulo genérico, *cultura e diversidad cultural* estão presentes em dois conteúdos da disciplina *Sociología de la educación* (“*Sociedad, cultura y educación*” e “*Igualdad, diversidad cultural y otros retos (tecnología, medios de comunicación, globalización)*”)⁸⁹. Os documentos não apresentam qualquer tipo de esclarecimento a respeito do que se entende por cultura. No entanto, por meio da leitura dos objetivos e consulta à bibliografia básica dessas disciplinas, podemos verificar que ambas usam “diversidade cultural” para referir-se ao contexto social que envolve o processo de escolarização, marcado pela heterogeneidade e pela necessidade de respeito à essa variedade. A bibliografia da disciplina indica leituras relacionadas à educação

⁸⁸ Os outros blocos são: *Bloque I: Evolución del concepto de Educación Especial* e *Bloque II: Sistema Educativo: La respuesta a la diversidad*.

⁸⁹ As Fichas das disciplinas estão presentes em: <https://guias.usal.es/filesg/guias2015/GUIA_19_20%20Parte%20Gen%C3%A9rica.pdf> Acesso em de ago. de 2019.

intercultural, além da página online *Aula Intercultural*⁹⁰, destinada a oferecer apoio pedagógico a professores de diferentes áreas no que se refere ao desenvolvimento da educação inclusiva e intercultural.

Quanto ao módulo específico destinado às línguas alemã, italiana e portuguesa, “cultura” aparece na disciplina de *Recursos de la especialidad: Alemán, Italiano, Portugués*. Essa disciplina, oferecida aos estudantes dessas três línguas, tem como foco a “aquisição” de instrumentos, suportes e materiais para ensino de “língua, literatura e cultura”. “Cultura”, então, aparece de modo genérico, sem detalhamento, no sequenciamento de outros termos, o que remete diretamente aos eixos do curso de graduação intitulado *Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas*, oferecido também pela Universidade de Salamanca e que contém a língua portuguesa como uma de suas habilitações.

O termo também está presente nas fichas das disciplinas *Innovación docente en la especialidad en Lenguas Modernas: Alemán, Italiano, Portugués* e *Historia de la Especialidad en Lenguas Modernas: Portugués*; porém, não abordado no item que trata dos conteúdos, como temos visto nos demais contextos, mas no tópico de competências a adquirir. Conforme excerto presente nas fichas: “*Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado*”, entendemos que um dos propósitos dessas disciplinas é levar os estudantes a compreenderem a sala de aula como um espaço de debate, participação e cultura para os futuros professores.

A disciplina *Contenidos en el contexto de la especialidad: portugués*, de acordo com seus objetivos, discute o tratamento de conteúdos linguísticos, literários e culturais de língua portuguesa. Como conteúdo programático que compõe a disciplina, há o tema “*adecuación y relevancia de los contenidos culturales en la clase de PLE*”. Para saber sobre as teorias que embasam essa proposta de ensino, consultamos a bibliografia da disciplina. Ela contém obras que tratam, sobretudo, do estatuto da língua portuguesa no cenário mundial e de sua caracterização no tocante a suas variedades e em comparação com o espanhol. Nesse sentido, há textos que se dedicam aos estudos no campo da sociolinguística, com foco sobretudo nas variedades portuguesa (como em “*A Língua portuguesa em Mudança*”, de Mateus e

⁹⁰ A página *Aula Intercultural* é organizada pela espanhola *Federación de Empleadas y Empleados de los Servicios Públicos de UGT* (FeSP-UGT). Disponível em: <<https://aulaintercultural.org/>>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

Nascimento, 2005⁹¹) e brasileira (em “Norma Linguística”, de Bagno, 2001⁹²), estudos sobre léxico, falsos amigos, expressões idiomáticas, leitura e escrita (como em “Para acabar de vez com Tordesilhas”, organizado por Pinto e Judice, 1998⁹³), análise contrastiva das variedades do português europeu e brasileiro (em “A língua portuguesa e a sua variante europeia”, de Duarte, 2002⁹⁴) e políticas linguísticas brasileiras do português como língua materna e estrangeira (em “Proposta de agenda para uma política lingüística”, de Castilho, 2002⁹⁵). A bibliografia também é composta por páginas de órgãos internacionais de preservação e promoção da língua portuguesa, como Observatório da Língua Portuguesa e Portal da Língua Portuguesa. Notamos, portanto, que as obras que embasam academicamente a disciplina se dedicam mais ao entendimento sobre o funcionamento da língua portuguesa e sua projeção no cenário mundial e menos a questões ligadas diretamente ao tratamento de cultura na aula de língua, conforme anunciado nos objetivos e conteúdos da ficha da disciplina. Além disso, é evidente o espaço que é dado às variedades brasileira e europeia na bibliografia básica da disciplina.

Por fim, consideramos importante indicar que os estudos em língua portuguesa em nível de graduação na Universidade de Salamanca são oferecidos em dois cursos diferentes: *Estudios Portugueses y Brasileños* e *Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas*. Como os cursos não formam para a docência, eles não serão foco principal de nossa análise. Porém, consideramos válido descrever brevemente como a cultura aparece em seus documentos, dado que tanto professores quanto estudantes participantes desta pesquisa citam esses cursos.

Enquanto a graduação em *Estudios Portugueses y Brasileños* apresenta disciplinas com conteúdos de língua, história, cultura e literatura brasileiros e africanos, a graduação em *Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas* carece de disciplinas com esse perfil, concentrando-se mais em conteúdos de língua, literatura e cultura de matriz europeia. Porém, há duas disciplinas optativas que são oferecidas nesses cursos e que merecem atenção. A primeira é nomeada *Culturas en Contacto en la Expansión Portuguesa*. Segundo sua ficha da

⁹¹ MATEUS, Maria Helena Mira; NASCIMENTO, Fernanda Bacelar do. *A Língua portuguesa em Mudança*. Lisboa: Caminho, 2005.

⁹² BAGNO, Marcos. *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

⁹³ PINTO, Paulo Feytor; JÚDICE, Norimar (coord.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

⁹⁴ DUARTE, Inês “A língua portuguesa e a sua variante europeia”, IN: MATEUS, Maria Helena Mira. (coord.), *As Línguas da Península Ibérica*, Lisboa: Colibri, 2002.

⁹⁵ CASTILHO, Ataliba Teixeira de), “Proposta de agenda para uma política lingüística”, IN: MATEUS, Maria Helena Mira (coord.), *As Línguas da Península Ibérica*, Lisboa: Colibri, 2002.

disciplina, seu foco é o conhecimento sobre o contato entre Portugal e “outros mundos” (África, Ásia, Oceania e América) desde o século XV até a atualidade⁹⁶. Nota-se, desta forma, que o saber sobre o outro se dá por meio do viés eurocêntrico, visto que tem como referência de estudo a expansão ultramarina portuguesa. Além dessa, há a disciplina de *Vanguardias y Neovanguardias en Portugal y Brasil*, que se dedica a refletir sobre questões estético-literárias e linguísticas desses dois países, com alcance sobre a diversidade diatópica e diastrática do português atual.

Na seção a seguir, apresentamos mais detalhes sobre como os docentes entrevistados tratam a cultura nesses cursos de formação.

3.4.2 Docentes

Para esta parte da análise, dispomos apenas das nossas notas de campo escritas a partir das entrevistas com os docentes, dado que eles preferiram não ter o áudio da conversa gravado. Em ambas as entrevistas, os docentes consideraram que as informações disponibilizadas por eles coincidem com as da página oficial da área de Filologia Galega e Portuguesa e do curso de mestrado, de modo que suas contribuições não aportariam mais do que aquilo que já estava divulgado *online*.

Em concordância com o que verificamos na leitura dos documentos, o primeiro professor entrevistado, identificado aqui como Julio, afirma que esse curso de *máster*, por tratar de formação de professores, não apresenta uma disciplina destinada especificamente à cultura. Inclusive, ele reforçou que esse é o curso que oficialmente forma para atuação docente em escolas regulares e centros de idiomas do governo. Foi-lhe questionado se haveria alguma disciplina que ao menos direcionasse a operacionalização de conteúdos culturais no ensino de línguas, e ele reiterou que não há disciplina que trate especificamente sobre questões culturais, já que o foco das disciplinas dizem respeito mais a questões teóricas relacionadas à formação da docência.

Julio explica também que o componente cultural é mais trabalhado nos cursos de graduação. Ainda que não seja nosso foco a análise desse nível de formação (por não habilitar

⁹⁶ Baseado no original “conocimiento del contacto de culturas entre Portugal y ‘otros mundos’ (a lo largo de África, Asia, Oceanía y América) desde el siglo XV hasta la actualidad”. Disponível em: <<http://facultadfilologia.usal.es/uploads/fichas/102831.pdf>>.

para atuação na docência), consideramos válido registrar aqui, ainda que brevemente, as práticas de ensino na graduação relatadas pelos professores entrevistados, dado que esses exemplos auxiliam-nos a entender como o componente cultural é inserido em disciplinas ligadas à língua portuguesa.

De acordo com o professor Julio, o mesmo afirma tratar de cultura nas disciplinas de português dos cursos de graduação. Ele indica que há disciplinas destinadas ao tratamento da cultura, com “C” maiúsculo, especificamente, mas que mesmo nas disciplinas de língua que são de sua responsabilidade, o componente cultural é contemplado. Ele diz que geralmente aborda cultura por meio da análise comparativa entre a cultura materna dos estudantes e a cultura da língua estrangeira. Como exemplo, ele cita uma atividade desenvolvida com estudantes de português básico, cujo foco é o desenvolvimento de tarefas com documentos de identidade espanhol e português. Nessa situação, a atividade envolve a comparação do DNI (documento de identificação espanhol) com o NIF (documento de identificação português). Então, a partir de uma proposta de tarefa comunicativa, há o contraste entre os dois documentos e o tratamento de questões culturais paralelamente a isso. Outra atividade citada pelo professor formador é uma proposta de estudo sobre festas populares que se relacionam a fatos históricos. Como exemplo, ele descreve um trabalho sobre o feriado de 1º de maio em Portugal. Na entrevista, não são dados mais detalhes sobre a prática de ensino, mas ele indica que os fatos históricos aparecem pincelados durante as aulas, não sendo exaustivamente trabalhados na sua disciplina, dado que seu foco de estudo é a língua.

Já em conversa com o segundo docente, nomeado Pablo, o mesmo afirma também abordar cultura como conteúdo de disciplina da graduação. Como exemplo, é citada uma atividade desenvolvida com filmes em língua portuguesa. Os alunos selecionam as obras para análise e apresentam oralmente seus resultados, além de elaborar um cartaz do filme escolhido. O professor afirma que, na ocasião, os alunos têm trabalhado bastante cultura, inclusive com referências diretas a “conteúdos culturais” durante a apresentação de seus trabalhos. Ele também informa que nessa atividade houve seleção de muitos filmes brasileiros, o que foi bastante favorável para discutir questões relacionadas ao léxico. Na oferta anterior da disciplina, o professor disse ter trabalhado com escritores lusófonos. Ele declara que o trabalho com os elementos culturais em sala de aula têm enfoque sobretudo na identificação de contrastes, buscando salientar as diferenças culturais entre a cultura-alvo e a dos estudantes. O mesmo é feito na análise do léxico encontrado nos filmes que usam a

variedade brasileira e a portuguesa. No que diz respeito à prática docente especificamente no curso de *máster* em formação de professores, o docente Pablo relata brevemente uma atividade em uma disciplina do curso na qual analisa as representações culturais presentes em materiais didáticos de português língua estrangeira. Entendemos que essa seja outra perspectiva para o trabalho com cultura dentro do curso, pensando especificamente a análise do componente cultural no ensino de línguas

Sobre a procura pelos cursos da área de português, Pablo afirma que o interesse está relacionado com o mercado de trabalho e que recentemente tem havido uma escassez de vagas de emprego para professor de português. No entanto, ambos os docentes avaliam como positiva a procura pelo curso de formação de português da USAL. O professor formador Julio diz que, em comparação com os anos anteriores, em 2019, houve um aumento na procura por cursos de português, em especial em nível de graduação. A esse aumento, ele atribui em parte ao trabalho de difusão da língua portuguesa que foi desenvolvido pelo conjunto de professores de português da área de Filologia Galega e Portuguesa do Departamento de Línguas Modernas da universidade, pois isso contribuiu para a visibilidade do curso de graduação em *Estudios Portugueses y Brasileños*. Além disso, os docentes entrevistados afirmam haver outros fatores que contribuem para a promoção da língua, como a atuação do programa Erasmus no intercâmbio de estudantes universitários para instituições portuguesas. Em contexto extrauniversitário, o Centro de Estudos Brasileiros presente na cidade de Salamanca contribui para a divulgação língua, assim como tem havido um interesse maior no estudo de português nas escolas de idiomas devido ao aumento do turismo para Portugal e Brasil, segundo os entrevistados.

Perguntamos ao Julio se ele considera que a política internacional brasileira de promoção do país e da língua contribui para a visibilidade ou não do português brasileiro. Em resposta, ele diz sentir que isso não afeta na procura pela língua, pois considera que as relações que os estudantes e candidatos aos cursos têm com a língua portuguesa são estabelecidas sobretudo a partir de Portugal e não do Brasil. Ele salienta que os estudantes têm interesse, sim, pela cultura brasileira, mas a visibilidade que o Brasil tem na Espanha e no cenário mundial não é fator decisivo pela procura pelos estudos na língua.

Sobre a flutuação no interesse de línguas oferecidas na instituição, Julio comenta que ultimamente tem havido uma procura maior pelas línguas asiáticas e há aproximadamente quatro anos houve um pico no interesse pelos estudos em língua alemã. Por fim, ele avalia

que as opções de trabalho para a área de alemão são baixas, de modo que houve, na ocasião, um aumento de interessados em estudar alemão, mas não houve um aumento significativo de saídas profissionais nessa língua.

Sobre as atividades culturais, Julio sugere consultar a página *online* da área de Filologia Galega e Portuguesa da instituição⁹⁷, onde estão publicadas as atividades que são realizadas pela área de língua portuguesa. Essas atividades são promovidas conjuntamente pelo Leitorado (que representa o Instituto Camões) e pelos grupos de pesquisa. Na ocasião, como uma das atividades, ele comenta estar organizando um evento sobre metodologia de ensino. Trata-se de uma atividade destinada aos estudantes de graduação e pós-graduação, investigadores e também ao público em geral.

