



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

PRISCILA ROMERO LOPES

**CULTURA NA PALMA DA MÃO: POTENCIALIDADES DO
APLICATIVO "MINHA ESPANHA" PARA APRENDER SOBRE A
CULTURA ESPANHOLA**

São José do Rio Preto

2018

PRISCILA ROMERO LOPES

**CULTURA NA PALMA DA MÃO: POTENCIALIDADES DO
APLICATIVO “MINHA ESPANHA” PARA APRENDER SOBRE A
CULTURA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Araguaia Solange de Souza Roque

São José do Rio Preto

2018

Lopes, Priscila Romero.

Cultura na palma da mão: potencialidades do aplicativo “Minha Espanha” para aprender sobre a cultura espanhola / Priscila Romero Lopes. -- São José do Rio Preto, 2018

131 f. : il., grafs.

Orientador: Araguaia Solange de Souza Roque

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Cultura. 2. Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Linguagem e cultura. 4. Aplicativos móveis. 5. Aprendizagem. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 460-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

PRISCILA ROMERO LOPES

**CULTURA NA PALMA DA MÃO: POTENCIALIDADES DO
APLICATIVO “MINHA ESPANHA” PARA APRENDER SOBRE A
CULTURA ESPANHOLA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Araguaia Solange de Souza Roque
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Celso Fernando Rocha
UNESP – Câmpus de Araraquara

Prof^a. Dr^a. Mariza Silva de Moraes
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

São José do Rio Preto
15 de agosto de 2018

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Sérgio e Neide, por terem me preparado para os desafios encontrados ao longo da vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, minha maior fonte de perseverança.

Agradeço, também, ao corpo docente do programa “Ensino e Processo Formativos” que desempenhou papel importante para o meu amadurecimento pessoal e acadêmico.

Em especial, agradeço à orientadora Araguaia pela imensa dedicação, pela paciência e pelos conselhos pertinentes depositados durante a realização do trabalho.

Agradeço aos meus pais, ao meu irmão, à minha cunhada e aos meus amigos pelo apoio imensurável que sempre me deram.

Agradeço à minha querida amiga Andanei, presente que ganhei no meio acadêmico e que me deu forças para prosseguir com seus sábios conselhos.

Por fim, um agradecimento especial aos membros da banca, Prof. Dr. Celso Fernando Rocha e Profa. Dra. Mariza Silva de Moraes, pelos sábios e sensatos apontamentos durante a qualificação que fizeram a diferença para a escritura final.

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir. (Virgílio Ferreira).

RESUMO

A globalização e os constantes avanços das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação propiciando um aumento das possibilidades de interação pessoal têm fomentado as discussões em vários campos, inclusive no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE). Os métodos de ensino de LE são determinados pelos contextos histórico, político e social que os emolduram e, na contemporaneidade, em meio a tantas transformações, também as formas de ensinar e aprender estão no ponto central das discussões. Essa consideração preliminar despertou nosso interesse por investigar se e de que modo recursos tecnológicos podem atuar como instrumentos didáticos tanto para aprendizes autônomos, quanto para aqueles inseridos em contexto formal de aprendizagem de Espanhol (LE) no Brasil. Dessa forma, na presente pesquisa, de caráter qualitativo e natureza bibliográfica, objetivamos conduzir uma reflexão sobre questões relacionadas à cultura espanhola a partir da análise do aplicativo para celulares “Minha Espanha”, desenvolvido pelo Centro Oficial de Turismo Espanhol. À luz principalmente de referencial teórico sobre a abordagem intercultural (KRAMSCH, 1993, BYRAM, 2002) e de reflexões sobre o ensino no contexto da pós-modernidade (BAUMAN, 2001), o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre o binômio língua-cultura no ensino de Espanhol (LE) no Brasil e, mais especificamente, sobre as potencialidades do aplicativo para o aprendizado da cultura espanhola por usuários aprendizes brasileiros. Interessa-nos investigar se e em que medida o aplicativo pode se converter em instrumento eficaz para o aprendizado, fomentando o interesse dos usuários de modo que possam explorar conteúdos de cultura de modo a tornar a aprendizagem mais dinâmica, mais instigante e significativa, inclusive sob um enfoque contrastivo com a língua-cultura brasileira, dada a importância da cultura para a construção das identidades.

Palavras-chave: Cultura. Espanhol. “Minha Espanha”.

ABSTRACT

Globalization and the constant advances of the New Technologies of Information and Communication fostering an increase in the possibilities of personal interaction have fomented the discussions in various fields, including foreign language teaching and learning. The methods of foreign language teaching are determined by the historical, political and social contexts that frame and, in the present day, in the midst of so many transformations, also the ways of teaching and learning are at the center of the discussions. This preliminary consideration aroused our interest in investigating if and how technological resources can act as teaching tools for autonomous learners, as well as those inserted in the formal context of learning Spanish in Brazil. Thus, in the present research, of qualitative character and bibliographical nature, we aim to conduct a reflection on issues related to Spanish culture from the analysis of the app for mobile phones "Minha Espanha", developed by the Spanish Official Tourism Center. In the light mainly of theoretical reference on the intercultural approach (KRAMSCH, 1993, BYRAM, 2002) and reflections on teaching in the context of postmodernity (BAUMAN, 2001), the general objective of this research is to reflect about the language-culture binomial in the teaching of Spanish (LE) in Brazil and, more specifically, on the potential of the app for the learning of Spanish culture by Brazilian learners. We are interested in investigating whether and to what extent the app can become an effective tool for learning, fostering the users' interest so that they can explore culture content in order to make learning more dynamic, more instigating and meaningful, even under a contrastive approach with the Brazilian language-culture, given the importance of culture for the construction of identities.

Key words: Culture. Spanish. "Minha Espanha".

RESUMEN

La globalización y los constantes avances en Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, resultando en un aumento de las posibilidades de interacción, han fomentado discusiones en varios campos, incluyendo en la enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (de ahora en adelante LE). Los métodos de enseñanza de LE están determinados por los contextos histórico, político y social que los integran y, en tiempos contemporáneos, en medio de tantas transformaciones, las formas de enseñanza y aprendizaje también son el punto central de las discusiones. Esa proposición preliminar despertó nuestro interés por investigar si y cómo la tecnología puede actuar como instrumentos de enseñanza tanto para estudiantes autónomos como para aquellos en el contexto de aprendizaje formal de Lengua Española (LE) en Brasil. Así, en la presente investigación, de carácter cualitativo y de naturaleza bibliográfica, pretendemos realizar una reflexión sobre cuestiones relacionadas con la cultura española desde el análisis de la aplicación móvil "Mi España", elaborado por el Centro Oficial de Turismo Español. A La luz principalmente de un marco teórico sobre el enfoque intercultural (Kramsch, 1993, Byram, 2002) y de reflexiones sobre la enseñanza en el contexto de la postmodernidad (Bauman, 2001), el objetivo general de esta investigación es reflexionar sobre el binomio lengua-cultura en el aprendizaje de Español (LE) en Brasil y, más específicamente, sobre el potencial de aplicación de la enseñanza de idiomas para el aprendizaje de la cultura española por aprendices brasileños. Investigamos si y en qué medida la aplicación puede convertirse en instrumento eficaz para el aprendizaje, mediante la promoción de los intereses de los usuarios por lo que se puede explorar el contenido de la cultura para hacer el aprendizaje más dinámico, más estimulante y significativo, incluso bajo un enfoque contrastivo con la lengua-cultura brasileña, teniendo en cuenta la importancia de la cultura para la construcción de las identidades.

Palabras-clave: Cultura. Español. "Minha Espanha".

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Triangulação “língua, cultura e identidade”.	36
Figura 2 – Interatividade do multiculturalismo.	43
Figura 3 – Vivendo na interculturalidade.	65
Figura 4 – Página inicial do aplicativo.	83
Figura 5 – Descobrimo o perfil do turista.	83
Figura 6 – Pergunta número 1.	84
Figura 7 – Pergunta número 2.	84
Figura 8 – Pergunta número 3.	85
Figura 9 – Pergunta número 4.	85
Figura 10 – Pergunta número 5.	87
Figura 11 – Pergunta número 6.	87
Figura 12 – Pergunta número 7.	87
Figura 13 – Computando o resultado.	87
Figura 14 – Perfil e símbolo do “AA”.	88
Figura 15 – Lista de atrações para o “AA”.	88
Figura 16 – Perfil e símbolo do “Cosmopolita”.	89
Figura 17 – Lista de atrações para o cosmopolita.	89
Figura 18 – Perfil do Econômico.	90
Figura 19 – Lista de atrações para o econômico.	90
Figura 20 – Perfil do Esportista.	92
Figura 21 – Lista de atrações para o esportista.	92
Figura 22 – Descrição e público do Tour Barnabéu.	92
Figura 23 – Perfil do Festeiro.	94
Figura 24 – Lista de atrações para o Festeiro.	94
Figura 25 – Perfil do Gourmet.	97
Figura 26 – Lista de atrações para o Gourmet.	97

Figura 27 – Perfil do Louco por praia.	98
Figura 28 – Lista de atrações para o Louco.	98
Figura 29 – Opções de compartilhamento.	100
Figura 30 – Mensagem de compartilhamento.	100
Figura 31 – Localização de Madri e da Região Central.	102
Figura 32 – Localização de Barcelona e do Mediterrâneo.	102
Figura 33 – Localização do Sul da Espanha.	103
Figura 34 – Localização da Região Norte.	103
Figura 35 – Localização das Ilhas Canárias.	103
Figura 36 – Descrição e público do Parque Nacional de Timanfaya.	105
Figura 37– Descrição e público da Festa de San Juan em Ciutadella.	106
Figura 38 – Descrição e público do Museo Del Baile Flamenco.	106
Figura 39 – Descrição e público do Carnaval de Cádiz.	107
Figura 40 – Descrição e público da Rota Dom Quixote.	108
Figura 41 – Descrição e público da Rota dos Vinhos.	108
Figura 42 – Descrição e público do Teatre Liceu.	109
Figura 43 – Descrição e público da Tabakalera.	110
Figura 44 – Descrição e público do Centro Histórico de Santillana del Mar.	111
Figura 45 – Descrição e público do Museo de Historia Natural.	112
Figura 46 – Descrição e público do San Telma Museoa.	112
Figura 47 – Descrição e público do Museu Nacional de Arte da Catalunha.	113
Figura 48 – Descrição e público do Museo Reina Sofía.	113
Figura 49 – Descrição e público do Museo Thyssen-Bornemisza.	114
Figura 50 – Descrição e público do Museo Del Prado.	114
Figura 51– Descrição e público do San Sebastián.	115
Figura 52 – Descrição e público do Museo Picaso-Andaluzia.	116
Figura 53 – Descrição e público do Museo Picaso-Catalunha.	116
Figura 54 – Descrição e público da Sagrada Família e Rota Gaudí.	117
Figura 55 – Página da <i>PlayStore</i> .	118
Figura 56 – Avaliações e comentários.	118