3.4.3 Estudantes

Tanto nas respostas do questionário quanto na interação em grupo, as estudantes que participaram da pesquisa indicaram reconhecer que a cultura é elemento fundamental para aprendizagem de uma língua. Durante a interação, elas comentam:

Excerto

Patricia: *Para mí, conocer la lengua en si sola me parece algo, no sé, que no lleva a nada, porque, aprender un idioma porque si lo necesito porque voy a tener que hacer trabajo y lo necesito, pues, bueno. Pero si aprendo una lengua, es para aprender todo, lo que conlleva una cultura, sobretudo. Porque una cosa, a través de la lengua puedes conocer la cultura y a través de una cultura se puede conocer ese país bien.*

Guadalupe: *Yo creo que no se puede, o que es muy, muy difícil aprender una lengua sin tocar la cultura...*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019 (destaque nosso)

Nesse excerto, as estudantes defendem que a aprendizagem de uma língua perpassa necessariamente a aprendizagem da cultura. A participante Patricia, inclusive, trata a cultura como elemento chave para o conhecimento sobre o país falante dessa língua.

Nesse mesmo sentido, outra participante comenta:

⁹⁷ A página da área de Filologia Galega e Portuguesa da instituição é <http://www.filologiaportuguesa.es/>.

Excerto

Carolina: *Yo creo que la cultura está unida intrínsecamente a el concepto de nación. Entonces, tú si quieres aprender el idioma de una nación, tienes que aprender a la vez la cultura porque esta unidad sí es algo que no se puede separar realmente. No se puede aprender una lengua si no aprender la cultura.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

A estudante Carolina especifica que a ideia de cultura “*está unida intrínsecamente al concepto de nación*”, de modo que para aprender “*el idioma de una nación*”, é necessário aprender sua cultura. Assim, seu posicionamento se aproxima do conceito clássico essencialista de que a cultura é marca da identidade de uma nação. No entanto, a estudante não se fecha a essa ideia. Durante a dinâmica de análise de conceitos de cultura, Carolina critica o trecho que lhe apresentamos e que sintetiza esta concepção clássica de cultura⁹⁸.

Carolina rechaça essa definição por entendê-la como limitante: “*porque lo veo todo como demasiado histórico y me parece que hay muchas cosas aparte de la historia*”. Da mesma forma, ela também discorda de outros conceitos apresentados por entender que eles se mostram incompletos:

Excerto

Carolina: *A mi de primero se me ha gustado, me parece... que es más como... con todo lo de la moral y costumbres, y que le falta un poco... O sea, igual que esta ((concepção clássica)) no me gusta porque parece todo de patrimonio, esta ((definição de cultura segundo Geertz, 1973⁹⁹)) le falta, creo que le falta un poco de patrimonio.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

A partir da fala da estudante, podemos perceber que ela busca um equilíbrio entre elementos da Cultura com “C” maiúsculo (como patrimônio material) e da cultura com “c” minúsculo, como aspectos sociais (moral e costumes). Disto, podemos entender que a cultura seria um termo capaz de atender a todas as dimensões da vida humana, incluindo a história,

⁹⁸ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura diz respeito ao conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem um patrimônio de uma nação (como literatura, música, artes visuais, arquitetura, entre outros)” (CUCHE, 1996).

⁹⁹ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura gira em torno dos eixos do significado, do simbolismo e da interpretação. Assim, deve ser entendida como o padrão de significados incorporados em seus símbolos, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças” (baseado em Geertz, 1973 retirado de Thompson, 1999).

costumes, moral, patrimônio (para citar os elementos trazidos nas falas das participantes), dentre outros relacionados a uma nação.

Durante a dinâmica com as definições de cultura, uma das estudantes usa a definição de Kramsch (2017)¹⁰⁰ como parâmetro para indicar qual conceito de cultura se aproxima mais do que é utilizado no curso de graduação. A seguir, temos o trecho da interação:

Excerto

Carolina: *Realmente, a mi no me gusta esta definición ((de cultura segundo Kramsch, 2013)), pero se... yo lo relacionaría ((o curso)) con la, de la histórica... Porque en Románicas...*

Fernanda: Qual? Essa...

Carolina: *“Cultura es el significado que miembros de un grupo social dan a las prácticas discursivas que comparten en un determinado espacio y tiempo, durante la vida histórica del grupo. Es la forma de producción de sentido que es relacional, histórica y que es siempre medida por la lengua y otros sistemas simbólicos” ((definição de cultura segundo de Kramsch, 2017)). **Que es esto como más histórico, es decir, la cultura abordada a través de la Literatura y a través de historia de la Literatura .***

Fernanda: Hum... então vocês trabalharam a cultura bastante por meio da Literatura.

Várias vozes: Sí.

Guadalupe: *Yo, por ejemplo, tenía asignaturas que eran de historia y cultura, aparte de la Literatura. Y hemos hablado del cine, de muchas cosas, además de la Literatura.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019 (destaque nosso)

As estudantes recorrem ao conceito de cultura de Kramsch (2017) porque, dentre os disponibilizados na dinâmica, esse é o único a citar a palavra “histórico”, o que as levam a associá-lo com a abordagem que o curso faz de cultura, isto é, por meio da História da Literatura. A estudante Guadalupe afirma, no entanto, que no seu curso de graduação (*Estudios Portugueses y Brasileños*) teve contato com outros produtos culturais para além da literatura. No caso, ela cita o cinema, que é uma produção artística (e que, portanto, assim como a literatura, é tradicionalmente visto como patrimônio cultural de uma nação) como objeto de estudo na disciplina História e cultura portuguesa.

Igualmente, as outras estudantes que participaram da pesquisa enfatizam terem tido maior contato com culturas de língua portuguesa durante sua formação em nível de graduação, fazendo referências a disciplinas de Literatura e de História e cultura. No entanto,

¹⁰⁰ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico” (KRAMSCH, 2017, p. 143).

ainda assim elas avaliam terem tido pouco contato com o componente cultural ao longo de sua formação:

Excerto

Carolina: *Es que además nuestra carrera se llama Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas, y sí, quedamos en la lengua y en la literatura, pero la cultura... no tenemos asignaturas como tal...*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

A fala da estudante vai no sentido de marcar o desequilíbrio na oferta de disciplinas de Cultura em comparação com as áreas de Língua e de Literatura, ainda que as duas últimas áreas possam contemplar conteúdos culturais em suas disciplinas. Ao olharmos para a grade do curso de *Lenguas, literaturas y culturas románicas*, verificamos que há uma disciplina cujo título remete à cultura, *Culturas en contacto en la expansión portuguesa*. Conforme já discutimos na análise dos documentos do curso, vemos que o foco da disciplina é o estudo da expansão colonial portuguesa, realizado a partir da análise de textos literários. O fato dessa ser uma disciplina optativa poderia contribuir mais para o distanciamento das estudantes com a ideia de que a cultura seja objeto de estudo da sua formação.

É importante considerar também que as estudantes comentam não ter sido abordado algum tipo de conceito de cultura ao longo do curso de *Máster en Enseñanzas de Idiomas*, mas recordam-se de que a cultura foi operacionalizada por meio de uma proposta de atividade em uma disciplina. Sobre como abordar cultura na aula de línguas em que elas seriam professoras, uma estudante afirma:

Excerto

Guadalupe: *Yo, bueno, en relación al máster, sí, lo que pasa que yo no he tenido... asignaturas de Cultura, entonces, si tuviera que enseñar la haría lo mismo que a mi me hicieron, para enseñar... pero aún así hace falta.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

A fala da estudante aponta para a prática como imitação de modelos, na qual o modo de ensinar do professor formador se reproduz no professor formado. A problemática da reprodução desse modelo tradicional está no fato dele ser, como o próprio nome diz, um **modelo**, isto é, um padrão a ser aplicado em diferentes contextos. Isso pressupõe considerar

que as situações de ensino são iguais, assim como seus estudantes. Como resultado, temos (inclusive dentro desse mesmo curso) indicações de abordagem de ensino que se propõem intercultural, mas que se desencontram quando se pensa no objeto de docência — a cultura na língua. Assim, a fala da estudante comprova a importância de se discutir a cultura na formação de professores, e não apenas no processo de aprendizagem das línguas, a fim de estimular o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o que significa ensinar línguas e culturas.

No que diz respeito à prática de ensino em sua formação docente, as estudantes relatam um episódio em que tiveram de elaborar uma atividade sobre um tema cultural para uma disciplina do curso de *máster*. A seguir, o trecho da interação:

Excerto

Fernanda: Tá... E o curso que vocês estudaram, o curso de máster, ele trabalhou com algum conceito de cultura ou não? [[as participantes respondem gesticulando negativamente]]. Diretamente, não. Mas indiretamente, alguém abordou, falou sobre cultura, em alguma aula...

Guadalupe: *Sí, la de ((nome da professora))...*

(várias vozes)

Carolina: *La de ((nome da professora)) habló de cultura, sí, es verdad.*

Fernanda: Mas foi dentro de uma aula sobre língua, sobre ensinar... que matéria que era?

Patricia: *Era Innovación docente.*

Carolina: *Era una técnica de enseñanza y teníamos que hacer, que preparar una clase a través de la cultura. Y elegemos por especialidades, Portugués, Italiano, eh... un tema, y teníamos que hacer las presentaciones. Y era todo cultural.*

Fernanda: Ah, e aí vocês escolheram algum tema...?

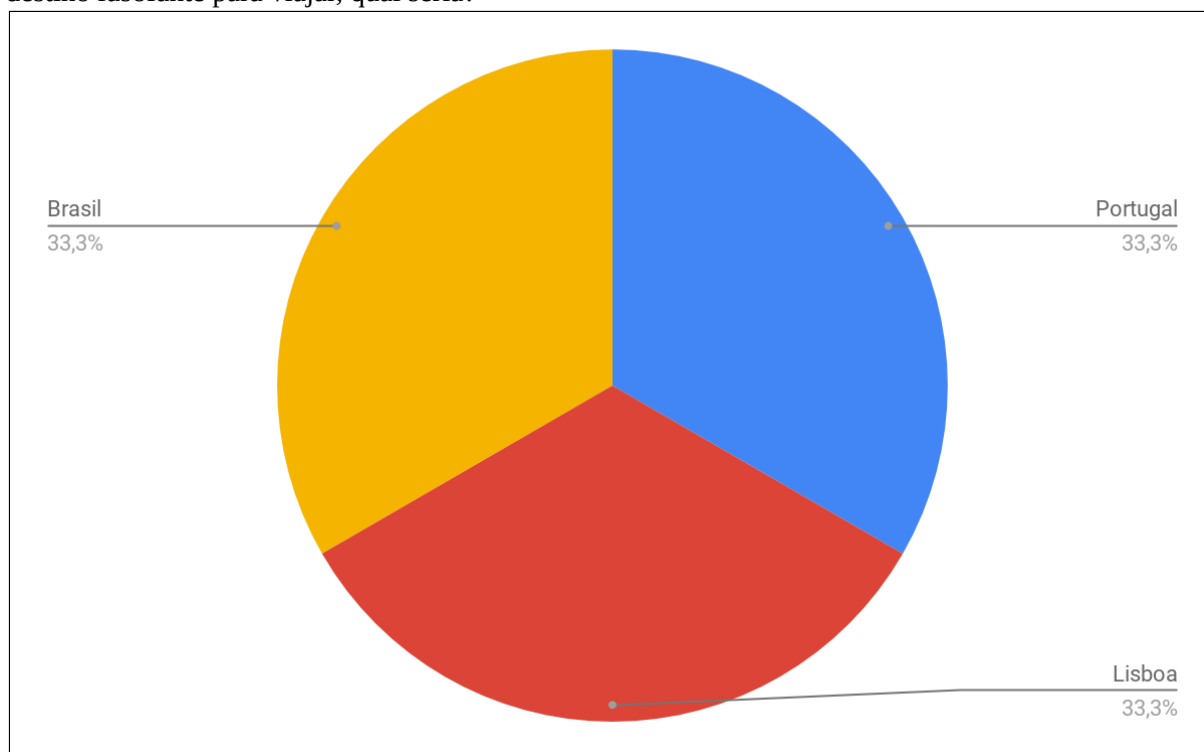
Carolina: *Sí, el fado.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

Como se lê na transcrição, como tema cultural da unidade didática a ser elaborada, as estudantes escolheram o fado, um gênero musical tradicional português, o que evidencia a já identificada relação entre Espanha e Portugal na representação do ensino de língua e cultura nesse contexto.

Também registramos dados sobre os conhecimentos e interesses das estudantes sobre as variedades culturais lusofalantes. Tomamos como ponto de partida a pergunta do questionário sobre lugares de interesse:

Gráfico 4: Respostas das estudantes da instituição espanhola para a pergunta: “se pudesse escolher um destino lusofante para viajar, qual seria?”



Fonte: elaboração da própria autora

A pouca variedade de locais indicados tem como justificativa o número baixo de estudantes no curso. No entanto, consideramos que as respostas são pertinentes a respeito das escolhas das participantes e aspectos sobre a (in)visibilidade linguística e cultural. É importante considerar que as indicações se restringem a dois países, sendo 66,6% delas se referem à Portugal e 33,3% ao Brasil. Sobre as motivações e possibilidades de abordagem de cultura no ensino de línguas, as respostas estão no quadro a seguir:

Quadro 9: Respostas das perguntas 5.1 e 5.2 - estudantes espanholas

País	Qual é o motivo/ Quais são os motivos para escolha desse destino? Descreva.	Pensando sobre ensino de línguas, como abordar as culturas do país que você selecionou? Que elementos culturais selecionaria?
Portugal	<i>La cultura, la habilidad ya adquirida en el lenguaje y la cercanía del país a España.</i>	<i>Positivamente, ya que he viajado varias veces y la conozco. Además me gusta conocer nuevas cosas sobre culturas de otros países.</i>
Lisboa	<i>No lo conozco y después de estudiar Portugués me parece una ciudad que debería visitar obligatoriamente.</i>	<i>Nunca lo he pensado, creo que lo incluiría de forma indirecta en la enseñanza.</i>

Brasil	<i>Playas y ciudades que me gustaría conocer, y la música.</i>	<i>Toda la historia y muchas tradiciones son esenciales para entender la cultura y el modo de vida. A través de la cultura se aprende una lengua.</i>
--------	--	---

Fonte: elaboração da própria autora

Para as razões que motivam as estudantes a conhecer Lisboa e Portugal, elas indicam a proximidade geográfica entre esse país e a Espanha e a cultura, com destaque para a importância de Lisboa enquanto referência no processo de aprendizagem de Português. Já a estudante que indicou o Brasil, apontou locais turísticos e a música como elemento desencadeador do interesse em conhecer mais o país. Inclusive, durante a interação em grupo, a estudante Guadalupe afirma que ao responder essa pergunta, ficou em dúvida entre Brasil e Cabo Verde, mas acabou por escolher o Brasil por afinidade com as canções brasileiras, que conhece por meio de amigos brasileiros e festas que frequentou quando foi a Portugal.

Quando questionadas sobre a não menção a países africanos de língua portuguesa, elas também afirmam:

Excerto

Fernanda: Sim... E vocês, por que que vocês acham que apareceram Lisboa, Portugal e Brasil e não apareceram outros?

Patricia: *Yo creo que también es por el desconocimiento de los otros. O sea, yo sé los países que hablan portugués, pero no sé nada de ellos. Entonces, me puede llamar la atención para visitarlos, pero no sé lo que puedo esperar de ahí... Sin embargo, de Brasil sí, porque es más conocido, así que (...) con Brasil, Portugal lo conozco.*

Fernanda: Aham... Então, vocês não estudam Cabo Verde, Angola, Moçambique...

Guadalupe: *Yo sí.*

Patricia: *En primer día nos dan los países lusofalantes y ya está.*

Carolina: *Yo la primera vez que estudié Portugués, lo hice en Italia porque estaba en Erasmus y allí me obligaron a estudiarme los países hablaban portugués alrededor del mundo. Y que luego (...) examen y era como, vale, es como si aprendiera, pero no sé nada más de ellos.*

Fernanda: Na Itália isso?

Carolina: *Sí, en Italia.*

Fernanda: E aqui você não viu?

Carolina: *Pues sí, que lo dicen, a veces en clase, sí, pero...*

Patricia: *Igual, que en primer día, lo que nos dijeron, nos pusieron los países que hablaban, cómo se llamaban a los habitantes de ahí, y ya...*

/.../

Patricia: *Todos no, pero algunos... Yo sé algo de Cabo Verde porque hice un trabajo con tema... ((risos))*

Guadalupe: *Yo sí que tuve asignaturas, una di de Coimbra de Culturas africanas y después aquí fue Literaturas africanas, claro también con cultura. Y hablamos de toda la literatura y también la historia, hemos visto un poco todo rápido, y vimos de todos los países.*

Fernanda: Em Coimbra você viu uma disciplinas sobre culturas africanas, que falava sobre os países...?

Guadalupe: *Sí, hablábamos un poco de todo, así también nosotros vimos en la historia, literatura, sobre todo también.*

Fernanda: E aqui foram Literaturas africanas... e vocês viram cultura...

Guadalupe: *Sí...*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019 (destaque nosso)

As estudantes relatam terem tido poucos momentos de estudo sobre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), o que contribuiu para o desconhecimento de suas variedades linguísticas e culturais. Inclusive, ao tratar desses países, elas fazem referência à formação tida em outras instituições, o que contribui para essa ideia. Por fim, a estudante Guadalupe, que teve maior contato com conteúdos africanos por meio de duas disciplinas (de Culturas africanas, na Universidade de Coimbra, e Literaturas africanas, na Universidade de Salamanca), foi a única participante a ter considerado escolher um destino africano (Cabo Verde; embora, no final, tenha optado pelo Brasil). Isso reforça nosso argumento (e o que vimos em outros contextos, notadamente o brasileiro) de que o acesso a variedades linguísticas e culturais permite deslocar a linha abissal e trazer à luz aquilo que está historicamente ocultado no ensino de línguas estrangeiras.

As opiniões das estudantes corroboram o nosso ponto de vista:

Excerto

Guadalupe: *Yo en el grado, el grado es en Estudios Portugueses y Brasileños. Y, vamos, privilegió absoluto, es.. Portugal. También hay asignaturas de Historia, de Cultura, Literatura de Brasil, hay bastantes, pero, por ejemplo, de las africana, no hay na... Hay una asignatura, en el último año, y como que están un poco así casi que por obligación, porque hace falta. Por ejemplo, yo, en el grado pondría más cosas de las culturas africanas y literaturas...*

Fernanda: Então, na sua formação não foram privilegiadas todas...

Guadalupe: *No, fue sobretodo Portugal.*

Fernanda: E você acredita que tem que privilegiar todas ou não? O que que vocês pensam?

Patricia: *En nuestra ((Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas)) no vimos nada que no fuera Portugal. Nada. Y a mí sí que me hubiera gustado. Alguna vez, daban alguna pincelada de “esto en Brasil”, y de así, y a mí me ha gustado que me hubieran hecho algo de las diferencias fonéticas, algunas palabras importantes que cambian, algunos usos de tiempo que cambian también, yo que sé, que si es interesante saber, aunque no me den todo porque entiendo que dos años tendrán que (...) una variante que la otra porque es imposible, como ellos que están 4 años. Pero, sí que me hubiera gustado que me dieran más. Yo creo que no debería privilegiar ninguna.*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019

No trecho, temos declarado pelas estudantes o desequilíbrio entre conteúdos de língua portuguesa e culturas de matriz europeia, latino-americana e africana. As participantes entendem haver um enfoque maior dado à variedade europeia e em detrimento das demais. Patricia indica o seu interesse em estudar a variedade brasileira; porém, considera que seria inviável aprender duas variantes (a europeia e a latino-americana) em um curso com duração de 4 anos. Por isso, ela considera que seria importante que ao menos houvesse, ao longo da sua formação, mais oportunidades de estudos da variedade linguística brasileira em contraste com a portuguesa.

Em outro momento da interação em grupo, as participantes também comentam o ensino de variedade da língua portuguesa com foco nas diferenças entre o português europeu e o brasileiro, conforme podemos ver no excerto a seguir:

Excerto

Guadalupe: *Es que también, por ejemplo, en el grado, intentar aprender el portugués europeo y el portugués de Brasil al mismo nivel, yo creo que es complicado, porque es muy parecido pero es tan diferente. Y darte en ese nivel en los dos a mí me parecería difícil. Y yo, por ejemplo, en ese caso, prefiero que se privilegie un poco más el portugués europeo que de Brasil, pero estudiando también el de Brasil, no dejándolo de lado.*

Patricia: *Yo creo que si tu ha recibido una formación que privilegia una variedad va a ser imposible que tu puedas enseñar las dos, porque no vas a tener la misma formación de uno y del otro, a no ser que tu después de haber recibido a tu formación de un grado por ejemplo, te vayas a Brasil o te pagas un curso de Portugués de Brasil. Si no me parece que es imposible y no vas a poder.*

Guadalupe: *No podría ser profesora de portugués de Brasil, tendría que estudiar, hacer cursos...*

Transcrição do grupo de interação da instituição espanhola, de 02/05/2019 (destaque nosso)

As falas das estudantes vão no sentido de demarcar as diferenças linguísticas entre o português do Brasil e o de Portugal e a dificuldade de se ensinar as duas variedades em um mesmo curso. Nesse sentido, elas se consideram incapazes de ensinar a variedade brasileira.

As estudantes também se posicionam quanto à internacionalização da instituição. Ainda que haja programas como Erasmus Mundus, que promove, entre outras ações, a mobilidade de acadêmicos entre instituições estrangeiras de ensino superior, as estudantes se queixam de não haver programas de intercâmbio específicos para a área de língua portuguesa. Uma delas cita ter havido um acordo no ano anterior que possibilitou a visita do presidente de Portugal à Faculdade de Filologia da USAL, mas ainda são escassas as iniciativas de

internacionalização em português, ainda mais se comparadas com as oportunidades que competem à língua inglesa.

3.4.4 Síntese analítica

A análise dos **documentos pedagógicos referentes à formação de professores de língua portuguesa da USAL** mostra-nos que esse curso faz parte de uma estrutura curricular maior que forma para docência em 19 áreas distintas. A ausência de qualquer especificidade para o tratamento da cultura nos documentos dá indicações sobre o papel secundário que esse componente ocupa na formação docente. Uma das possíveis razões indicadas por um dos docentes para a invisibilidade do componente cultural no curso seria o fato da cultura ser conteúdo do curso de graduação — e não do mestrado. No entanto, verificamos que, mesmo na graduação, o componente cultural está representado de forma superficial em seus documentos, além de ser pouco explorado no curso, segundo as estudantes que participaram desta pesquisa.

No catálogo do *Máster en Enseñanza de Idiomas*, vemos que cultura não é mencionada, dado que esse documento foca na descrição da estrutura do curso. Além disso, ao analisar as fichas das disciplinas, notamos que essas tangenciam o tratamento de aspectos culturais no ensino. Nas disciplinas que compõem o módulo genérico (isto é, pertencente às 19 especialidades), a cultura, quando citada, se aproxima mais daquilo que podemos entender como multiculturalismo liberal (MAHER, 2007), isto porque é apresentada para indicar a abordagem da diversidade social e o trabalho de respeito ao próximo.

Em outras disciplinas, cultura é proposta não como conteúdo, mas como competência. Isto aproxima de uma ideia de cultura como “quinta habilidade”, cuja função seria “habilitar o aprendiz a entrar em contato com o outro mundo de uma habilidade que não faz parte de sua identidade e que não a afeta” (SALOMÃO, 2017, p. 163). Identificamos também em outra ficha a preocupação em situar a língua portuguesa (em especial, as variedades europeia e latino-americana) dentro do cenário mundial.

Assim, **pudemos identificar três principais formas de tratamento da cultura nos documentos: a cultura sob o viés do multiculturalismo liberal, a cultura como quinta habilidade e o alcance da língua/cultura lusófona no cenário mundial.** No entanto, ainda

assim, nas fichas das disciplinas, cultura assume um carácter impreciso, esvaziando seu significado. Não há mais detalhes sobre como a cultura é entendida ou inserida de modo prático no curso de especialização, o que nos leva a crer que questões a respeito do tratamento da interculturalidade crítica ainda sejam incipientes nesse contexto. Nesse sentido, as contribuições dos docentes formadores e das estudantes nos auxiliarão a compreender melhor a presença da cultura no curso de formação.

Quanto ao curso em nível de graduação, observamos que, embora as duas disciplinas que mencionam o termo “cultura” indiquem a abordagem de outros contextos além de Portugal, ressaltamos tratem-se de disciplinas optativas. Esta é uma questão a se considerar também: o *status* que é dado à variedade soberana (que é conteúdo de disciplina obrigatória) e o lugar secundário, opcional, das variedades subalternas.

Os dados gerados junto aos docentes desse contexto de formação de professores forneceu-nos pouco aprofundamento sobre o tratamento da cultura no curso para além dos fornecidos a partir da consulta aos documentos oficiais. A fala de um docente indica que **o componente cultural está mais presente nos cursos de português em nível de graduação, ao passo que o máster tem como foco a formação para atuação profissional.** Uma possível leitura para essa diferenciação seria a estrutura dos cursos de graduação *Lenguas, literaturas y culturas románicas* e *Estudios Portugueses y Brasileños*, que têm no título de duas disciplinas (*Culturas en contacto en la expansión portuguesa* e *Vanguardias y neovanguardias en Portugal y Brasil*) referências diretas à cultura. Por sua vez, o curso de *máster* não contém nenhuma disciplina cujo título mencione a palavra “cultura”. Da mesma forma, o curso de graduação *Estudios Portugueses y Brasileños* também apresenta disciplinas cujos planos de ensino indicam o tratamento das culturas brasileira e portuguesa, ao passo que as fichas das disciplinas do *máster* tangenciam o tema.

Quanto às práticas em sala de aula, os professores afirmam contemplar o componente cultural em suas disciplinas, tanto em nível de graduação quanto de mestrado. No relato de prática do docente Julio, temos a proposta de ensino de língua por meio de diferenças entre documento de identificação civil português e o espanhol. Já no segundo exemplo citado, é abordado um conteúdo que remete a uma data comemorativa nacional (e que também pertence ao calendário de outros países, incluindo-se a Espanha). Nos dois exemplos práticos lembrados pelo professor, é possível observar o uso da comparação entre elementos que fazem parte da condição de cidadão dos Estados português e espanhol. Isso nos mostra que a

percepção de cultura está vinculada ao entendimento sobre formas de ser e exercer cidadania segundo cada território nacional.

O professor Pablo, por sua vez, expõe a prática com filmes e escritores lusófonos. No caso de atividades com filmes, ele cita o trabalho com aspectos culturais e léxico, enfatizando diferenças identificadas na variedade brasileira. **Notamos nas práticas a recorrência do trabalho contrastivo entre culturas, privilegiando-se sistemas pertencentes à Espanha e Portugal ou reflexão sobre a variedade linguística brasileira em comparação com a matriz portuguesa.** Ainda que não tenhamos detalhes sobre o trabalho em sala de aula, as **descrições de atividades indicam a presença de uma perspectiva antropológica de cultura (baseado em Tylor, 1871, apud Cuche, 1996) dado que se baseia na descrição e comparação entre padrões culturais.**

O foco na cultura e língua de variedade europeia reflete-se na opinião dos docentes, que consideram que as relações que estudantes e o curso têm com a língua portuguesa se estabelece sobretudo a partir de Portugal — ainda que os estudantes demonstrem interesse em relação ao Brasil e à variedade brasileira. Além disso, os docentes avaliam que o interesse do público pelo curso é resultado de ações de promoção da língua, dentre as quais foram citadas o trabalho de divulgação feito pelos docentes do curso, a oferta da língua nos centros de idiomas e a presença do Centro de Estudos Brasileiros na cidade, além do aumento do turismo para Portugal e Brasil.

A noção de territorialidade vinculada à língua e cultura se faz presente de forma mais evidente entre as estudantes participantes, o que mostra a força que o pensamento moderno de língua-cultura-nação tem no imaginário dos estudantes em formação docente. Na síntese de uma das estudantes, a cultura seria *“todos los elementos que rodean a la lengua y que forman parte de la población”*. Isto remete, mais uma vez, a uma noção generalista, que muitas vezes olha a cultura a partir de imagens totalizantes já cristalizadas socialmente (isto é, os estereótipos) para analisá-las e categorizá-las em comparação com outras culturas.

Sobre a abordagem de cultura em sua formação, as estudantes indicaram ter estudado cultura sob um viés histórico, elaborado a partir de textos literários. No entanto, elas advogam em favor de um conceito de cultura que transponha os limites históricos e canônicos (conhecido com a cultura com “C” maiúsculo) e envolva também aspectos do cotidiano dos

grupos sociais (isto é, a cultura com “c” minúsculo). Essa demanda também é sentida em outros contextos, conforme discutiremos no item 4.3 desta tese.