QUADROS

Quadro 1 – Livros publicados durante a reforma de Capanema	22
Quadro 2 – Os mundos monocultural, Multicultural e Intercultural	37
Quadro 3 – Abordagens sobre o ensino de cultura	65
Quadro 4 – Categorias de aprendizagem móvel	69

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO DE ESPANHOL (LE) NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	20
3 REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE CULTURA	29
3.1 Definir “cultura”: a pluralidade de ângulos	29
3.2 Língua, Cultura e Identidade	35
4 CULTURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMBRICAÇÕES E ENSINO	45
4.1 O tratamento da cultura segundo alguns métodos e abordagens de ensino	45
4.1.1 Abordagem gramática-tradução	46
4.1.2 Método Direto	47
4.1.3 Método <i>Áudio-lingual</i>	49
4.1.4 Método silencioso de Gattegno	51
4.1.5 Sugestologia de Lozanov	52
4.1.6 Método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento	53
4.1.7 Método de Asher – Resposta física Total	54
4.1.8 Abordagem Natural	54
4.1.9 Abordagem Comunicativa	55
4.2 Da Abordagem Comunicativa até hoje. O que se pretende com os métodos?	58
4.3 Língua, cultura e ensino	59
5 APLICATIVO “MINHA ESPANHA”: CULTURA ESPANHOLA NA PALMA DA MÃO	67
5.1 <i>Mobile Learning</i>: usos e características	67
5.2 Aplicativo “Minha Espanha”: Descrição e considerações preliminares	72
5.2.1 Interface de Usuário	73
5.2.2 Funcionalidade	75
5.2.3 Consciência	76
5.2.4 Adaptação	77
5.2.5 Eficiência e Performance	78
5.2.6 Conectividade	79

5.2.7 Segurança	79
5.2.8 Pedagógicas	79
5.2.9 Socioculturais	80
5.2.10 Socioeconômicas	81
5.3 Aplicativo Minha Espanha: cultura na palma da mão	81
6 CONCLUSÕES	120
REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO

Desde as séries iniciais, aprendemos a compartimentalizar os conteúdos, segmentando o conhecimento em disciplinas e cada disciplina, por sua vez, em partes e, dessa forma, nos distanciamos da noção de “todo”, metáfora do “apertar parafusos” tão genialmente mostrada por Chaplin em seu famoso filme “Tempos Modernos”.

Historicamente, essa mesma segmentação tem marcado não somente a visão divisória do conhecimento a partir de disciplinas, como também cada disciplina tem sido objeto de subdivisões e com a língua estrangeira (doravante LE) não é diferente.

Não se trata apenas da divisão da língua quanto aos seus componentes gramaticais (por sua vez organizados segundo divisões específicas como morfologia, sintaxe, fonologia), cada uma delas subdivididas em outras categorias (como a morfologia dividida em classes), como também a divisão de língua do que lhe é indissociável, como é o caso da cultura.

O contexto histórico de ensino de LE com o suceder-se de métodos e abordagens de ensino também marcou as divisões da língua, ora privilegiando a gramática, ora a tradução, ora a fonética, sem considerar a língua como uma totalidade que engloba essas e outras instâncias a ela indissociáveis, como a cultura, pois:

uma língua encerra em si mesma a história do seu povo, suas tradições, as características culturais de uma comunidade. Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem que passar, necessariamente, pelo conhecimento da cultura. (GODOI, 2010, p. 1-2)

Villalba, Gabardo e Mata (2012) afirmam que, nos últimos anos, ficou cada vez mais claro que a cultura não pode ser dissociada da língua, pois uma abordagem cultural significativa pede que o ensino de cultura e o ensino de língua sejam vistos como intrínsecos, ou seja, uma língua não pode se desvincular de sua cultura, pois ambas estão interligadas.

Ainda assim, muitos autores afirmam ser recorrente entre os professores a concepção de ensinar língua em uma visão estrutural com maior ênfase aos aspectos gramaticais, isto é, uma língua que é estudada fora de seu contexto social, cultural e interacional.

Sem nos atermos de maneira aprofundada sobre os motivos pelos quais a visão fragmentada da língua no contexto pedagógico tem se perpetuado, é possível individuarmos questões que vão desde a formação de professores segundo metodologias de ensino e abordagens as mais variadas no contexto histórico específico, até os objetivos idealizados de aprendizagem privilegiando uma ou outra habilidade linguística em detrimento de outra (habilidade leitora e interpretativa, mais do que de produção oral e escrita, por exemplo).

A língua, cujo objetivo maior é a comunicação, desenvolve-se dentro de um ambiente cultural, portanto, cultura, língua e comunicação estão extremamente relacionadas. Laraia (2001, p. 52) afirma que “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

O mundo globalizado transforma a perspectiva do sujeito e amplia seus horizontes para além da visão de aldeia. As grandes transformações culturais vivenciadas nos últimos tempos afetam de forma contundente as línguas, instrumentos vivos de comunicação, e de maneira indissociável também suas culturas.

A relação entre cultura, língua e identidade consiste nas diversas transformações sofridas pelas sociedades, e a língua acompanha essas transformações. São inúmeros fatores que influenciam na mudança de comportamento, como troca de gerações e classe social. Tudo isso influencia na língua pois ela, como o próprio ser humano, está sujeita a mudanças.

Segundo Teixeira e Ribeiro (2013, p. 124), “o indivíduo aprende uma língua estrangeira para ter acesso a uma gama maior de informação, entender como outros vivem em outras partes do mundo, alargando novos horizontes”. A formação escolar é o tempo de construir a figura do cidadão consciente e criativo, capaz de transformar a sociedade, fazendo uso do conhecimento linguístico, seja materno ou estrangeiro.

A cultura assume, portanto, caráter fundamental no processo de ensino-aprendizagem de LE, isso porque o sujeito organiza as ideias segundo a sua concepção de linguagem e é pela linguagem que o sujeito representa o mundo. Portanto, no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a ligação entre língua, cultura e identidade precisa ser relacionada, pois o aprendiz, através dessa ligação, poderá obter uma aprendizagem significativa.

Explorar a cultura quando se aprende uma LE é poder vivenciar um conhecimento acerca das relações entre países, da língua como comunicação entre sujeitos e, por conseguinte, também da própria identidade, pelo viés do contraste com a cultura-alvo.

O processo de globalização e os constantes avanços tecnológicos nos meios de comunicação têm oportunizado e ampliado esse fenômeno de intercâmbio e troca de informações, ampliando a percepção do mundo e do próprio sujeito.

Em meio a discussões sobre as relações afetivas, sobre as estruturas de poder entre classes sociais, sobre o consumismo desenfreado, os temores e os anseios humanos pelo olhar da sociologia, cabe também a discussão articulada sobre o novo sujeito aprendiz e a maneira como ele se relaciona com o conhecimento e articulação de temas variados com as inovações das novas tecnologias e, nesse sentido, as formas de ensinar e aprender não estão alheias a esse novo cenário, pois:

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. (MORAN, 2000a, p. 137)

Nossa experiência no ensino de Espanhol (LE) tem evidenciado que a cultura tem recebido tratamento secundário em muitos dos livros didáticos frequentemente utilizados por aprendizes brasileiros, observação primeira e mola propulsora que nos instigou a realizar esta pesquisa partindo do pressuposto que os recursos digitais disponibilizados gratuitamente poderiam contribuir para, senão diminuir essa lacuna, ao menos para permitir a exploração de aspectos da cultura espanhola.

Nesse sentido, entendemos que recursos digitais possam ampliar significativamente a autonomia dos professores que almejem um planejamento didático mais aberto, com mais liberdade para selecionar e organizar os conteúdos a serem explorados articulando sua *praxis* aos seus conhecimentos (KUMARADIVELU, 2001) e, ainda, levando em conta o contexto e os sujeitos implicados no processo.

Não se trata de excluir esse ou aquele material, essa ou aquela abordagem, esse ou aquele método, mas de integrar, de articular, de adequar as ferramentas e os recursos disponíveis para o bem comum, qual seja propiciar a construção do conhecimento de maneira significativa.

Desta forma, propomos para esta investigação a análise do aplicativo para celulares “Minha Espanha”, com vistas a refletir se e de que modo essa ferramenta poderia contribuir para aprendizes brasileiros trilharem um caminho de construção de conhecimento sobre a cultura espanhola a partir do viés cultural disponibilizado pelo mesmo.

Criado recentemente (2016) pela agência PiU Comunica com a participação da brasileira Adriana Setti, encarregada de selecionar as atrações espanholas e montar o *quiz* para determinar o perfil dos “viajantes” usuários, o aplicativo já contava com 5.000 *downloads* e avaliação de 4,4 (em um total de 5) pelos usuários menos de um ano após seu lançamento¹.

Trata-se de um aplicativo especialmente voltado para o público brasileiro, cuja configuração permite ao usuário “viajar” virtualmente pela Espanha, conhecendo lugares e roteiros personalizados segundo com o perfil escolhido pelo aprendiz.