Sobre a visibilidade linguística e cultural, as estudantes enfatizam o lugar de destaque dado ao português europeu em detrimento de outras variedades dentro do curso. Entendemos que esse apagamento se reflete nas falas das estudantes, que não fazem menção às variedades africanas de língua portuguesa e à ideia defendida por elas de que as variedades brasileira e portuguesa são incompatíveis.

Nesse sentido, é importante retomar a fala da aluna sobre o papel que a abordagem de cultura no curso desempenha enquanto modelo para os estudantes em formação. Isto sugere considerar que o silenciamento das variedades linguísticas e culturais em cursos de formação contribui para a conseqüente ignorância sobre essas variedades nas práticas dos futuros docentes. De igual maneira, os parâmetros para o tratamento da cultura em sala de aula no curso (seja por meio do paradigma tradicional, seja a partir do paradigma da interculturalidade) também influenciam diretamente na forma como esse futuro profissional aprende a ensinar.

Em outro momento da interação, temos a declaração das estudantes sobre a falta de familiaridade com a variedade brasileira. Tanto a estudante Patricia quanto Guadalupe consideram que para saber português do Brasil, precisariam estudar, fazer outra formação ou viajar ao Brasil. Sobre isto, é importante citar também a crença (recorrente também no ensino de língua espanhola) de que o ensino de uma língua deve contemplar todas as suas variedades linguísticas. Nesse sentido, é pertinente a opinião da estudante sobre sua preferência por aprender apenas uma variedade, sem que se ignorem outras. É evidente que o contato com uma variedade linguística e cultural depende tanto da relação que os estudantes têm com o mundo quanto do estímulo realizado dentro de seu curso de formação. Em relação especificamente a essa segunda condição, há de se considerar também que, no curso analisado, os professores da área são portugueses e espanhóis, o que contribui mais para a visibilidade ibérica.

A seguir, apresentamos uma síntese com os principais achados sobre o componente cultural no Sul e no Norte global.

3.5 Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Sul global

Nesta síntese, retomamos os dados das análises que tratam do componente cultural no curso e para os sujeitos que participaram da pesquisa. O quadro seguinte contém as principais informações registradas.

Quadro 10: Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Sul global

	Instituição brasileira	Instituição argentina
Como os documentos pedagógicos apresentam a cultura?	<ul style="list-style-type: none"> - de forma tangencial; - visão essencialista vinculada a um contexto sócio-histórico (seja do passado literário, seja de um possível contexto escolar); - ausência de disciplinas obrigatórias específicas sobre o tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - eixo estruturante do curso; - perspectiva discursiva; - disciplinas específicas de cultura (entre a proposta de análise crítica da ideia de Brasil e a narrativa colonialista).
Como os professores entendem a cultura no curso?	<ul style="list-style-type: none"> - abordado de forma tangencial nos documentos; - aumento do trabalho com interculturalidade na última década por professores de diferentes línguas 	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento acumulativo (disciplinas de Cultura abordam o tema como um conjunto de informações).
Tratamento do componente cultural por parte dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - traços do multiculturalismo diferencialista: ensino sobre algumas particularidades de grupos sociais, expressos por meios de produtos culturais, tais como música, poesia, filme, costumes, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - perspectiva pedagógica: o papel do futuro professor como mediador cultural; - multiculturalismo liberal: abordagem contrastiva de aspectos culturais de diferentes países, em busca de um significado cultural comum.
Como os estudantes vêem o tratamento do componente cultural na sua formação?	<ul style="list-style-type: none"> - perspectiva de cultura mais elitizada, conservadora, acadêmica; - área de língua espanhola: apresenta maior diversidade em relação às outras áreas e línguas do departamento. “É mais humana”. 	<ul style="list-style-type: none"> - conjunto de informações relacionadas a fatos históricos.
Como os estudantes entendem a cultura?	<ul style="list-style-type: none"> - como fator de aprendizagem; - língua como produto da cultura; - reivindicam um estudo da cultura que esteja mais alinhado com a realidade em que estão inseridos. 	<ul style="list-style-type: none"> - “tudo é cultura”; - idiossincrasia: conjunto de características intrínsecas a determinados grupos sociais.

Fonte: elaboração da própria autora

Tecemos algumas considerações a partir da confrontação desses dados. Um primeiro olhar para essas informações nos permite afirmar que o curso de Letras-Espanhol aborda

pouco o termo cultura em seus documentos oficiais, tendendo a privilegiar a esfera linguística e apagar as relações com a esfera cultural. Já o *Profesorado de Portugués*, por sua vez, apresenta cultura como um dos eixos do curso. Seu plano de estudos indica que a cultura deve ser entendida como um discurso que circula na sociedade. Isso nos mostra as diferenças como esses dois cursos consideram o papel da cultura na formação docente.

Os dados analisados indicam que nesses cursos a formação para a docência e a formação teórico-acadêmica não se mostram bem amarradas. Vemos ainda haver pouca articulação entre conteúdos e metodologias das disciplinas de língua e literatura (e cultura, no caso da instituição argentina) e das disciplinas da área de formação docente. Como consequência, é recorrente entre os estudantes dos dois cursos o entendimento de que o componente cultural está mais relacionado à área de literatura do que de língua ou formação pedagógica. Além disso, os estudantes de ambos os contextos enfatizam a complexidade e amplitude do termo, que envolve os mais diversos aspectos da vida social — do qual a língua faz parte —, e a necessidade de olhá-la a partir do presente.

Ao comparar os dois cursos do Sul, notamos também que as professoras formadoras buscam tratar cultura de forma mais dinâmica, extrapolando, por vezes, a concepção tradicional do termo e as limitações impostas pelos documentos pedagógicos do curso. Por meio da análise dos documentos e entrevistas com as professoras formadoras, identificamos que o contexto argentino se aproxima mais de um projeto de ensino de português para a integração latino-americana, ao passo que no caso brasileiro, essa relação não se mostra evidente, tendendo para um suposto equilíbrio entre os trabalhos com as variedades europeia e latino-americana, o que, a nosso ver, acarreta na manutenção da visibilidade do Norte em detrimento do Sul, conforme explicaremos no item 4.3.

Os dados também levam-nos a considerar que há uma propensão por parte dos estudantes de ambos os contextos em definir cultura a partir de uma matriz essencialista, entendendo-a como um conjunto de informações sobre um país, incluindo-se a língua. No caso dos estudantes da instituição argentina, os dados nos mostram o entendimento desses participantes de que a língua é parte da expressão cultural de um grupo, daí o entendimento de que a cultura vai além da percepção discursiva elaborada por Kramsch (2017¹⁰¹), vista por

¹⁰¹ Reproduzimos o trecho utilizado na dinâmica: “Cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. É uma forma de produção de sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela língua e outros sistemas simbólico” (KRAMSCH, 2017, p. 143).

eles como reduzida a questões linguísticas. Além disso, a cultura é tratada de forma essencializada, isto é, organizada a partir de características que são inerentes a um grupo social. Nesse sentido, foi recorrente entre os participantes do contexto argentino a palavra “idiossincrasia”, entendida por eles como o conjunto de características culturais particulares que formam um país. Já no contexto brasileiro, embora esse termo não esteja presente nos dados produzidos com os estudantes, visualizamos que a percepção vai ao encontro do entendimento dos estudantes argentinos, visto que se faz presente a ideia da cultura como

A seguir, sintetizamos os principais pontos sobre o tratamento da cultura nos contextos do Norte global.

3.6 Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Norte global

Nesta seção, comparamos os dados dos contextos pertencentes ao Norte global. Esquematizamos no quadro a seguir as principais informações contidas em nossa análise.

Quadro 11: Síntese sobre o componente cultural nos contextos do Norte global

	Instituição portuguesa	Instituição espanhola
Como os documentos pedagógicos apresentam a cultura?	<ul style="list-style-type: none"> - presente somente nos planos de ensino das disciplinas Espanhol C1.1 e Didática do Espanhol I; - apresentada como “tema de atualidade” e como “aprendizagem intercultural”, com perspectiva funcionalista de cultura (TUBINO, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> - tangencialmente nos planos de ensino; - multiculturalismo liberal (MAHER, 2007), com foco na diversidade cultural; - como “habilidade”. - como informação sobre o alcance da cultura lusófona no cenário global.
Como os professores entendem a cultura no curso?	<ul style="list-style-type: none"> - proposta mais prática, isto é, componente cultural relacionado ao exercício profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - não é o foco do curso, que tem uma proposta mais profissionalizante e menos teórica.
Tratamento do componente cultural por parte dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - permeia as propostas didáticas das disciplinas oferecidas pelos entrevistados. Algumas práticas: - análise do componente cultural em unidades didáticas - conjunto de informações e fatos relacionados à conjuntura atual - perspectiva intercultural por meio de atividades comunicativas e análise de unidades didáticas; 	<ul style="list-style-type: none"> - o componente cultural é contemplado em suas práticas em níveis de graduação e pós-graduação. Algumas práticas: - análise de filmes e obras literárias, com foco em aspectos culturais e lexicais; - comparações entre sistemas culturais de Portugal e Espanha.

	- perspectiva atitudinal, que se aplica às questões de dinâmica intraescolar e nas interações do aprendiz com o mundo.	
Como os estudantes vêem o tratamento do componente cultural na sua formação?	- postura atitudinal com propósito funcionalista, isto é, como proceder diante de um contexto intercultural com o fim de criar uma postura de respeito para com o outro; - cultura com “c” minúsculo, isto é, com foco na descrição de crenças e costumes.	- insuficiente ao longo da formação docente; - perspectiva humanística, com ênfase na historicidade.
Como os estudantes entendem a cultura?	- conhecimento sobre o outro, que engloba os mais variados aspectos da vida social de um grupo e de sua história; - estabelecem pouca relação entre língua e cultura.	- visão antropológica de cultura, baseada na descrição de elementos que formam uma nação.

Fonte: elaboração da própria autora

Os dois cursos localizados no Norte global apresentam questões que consideramos pertinentes retomar nesta discussão. A primeira consiste no fato de que, em ambos os cursos de formação docente, o componente cultural aparece de forma vaga, sem esclarecimentos sobre como é entendido ou de como deve ser abordado na formação. Nesse sentido, o contexto espanhol é o que menos faz referência ao componente cultural; segundo os docentes, pelo fato da cultura ser conteúdo contemplado na graduação, e não no mestrado.

Diferente dos cursos sul-americanos analisados, a graduação desses cursos europeus é separada da formação para a docência. Na graduação, cultura é área de concentração dos cursos de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade do Porto e de *Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas*, da Universidade de Salamanca — inclusive, ambas possuem o termo “cultura” no título do curso. De acordo com a análise dos documentos e das falas dos professores de ambos os contextos, vemos que a graduação trata de conteúdos mais teóricos, sendo a cultura geralmente relacionada a fatos históricos e produtos da sociedade, associadamente à ideia de país. Já nos mestrados de formação docente, por tratar de conteúdos teórico-práticos voltados à atuação profissional, a cultura é instrumentalizada e se aproxima da perspectiva funcionalista de interculturalidade (TUBINO, 2005) e multiculturalismo liberal (MAHER, 2007), cuja característica comum consiste no reconhecimento e no respeito às diferenças.

Para os estudantes portugueses, em seu curso, a cultura é vista como um conjunto de informações sobre o outro e o estudo sobre como proceder diante de um contexto

intercultural. Diferentemente das estudantes do contexto espanhol, que tratam a cultura como algo externo de si, os estudantes da Universidade do Porto dão um passo além ao se atentarem para o componente atitudinal, isto é, não basta apenas saber sobre o outro, conhecer culturas também envolve a ação do aprendiz. No entanto, os dados mostram que essa percepção ainda é muito inicial entre esses estudantes, dado que, como já indicamos, o componente *intercultural* ainda é tratado sob o viés funcionalista, cujo ponto fraco é o de não estimular a mudança, mas formatar a ação do aprendiz de acordo com determinadas regras socioculturais.

Outro aspecto comum nos dois cursos é a prevalência de conteúdos e referentes linguísticos e culturais de Portugal, seja nas práticas docentes ou nas atividades extra-curriculares de internacionalização. Notamos também o interesse declarado pelos estudantes em seguir com o foco nas variedades peninsulares (embora reconheçam a importância de se conhecer mais sobre as variedades de outras regiões). Abordaremos essa questão no capítulo a seguir, no qual focaremos a discussão sobre a colonialidade epistemológica, linguística e cultural na formação do docente de línguas.

A análise dos dados gerados nos quatro contextos fornecem um panorama de como o componente cultural vem sendo concebido e colocado em prática em cursos de formação de professores situados no Norte e no Sul globais. Vimos, por meio das sínteses comparativas, que a divisão Norte/Sul se mostra muito mais complexa e não se encerra na delimitação de suas fronteiras geográficas. Identificamos aspectos comuns na forma de abordagem do componente cultural nos quatro cursos analisados e na visão de seus estudantes, o que demonstra as (já esperadas) conexões epistemológicas linguísticas e culturais entre Norte e Sul. Assim, entendemos que os desafios e caminhos para o tratamento da cultura na formação docente deve tomar como premissa a existência dessa interpenetração de saberes sobre ensinar e aprender línguas.

Com base nas análises realizadas neste capítulo, teceremos, a seguir, algumas considerações a respeito do componente cultural na formação do docente de línguas, com foco na reflexão sobre interculturalidade crítica e decolonialidade.

4 Reflexões (de)coloniais sobre o tratamento da cultura na formação docente

Nesta etapa, retomamos os dados analisados no capítulo anterior, buscando, especificamente, identificar os desafios e caminhos para a interculturalidade crítica decolonial na formação do docente de línguas. Apresentamos, primeiramente, a análise dos cursos que se referem à formação de professores de língua espanhola (item 4.1); em seguida, os cursos de formação de professores de português (item 4.2). Essa escolha metodológica contribuirá para identificar aspectos específicos relativos às línguas e culturas trabalhadas nesses cursos de formação.

Após colocar em diálogo os cursos que formam para a docência na mesma língua, buscamos identificar quais seriam as demandas para o desenvolvimento do ensino intercultural crítico decolonial para a formação de docentes de línguas. Essas reflexões compõem o item 4.3, que trata dos desafios epistemológicos decorrentes da perspectiva colonialista. Posteriormente, tomando como base os pressupostos teóricos a respeito do ensino intercultural, são indicados os potenciais metodológicos-pedagógicos que emergem dos dados produzidos. Esses relatos de práticas, presentes no item 4.4, contribuirão para a reflexão sobre possíveis caminhos para uma educação intercultural decolonial na formação de professores de línguas.