Nosso objetivo é refletir sobre os conteúdos apresentados pelo aplicativo Minha Espanha pensando em sua aplicabilidade como ferramenta complementar ao aprendizado de Espanhol (LE) especialmente no que tange à familiarização com conteúdos relacionados à cultura espanhola.

Faz-se necessário, contudo, esclarecer dois pontos cruciais para a validade de nossa proposta.

O primeiro é que procuraremos identificar potencialidades do aplicativo enquanto material didático em si, utilizado de forma complementar para o aprendizado da língua-cultura espanhola por aprendizes brasileiros, sem, contudo, especificar o nível de ensino ou o contexto, em outras palavras, entendemos que o aprendiz possa autonomamente decidir iniciar (ou aprofundar) o aprendizado sem necessariamente estar inserido em um contexto formal de ensino, tanto escolas de línguas quanto o ensino obrigatório escolar. Isso não significa dizer que excluimos dessa perspectiva o professor, pois, ao afirmarmos que o aplicativo ocupará o lugar

¹ Segundo dados extraídos de <https://pt.downloadatoz.com/minha-espanha/br.com.piucomunicacao.minhaespanha/>. Acesso em: 5 jul. 2017.

da análise na pesquisa, entendemos que o mesmo também possa ser utilizado nos contextos de ensino antes mencionados, como ferramenta complementar ao ensino da língua-cultura espanholas.

Cabe ainda, esclarecer que, sendo o aplicativo voltado exclusivamente para a cultura espanhola, não trataremos neste trabalho de especificidades relativas a outros países de língua hispânica.

O segundo ponto a ser esclarecido é que ressaltamos a indissociabilidade entre língua e cultura e, portanto, analisamos o uso do aplicativo como ferramenta complementar ao ensino de Espanhol (LE) pelo fato de seu conteúdo ser voltado especificamente ao público brasileiro independentemente de conhecer ou não a língua espanhola, razão pela qual as informações são apresentadas em língua portuguesa.

No caso do aprendiz usuário autônomo, entendemos o aplicativo como motivador ao processo de aprendizado da língua espanhola, independentemente do estudo da língua ter-se ou não iniciado.

No caso da utilização pelo professor de Espanhol (LE), entendemos a articulação do aplicativo ao ensino da língua durante o processo e, assim, abordaremos também, nesta pesquisa, questões mais gerais relativas ao ensino de línguas a partir do referencial teórico, e também questões mais específicas relativas ao ensino de Espanhol (LE) no Brasil.

No caso do Espanhol (LE), acreditamos que explorar aspectos, seja da língua, seja da cultura, por meio de recursos disponibilizados na internet e aplicativos para celular possa tornar a aprendizagem, além de mais eficaz, mais dinâmica e prazerosa, permitindo aprender sob o viés contrastivo (BYRAM, 2002), como também explorar temas adjacentes a partir de uma perspectiva mais global e integradora, o que, por sua vez, poderia tornar a aprendizagem também mais significativa.

Entendemos que as novas tecnologias podem oferecer ferramentas capazes de aproximar o aprendiz da realidade do país de língua-alvo, fazê-lo assumir um ponto de vista mais direto acerca do objeto de estudo, de modo a mergulhá-lo na experiência de vivenciar a língua estudada na sua forma mais dinâmica.

Além disso, há que se considerar a predileção das novas gerações quando se trata de recursos tecnológicos, pois não há como se negar a presença

das novas tecnologias no dia a dia das pessoas, especialmente a Geração Y², tão familiarizada às constantes novidades eletrônicas.

Schulz et al. (2012) afirmam que a tecnologia tende a atrair mais os alunos do que os antigos métodos, por isso, segundo o autor, “é preciso voltar à sala de aula, mudar conceitos, derrubar tabus e, sobretudo, encarar o aluno como um parceiro no processo de aprendizagem das TICs.” (SCHULZ et al., 2012, p. 2).

A partir do referencial teórico que balizará nossas reflexões, nos valeremos de nossa experiência como aluna e professora de espanhol para explorar os conteúdos do referido aplicativo, descrevendo-o em suas partes e tecendo comentários acerca das informações apresentadas.

Procuraremos focar o aplicativo a partir da exploração/descrição de suas partes e conjugando a análise aos apontamentos extraídos do referencial teórico. Entendemos que o enfoque da cultura estrangeira insira o sujeito aprendiz em um processo que articula o complexo conceito de identidade estabelecida nas relações entre o novo e o conhecido, entre a cultura materna e a estrangeira e os interstícios significantes erigidos a partir das semelhanças e diferenças.

Da descrição dos conteúdos do aplicativo, procuraremos trazer para a discussão casos em que o embate ou a aproximação entre os valores culturais se estabeleçam, pois a pluralidade própria de cada cultura suscita interesses e conflitos, o que significa que explorar a cultura estrangeira permite suscitar interessantes reflexões que podem despertar a consciência intercultural dos aprendizes.

O percurso que traçamos para o desenvolvimento desta pesquisa, além da introdução, está organizado em mais cinco partes, tal como se segue.

No segundo capítulo, traremos algumas breves considerações sobre o panorama histórico e político relativo à inserção do Espanhol (LE) no cenário educacional brasileiro, sem, contudo, adentrar às discussões acerca da não implementação no currículo escolar.

No terceiro capítulo, a discussão terá como foco o conceito de “cultura” e as relações estabelecidas entre língua, cultura e identidade.

² A geração Y (também chamada geração do milênio, geração da internet ou *Millennials*) é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores, como Don Tapscott, aos nascidos após 1980 e, segundo outros, nascidos do início da década de 1980 até meados da década de 1990, sendo sucedida pela geração Z.

No quarto capítulo, trataremos da questão das imbricações relativas ao ensino da língua-cultura estrangeira fazendo uma incursão sobre alguns métodos e abordagens de ensino, procurando evidenciar como cada um considera a cultura no ensino.

No quinto capítulo, focalizaremos especificamente a descrição e análise do aplicativo Minha Espanha iniciando as discussões sobre a modalidade de ensino *Mobile Learning*.

Por último, abordaremos as conclusões alcançadas por meio desta investigação.

2 ENSINO DE ESPANHOL (LE) NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao longo dos anos, a trajetória do ensino de língua espanhola, no Brasil sofreu mudanças perceptíveis, pois cada época tinha suas necessidades específicas, e isso se refletia, então, nas áreas políticas ou diretrizes pedagógicas de ensino de línguas no país.

Principiamos nossos apontamentos no ano de 1919, quando o ensino de espanhol foi incluído no sistema educacional brasileiro, mais especificamente no Colégio Pedro II.

À época, o Colégio Pedro II gozava de grande prestígio no cenário educacional brasileiro, sendo considerado instituição modelo tanto em relação ao currículo escolar quanto em relação aos livros didáticos por ela adotados.

O primeiro professor a ocupar a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II foi o Prof. Antenor Nascentes que, um ano depois, em 1920, publicou a *Gramática da Língua Espanhola*, a primeira desse segmento publicada no Brasil, de acordo com Guimarães (2011).

Uma década depois, em 1930, era lançada no país a *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, também esta de autoria de Nascentes e que começou a ser utilizada como referência no ensino do idioma o Brasil.

A Gramática tinha, prioritariamente, o papel de abordar, segundo indicado no próprio título, o estudo gramatical do espanhol, inclusive semelhanças e diferenças existentes entre esse idioma e o português.

Todavia, foi no decênio seguinte, em 1945, que a implantação do espanhol como língua estrangeira passou a ser obrigatória no Ensino Médio brasileiro (na época, segundo grau) em todas as escolas, com a Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945.

Foi nessa década, também, que surgiu outra obra importante para esse fim: o *Manual de Espanñol*, de Idel Becker que, segundo Camargo (2004), apoia-se substancialmente na gramática de Nascentes.

Ambos os materiais utilizados no ensino do idioma naquela época permitiam a rápida operação de traduzir termos de uma língua para outra, “como se fossem duas listas de sinônimos ou equivalentes e considerando ambas as línguas como produtos estáticos e perfeitamente redutíveis a significados sem história e sem memória” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 2) (tradução nossa).

Sendo assim, o enfoque da língua como uma lista de palavras a serem aprendidas traz implícito, segundo as autoras supracitadas, a concepção de que a língua pode se reduzir a uma nomenclatura, levando à identificação imediata do objeto, isto é, pode permitir a identificação automática de palavra/coisa ou palavra/significado, pois, em:

se tratando de uma língua estrangeira, esta maneira de ver as coisas leva a considerar que tudo é, em essência, o mesmo, que cada palavra diz ou faz referência a uma coisa que é sempre a mesma, e que por isso tudo é traduzível (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 2) (tradução nossa)

Segundo essa concepção, a língua é entendida tendo a gramática como um tópico especial e autônomo, pois se pode estudá-la à parte. Entretanto, sabe-se que essa compartimentalização não se mantém no uso linguístico real.

Kulikowski e González (1999, p. 7) metaforizam que essa interação se assemelha a uma orquestra sinfônica, pois “instrumentos com funções específicas e partituras relativamente simples, ao atuarem em conjunto, constroem a complexidade que nos fascina” (tradução nossa).

O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942 (conhecido como a Reforma de Capanema, devido à sua propositura pelo então ministro Gustavo Capanema), estabelecia que o curso clássico tivesse o ensino do espanhol na primeira e segunda séries, e no artigo 15, que o curso científico teria o ensino do espanhol na primeira série e, em 3 de fevereiro de 1943, saiu o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, através da Portaria 127.

Segundo Guimarães (2011), as legislações que se seguiram trataram de organizar a forma e os conteúdos a serem ensinados nas escolas. A língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas seriam ensinadas e o programa seria dividido em quatro partes (módulos): “I. Leitura”, “II. Gramática”, “III. História literária” e “IV. Outros exercícios”.

A educação literária, na época, tinha grande relevância para o aprendizado da cultura hispânica, e o aluno, portanto, poderia ter acesso a assuntos que o conduzissem a uma *elevação de espírito* e a uma *crescente consciência humanística* (GUIMARÃES, 2011, p.4). Afinal, um dos objetivos do estudo do espanhol era o de comunicar o gosto pela leitura dos bons escritores. Além desse objetivo, também havia a preocupação de ajudar o brasileiro a compreender os seus

sentimentos pan-americanos, que era uma das justificativas para a inserção do espanhol nas escolas brasileiras.

Guimarães (2011, p. 4-5) aponta esses mesmos objetivos declarados nos livros voltados para o aprendizado do espanhol naquele momento:

na “Advertência Preliminar” do livro *Español Básico*, do autor José Ramón Calleja Álvarez: “Nossa iniciativa não tem outro objetivo que não cooperar com a realização do nobre propósito do Governo do Brasil, tendendo a intensificar a aproximação dos povos ibero-americanos dentro do espírito do pan-americanismo”. Este também era o discurso de Aristóteles de Paula Barros, autor do livro *Español: gramática y antología*, ao afirmar no “Prefácio” da obra que estaria ajudando com “os grandes e salutares objetivos de nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América.”

Guimarães (2011, p. 5) apresenta alguns dos livros publicados durante a Reforma de Capanema – cujo objetivo era dar uma melhor capacitação para os estudantes ingressarem no ensino superior – até a publicação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases – de 1961:

Quadro 1: Livros publicados durante a reforma de Capanema.

Título	Autor	Coleção/Série	Edição	Editora	Local	Ano
Gramática da Língua Espanhola	Antenor Nascentes		5ª	Editadora Nacional	São Paulo	1943
Gramática Española	Adolfo Pozo y Pozo	Livros Didáticos FTD		Paulo de Azevedo Ltda	São Paulo	1943
Florilegio Castellano	Adolfo Pozo y Pozo	Livros Didáticos FTD		Paulo de Azevedo Ltda	São Paulo	1943
Manual de Español	Idel Becker			Editadora Nacional	São Paulo	1945
Español Básico	José Ramón Calleja Álvarez	Didática do Brasil		Editadora do Brasil	São Paulo	1946
Español: gramática y antología	Aristóteles de Paula Barros		2ª	Melhoramentos	São Paulo	1949
O Teatro de Cervantes	Ministério da Educação e Saúde			Serviço de Documentação do M.E.S.	Rio de Janeiro	1952
Español Colegial	Hermenegildo Alzola	Livros Didáticos FTD		Paulo de Azevedo Ltda	São Paulo	1953

Fonte: GUIMARÃES, 2011, p. 5

Àquela época, era comum que os materiais adotassem uma abordagem mais voltada para os conteúdos gramaticais e também apresentassem

fragmentos de textos literários de consagrados autores hispânicos. Desse modo, segundo Silveira (1999, p. 57), “a língua estrangeira é encarada como a expressão da sua literatura e como elemento privilegiado da cultura”.

Esse cenário no ensino de espanhol no Brasil perdurou até a década de 60, tendo a língua escrita mais evidência que a falada e priorizando nomenclaturas e o estudo das classes gramaticais. O vocabulário também era tido de grande importância para a compreensão de textos, além de ser a peça chave para a tradução dos fragmentos literários contemplados nos livros.

Assim, podemos dizer que naquele momento “a aprendizagem é vista como um esforço mental do educando para aprender as regras prescritivas a partir de um ensino que se desenvolve mediante o uso de atividades expositivas sob a responsabilidade do professor” (SOARES; SOUZA, 2012, p. 88).

Esse enfoque em estruturas gramaticais e vocabulário, com grande ênfase na tradução e nas semelhanças entre as línguas espanhola e portuguesa, podem ter contribuído para o senso comum e as crenças de que o espanhol não oferece grandes dificuldades de domínio a falantes da língua portuguesa o que, portanto, gera a ideia enganosa de que não é necessário estudá-lo.

A crença de que seja fácil a comunicação entre brasileiros e hispânicos quando os primeiros não dominam a língua espanhola é verificada em inúmeras situações quotidianas e não raro as conseqüentes confusões e seus efeitos cômicos e desastrosos são retratados, especialmente em propagandas publicitárias. Isso porque, como afirma Nascentes (1934, p. 4 apud CELADA, 2002, p. 68), apesar de haver:

extrema semelhança das duas línguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma construção se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença.

Relevante reforçar que, durante as décadas de 1940 a 1960, a disciplina “Língua Espanhola” estava na grade do Ensino Médio, assim como outras línguas estrangeiras, como o inglês e o francês, além do grego e do latim. Porém, devido à série de mudanças no sistema educacional brasileiro e também em decorrência da ascensão do inglês como língua estrangeira, o espanhol e o francês foram perdendo espaço no Brasil.

Outros fatores também foram determinantes para que o ensino de espanhol não se consolidasse em larga escala no Brasil desde sua implantação, entre os quais, a dificuldade de aquisição de materiais didáticos para estudos e a falta de investimentos e de uma política de formação de professores na área.

Desse modo, conforme afirma Camargo (2004), a língua espanhola ficou adormecida durante muitos anos no cenário brasileiro, e ressurgiu como uma Fênix com a implementação das ações de comércio do MERCOSUL, em 1993, quando o interesse pelo aprendizado do espanhol “renasceu das cinzas”, impulsionado devido às relações econômicas entre os países membros.

Portanto, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 128), o espanhol:

ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do MERCOSUL, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade.

Em vista disso, o interesse pelo aprendizado do idioma cresceu significativamente na década de 90, o que demandou a busca por profissionais qualificados para esse intento e incentivou a publicação de materiais didáticos voltados para o ensino e aprendizagem do Espanhol (LE).

No tocante à busca por profissionais qualificados para o ensino do Espanhol (LE) no Brasil, conforme aponta Lima (2010), não havia muitos cursos de graduação para formação de professores da língua e, portanto, o que se viu foi muitas vezes falantes nativos do espanhol atuarem como professores, independentemente de terem ou não qualificação ou formação didática.

Além disso, mesmo que o tratado entre os países da América do Sul tenha sido o impulsionador do ensino de espanhol no Brasil na década de 90, Camargo (2004) diz que grande parte dos materiais didáticos utilizados nas aulas desse idioma era de origem peninsular. Segundo o autor, o que contribuiu para a escassez de publicação e distribuição de materiais didáticos coerentes para o ensino do espanhol falado e escrito no continente Sul americano foi a inexistência “de uma política clara e eficiente de difusão linguístico-cultural entre os países que compõem o MERCOSUL” (CAMARGO, 2004, p. 143).

Em contrapartida, a Espanha já contava com essas mesmas políticas, que se consolidaram, em 1991, com a fundação do Instituto Cervantes, cujo objetivo é promover universalmente o ensino e a aprendizagem do idioma, assim como ajudar a difundir as culturas hispânicas pelo globo.

A referida instituição é dirigida por representantes do âmbito acadêmico, cultural e literário do universo espanhol e hispano-americano, universo esse que tem o patrimônio linguístico e cultural em comum entre os países e povos da comunidade hispânica.

Atualmente, segundo dados do endereço eletrônico do Instituto Cervantes, são 87 centros distribuídos em 44 países pelos cinco continentes. Isso evidencia que há um crescimento constante pelo interesse no ensino de espanhol, especialmente no Brasil, que é, na atualidade, o país com o maior número de Institutos em todo o mundo, filiando 8 Centros, sendo o de São Paulo com o maior tempo de atividade, inaugurado em 1998, e o de Belo Horizonte como sendo o mais recente, inaugurado em 2009.

Em ordem cronológica de inaugurações, tem-se: em 1998, há a abertura da primeira filial no Instituto Cervantes no Brasil, em São Paulo (SP), que se dedica em desenvolver uma ampla programação de atividades culturais e a oferecer cursos de didática e metodologia para professores de espanhol, além de oferecer, todo ano, Simpósios Internacionais sobre o assunto. Três anos depois, em 2001, inaugura-se um novo Centro, dessa vez no Rio de Janeiro (RJ).

Em 2007, quatro novas filiais foram instaladas no Brasil, nas cidades de Brasília (DF), capital da República, em Curitiba (PR), Porto Alegre (RS) e Salvador (BA), expandindo as atividades do Instituto em outras regiões que não o Sudeste. Em 2008, inaugura-se a filial de Recife (PB) e, em 2009, há a abertura do pólo de Belo Horizonte (MG), fechando o ciclo, até então, por onde começou, no Sudeste.

Paralelamente ao crescimento da demanda e da oferta pelo ensino de espanhol no Brasil, impulsionado inicialmente pelo MERCOSUL e pelo investimento por parte da Espanha por meio de ações para a implantação de institutos como o de Cervantes, investimentos de setores privados também contribuíram para a ampliação do interesse pelo espanhol no país.

As transações comerciais que culminaram com a entrada no setor de telecomunicações brasileiro da empresa de telefonia Telefónica e a compra do

Banco Banespa por parte do Grupo Santander são exemplos de ações que contribuíram significativamente para criar um ambiente favorável para a língua espanhola prosperar em solo brasileiro.

Em 10 de agosto de 1987, é lançado o Decreto número 27.270, ainda em rigor, que cria os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo, conhecidos como CEL, cujos objetivos se resumem a proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística, enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais e superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual.

Para esse último objetivo, em especial, o Artigo 1º afirma que os Centros de Ensino de Línguas “terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola”.

De acordo com dados do site do Governo do Estado de São Paulo, em todo o Estado, já são mais de 200 unidades que oferecem cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano e japonês, conforme a demanda de cada região. O site também afirma que, além de os alunos aprenderem um novo idioma, ampliam sua formação cultural ao explorarem os costumes de outros países durante as aulas.

Mais recentemente, a regulamentação da Lei nº 11.161 de agosto de 2005, que determina a oferta de aulas de espanhol em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil fez com que a demanda crescesse ainda mais no cenário acadêmico, a fim de formar professores na área de modo a atender à obrigatoriedade do ensino da língua nas escolas do país.