Antes de iniciar a análise comparativa dos dados dos dois contextos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira e de português como língua estrangeira, recordamos que a formação docente nas instituições brasileira e argentina se dão em nível de graduação e oferecem disciplinas de conteúdos teóricos da área de Letras, além de disciplinas específicas da área de formação pedagógica. Isto torna esses cursos mais longos e com conteúdos mais diversificados do que as formações das instituições portuguesa e espanhola, que se dão em nível de mestrado e concentram sobretudo disciplinas voltadas à formação profissional, dado que conteúdos relativos à língua, literatura e cultura foram contemplados na formação em nível de graduação. Cientes dessas especificidades, faremos a análise comparativa do componente cultural nos cursos selecionados, .

Na próxima seção, discutimos sobre o componente cultural nos cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

4.1 Perspectivas sobre a língua espanhola

Ao compararmos as formações para professor de língua espanhola da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade do Porto (UP), vemos que os documentos de ambos os cursos são marcados pelo silenciamento em relação às variedades linguísticas e culturais hispanófonas. Por outro lado, identificamos que o perfil dos professores e das atividades de internacionalização se diferenciam em relação às duas instituições. No curso da UP, notamos haver o predomínio de convênios com universidades espanholas e instituições europeias, assim como presença de docentes espanhóis.

No curso da Unesp, verificamos haver um equilíbrio maior entre Espanha e Hispano-américa, visto que há uma variedade de convênios com instituições hispanofalantes de ambos os continentes, além da presença de professores latinos e europeus. Esse suposto equilíbrio, no entanto, encobre a valorização da Espanha em detrimento da América espanhola, dado que se colocam em pé de igualdade, de um lado, variedade linguística e cultural de apenas um país, com aproximadamente 46 milhões de habitantes, e de outro, uma região formada por 19 países e 365 milhões de habitantes¹⁰².

Nos dados dos estudantes de ambos os cursos, percebemos também serem veiculados estereótipos sobre os países de língua espanhola. Como exemplos, vemos que um estudante brasileiro sugere que há uma preferência pela variedade peninsular porque Espanha está na Europa e lá “é mais bonito”, enquanto outro estudante afirma que geralmente a Colômbia é associada ao narcotráfico pelas pessoas. Já no contexto português, os estudantes se referem à Espanha como “*la norma*”, como justificativa para que se estude mais essa variedade no curso. Notamos, dessa maneira, a presença de estereótipos de valorização da variedade linguística e cultural espanhola, que adquire caráter de padrão de língua e de beleza. Por outro lado, culturas como a colombiana, que são menos trabalhadas no ensino, são lembradas pelas imagens depreciativas que são veiculadas na sociedade.

¹⁰² Neste trabalho, somos críticos da visão de que línguas e culturas estão restritas ao seus estados-nações e seus cidadãos, pois entendemos que essa percepção homogeniza e apaga a diversidade presente nessas localidades. Assim, a comparação entre número de cidadãos e países que têm o espanhol como língua oficial serve apenas como parâmetro para evidenciar a discrepância entre as dimensões de cada contexto e o contrassenso em equipará-los, e não como forma de reduzir à língua às delimitações territoriais.

É importante considerar que há lugares de presença latino-americana nos cursos. Indicamos as atividades realizadas pelo corpo docente e atividades de internacionalização, os conteúdos das disciplinas de Literatura dos dois contextos que remetem a conteúdos latino-americanos, o relato da professora formadora brasileira e as falas dos estudantes brasileiros sobre a importância de se ter contato com as variedades da língua espanhola como importantes passos para a visibilidade de culturas subalternizadas, como é caso da atividade relatada que tinha Colômbia como tema. Entendemos que algumas dessas experiências de ensino têm o potencial para decolonizar as mentes e as práticas educativas. Discutiremos essas questões com mais profundidade no item 4.4, que trata dos caminhos que sugerimos para o desenvolvimento da interculturalidade decolonial a partir de nossos achados de pesquisa.

4.2 Perspectivas sobre a língua portuguesa

Ao compararmos os documentos oficiais dos dois cursos para docentes de língua portuguesa, notamos a centralidade que a cultura ocupa na formação da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), ao passo que podemos afirmar que a Universidade de Salamanca (USAL) tangencia o tratamento da cultura em seus documentos, abordando-a de forma genérica, sob o viés do multiculturalismo liberal ou como habilidade a ser adquirida. É importante indicar que a diferente importância dada à cultura nos dois contextos não se justifica pelo fato de tais formações serem oferecidas em nível de graduação ou mestrado. Os cursos de graduação na área de língua portuguesa da USAL tampouco destina suficientes momentos para a cultura, conforme discutimos ao longo do item 3.4.

O plano de estudos da UNC explicita que a cultura é entendida a partir dos discursos que circulam na sociedade. Ao olharmos para os programas das disciplinas, notamos que seu conteúdo é composto sobretudo por fatos históricos, com foco em acontecimentos da História do Brasil. Por meio da análise dos planos de ensino do curso, percebemos haver nas disciplinas de Cultura referenciais teóricos para que se analisem fatos e informações culturais a partir de uma perspectiva crítica. No entanto, essa proposta se choca com uma perspectiva colonialista de ensino, marcada pela narrativa histórica das grandes navegações, conquista da América e construção do estado-nação brasileiro. Nesse sentido, Silvio, docente do contexto argentino, afirma que o curso tende a abordar cultura como um conhecimento acumulativo,

isto é, como um conjunto de informações e fatos culturais pouco relacionados com aspectos do que ele consideraria a “cultura real”, isto é, entendida como mais próxima do professor nativo. A mesma visão colonialista podemos visualizar no contexto espanhol, cuja graduação oferece como disciplina optativa uma disciplina que propõe discutir a expansão colonial portuguesa a partir do seu contato com “outros mundos”.

Sobre a variedade linguística e cultural, notamos haver na fala dos estudantes de ambas as instituições uma diferenciação entre variedade portuguesa e brasileira. As estudantes do contexto espanhol consideram haver diferenças fundamentais entre as duas variedades, de modo que essas participantes declararam-se incapazes de ensinar a variedade brasileira, com a qual elas tiveram menos contato durante sua formação. Já os estudantes da instituição argentina comentam sobre os diferentes falares dentro da variedade brasileira da língua portuguesa, visto que se trata de um país com dimensões continentais.

Além disso, percebemos o lugar reduzido das variedades linguísticas e culturais dos países africanos de língua portuguesa na estrutura dos cursos e nas falas dos participantes. Como mostra disso, vale indicar um momento na interação dos estudantes da UNC em que se um estudante cita o distanciamento geográfico da África como justificativa para o pouco interesse pela região, ao passo que a localização geográfica de Portugal não é vista como empecilho para que alguns estudantes queiram estar lá.

Como última observação, notamos que os dados produzidos pelos docentes da universidade argentina indicam que a centralidade brasileira foi resultado de políticas de línguas impulsionadas na região do Mercosul e tem sido fortalecida por meio de convênios com instituições acadêmicas e referenciais teóricos brasileiros. Já no contexto espanhol, notamos que os referentes no curso (seja conteúdos de disciplinas, seja práticas docentes) remetem sobretudo a Portugal, o que é justificado por um dos docentes por meio do fator geográfico.

4.3 Desafios epistemológicos: entraves da colonialidade

Nesta síntese analítica, retomamos os dados que entendemos evidenciar as relações de colonialidade no tratamento da cultura nesses cursos. Concentramos nossa discussão em três aspectos: epistemológico, linguístico e cultural. Note-se que esses três elementos não se

apresentam isoladamente, mas imbricados uns nos outros. Isto porque, conforme já discutimos neste trabalho, a colonialidade deve ser entendida como um “enredamento de formas de dominação” (GROSGOUEL, 2008, p. 123) que coexistem dentro das sociedades e entre sociedades, atuando sobre todos os seus indivíduos.

Ao discutir como essas três formas de colonialidade se materializam, olhamos para os dados de todos os contextos, sejam eles do Norte ou do Sul global. Vimos em nossas análises que as relações de colonialidade direcionam os saberes e os seres do Norte e do Sul, fazendo com que os contextos apresentem características que podem ser melhor entendidas em diálogo entre si. Assim, concentramos nossas discussões em quatro principais questões que perpassam um ou mais contextos analisados e que entendemos ser um entrave para o desenvolvimento da formação do docente de línguas para a interculturalidade crítica decolonial: a suposta **“neutralidade” linguística e cultural** apresentada nos cursos, a **essencialização dos conteúdos culturais**, a **subalternização epistêmica** na seleção e estudos das teorias e a **valorização dos produtos culturais do cânone literário**.

Sabemos que tanto o processo de visibilidade (linguística, social, cultural, entre outros) quanto de apagamento são ativamente construídos. Santos, com base em Edward Said (1978), afirma que “há uma relação profunda entre cultura e poder, de tal maneira que as representações culturais entre grupos sociais ou entre países reflectem as relações de poder que há entre eles. Quanto mais desigual é essa relação, mais enviesada a representação do mais poderoso a respeito do menos poderoso” (SANTOS, 2012, p. 153). Complementamos essa reflexão ao entendermos que a colonialidade age em diferentes sentidos, atravessando não apenas as representações que o mais poderoso tem sobre o menos, mas também as percepções que o subalterno tem sobre aquele que considera superior, além do entendimento de si próprio, do que produz e do que faz.

Conforme discutimos ao longo do capítulo anterior, os documentos oficiais dos cursos analisados apresentam diferenças quanto ao lugar dado à cultura dentro da formação docente, o que varia desde a explicitação de como o componente cultural deve ser entendido, como no caso do plano de estudos argentino, até a ausência da palavra, como no catálogo do curso espanhol. No entanto, é consenso que em todos eles a cultura é mais frequentemente abordada a partir do viés histórico (e muitas vezes associada ao campo da Literatura) ou pensada de modo genérico para designar o contexto de atuação do futuro docente. Quanto à (in)visibilidade das variedades linguísticas e culturais presentes no curso, identificamos que,

exceto pelo curso argentino, declaradamente latino-americanista, as diretrizes dos demais cursos tendem à **“neutralidade” linguística e cultural**. Esse (não) posicionamento dos documentos acaba por silenciar a pluralidade cultural e linguística e manter a hegemonia do português e do espanhol peninsulares. Para além disso, essa diferenciação entre variedade americana x variedade europeia reforça a percepção já naturalizada de que uma língua está subscrita a determinado território. Paraquett (2019) afirma:

É preciso ficar claro que não se pode falar em Espanhol da Espanha e muito menos em Espanhol da América, porque há um sem fim de formas de manifestações linguísticas e culturais que caracterizam os tantos países que constituem esses blocos hispânicos, que também se estendem à África e à Ásia. Essa dicotomia, no meu ponto de vista, sempre se explicou pela organização dos discursos, separados em dois blocos: o ‘meu’ e o ‘seu’. (p. 114)

Como exemplo, já citamos no capítulo anterior como os conteúdos estão divididos na área de Literatura do curso de formação de professores de espanhol da Unesp. As disciplinas de Literatura Espanhola e a de Literatura Hispano-americana, embora tratem de recortes históricos de durações diferentes e envolvam regiões de diferentes complexidades (a primeira, enfoca o período literário de um país, ao passo que a segunda aborda a produção literária de 16 países), compartilham de mesma carga horária dentro do curso. O item 3.2.1.2 apresenta uma análise mais detalhada dos programas de ensino desse curso. Também devemos ter em mente que colonialidade se sustenta não apenas por meio da seleção dos conteúdos dos cursos relacionados à língua e à cultura, mas também pela forma como eles são apresentados. Isso significa a manutenção de saberes já validados pela elite intelectual.

Quanto ao tratamento da cultura, há uma **essencialização dos conteúdos culturais** dentro dos cursos. Isto é mais evidente quando olhamos para os dados produzidos pelos estudantes que, durante as dinâmicas de grupo de interação, mostraram maior identificação com definições de cultura que englobam o maior número de informações associadas a determinado grupo social ou país. Desse modo, tudo se justificaria pelo prisma da cultura, que é tomada de forma banal e naturalizada, ou seja, “é porque é”. Stevanim alerta para essa abordagem da cultura:

O primeiro risco de se considerar a proeminência da cultura nas esferas da vida social é a banalização do termo: se cultura é tudo, pode também ser nada. O que define as características das expressões e práticas culturais? É possível

desentranhá-las do todo social ou elas são o todo, indefinidamente? A segunda reserva se refere a certo fatalismo que a posição culturalista pode carregar caso seja levada ao extremo. Se os problemas são explicados apenas pela sua raiz cultural, parecem fugir do curso mutável da história, como na concepção frequente ao senso comum de que “o brasileiro é preguiçoso”, ou despolitizado, que tal característica faz parte de “nossa cultura” e, desse modo, “não tem jeito”, não há como mudar. Tal limite, porém, somente se faz sentir se a cultura for pensada de modo estático, fixo, e não como Hall a compreende, isto é, um processo dinâmico. (STEVANIM, 2016, p. 181)

O autor atenta para o fato de que explicar tudo pelo que poderíamos chamar de *viés fatalista da cultura* pode levar à despolitização das discussões sobre a formação da cultura e à aceitação pacífica dos estereótipos de promoção e depreciação de identidades linguísticas e culturais e também de seus saberes. Assim, quando os estudantes do contexto argentino definem a cultura como idiosincrasia, entendemos que essa ideia aponta para uma concepção essencialista de cultura, que se apoia na ideia de existência de características intrínsecas e imutáveis. Essa percepção tem implicações diretas não apenas no reconhecimento de si e do outro, mas também no processo de **subalternização epistêmica** (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

A subalternização epistêmica se manifesta no enfoque de teorias produzidas no e para o Norte e a negação dos saberes vindos do Sul. Como exemplo, nos dados registrados identificamos marcas da colonialidade epistêmica quando a competência intercultural de matriz europeia é a referência trazida pela professora do contexto brasileiro ao tratar do componente cultural no ensino de línguas. Mais uma vez, afirmamos que é esperada essa relação, dada a proximidade que a academia brasileira tem com a tradição intelectual eurocêntrica, o que de forma alguma desabona seus trabalhos científicos. O que queremos atentar, dessa maneira, é para as ausências, isto é, para os saberes científicos que poderiam ser, mas não são contemplados na fala da participante, provavelmente devido ao seu desconhecimento sobre esses saberes vindos do Sul, ainda que pertença a ele, no sentido geográfico e epistemológico. E, dando um passo adiante, informamos que na próxima seção, abordaremos as potencialidades do tratamento intercultural crítico e decolonial que se revelam por meio da seleção da bibliografia básica de dois cursos de formação docente analisados.