Para acompanhar o processo de implantação do idioma de acordo com a Lei de 2005, um grupo de professores de espanhol no Brasil criou, em 2009, a COPEBRA (Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro), para lutar em favor dos professores e velar e ajudar na implantação da língua espanhola com qualidade (site da Comissão COPEBRA³), além de cobrar ações concretas por parte dos órgãos oficiais. Essa e outras ações concretizam que há uma valorização crescente no processo de ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil.

³ Segundo dados extraídos de <https://copesbraseminario.wordpress.com/apresentacao/> Acesso em: 7 nov. 2017

Entretanto, em síntese, o que vemos até agora é que a oferta obrigatória da língua nas escolas brasileiras ainda não se efetivou.

Barros e Costa (2010) acreditam que a chamada “Lei do Espanhol”, era, na verdade, uma lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio, pois, de acordo com os autores, a Lei 11.161 obrigava a oferta de, pelo menos, duas línguas estrangeiras no Ensino Médio – uma obrigatória aos alunos e de escolha da própria instituição de ensino, e outra optativa.

Esses autores salientam que, mesmo que uma dessas posições, isto é, ou a língua obrigatória ou a língua optativa da escola precisava ser ocupada, obrigatoriamente pela língua espanhola, a referida Lei promovia a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua obrigatória.

Em 2017, de acordo com o Art. 22 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 foi revogada. Essa revogação explicita que há mudanças no cenário do ensino público brasileiro no tocante à implantação ou não da língua espanhola no currículo escolar. Cabem reflexões e uma análise pormenorizada das idas e vindas decorrentes das legislações e dos cenários histórico, político e social sobre a questão, entretanto, tais reflexões por si só constituem demandas aprofundadas que não estão contempladas no escopo principal desta pesquisa.

Ainda assim, apesar dos entraves que impediram a implementação da língua em larga escala no país, podemos afirmar que o Espanhol (LE) atualmente esteja em processo de franca expansão no Brasil devido a fatores como os arrolados por Moreno Fernández e Otero Roth (2006, p. 11):

- 1) O espanhol é uma língua de primeira ordem, isto é, que se expande por interesses culturais, evidenciando a história e a riqueza literária espanhola e hispânica;
- 2) O espanhol é uma língua internacional e tem caráter oficial e veicular em vinte e um países;
- 3) O espanhol é uma língua geograficamente compacta, pois grande parte dos países que o têm como língua materna é limítrofe, convertendo-se, então, em uma das áreas linguísticas mais extensas do mundo.
- 4) O espanhol é uma língua em expansão desde a colonização americana.
- 5) O idioma proporciona alto índice de comunicatividade, mesmo que, no mundo hispânico, existam zonas bilíngues e plurilíngues, como é o caso da Catalunha, por exemplo.

Para concluir, analisando brevemente a trajetória relativa à implantação do ensino de Espanhol (LE) no Brasil, podemos afirmar a tendência que o ensino de espanhol em terras brasileiras mostra tendências para se consolidar no cenário moderno de valorização do aprendizado de línguas diante das oportunidades de interação e comunicação proporcionadas pelas novas tecnologias de comunicação, das relações comerciais cada vez mais fortalecidas entre o Brasil e os países de fronteira de língua hispânica, da globalização, dos acordos de cooperação que proporcionam intercâmbios acadêmicos e do crescimento do turismo de um modo geral.

E nesse discurso, vale dizer, quando fazemos referência às relações entre sujeitos de países, contextos, valores e tradições tão diferentes, a cultura representa papel fundamental de importância.

3 REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE CULTURA

3.1 Definir “cultura”: a pluralidade de ângulos

Sem dúvida abranger o conceito de cultura sob uma única definição converte-se em tarefa de alta complexidade, pois a variedade de pontos de vista sob os quais se pode considerar o conceito de *cultura*, isto é, o viés que pode ser feito a partir de perspectivas linguísticas, filosóficas ou sociológicas implica aceitar o caráter de incompletude devido à sua natureza complexa e plural.

Propomos, então, um percurso que trilhe as visões sobre cultura sob diferentes ângulos.

Uma das ideias mais comuns relacionadas ao termo cultura é de que ela seja um conjunto de valores que influenciam o comportamento de um grupo e cada um desses valores define o que cada um é. Assim sendo, o comportamento forma um conjunto de ações próprias de um grupo, sendo, portanto, um termo que explica as diferenças notórias entre grupos sociais.

Entende-se, assim, que a cultura própria a um grupo social determine um conjunto de normas, de regras, que determinada civilização deve seguir. Tais normas representam o que deve e o que não deve ser feito em sociedade, além de representarem o modo de vida de determinado grupo, suas tradições, seus costumes, sua gastronomia, sua postura em datas comemorativas, dentre outros fatores, fazendo da humanidade algo variado em sua essência em relação a outras comunidades.

Sobre o termo cultura, o antropólogo americano Geertz (1978) faz uma ressalva afirmando que ao invés de ser definida, a cultura precisa ser percebida, pois se refere a tudo aquilo que, publicamente, é transmitido e recebido, portanto, compartilhado na sociedade, podendo ser material ou imaterial, presente tanto numa manifestação artística em um teatro quanto na rua, podendo ser um gesto ou uma palavra, afinal, é uma “ciência interpretativa que está sempre em busca de significados”. (GEERTZ, 1978, p. 4)

Ainda de acordo com Geertz (1978), a *cultura* pode ser vista como um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instruções) para governar o comportamento do ser-humano, que é o animal mais dependente de tais mecanismos. Segundo a Antropologia, para uma melhor compreensão do que seja o

homem, ele precisa ser visto em convívio com outros homens, e isso se torna impossível se a cultura for desconsiderada de análise.

Para o autor, os seres-humanos, assim que nascem, são como máquinas que, quando montadas, recebem *softwares* de computador. O homem enxerga o mundo da maneira que o *software*, que não é exclusivo e único, foi projetado, e recebe a cultura que lhe foi transmitida e imposta. Sendo assim, cada indivíduo “começa com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas termina por viver apenas uma espécie”. (GEERTZ, 1978, p. 33).

A cultura não é imutável, ela abarca sua história, tradições, crenças e valores de maneira articulada ao momento presente e a forma como é entendida também varia segundo o contexto. Vejamos o conceito de *cultura* no Iluminismo (século XVIII), período em que lhe era atribuído o sentido de cultivar (semelhante ao cultivo da terra) o aprendizado, o requinte e as “boas maneiras” nas grandes massas, despertando nelas o gosto artístico, isto é, concentrando-se nos cânones da “alta cultura”.

Essa incumbência ficou a cargo das classes consideradas mais intelectuais da época, que viram na cultura a oportunidade de conduzir a sociedade à evolução social. Desse modo, tal objetivo aproximaria o povo, a saber, a base da sociedade, dos que estavam no topo dela, sendo algo benéfico para o Estado.

Com isso, depreende-se que a sociedade era dividida entre o grupo detentor de alta cultura, a elite, e o grupo das classes média e baixa, acentuando, dessa maneira, as hierarquias sociais, e isso se refletia também nas produções artísticas, pois, segundo Bourdieu (2004), toda contribuição artística costumava ser endereçada a uma classe social específica, e somente a ela - e era aceita apenas ou basicamente por essa classe.

Ainda que inapropriada, em alguns aspectos e em alguns contextos, podemos dizer que essa perspectiva de cultura como valor próprio à classe alta, a “alta cultura”, a cultura das “Belas Artes”, perdura até os dias atuais.

Peterson (2005 apud BAUMAN, 2011, p. 8) também referencia essa questão de cultura:

Estamos passando por uma mudança na política de status dos grupos de elite, dos intelectuais que detestam com esnobismo toda a cultura popular, vulgar ou de massa, ... para aqueles que consomem de maneira onívora um amplo espectro de formas de arte, tanto populares quanto intelectualizadas [...] Em seu repertório de consumo cultural, há lugar tanto para a ópera

quanto para o *heavy metal* ou o *punk*, para a "grande arte" e para os programas populares de televisão.

O termo germânico *Kultur* e o termo francês *civilization* sofreram uma condensação por Edward Tylor (1832-1917) e, com isso, criou-se o vocábulo inglês *culture* que, “tomado em seu amplo sentido etnográfico é todo este complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001, p. 25).

Vemos, assim, que o termo cultura também pode abarcar um conjunto de hábitos, crenças e tradições de um grupo social. Nesse sentido, a cultura entrelaça passado e presente, articulando tradições e os valores do agora e, assim, construindo os valores culturais para as gerações vindouras.

Em seu estudo, Miquel e Sans (1992) já haviam diferenciado a “cultura” de “Cultura”, mas com uma definição a mais: a “kultura com k”. Para o primeiro termo, as autoras afirmavam que não se percebe as características de determinada cultura enquanto a vive, pois, por não se ter consciência dela no dia a dia, ela se torna habitual ao indivíduo.

De maneira distinta, a Cultura com “C maiúsculo” lida com o ensino de literatura e com o ensino das artes em geral, pois é fruto de um letramento canônico impresso, que se adquire na escola. Além disso, ela é a “cultura culta” e enciclopédica, que pode ser considerada a marca de determinada classe.

Já a “kultura com k” refere-se a setores mais específicos da população, aos conhecimentos relacionados com grupos ou minorias, que dependem da faixa etária, profissão, religião, região, entre outros fatores. Ela é pouco estável por ser fortemente circunstancial e efêmera.

(MIQUEL, 2004, apud SILVA, 2017), então, metaforiza que a parte central de uma árvore – isto é, o cerne – refere-se à cultura do cotidiano, aquela em que os membros de certa comunidade vivem mergulhados. Além disso, ela corresponde à cultura relacionada com a língua, que engloba “todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje”, pois “ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas” (MIQUEL, 2004, p. 516 apud SILVA, 2017).

Com essa definição, cria-se a ideia de que estudar uma língua é estudar uma cultura, pois há a preocupação de averiguar como os nativos usam a língua para a comunicação em seu contexto cultural autêntico. Com isso, o mesmo argumento se encontra em Kramsch (2013), pois ela alega que os professores precisam ensinar regras de uso sociolinguístico da mesma forma que precisam ensinar regras gramaticais, apoiando-se em exercícios comunicativos e encenações.

Em contrapartida, Silva (2017) fala que a denominação de Cultura com C maiúsculo está mais afastada do tronco da árvore de Miquel e que, diferentemente da “cultura essencial” (ou com c minúsculo), a “cultura legitimada” (ou com C maiúsculo) é: “resultante de um processo de seleção operado por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados cultura” (SILVA, 2017, p. 23).

Essa autora afirma, também, que a Cultura não é patrimônio de todos os falantes, mas só de alguns que a ela têm acesso:

Assim como a “cultura essencial” constitui um objetivo primordial no processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis de proficiência, a “cultura legitimada” dependerá dos interesses, das necessidades e do nível de formação dos alunos. (SILVA, 2017, p.23)

Segundo Moura e Ferrari (2015), ainda que quiséssemos criar tipologias ou modelos culturais, todas as propostas seriam imprecisas para analisar o indivíduo que se encontra mergulhado na sua cultura e nos processos comunicativos frutos dos cenários nos quais ele se encontra.

RODRIGO ALSINA (2008, apud FERRARI e MOURA, 2015) apresenta uma proposta que permite entender as transformações do espaço e dos indivíduos por meio de três mundos que são o resultado do processo cultural. Segundo RODRIGO ALSINA (2008, apud FERRARI e MOURA, 2015, p. 143), os “mundos monocultural, multicultural e intercultural coexistem na atualidade construindo visões de mundo que conformam nossa maneira de pensar, sentir e atuar” e são importantes, nesse sentido, para marcar o que entendemos por construções identitárias e, conseqüentemente, pelo que entendemos como sociocultural.

Na abordagem sociocultural, a atividade humana, segundo Ribas e Moura (2006), é entendida como dotada de um sistema de significação

permanentemente construído e transformado pelo próprio grupo cultural e, de acordo com Abrahão (2012), os seus princípios epistemológicos são baseados, predominantemente, nos estudos de Vygotsky.

Miquel (2004, p. 516) trata do conceito de “cultura com c minúscula” na abordagem sociocultural:

Toda a cultura seria como uma árvore. A parte central, a que forma e constitui a árvore, por onde transcorre a seiva que a nutre, seria a cultura diretamente relacionada com a língua (antes chamada com minúscula), a que formaria o componente sociocultural, a parte compartilhada por todos, muito mais estável no tempo, e que deve ser objeto prioritário do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (tradução nossa).

Abrahão (2012, p. 460) frisa que a construção da cognição humana, na perspectiva sociocultural, dá-se por meio do engajamento em atividades sociais, “e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento unicamente humanas”. Em outras palavras, tal abordagem salienta que as práticas humanas são mediadas de diversas formas, interferindo no desenvolvimento humano dentro das práticas sociais.

Corroborando com essa ideia, o mesmo se afirma com Ribas e Moura (2006) ao dizerem que tais mediadores – instrumentos, signos, práticas culturais – são carregados de significação cultural e que eles são, ao mesmo tempo, utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural, portanto, “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social” (JOHNSON, 2009 apud ABRAHÃO, 2012, p. 460).

Segundo os autores, são três os tipos de ferramentas utilizadas pelo homem para que ele possa mediar suas práticas cotidianas, a saber: artefatos culturais e atividades, conceitos e relações sociais.

Complementando essa afirmativa, Bericat Alastuey (2009) comenta que há três variáveis de identificação sociocultural, que são o nível educativo, o posicionamento ideológico e o posicionamento religioso. Quanto às ferramentas para Vygotsky, elas podem ser físicas, sociais e simbólicas.

Abrahão (2014) cita um exemplo trazido por Johnson (2009) sobre livros didáticos para ilustrar as ferramentas mediadoras das atividades humanas. Os

livros em si são objetos materiais, sendo, portanto, ferramentas físicas. Porém, não é sua constituição física que tem maior importância, e sim seu aspecto social, pois eles podem ser usados para promover certos tipos de instrução.

Nesse sentido, em diferentes momentos histórico-culturais, cada ferramenta adquire uma função por meio de atividades sociais desempenhadas, e isso acaba moldando a sociedade, além, inclusive, de a ferramenta também ser moldada pela sociedade.

Quando utilizado com um propósito específico, um artefato pode ser visto como uma ferramenta, indicando que a função de uma ferramenta não é intrínseca a ela, mas definida culturalmente, como se afirma com Lantolf e Thorne (2009 apud ABRAHÃO, 2012, p. 463).

dentro da teoria sociocultural, artefatos são simultaneamente aspectos materiais e conceituais (ou ideais) de atividade humana orientada por objetivo que não são somente incorporados a essa atividade, mas são constitutivos dela.

Os autores comentam que essa exemplificação é válida para artefatos simbólicos, como a linguagem, ou artefatos concretos, como os objetos físicos. Para ilustrar, trazem o exemplo de uma mesa: Nas palavras de Abrahão (2014), uma mesa existe inicialmente de forma ideal na mente de alguém que eventualmente lhe dá forma em um pedaço de madeira. A mesa é, então, ao mesmo tempo, um artefato ideal e material.

Outro exemplo é o de Johnson e Golombek (2011, apud ABRAHÃO, 2012), dessa vez sobre o uso dos protocolos (artefatos culturais) em uma atividade de formação. Ele pode ser interpretado de diversas formas, pois os protocolos estão sujeitos a serem vistos como artefatos materiais, utilizados como orientadores da atividade a ser desenvolvida, e como ferramenta conceitual, considerando-se que o conteúdo das perguntas constantes do instrumento promove o processo reflexivo do participante de determinada atividade de formação. Portanto, os protocolos não são vistos apenas como um artefato utilizado na atividade, mas a própria atividade.

Posto isso, para que se possa compreender como as interações sociais externas medeiam o processo da internalização, que é o “processo por meio do qual a atividade de um indivíduo é inicialmente mediada por outrem ou por artefatos culturais, porém mais tarde vem ser controlado por ele, à medida que se apropria e reconstrói recursos para regular sua própria atividade” (JOHNSON, 2009, apud

ABRAHÃO, 2012, p. 463), faz-se necessário centralizar as relações sociais ou mediação humana. De acordo com Cole e Scribner (1978, apud ABRAHÃO, 2012, p. 464), Vygotsky:

... brilhantemente ampliou seu conceito de mediação na interação humana para o uso de signos, além de ferramentas. Como os sistemas de ferramenta, os sistemas de signos (linguagem, escrita e números) são criados por sociedades no curso da história humana e mudam com o tipo de sociedade e com o nível do seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acredita que a internalização de sistemas de signos culturalmente produzidos ocasiona transformações no comportamento e constrói a ponte entre formas anteriores e posteriores de desenvolvimento.

Percebe-se, assim, que a cultura permite amplas conceituações, marcadas justamente por sua natureza poliédrica e complexa.

3.2 Língua, Cultura e Identidade

Um dos elementos mais importantes da identidade humana é, sem dúvida, sua língua, pois é por meio dela que o homem expressa suas opiniões, transmite seus pensamentos, analisa os fatos do mundo e interage com o outro (LIMA, 2010, p. 28).

A língua é, portanto, comunicação, o que permite construir pontes entre culturas distintas, aumentando nossas informações e conhecimentos sobre essas realidades culturais, então a língua é um meio importante para que esses laços aconteçam (SILVA, 2017). É ela que faz com que tudo o que se chama de cultura, isto é, os hábitos, as crenças, valores e produções sejam fenômenos culturais, e não meros sistemas simbólicos, pois é a língua que dá significado às coisas.

Para Silva (2012), a língua é um corpo dinâmico que nos leva a estabelecer e explorar laços de comunicação, preservando a identidade particular de cada um, e tem, em seu próprio gene, a presença do Eu e do Outro, por isso ela se configura como um resultado e meio de socialização “que, por sua vez, não deixa de, num efeito boomerang, nela se refletir/construir” (SILVA, 2012, p. 11).

Sendo assim, pode-se depreender que a língua de uma pessoa é sua identidade e, por meio da linguagem, o indivíduo não só representa a si próprio, mas também a sua cultura, havendo, portanto, o que podemos chamar de intersecção entre esses elementos, como representado na figura abaixo:

Figura 1 – Triangulação “língua, cultura e identidade”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como afirma Carneiro (2001, p. 79 apud BIZARRO; BRAGA, 2004, p.1): “As línguas são o algoritmo da comunicação entre povos. Mas, mais do que isso, são, sobretudo, o instrumento de acesso ao coração das outras culturas e à empatia intercultural”. Portanto, quando se estuda uma língua estrangeira, entendendo sua indissociabilidade com o que entende por cultura, torna-se necessário discutir o sujeito e sua identidade.

Teixeira e Ribeiro (2012, p. 120) postulam que “quando se pensa em língua, vai muito além do idioma que cada povo fala e, sim, envolve os aspectos culturais e, dentro de tais aspectos, está entrelaçada a identidade, raça, etnia, dentre outros aspectos do sujeito”.

Posto isso, uma língua ultrapassa o idioma que cada povo fala e envolve os aspectos culturais, inclusive sua identidade. Sendo assim, por meio da linguagem, o indivíduo não só representa a si próprio, mas também a sua cultura.

Com isso, pode-se afirmar que a maneira como alguém fala diz muito sobre o indivíduo, pois sua língua é o maior elemento de sua identidade cultural. Prova disso é que, muitas vezes, tendo o próprio cenário brasileiro como exemplo, basta um minuto de conversa com alguém para saber a qual região o interlocutor pertence, graças às particularidades linguísticas existentes entre os falantes de cada região do país. Cada uma delas possui seu próprio sotaque, alguns vocábulos e algumas expressões que não são comumente utilizados nas outras regiões. Se até dentro de um país existem as diferenças lexicais, muito maior são

essas diferenças entre países, até mesmo nos que partilham o mesmo idioma, como é o caso da língua espanhola, falada em países e continentes distintos.