A subalternização epistêmica se mostra também quando nos contextos do Norte e do Sul, os estudantes que estão se formando para atuar como professores de língua portuguesa avaliam que sabem muito pouco sobre os PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial

Portuguesa) ou quando as estudantes do contexto espanhol expõem sobre a sua não proficiência na variedade brasileira e o sentimento de incapacidade de ensiná-la. Pondero que para o ensino de línguas, o reconhecimento das diferenças sociolinguísticas e o entendimento sobre sua limitação no ensino de uma delas é um passo importante em direção à reflexão sobre a formação intercultural crítica do professor de línguas. Porém, entendo que, neste caso específico, a percepção das estudantes deriva do desconhecimento sobre a vertente brasileira, o que contribui para a mistificação sobre a sua complexidade e consolidação de estereótipos sobre a inconciliabilidade entre as variedades brasileira e portuguesa.

A colonialidade epistêmica também aparece nos dados sob a forma de **valorização de produtos culturais do cânone literário**. Especificamente, vimos no curso de graduação brasileiro o componente cultural vinculado ao estudo da literatura, com ênfase em períodos históricos de formação e consolidação das nações espanhola e hispano-americanas, e como isso se reflete na percepção dos estudantes a respeito do ensino da cultura. Nesse sentido, os estudantes da instituição brasileira fazem duras críticas à forma como a literatura é abordada no curso, isto é, com prevalência de obras literárias consideradas clássicas e o rechaço às produções da literatura popular, como é o caso dos *best-sellers*. Retomamos, assim, a crítica de Daher e Sant’Anna (2010, p. 64), a respeito do enfoque dado pelos cursos de Letras para a formação da “alta cultura”, representada pelo cânone literário e pelos estudos filológicos relacionados à erudição, ao passo que a formação profissional ficaria a cargo de disciplinas pertencentes à área da Educação. Enfatizamos aqui que a problemática não consiste em atribuir ao campo da Educação a preparação para a atuação docente, mas em tratar conteúdos da área de Letras de forma desvinculada da futura atuação profissional.

Assim, quando estudantes brasileiros que participaram desta pesquisa reivindicam uma nova pedagogia para o ensino de literatura, entendemos que eles estão buscando a ruptura com esse padrão colonialista de produção de conhecimento acadêmico. E como no contexto brasileiro, entendemos que as estudantes da instituição espanhola apontam para essa necessidade ao criticar o tratamento da cultura demasiado histórico e vinculado ao estudo da literatura. Nesse sentido, elas avaliam que sua formação, no que tange ao tratamento do componente cultural, foi insuficiente.

4.4 “Derribar mitos” por meio da interculturalidade decolonial na formação docente: diálogos de saberes Sul-Sul / Sul-Norte

A partir dos dados produzidos e com base nos pressupostos teóricos desta pesquisa, buscamos, nesta seção, refletir sobre algumas potencialidades de abordagem intercultural crítica e decolonial na formação do docente de línguas. Identificamos três principais ações que podem contribuir para a formação do professor de línguas para a interculturalidade crítica e decolonial: a **inserção da discussão sobre o componente intercultural crítico dentro do curso de formação**, que se dá por meio do esclarecimento do que o curso entende por cultura e da presença do tema interculturalidade, aprendizagem intercultural e a partir da perspectiva crítica e decolonial. Identificamos também a importância da **prática docente reflexiva sensível à articulação entre conteúdos teóricos e práticos na formação docente**. Por fim, reconhecemos **o papel que a práxis docente exerce na visibilidade de variedades linguísticas e culturais** historicamente silenciadas.

A **inserção da discussão sobre o componente intercultural crítico dentro do curso de formação** coincide com a sugestão feita por Salomão (2016), que defende a presença de conceitos-chave relacionados ao tratamento da cultura em cursos formação de docentes de línguas. Em nossa pesquisa, vimos que o curso da Universidade de Córdoba é o único que, em seus documentos, explicita seu posicionamento sobre cultura, além de tê-la como um dos eixos estruturantes do curso. De acordo com o seu plano de estudos, a cultura deve ser analisada por meio do estudo dos discursos circulantes na sociedade e cita o Brasil como foco de estudo, propondo que o objeto de estudo seja construído a partir do olhar para o Sul na busca de uma identidade local. Também verificamos que a disciplina de Cultura e Civilização I apresenta referências bibliográficas que abordam o componente cultural e a decolonialidade do e para o Sul, como Vera Candau (2008a), Rogério Tilio (2009) e Catherine Walsh (2010). Acreditamos que inserção de trabalhos como esses nos cursos de formação docente, para além de dar visibilidade para a produção de saber vinda do Sul global, contribui para buscar ações para questões locais, isto é, resultantes do entrecruzamento entre forças globais e locais (GUILHERME, SOUZA, 2019; SOUZA, 2019).

Conforme discutimos no item 3.2.4, enfatizamos que a presença dos referenciais teóricos dentro dos cursos por si só não é suficiente para afirmar que haja uma forma outra de

produção de saber. Como vimos, os conteúdos das disciplinas de Cultura do curso da UNC está organizado a partir de uma trajetória colonialista. Assim, chamamos a atenção para a necessidade de alinhar os conteúdos programáticos a partir dessa perspectiva intercultural. Lembramos que o pensamento decolonial não é sobre contar a mesma história a partir do olhar do subalterno, mas construir uma narrativa outra que de fato valorize e coloque formas de pensar e saber locais como ponto de partida para o diálogo entre culturas e mudanças de paradigmas.

Também vimos nos dados desta pesquisa que a aprendizagem intercultural é um tópico da disciplina de Didática do Espanhol I do curso da Universidade do Porto. Infelizmente, o professor responsável pela disciplina afirma que não dispõe de tempo suficiente para abordar o tópico de forma aprofundada. Reconhecemos a dificuldade decorrente da incompatibilidade entre o excesso de conteúdos teóricos e a carga horária restrita dos cursos. Além disso, concordamos com Alves (2019), que assinala o desafio que é transpor para a sala de aula as problemáticas teórico-metodológicas da interculturalidade, ainda mais considerando-se as particularidades de cada contexto e o fato dos próprios conceitos serem moventes, estarem em construção (p. 69). Como alternativa, nossa sugestão é que a aprendizagem intercultural seja incluída como prática educativa de outras disciplinas do curso, e não apenas como tópico teórico isolado de uma disciplina. Esse encaminhamento também pode exercer papel importante na superação do impasse “teoria *versus* prática”, que força a ideia de que há uma prática que independe da teoria e uma teoria que não se aplica à prática.

A respeito da **subversão da dicotomia teoria e prática**, é interessante ver que, na entrevista, esse mesmo professor da Universidade do Porto afirma que tem buscado contemplar em suas disciplinas mais aspectos práticos voltados à formação profissional, diminuindo, assim, a carga de aulas teóricas. Como discutimos em nosso capítulo teórico, ainda são frequentes formações docentes que apresentam conteúdos teóricos de forma desarticulada da atividade a ser desempenhada no futuro profissional (DAHER; SANT’ANNA, 2010, p. 64). Reforçamos que, ao criticar a desarticulação entre teoria e prática, nosso entendimento (assim como o das autoras), não é de tentar privilegiar a prática no sentido de que a formação deve ter como finalidade treinar sujeitos para preencher postos de trabalho. É, antes, estimular o desenvolvimento da postura crítica e da prática transformadora (a práxis) na docência que, a nosso ver, se dá no movimento de ação e reflexão e que tem no período de formação profissional um importante papel nesse exercício.

Assim, vemos a potencialidade crítica e decolonial no trabalho reflexivo do próprio professor formador da UP, que enxerga sua mudança de postura ao longo de sua carreira docente para contemplar também aspectos mais práticos relacionados à formação profissional, como o uso, a preparação e a avaliação de materiais e atividades de ensino de línguas.

Sabemos que a práxis dos professores formadores desempenha um papel fundamental na formação intercultural do estudante. Concordamos, dessa forma, com a opinião do professor da instituição portuguesa de que a forma como cultura é tratada na formação acadêmica exerce forte influência na percepção dos estudantes sobre o papel da cultura no ensino de línguas. Essa constatação também foi feita na pesquisa de Baptista (2004b), que, ao analisar estudantes em formação para professores de língua espanhola no Brasil, verifica: “os [estudantes] estagiários não negaram a necessidade de ensinar língua e cultura nas aulas de espanhol, porém não apresentavam uma noção nítida de como fazê-lo e depreendemos que isso poderia estar relacionado, em certa medida, com sua trajetória como aprendizes na graduação” (p. 8). Assim, se por um lado, abordagens trivializadas contribuem para a objetificação e exteriorização da cultura, por outro, suas práticas podem também ser capazes de deslocar visões e pré-conceitos e engajar os futuros professores para a prática intercultural. Nesse sentido, conforme a fala de um estudante argentino, o tratamento da cultura em sala de aula teria como foco a derrubada de mitos (“*derribar mitos*”) relacionados tanto à cultura hegemônica (como a de Portugal) quanto periférica (como a de Moçambique, conforme indicações desse estudante).

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com diversos exemplos enriquecedores para a reflexão sobre o papel da cultura como fator de mudança de paradigmas. Como um exemplo, vemos que o trabalho com materiais considerados marginais, como as canções trabalhadas pela professora da instituição brasileira, pode ser uma ação de interculturalidade crítica decolonial se vier acompanhada da reflexão sobre como esse produto cultural pode ser lido a partir de diferentes olhares da sociedade. Também as atividades extra-curriculares, isto é, oferecidas fora das disciplinas, têm poder propulsor de mudanças, como a oficina que foi citada pela estudante brasileira, que contribuiu para a desconstrução de estereótipos culturais depreciativos relacionados a um grupo social. Também indicamos os convênios internacionais, como os já citados programas Erasmus e Leitorado, que são decisivos para promover o diálogo entre culturas. Além do fortalecimento desses programas existente, seria importante também impulsionar políticas de mobilidade com outros lugares não hegemônicos,

com a finalidade de propiciar trocas interculturais outras para além das rotas já estabelecidas “centro-centro” e “centro-periferias”.

As possibilidades de abertura para saberes e formas de ser invisibilizadas no contexto formativo podem vir não apenas de diferentes contextos, mas também de diferentes agentes. Nos dados podem ser identificadas iniciativas dos próprios estudantes, que, de forma autônoma, buscam formas de suprir suas necessidades de aprofundamento na língua e na cultura (como é o caso da estudante espanhola que ouve canções brasileiras ou da estudante da instituição argentina que tem um amigo virtual moçambicano, com quem conversa sobre questões de língua e cultura).

Como afirma Kumaravadivelu, “a gramática da decolonialidade, para ser útil e utilizável, deve ser formulada e implementada pelos atores locais”¹⁰³ (2004 apud GUILHERME; SOUZA, 2019, p. 5), o que significa ouvir as vozes e aprender com as práticas do Sul e do Norte, bem como de formandos e de formadores. Com esta pesquisa, não temos a pretensão de chegar a respostas definitivas para a problemática do tratamento da cultura na formação do professor de línguas intercultural, mas iluminar caminhos que nos auxiliem a proposição de práticas educativas interculturais críticas e decoloniais.

¹⁰³ Nossa tradução para “a grammar of decoloniality, if it is to be useful and useable, has to be formulated and implemented by local players”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese concentra o que foi desenvolvido na pesquisa de doutorado intitulada “*Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos*”. Analisamos aspectos culturais nos cursos de formação de professores de português e de espanhol como línguas estrangeiras nos contextos Norte e Sul global. Em seguida, indicamos alguns desafios e caminhos para o desenvolvimento da interculturalidade crítica decolonial na formação de professores de línguas. Assim, concluímos esta tese, apresentando suas contribuições, limitações e sugestões para estudos futuros.

A respeito dos contextos analisados, há de se considerar que a estrutura dos cursos difere substancialmente entre si, sobretudo no que tange ao nível de formação e às áreas que compõem esses cursos. Enquanto na Argentina e no Brasil, os cursos analisados que formam professores são do nível de graduação, na Espanha e em Portugal a titulação de professor se dá por meio de cursos de mestrado. Isto significa que os cursos ibéricos analisados apresentam carga horária mais enxuta, concentrando mais conteúdos teóricos e práticos voltados à profissionalização docente, enquanto que nos cursos sul-americanos, os conteúdos diluem-se na grade curricular de um curso mais extenso. Por isso, foram recorrentes, entre os participantes da Espanha e de Portugal, referências aos cursos em nível de graduação, dado que eles também trazem aportes de língua, literatura e cultura contribuem à formação do futuro professor.

Reiteramos que não é objetivo desta pesquisa chegar a conclusões totalizadoras a respeito de como os contextos analisados entendem ou trabalham a questão da cultura na formação do docente de língua estrangeira. Além de redutora, esta proposta seria inviável, dado que entendemos não ser possível (e nem o propósito de uma tese) “capturar” um fenômeno em sua totalidade. Assim, neste trabalho, buscamos identificar percepções sobre a cultura que emergem dos documentos normativos de cursos de formação docente e das contribuições de pessoas que vivenciam essas formações. São, desta forma, vozes que constituem o corpo do curso e que nos auxiliam a refletir sobre o tratamento da cultura na formação do docente de línguas levando em consideração sua complexidade.

Os dados mostram empiricamente que as construções do Norte e do Sul são complexas e atravessadas por relações de poder que uniformizam os saberes. Assim, vemos que, comparativamente, há muitos pontos comuns nas construções teóricas e práticas realizadas

dentro da academia. Notamos que o componente cultural não ocupa lugar de destaque nos documentos pedagógicos de três dos quatro contextos, estando presentes de forma difusa na descrição dos documentos e em alguns conteúdos de disciplinas. Além disso, os contextos de formação de professores analisados apresentam pontos a respeito do processo de (in)visibilidade linguística e cultural.

É relevante salientar que as representações de línguas e culturas dos documentos oficiais dos cursos e dos participantes são resultado de uma confluência de fatores intra e extra-pedagógicos. Isto quer dizer que, para além da questão da representatividade de línguas e culturas na sala de aula, aspectos relacionados ao papel que línguas, culturas e localidades desempenham na sociedade interferem diretamente como força que direciona olhares e caminhos a (não) serem trilhados.