Em um artigo para a Superinteressante em 2002, intitulado “E se... o mundo falasse a mesma língua?”⁴, Almeida afirma que “uma língua unificada teria vida breve. Em pouco tempo, cada grupo selecionaria os termos adequados ao seu ambiente e à sua cultura, diferenciando novamente as linguagens”. (ALMEIDA, 2002). O artigo comprova a influência do meio em relação à linguagem com as inúmeras palavras que os esquimós utilizam para se referirem à cor branca, palavras essas que provavelmente desapareceriam em uma realidade na qual não fosse necessário incluí-las na comunicação, como em regiões em que seria impensável imaginar a ocorrência de neve, por exemplo, no deserto do Saara.

Dessa forma, Bizarro e Braga (2004) afirmam que a língua é construtora de cultura, uma vez que ela pode ser entendida, simultaneamente, como instrumento de comunicação (inter e intrapessoal) e também como sistema de representação. Conseqüentemente, aprender uma língua estrangeira pode ser um reforço para a competência social do indivíduo, pois não se está só no mundo.

Quadro 2 – Os mundos monocultural, Multicultural e Intercultural

Monocultural	Multicultural	Intercultural
Desinformação	Informação	Comunicação/Diálogo
Expulsão/extermínio	Coexistência	Convivência
Desconhecimento	Conhecimento	Reconhecimento
Desigualdade	Diferença	Diversidade
Conquista	Território	Desterritorialização
Intolerância	Tolerância	Respeito
Conversão cultural	Culturalismo	Olhar multifatorial
Identidade unívoca	Reforço identitário	Identificações e mestiçagem
Estigmatização	Construção de alteridades	Descoberta de adscções identitárias
Monolinguísmo	Multilinguísmo	Multilinguísmo e língua comum

Fonte: RODRIGO ALSINA (2008, p. 143 apud MOURA e FERRARI, 2015, p.63)

As características evidenciadas pelo quadro 2 apresentam as transformações do mundo oriundas das práticas sociais e culturais. Valemo-nos, então, de breves considerações a respeito desses três termos que têm como radical o vocábulo “cultura”, iniciando pelo conceito de monoculturalismo.

⁴ Artigo “E se... o mundo falasse...” access_time31 out 2016, 18h49 - Publicado em 31 maio 2002, 22h00 - <https://super.abril.com.br/cultura/e-se-o-mundo-falasse-a-mesma-lingua/>

Tendo desinformação, desconhecimento, desigualdade e intolerância como algumas de suas características, é possível deduzir que, no monoculturalismo, existe pouco espaço para o diálogo entre os povos de diferentes nações e, conseqüentemente, dificulta a comunicação e bloqueia o convívio entre as diversidades, acentuando ainda mais os preconceitos.

Segundo Bericat Alastuey (2009), o monoculturalismo é a intensa valorização da uniformidade cultural no interior dos países, e isso, muitas vezes, afeta os imigrantes, afinal, eles são os “seres de culturas diferentes”, são os “outros”, que a população nativa pode ver, nas palavras do referido autor, como aqueles que compõem minorias da estrutura social das sociedades receptoras, e que, caso a entrada massiva de imigrantes em determinado país seja constante, pode constituir uma ameaça para a homogeneidade e integridade da nação e ser um perigo à essência de sua “cultura” e de seus “valores fundamentais”.

Essa definição remete-nos à carta de número 39 das 44 cartas do mundo líquido moderno de Bauman (2010). Em *Estrangeiros são perigosos. Será?*, Zygmunt Bauman abre um debate sobre a presença de imigrantes em outras terras.

O autor afirma que a presença de estrangeiros é inevitável e constante na história das cidades, e que tal hospedagem propicia incertezas na vida dos moradores nativos, gerando, então, uma fonte de ansiedade e, não raro, de “agressividade em geral enrustida, que irrompe de tempos em tempos” (BAUMAN, 2010, p. 190), pois o estrangeiro é um agente movido por intenções no máximo imagináveis, afinal, em todas as decisões na vida da sociedade, ele é sempre uma variável desconhecida, nas palavras de Bauman.

Ainda segundo o autor, o estrangeiro é um ser cujas intenções e reações podem ser totalmente diferentes do comportamento das “pessoas normais”, portanto dividir espaço com os estrangeiros e viver perto deles pode ser uma situação difícil para os cidadãos, porém difícil de escapar.

Bauman (2010) afirma que desistir completamente da busca de um modo melhor de convivência com o estranho e o estrangeiro é uma das várias escolhas com as quais nos deparamos ao longo da vida, motivada talvez por seguir cega e mecanicamente os costumes ou os padrões que nos são confiáveis.

Segundo o mesmo autor, a *mixofobia* também é uma dessas escolhas. Termo derivado do grego *mixis* (mistura) e *phobos* (fobia ou medo intenso), a mixofobia se manifesta no “impulso de construir ilhas de similaridade e

identidade em meio a um oceano de diversidade e diferença” (BAUMAN, 2010, p. 191). Sendo assim, a tendência em optar por um ambiente homogêneo e territorialmente isolado (como os subúrbios americanos ou os condomínios fechados, por exemplo) pode ser incentivada pela mixofobia, numa tentativa de banir qualquer mistura social, conseqüentemente “se alguém que não pertence ao lugar, se algum estranho for visto na calçada, isso logo será detectado como evento fora do normal”, afinal, os habitantes “pagam pelo privilégio de serem deixados em paz” (BAUMAN, 2010, p. 194).

Bericat Alastuey (2009) afirma que, quando concebemos o valor da uniformidade cultural, dando maior relevância à homogeneidade religiosa e de costumes, por exemplo, além de valorizar as tradições, corre-se o risco de associar a entrada de estrangeiros como um empobrecimento da cultura do país “acolhedor”, o que nos remete à fala de Salgado (1978, p. 209-210) de que “perder a tradição, para os indivíduos, como para os povos, é perder a memória e, com esta, a noção do seu próprio ser e do seu definido que-fazer”. Neste caso, a cultura vincula-se, prioritariamente, aos costumes e às morais enraizadas na sociedade, isto é, a um conjunto de práticas e universos simbólicos que persistem no tempo, permanecendo vivos, de acordo com Bericat Alastuey (2009).

Portanto, a resistência ao estrangeiro, quando em um ambiente no qual o monoculturalismo faz-se presente, sustenta-se em múltiplos conflitos de interesses, pois a população nativa pode pensar que os estrangeiros tiram-lhes vagas de trabalho, por exemplo, além de contribuir para o aumento das taxas de criminalidade, portanto podem ser considerados como uma ameaça e um fator para o aumento da insegurança, afirmação sustentada pela fala de Bauman (2010, p. 194-195):

O problema é que há mais de um motivo para se sentir inseguro. Verossímeis ou fantasiosos, os rumores sobre o aumento da criminalidade, de multidões de ladrões ou criminosos sexuais à espreita de uma oportunidade para atacar são apenas um deles. Afinal, nos sentimos inseguros porque nossos empregos e nossos salários, nossa posição e dignidade social estão sob risco. Não temos garantias contra a ameaça de demissão, de exclusão e despejo, de perder a posição que amamos e cujo direito acreditávamos ter conquistado para sempre.

Além desses fatores sociais, tal resistência também pode estar pautada em questões culturais. O rechaço aos imigrantes, fundamentado em razões

culturais, pode adquirir diversas formas. Normalmente, expressa-se em um fundamentalismo ideológico que valoriza em alto grau a homogeneidade cultural da sociedade receptora, pois:

a ruptura da integridade cultural do país, de seu modo de vida, de suas tradições, de sua linguagem e de seus costumes, romperia a coesão cultural e social, decompondo o consenso nacional considerado essencial para a manutenção da ordem e da paz social. Assim, a fragmentação social e moral dos países abriria as portas a múltiplas frentes de conflitos culturais e de identidade. (BERICAT ALASTUEY, 2009, p. 2) (tradução nossa).

Entretanto, Bericat Alastuey (2009) afirma que compartilhar a cultura não implicaria, apenas, conhecer o idioma ou se ajustar às normas vigentes em uma sociedade, mas sim compreender e compartilhar o sentido da vida que foi confirmado ao longo do tempo por nossa essência cultural.

“Compreender e compartilhar o sentido da vida” da sociedade receptora pode se configurar como uma tarefa um tanto quanto complicada para o estrangeiro no início de sua adaptação em outras terras, afinal, todos eles, por chegarem com línguas, visões de mundo, valores sociais, costumes, tradições e, em alguns casos, religiões que se distinguem, seja em maior ou menor grau dos tópicos culturais da sociedade receptora, podem sofrer um choque cultural, enfrentando, talvez, a dificuldade de viver em um ambiente que lhe é estranho.

Sendo assim, com essa interação delicada para ambas as partes (estrangeiros e nativos), o etnocentrismo é comum no nível monocultural, pois se pode ter a própria cultura como centro da realidade.

De acordo com Willems (1970, p. 125), no dicionário da Sociologia, o etnocentrismo, que é uma das consequências do ambiente monocultural, é uma:

atitude emocionalmente condicionada que leva a considerar e julgar sociedades culturalmente diversas com critérios fornecidos pela própria cultura. Assim, compreende-se a tendência para menosprezar ou odiar culturas cujos padrões se afastam ou divergem dos da cultura do observador que exterioriza a atitude etnocêntrica. (...) Preconceito racial, nacionalismo, preconceito de classe ou de profissão, intolerância religiosa são algumas formas de etnocentrismo.

Assim sendo, essa característica nasce do desconhecimento dos diferentes hábitos culturais, e isso promove desrespeito e intolerância ao considerar o próprio modo de vida o mais correto e natural.

Apropriando-nos das palavras de Bericat Alastuey (2009), quando a fragmentação social e moral da sociedade aumentam, começam a aparecer intensos conflitos culturais, então as minorias culturais intensificam o grau de monoculturalismo interno como forma de resistência e oposição ao intenso monoculturalismo existente no entorno. Em casos mais extremos, tal atitude pode desencadear, inclusive, conflitos bélicos.