Nesse sentido, por meio dos dados analisados, vimos nos dados referências diretas às práticas e conteúdos formativos que reforçam hegemonias, como a ênfase dada a literaturas e variedades linguísticas de determinados países. Conseqüentemente, o apagamento de variedades nos programas dos cursos, das disciplinas e nas práticas docentes relatadas por estudantes age no desconhecimento de outras formas de ser, saber e fazer. Assim, podemos concordar com Santos quando ele afirma que “o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal” (2002, p. 246), o que significa que, enquanto docentes, é necessário que nos posicionemos de forma responsável e assumamos nosso papel de coautores no processo de silenciamento do subalterno.

Concordamos com a afirmação de Maldonado-Torres (2007, p. 131 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010) de que, apesar de termos vivenciado processos de descolonização das nações modernas, respiramos a colonialidade cotidianamente, seja nas representações presentes em livros didáticos, no fazer acadêmico ou na própria da construção da auto-imagem (para citar os exemplos trazidos pelo autor). Acreditamos que interculturalidade crítica vai de encontro a essa colonialidade: o termo intercultural remete ao diálogo entre culturas, enquanto que a consciência crítica envolve reconhecer a opressão e dominação cultural (HOLLIDAY, 2011). No entanto, é importante reforçar que o questionamento de parâmetros hegemônicos não significa substituí-los por um relativismo cultural despolitizado e negligente com as inequidades sofridas por identidades minoritárias e que persiste por meio do pensamento colonialista. Sobre as relações entre culturas que se apoiam na estrutura colonialista vigente, Santos (1997) faz uma observação contundente:

Que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura? Quando as culturas partilham tal passado, o presente que partilham no momento de iniciarem o diálogo é, no melhor dos casos, um *quid pro quo* e, no pior dos casos, uma fraude. O dilema cultural que se levanta é o seguinte: dado que, no passado, a cultura dominante tornou impronunciáveis algumas aspirações à dignidade humana por parte da cultura subordinada, será agora possível pronunciar-las no diálogo intercultural sem, ao fazê-lo, justificar e mesmo reforçar sua impronunciabilidade? (SANTOS, 1997, p. 17)

A partir do posicionamento de Santos, entendemos que o diálogo intercultural crítico depende, entre outros fatores, de uma atitude decolonial, isto é, que rompa com essas relações de poder que sustentam desigualdades e promova a construção de formas outras de produzir saberes e práticas interculturais. Para Tonelli e Killner (2019),

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, a prática de ensino pautada em uma perspectiva intercultural deve considerar os estudantes como sujeitos de saberes. Inseridos e responsáveis pela mudança em diferentes mundos e contextos, este sujeito traz consigo experiências de e na(s) língua(s), que não devem ser apagadas durante o processo de escolarização. Isso implica refletir criticamente sobre seu uso e apropriar-se dela como meio de transformação social. (p. 168)

Nesse sentido, este trabalho também mostra as incongruências das perspectivas de ensino não críticas. Esse é o caso de algumas vertentes da transculturalidade, que por meio da celebração em torno de uma suposta cultura hibridizada, considera “inaugurar” uma “nova” abordagem cultural, tendo como premissa a superação das diferenças e a negação dos desequilíbrios e conflitos. Entretanto, os dados desta pesquisa sinalizam o contrário. A estrutura colonialista se mantém nos cursos pertencentes no Norte e no Sul global. Os saberes sobre os subalternos e produzidos por eles ainda se mantém abaixo da linha abissal que separa formas de ser e saber identificadas como o que é ou não norma, língua oficial, cânone, teoria e cultura.

Vimos nesta pesquisa que pensar cultura e, especificamente, o tratamento da cultura no ensino de línguas, envolve desafiar os modelos e práticas educativas que historicamente tem simplificado e hierarquizado culturas, culminando na perpetuação de estereótipos e injustiças sociais. No que diz respeito à formação do docente de línguas, esse desafio requer a

preparação do futuro profissional para sua atuação crítica, com base no diálogo de saberes, respeito e transformação social. Nesse sentido, conforme sugestão de atividade feita por um estudante argentino, o tratamento da cultura em sala de aula teria como foco a derrubada de mitos (“*derribar mitos*”) relacionados tanto à cultura hegemônica quanto periférica.

Assim, a ideia contida no título que abre esta pesquisa, *Sur o no Sur*, é uma sugestiva indagação baseada na popular frase do dramaturgo William Shakespeare. Por meio dela, intencionamos abrir espaço para a reflexão sobre a (não) existência, o que se relaciona diretamente com questões aqui abordadas, como apagamento/visibilidade, subalternização e emancipação epistêmica, linguística e cultural. A releitura feita por Kevin Johansen do verso shakespeariano pauta a margem — o Sul — como elemento central na interrogação sobre a própria existência. Em tempos de fragilidade democrática e educacional, trazer o Sul à tona é questão urgente e inadiável, sob o risco de sermos coniventes com o agravamento das injustiças praticadas em nossa sociedade contra aqueles que têm sido historicamente inferiorizados.

Ao apresentar os desafios e caminhos para interculturalidade crítica e decolonial na formação do docente de línguas com base nos dados de todos os contextos, evidenciamos que a colonialidade não reside em apenas uma localidade (seja o Norte, o Sul ou algum país/lugar específico). Da mesma maneira, as respostas para a formação do professor de línguas para a interculturalidade crítica decolonial são resultado da junção de vozes pertencentes a diferentes lugares. Assim, com esta tese, nos somamos a essas vozes que buscam a transformação no (e por meio do) ensino/aprendizagem de línguas.

Contribuições do estudo

Consideramos que esta pesquisa oferece contribuições para o campo da Linguística Aplicada; em especial, o trabalho oferece aportes:

- **teóricos:** contribuição para os estudos sobre cultura na formação docente, com foco nas teorias da interculturalidade crítica e da decolonialidade, no campo de estudos da Linguística Aplicada. Busca o diálogo entre saberes do Norte e do Sul, com especial atenção para a visibilidade de saberes advindos do Sul;

- **metodológicos:** proposição dos estudos em Linguística Aplicada Crítica, comprometida com a tomada de posicionamento e encaminhamentos práticos a partir da análise de um determinado fenômeno. Proposta de uma metodologia latitudinal, com vistas à compreensão de fenômenos a partir de diferentes lugares enunciativos;
- **pedagógicos:** contribuição para a formação pedagógica dos estudantes em formação que participaram da pesquisa por meio do retorno sobre os conceitos empregados durante a dinâmica de grupos de interação. Retorno à Universidade de Salamanca para realização de minicurso sobre cultura no ensino de línguas; e
- para **elaboração de políticas linguísticas para a formação de professores de línguas:** contribuições sobre o componente cultural na formação do docente de línguas. Indicações sobre a necessidade de aliar os estudos da área de Linguística e Literatura e de Educação nos cursos de formação docente. Índícios de trabalhos práticos que contemplem prática intercultural crítica e decolonial.
- **formação pessoal:** o processo de pesquisa tem desencadeado um movimento de “autodecolonização”, em que tenho revisto e ampliado meu entendimento sobre alguns conceitos utilizados na tese (como cultura, interculturalidade crítica, decolonialidade), além da própria reflexão sobre o que significa ensinar línguas, formar professores e fazer pesquisa. Como dito, este é um movimento que se dá no processo de elaboração da pesquisa e que, portanto, vai se revelando conforme este trabalho é feito. Se, por um lado, esse movimento pode ser visto como uma falha na composição da unidade da pesquisa (já que ela pode apresentar deslizos que “denunciam” contradições teórico-metodológicas dentro do próprio trabalho), por outro, esse movimento contribui para evidenciar a organicidade da pesquisa, que se constrói conjuntamente com o processo de des/re-construção da própria pesquisadora.

Limitações do estudo

Este estudo foi realizado buscando o rigor científico, o respeito à ética de pesquisa e o compromisso em analisar e propor mudanças sociais no que se refere ao tratamento da cultura na formação do docente de línguas. No entanto, entendemos que esta pesquisa apresenta algumas limitações. Primeiramente, reconhecemos que a análise sobre os contextos de

pesquisa carecem de maior aprofundamento que poderia advir da contribuição de mais participantes, do detalhamento a respeito das atividades de internacionalização e da observação das práticas docentes em sala de aula. Não pudemos aprofundá-los devido à necessidade de se fazer um recorte que viabilizasse a pesquisa no que tange ao tempo, ao seu escopo e sua extensão.

Também reconhecemos a existência de algumas assimetrias nos dados gerados, que foram ocasionadas sobretudo pelo fato dos procedimentos de produção de dados permitirem maior flexibilidade de resposta dos participantes. Em especial, as entrevistas semi-estruturadas e os grupos de interação levaram a alguns dados que, embora sejam ricos para compreendermos melhor o contexto de pesquisa analisado, por vezes não eram comparáveis com os demais casos de pesquisa, impossibilitando, assim, o cruzamento de dados entre contextos.

Além disso, avaliamos que a metodologia não conseguiu mudar aquilo que própria pesquisa critica: ainda segue um parâmetro tradicional colonialista de fazer pesquisa, seja na valorização e reprodução exclusiva dos saberes vindos da academia ou na organização da tese (que segue a estrutura Introdução-Teoria-Metodologia-Análise-Conclusão).

Sugestões para estudos futuros

Como sugestões de encaminhamento para futuras pesquisas, indicamos possíveis temas de trabalho:

- análise do componente cultural em práticas pedagógicas dos egressos desses cursos;
- análise do componente cultural em cursos de formação continuada oferecidos a professores que já atuam no ensino dessas línguas;
- análise do papel das línguas portuguesa e espanhola em relação a outras línguas hegemônicas no que diz respeito a diferentes âmbitos, como nas políticas educacionais de línguas estrangeiras em diferentes locais, no processo de internacionalização das universidades e outros espaços de produção de saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, Polyanna Castro Rocha. A dimensão intercultural da língua inglesa na prática de professores formadores. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Nas trilhas da interculturalidade**: relatos de prática e pesquisa. Salvador: UFBA, 2016.

ALVES, Adriana Célia. **Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções**: representações de aprendizes franceses. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

ARGENTINA. Lei nº 26.206, de 2006. **Ley de Educación Nacional**. Disponível em: <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/argentina_ley_nro_26206_2006.pdf>. Acesso em 28 de nov. 2019.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. **Língua e cultura no ensino de espanhol a brasileiros**: contribuições para a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004a.

_____. Língua e cultura: contribuições para a formação de professores. In: **VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2004, São Paulo: VII CBLA, 2004b.

_____. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. **ABEHACHE**, v. 1,, 2017.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ-GOPAR, Mario López. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. Uberlândia: **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 1-27, 23 out. 2019.

BYRAM, Michael; MORGAN, Carol et al. **Teaching-and-Learning Language-and-Culture**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. **Developing Intercultural Competence in Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BYRAM, Michael; RISAGER, Karen. **Language Teachers, Politics and Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. IN: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008a.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

_____. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: **IX Congresso Iberoamericano de História de educação latino-americana**, 2009, UERJ, Rio de Janeiro. IX CIHELA Educação, Autonomia e Identidades na América latina. Rio de Janeiro: Quartet, p. 1-12, 2009.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado da Letras, 2007.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1996.

DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar. **Espanhol: ensino médio**. Organizado por Barros e Goettenauer de Marins Costa. (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 16, p. 55-68, 2010.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUSSEL, Enrique. "Para una filosofía de la cultura". In: _____. **Cultura latinoamericana e historia de la Iglesia**. Ediciones de la Facultad de Teología de la PUCA, Buenos Aires, 1968.

_____. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

_____. Transmodernidad e Interculturalidad: Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. IN: LANDER, E. (org.) **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Unesco, Ciccus, Clacso, 2005.

ESTERMANN, Josef. **Interculturalidad: Vivir la diversidad**. La Paz: ISEAT, 2010.

FERRI, Giuliana. **Intercultural Communication: Critical Approach and Future Challenges**. Cham, Switzerland : Palgrave Macmillan, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

GOMES DE MATTOS. 1965/1975: Dez anos de Lingüística Aplicada no Brasil. **Revista de Cultura Vozes XIX**. Rio de Janeiro, Vozes, 1976. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/204-19651975-dez-anos-de-linguistica-aplicada-no-brasil>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GORDILLO, Guadalupe Trigueros. Aproximación a los estudios de Gramática en Andalucía **Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria Salamanca** 1998, v. 17 ; p. 89-103.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008. p. 115-147.

GROSGOUEL, Ramón. The Dilemmas of Ethnic Studies in the United States: between Liberal Multiculturalism, Identity Politics, Disciplinary Colonization, and Decolonial Epistemologies. In: GROSGOUEL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ,

Roberto (orgs.). **Decolonizing the westernized university**: interventions in philosophy of education from within and without. Lanham: Lexington Books, 2016.

GUILHERME, Maria Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, N°. 40, 2014, p. 13-36. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990952>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

GUILHERME, Maria Manuela. **Critical Cultural Awareness**: The critical dimension in foreign culture education. Tese (Doutorado em Educação) - University of Durham - Inglaterra, 2000.

_____. **Critical Citizens for an Intercultural World**: foreign language education as cultural politics. Clevedon : Multilingual Matters, 2002.

_____. Intercultural. **Dicionário Alice**. 2019b. Disponível em: <http://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24306>. Acesso em: 30 de out. de 2019.

_____. Línguas ‘glocais’ no Brasil: O global e o local com inspiração na pedagogia crítica de Paulo Freire. In: HADDAD BAPTISTA, Ana Maria; GUILHERME, Maria Manuela. (eds.) **Plurilinguismo**: Por um universo dialógico. São Paulo, Brasil: BT Acadêmica, 2019a.

GUILHERME, Maria Manuela; SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. **Glocal Languages and Critical Cultural Awareness**: The South answers back. Nova York: Routledge, 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. v. 22, n. 2. jul./dez. 1997. p. 15-46. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>> Acesso em: 30 mai. 2018.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org e trad.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p.103-133.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. New York: Oxford University Press, 1998.

_____. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, Dec. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan/jun. 2015. <https://doi.org/10.12957/matraga.2015.17045>

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. **An Introduction to Second language Acquisition Research**. New York: Longman U.S.A, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOKEY, K. (eds.), **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela. B.; Cavalcanti, Marilda C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. **Análise da conversação**, 2ª Edição. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARIANO, Luciana Vieira. **As identidades culturais hispânicas na formação de professor de espanhol**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENDES, Edleise. Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol. 10, n.2. São Paulo: PUCSP, 1994.

MORAN, Patrick R. Defining culture. In: _____. **Teaching culture: perspective in practice**. Canada: Heinle & Heinle, 2001, pp. 23-33.

MOREIRA, António Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. n.18, set.; out.; nov.; dez., 2001, p. 65-81.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2018.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, 2019.

PARKS, Elinor. (2017). Content modules in UK and US universities – their unique contribution towards the development of intercultural competence and criticality . IN: ÁLVARES-MAYO, C.; GALLAGHER-BRETT, A.; MICHEL, F. (orgs.). **Innovative**

language teaching and learning at university: enhancing employability. Research-publishing.net, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.655>. Acessado em: 19 de fev. 2020.

_____. Communicative criticality and savoir se reconnaître: emerging new competencies of criticality and intercultural communicative competence. IN: **Language and Intercultural Communication**. n. 18, v. 1, 2018.

PESSOA, Roseane Rocha. “Conhecer como reconhecer”: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeiras. In: SILVA, Kleber. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário A. (orgs.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. pp. 127-152.

PEÇANHA, João Luiz Gonzaga. O que é cultura brasileira? **Revista Estudos Universitários**. Sorocaba, SP, v. 26, n. 1, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, globalización y democracia**. 2001. Disponível em: <www.urbared.ungs.edu.ar/textos/aquijano.doc>. Acesso em: 29 abr. 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RISAGER, Karen. **Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SAHLINS, Marshall. 1997. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana**, 3(1), 41- 73, 1997.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **DELTA**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235-256, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 15 Jan. 2020.

_____. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: Perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem**. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

_____. Língua e cultura no curso de graduação em Letras: uma reflexão sobre as concepções de alunos, Projeto Político Pedagógico e programas de ensino. **ESTUDOS LINGUÍSTICOS**. v. 45, p. 474-490, 2016.

_____. Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 39, n. 2, 2017.

SANTOS, Boaventura Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. In: **Contexto Internacional**, nº 23, p, 7-34. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF. p, 8.> Acesso em: 29 abr. 2017.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Estudos**

Avançados, v. 2, n. 2, São Paulo, mai./ago. 1998.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out./2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** - **CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 out. 2018.

_____. Said, o intelectual e a causa. In: _____. **A cor do tempo quando foge**, v. 2, crônicas: 2001-2011. Coimbra: produções Almedina, 2012.

SANTOS, Sandra Leite dos; ZOLIN-VESZ, Fernando. Me llamo Rigoberta Menchú y a mí me necesitó el castellano: a língua espanhola como dispositivo de exclusão social. IN: SOUZA, Fabio Marques de; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Interculturalidade, linguagem e formação de professores**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 35-48.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102

SOVIK, Liv. Apresentação: Para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 9-21.

STEVANIM, Luiz Felipe Ferreira. Sobre pontes e abismos: aproximações e conflitos entre os estudos culturais e a economia política da comunicação a partir da obra de Stuart Hall. **Matrizes**. v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=143049794012>>. Acesso em: 22 de jun. de 2020.

TILIO, Rogério Casanovas. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. 7, n. 28, 2009.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

TOMAZELLA, Carla Maluf. **Percepção de egressos do curso de Letras da UFSCar sobre sua formação inicial: relações entre currículo e prática profissional em início de carreira**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, 2017.

TONELLI, Fernanda. **O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TONELLI, Fernanda; KILLNER, Mariana. Pensar o ensino de línguas a partir do Sul: reflexões interculturais. In: DÓMEZ, Javier Herrán; LLANOS ERAZO, Daniel. **El Modelo Pedagógico Salesiano**. Memorias del Congreso de Educación Salesiana. Quito: Editorial

Universitaria Abya-Yala, 2019.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24-28 de jan. de 2005. Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 01 out. 2018.

UNC. **Plan de Estudios del Profesorado de Portugués**. Argentina: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZuBMou>>. Acesso em: 27 de nov. 2019.

UNESP. **Projeto Pedagógico do curso de Letras. Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara**. Brasil: Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/31XMEIW>>. Acesso em: 27 de nov. 2019.

VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira: O que é, como se faz**. Sorocaba, São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIAÑA, Jorge. Reconceptualizando la interculturalidad. In: VIAÑA, J.; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria F.; _____. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**. Vol. I: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WELSCH, Wolfgang. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**, v. 17 & 18, p. 19-39, 1994.

YIN, Robert K. Case study research and applications: design and methods. California, United States: SAGE Publications, 2018.

ZAKIR, Maisa de Alcântara. **Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de entrevista - professor formador

1- Me fale um pouco sobre você, sua formação, sua relação com a língua espanhola/língua portuguesa...

2- Desde quando você é professora do curso de Letras-Espanhol/*Profesorado de Portugués*?

3- Em quê você considera que este curso se diferencia em relação aos demais cursos de Letras-Espanhol/*Profesorado de Portugués* com os quais você já teve contato?

4- O Projeto Pedagógico do Curso e os Programas de Ensino prevêem o tratamento da cultura na formação do profissional de Letras. Você acha que o componente cultural vem sendo contemplado ao longo da formação desses estudantes?

5- Você acredita que o curso contempla algum conceito específico de cultura? Qual? Por quê?

6- O PPP fala sobre atividades acadêmico-científico-culturais, mas não deixa muito claro quais seriam elas. Você poderia dar exemplos de atividades que vêm sendo realizadas e se enquadram nesse perfil?¹⁰⁴

7- Você/o curso realiza atividades culturais com os estudantes? Se sim, quais?

8- Você acredita que o curso contempla de alguma maneira alguma variedade ou algum grupo hispanofalante/lusofalante? Qual? Por quê?

9- Como é a relação desses estudantes com a língua espanhola?

¹⁰⁴ Pergunta exclusiva para a professora do curso de Letras/Espanhol - Brasil.

- Eles demonstram interesse desde o início?
- São motivados?
- No início da formação, demonstram preferência/afinidade por alguma comunidade hispanofalante/lusofalante? E no final do curso?

10- O curso mantém convênios com instituições estrangeiras para intercâmbio dos estudantes? Se sim, quais são os convênios?

Apêndice B - Questionário - estudantes¹⁰⁵

Parte 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

Este questionário é parte da pesquisa que tem como título provisório “**Representações sociais de professores em formação inicial sobre o componente cultural no ensino/aprendizagem de línguas**”. O objetivo deste questionário é fazer um levantamento a respeito de suas informações iniciais, bem como experiências com ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Agradeço sua colaboração.

Fernanda Tonelli

Nome (opcional):

1. O que é para você a cultura no ensino/aprendizagem de línguas?

2. Você já participou de alguma atividade de internacionalização pela sua universidade? (considerar atividades de intercâmbio, participação de eventos no exterior,

¹⁰⁵ Apresentamos aqui o modelo aplicado aos estudantes brasileiros. Para cada contexto, este questionário foi adaptado para corresponder à língua de formação no curso.

cursos/palestras com professores/pesquisadores estrangeiros, cursos de línguas em geral, projetos de interação em outras línguas — tandem, rodas de conversas, clubes, entre outros). Se sim, descreva quais eram as atividades e sua participação.

3. Você já viajou para algum país que tem o espanhol como língua oficial? Em caso positivo, descreva: lugar, período, finalidade, entre outras informações que queira adicionar.

4 - Se pudesse escolher um destino hispanofalante para viajar, qual seria?

5- Qual é o motivo/ Quais são os motivos para escolha desse destino? Descreva.

6- Pensando sobre ensino de línguas, como abordar as culturas do país que você selecionou? Que elementos culturais selecionaria?

7. Antes do ingresso no curso de licenciatura, você já tinha estudado língua estrangeira? (Atenção: para esta pergunta, desconsiderar o estudo de inglês durante sua formação básica — Ensino Fundamental e Ensino Médio)

() sim

() não

8. Caso a resposta da pergunta anterior seja positiva, responda:

- Que língua(s) você estudou? _____

- Onde você estudou essa(s) língua(s)? _____

- Por quanto tempo? _____

9. Você desempenha/já desempenhou alguma atividade de docência? (Para esta pergunta, você pode considerar atividades realizadas dentro e fora da universidade, tendo sido remunerado(a) ou em regime de voluntariado).

() não

() sim

10. Caso a resposta da pergunta anterior seja positiva, indique qual é/foi a sua atividade de docência e o período em que foi/vem sendo realizado.

11. Depois de concluído seu curso, qual área você tem mais interesse em seguir carreira?

- () Língua Portuguesa
- () Língua Espanhola
- () Literaturas de língua portuguesa
- () Literaturas de língua espanhola
- () Outra Língua Estrangeira
- () Outra área. Qual? _____

12. Algum comentário? Se sim, escreva-o abaixo.

Parte 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LÍNGUA
PORTUGUESA**

Indique em que medida você concorda com as afirmações a seguir. Marque a letra que condiz com a sua opinião.

- A. Concordo plenamente**
- B. Concordo parcialmente**
- C. Discordo**
- D. Não sei opinar**

1. O estudo da cultura em sala de aula pode atrapalhar o processo de aprendizagem linguística.

A B C D

2. Abordar cultura no ensino de línguas significa ensinar a cultura de um país e de seus falantes nativos.

A B C D

3. Abordar cultura no ensino de línguas significa refletir sobre práticas culturais de comunidades que fazem uso da língua foco de aprendizagem, bem como de comunidades das quais o estudante participa.

A B C D

4. Acredito que minha instituição de ensino oferece suficientes atividades de internacionalização (considerar atividades de intercâmbio, participação de eventos no exterior, cursos/palestras com professores/pesquisadores estrangeiros, cursos de línguas em geral, projetos de interação em outras línguas — tandem, rodas de conversas, clubes, entre outros)

A B C D

5. Minha instituição de ensino, em suas atividades de internacionalização, privilegia a América Latina.

A B C D

6. Minha instituição de ensino, em suas atividades de internacionalização, privilegia a Espanha.

A B C D

7. Minha instituição de ensino, em suas atividades de internacionalização, privilegia países do Cone Sul (Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Perú).

A B C D

8. Minha instituição de ensino, em suas atividades de internacionalização, privilegia locais que têm outras línguas oficiais que não o espanhol.

A B C D

9. Considero que durante minha formação foram suficientes os momentos de reflexão cultural.

A B C D

10. Tenho dúvidas sobre como abordar/abordaria cultura em aula na qual eu sou/seria o professor.

A B C D

11. Não me sinto seguro em debater sobre o componente cultural no ensino/aprendizagem de línguas.

A B C D

12. Somente o professor nativo pode abordar com propriedade cultura em sala de aula.

A B C D

13. A melhor forma de aprender cultura é por meio do estudo de grandes produções artísticas e intelectuais (como literatura, música, artes visuais)

A B C D

14. A melhor forma de aprender cultura é por meio do estudo de hábitos, crenças e valores de um grupo.

A B C D

15. Ensinar/aprender cultura em aula de línguas visa conhecer o outro.

A B C D

16. Ensinar/aprender cultura em aula de línguas visa integrar/inserir pessoas em uma comunidade.

A B C D

17. Ensinar/aprender cultura em aula de línguas visa refletir e modificar padrões culturais pré-existentes.

A B C D

18. O trabalho com cultura na sala de aula só deve acontecer depois que o estudante tiver um nível favorável de proficiência na língua estrangeira.

A B C D

19. O trabalho com cultura na sala de aula pode acontecer em qualquer nível de ensino de línguas, inclusive para aqueles que não tem proficiência na língua.

A B C D

20. Como latinoamericano(a), devo dar ênfase à abordagem de culturas da América Latina em detrimento das culturas espanholas.

A B C D

21. Devo dar ênfase às culturas da Espanha pelo fato dela ser o berço da língua espanhola em detrimento das culturas latino-americanas.

A B C D



22. Aprender sobre outras culturas pode levar o estudante a refletir sobre sua própria cultura.

A B C D

23. Conhecer uma nova língua e cultura significa mudar minha própria identidade.

A B C D

ANEXO - Parecer de aprovação do Comitê de Ética

	<p>UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA</p>									
<p>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p>										
<p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p>										
<p>Título da Pesquisa: Representações sociais de professores em formação inicial sobre o componente cultural no ensino/aprendizagem de línguas</p>										
<p>Pesquisador: FERNANDA TONELLI</p>										
<p>Área Temática:</p>										
<p>Versão: 1</p>										
<p>CAAE: 79517917.7.0000.5400</p>										
<p>Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara</p>										
<p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>										
<p>DADOS DO PARECER</p>										
<p>Número do Parecer: 2.431.843</p>										
<p>Apresentação do Projeto:</p>										
<p>O projeto está muito bem escrito e detalhado, apresenta o questionário a ser aplicado aos participantes e demais documentos. Ressaltamos que o estudo trará contribuições relevantes para sua área de inserção.</p>										
<p>Objetivo da Pesquisa:</p>										
<p>O projeto apresentado tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de línguas no que diz respeito ao entendimento de cultura nos cursos de Licenciatura em Letras. Para tanto, propõe-se a análise de representações sociais de professores em formação dos cursos de Espanhol Língua Estrangeira, situado no Brasil, e Português Língua Estrangeira, na Argentina.</p>										
<p>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</p>										
<p>A pesquisadora faz a devida análise de riscos, apresenta estratégias para minimizá-los e aponta os benefícios da pesquisa.</p>										
<p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</p>										
<p>-</p>										
<p>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:</p>										
<p>Todos os documentos concernentes aos participantes foram apresentados e estão de acordo com a legislação vigente.</p>										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1</td> <td>CEP: 14.800-901</td> </tr> <tr> <td>Bairro: CENTRO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: ARARAQUARA</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (16)3334-6124</td> <td>E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1	CEP: 14.800-901	Bairro: CENTRO		UF: SP	Município: ARARAQUARA	Telefone: (16)3334-6124	E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br
Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1	CEP: 14.800-901									
Bairro: CENTRO										
UF: SP	Município: ARARAQUARA									
Telefone: (16)3334-6124	E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br									
<p>Página 01 de 03</p>										



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.431.843

Recomendações:

Retirar do TCLE o telefone e endereço pessoal da pesquisadora e da orientadora, inserir apenas o email ou endereço institucional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, sugerimos que a pesquisadora se atente às recomendações feitas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/12/2017, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_994084.pdf	26/10/2017 20:12:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	26/10/2017 20:12:35	FERNANDA TONELLI	Aceito
Folha de Rosto	Fernanda_Tonelli_folha_de_rosto.pdf	19/10/2017 10:13:28	FERNANDA TONELLI	Aceito
Outros	Questionario_inicial.pdf	19/10/2017 10:07:23	FERNANDA TONELLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	FernandaTonelli_Projeto09_2017.pdf	03/10/2017 16:25:12	FERNANDA TONELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS ARARAQUARA



Continuação do Parecer: 2.431.843

ARARAQUARA, 12 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara-Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br