A atitude de centralizar a própria cultura em detrimento a outras, num desejo de valorizar a homogeneidade cultural, faz-nos lembrar do personagem de “Triste fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, cujo patriotismo exacerbado o faz desconsiderar todas as manifestações culturais que não fossem “genuinamente brasileiras”. O próprio título do livro dá uma ideia do que acontece com o protagonista Policarpo Quaresma: faz parte do seu “triste fim” constatar que não há um elemento sequer de determinada cultura que não sofra interferência de outra, inclusive o próprio ser humano.

Portanto, como afirma Bauman (2010, p. 196):

Quanto mais tempo gastamos preocupados com a ameaça de todo e qualquer estranho ou estrangeiro, menos tempo passamos na companhia deles, pondo à prova nossa preocupação. Quanto mais se perde a capacidade de “tolerância e valorização do inesperado”, menos é possível enfrentar, lidar com, desfrutar de e apreciar a vitalidade, variedade e pujança da vida urbana. Viver trancados dentro um condomínio fechado a fim de afastar os medos é o mesmo que escoar a piscina para ter certeza de que as crianças vão aprender a nadar em completa segurança.

A compreensão de “condomínio fechado” não precisa ser, necessariamente, a de comunidades muradas, em uma leitura literal. O ser humano pode ter a tendência de criar muros em sua própria mente e evitar o contato com o que lhes é estranho, como o Policarpo Quaresma, desaprendendo, dessa maneira, a “arte de negociar significados comuns e modos de convivência satisfatórios para todos”, vendo a “perspectiva de enfrentar face a face os estrangeiros ou estranhos com crescente apreensão” (BAUMAN, 2010, p. 192).

Em meio a tantos termos que são conhecidos “sob rasura”, segundo HALL (2003), encontra-se o multiculturalismo, que é utilizado universalmente, embora sua proliferação não garanta o esclarecimento de seu significado, que tem caráter polissêmico e complexo.

Para o autor, o substantivo multiculturalismo difere-se do adjetivo multicultural, uma vez que ele se “refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 53).

Em contrapartida, o termo multicultural “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’” (HALL, 2003, p. 52).

Desse modo, é comum surgirem dúvidas quanto à realidade multicultural inevitável, assim quanto suas implicações sociais e civilizacionais.

Alguns estudiosos apresentam a multiculturalidade como a presença de várias culturas em uma mesma sociedade, limitando-se com a contemplação e com o reconhecimento das diferenças, assim como o multiculturalismo, que transmite a consciência de que há uma grande vitrine de culturas, porém não há o enriquecimento de nenhuma dessas diversidades (religiosas, linguísticas, sociais etc).

Para dar um exemplo concreto da temática, Pizarro Portilla (2010) usa o caso da Espanha. Para a autora, depois da morte de Franco, em 1975, o país acabou reconhecendo sua diversidade política e cultural ao se dividir em 17 comunidades autônomas, cada uma favorecendo suas particularidades e, embora tenham traços comuns em cada comunidade, há um multiculturalismo interno devido aos variados grupos culturais em contato em si.

Desse modo, como afirma Nauta (1992 apud PIZARRO PORTILLA, 2010, p. 87-88)

Se a cultura espanhola é o conjunto de tudo o que os espanhóis produziram ao longo do tempo, está claro que nenhum espanhol possui "a" cultura espanhola, nem pode possuí-la. Cada espanhol possui uma parcela dessa cultura, uma identidade social, a região, a profissão ou ocupação e um grande número de outros fatores. Podemos falar, então, de muitas culturas parciais ou subculturas: os adolescentes de classe média de Madri, os taxistas andaluzes de Barcelona, os solteiros rurais de Aragão, os cirurgiões plásticos e uma grande (muito longo) eticétera que, como um todo, constitui a cultura espanhola. (tradução nossa)

Sobre a expressão “multiculturalismo”, que é a valorização da diversidade cultural, Hall (2003) elenca três grandes fatores que contribuem para a

sua relevância atual, que são o fim do velho sistema imperial europeu, o fim da Guerra Fria e a globalização.

Além disso, para o autor, existem seis tipos de multiculturalismo, a saber: o conversador (que acredita que a classe dominante da sociedade busca assimilar as minorias diferentes às tradições da maioria), o liberal (que acredita que os diferentes devem ser acolhidos como iguais na sociedade dominante), o pluralista (que defende o respeito e o reconhecimento político de cada grupo), o comercial (que argumenta que, caso a diferença entre indivíduos e grupos for reconhecida publicamente, ela será resolvida no consumo privado, sem questionamento de desigualdades de poder e riqueza), o corporativo (que visa administrar a diferença, cuidando que os interesses culturais e econômicos das minorias não incomodem os interesses dominantes) e o crítico (que confronta as formas de privilégio e hierarquia existentes nas sociedades).

Figura 2 – Interatividade do multiculturalismo.



Fonte: Fonte: Elaborado pelo autor.

O esquema acima nos ajuda a perceber o modo de interatividade do multiculturalismo: Há o conhecimento da existência de diversas culturas, mas não há a convivência e interação entre elas.

Como afirmam Barbosa e Veloso (2007), a noção de *multiculturalismo* vai além das políticas identitárias, pois elabora as questões da diferença e da identidade sob a rubrica do “reconhecimento” da diferença. Já o conceito de multiculturalidade, para as autoras, enfatiza a coexistência de vários diferentes no interior de um mesmo espaço e ao mesmo tempo, sem a necessidade de interação, com uma interação limitada ao mínimo necessário para a operação da vida cotidiana.

Os conceitos anteriores – monocultural e multicultural – de certa forma restringem a discussão sobre a importância da cultura. Porém, na interculturalidade, ocorre justamente o oposto, pois é nela em que a convivência e os diálogos entre os diferentes encontram terreno para florescer, afinal, só o fato de

conhecer algumas diferenças culturais entre os indivíduos não é o suficiente para se construir a interculturalidade.

É inegável que as habilidades de comunicação se fortalecem em um mundo cada vez mais interconectado como o atual. Sendo assim, os contatos internacionais são inevitáveis, porém, de acordo com Iglesias Casal (2003), faz-se necessária uma reflexão sobre como desenvolver a comunicação intercultural de maneira efetiva. Para a autora, um conhecimento intercultural autêntico implica que cada um se paute dos próprios estilos habituais de olhar seu entorno para só assim adotar pontos de vista alheios, porém sem renunciar a própria identidade cultural.

O mesmo se afirma em Byram e Fleming (2001 apud LIMA, 2010) de que a competência intercultural pode despertar a consciência identitária do falante e suscita sua capacidade de estabelecer relação entre a cultura da língua materna com a da língua meta. Isso viabiliza não só a compreensão da cultura do outro, mas também oportuniza o reconhecimento da própria cultura que, reforçando os argumentos de Miquel e Sans (1992), muitas vezes, nem é percebida pelo próprio falante. Portanto, a interculturalidade pode se tratar de um fenômeno que possibilita a convivência com o estrangeiro como algo que não ameaça, mas como um elemento que pode enriquecer a vida.

Segundo Reyes (2013), a interculturalidade se manifesta em um movimento que ultrapassa fronteiras e está mudando o tempo todo, assim como modifica o próprio observador, ou seja, nem um nem outro é estático, pois ambos se modificam com a relação mútua. Isso significa que a interculturalidade não é simplesmente a coexistência entre culturas diferentes, mas a convivência dessas em sua diferença.

4 CULTURA E LÍNGUA ESTRANGEIRA: IMBRICAÇÕES E ENSINO

4.1 O tratamento da cultura segundo alguns métodos e abordagens de ensino

Uma das definições que o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001) traz para a palavra *método* é que ele é todo um procedimento, técnica ou meio para se atingir um objetivo. Também que ele é o processo organizado de ensino, pesquisa, apresentação, etc. e, ainda, em um sentido figurado, é uma maneira sensata de agir; cautela.

Tendo essas definições como norte, é possível transportá-las para a realidade educacional que, rotineiramente, apresenta “técnicas” de ensino a fim de alcançar um objetivo; no caso, o aprendizado. Naturalmente, no ensino de Língua Estrangeira isso também acontece.

Ao longo dos anos, vários métodos foram estabelecidos por profissionais da área, que buscaram categorizá-los e descrevê-los, cada um com suas particularidades e tendo uma competência como foco. Freeman (1986) e Rodgers (1986), por exemplo, listaram alguns, entre os quais: gramática-tradução, direto, audiolingual (audiovisual), situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, o que inclui as abordagens oral, natural e comunicativa.

Muitas dessas abordagens, que agregam os métodos, continuam servindo de parâmetro para o ensino de Língua Estrangeira no mundo todo, deixando implícito que determinadas adoções e adaptações à nova realidade podem ser eficazes para objetivos específicos. Porém, ao longo da história, ao se valer única e exclusivamente de um método, os professores de línguas estrangeiras começaram a observar que eles deixavam lacunas claramente evidenciadas, fazendo com que surgisse a necessidade de novas abordagens.

Reconhecer essas alternâncias metodológicas e conhecer o pano de fundo para compreender os contextos em que foram propostas as metodologias, seus objetivos e crenças, é importante para o professor de línguas estrangeiras preocupado em articular de forma coerente as teorias à sua práxis. Afinal, como afirma Leffa (1988, p. 1), “Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível”.

Faremos, então, uma breve incursão sobre esse panorama, procurando reconhecer como a *cultura* é abordada ao longo da história por alguns dos métodos de ensino de língua estrangeira.

4.1.1 Abordagem gramática-tradução

Como o próprio nome diz, esta abordagem concentra-se na exploração da gramática e da tradução, aprimorando, com isso, as técnicas de leitura e de escrita, mas, por outro lado, desprivilegiando a competência oral e auditiva, pois havia a crença de que a melhor maneira de se aprender outro idioma era por meio de memorização de regras gramaticais e de análises sintáticas, o que leva a deduzir que a língua não era vista como um instrumento de comunicação.

Nos dias atuais, essa abordagem continua sendo utilizada em alguns contextos, pois é possível observar materiais didáticos repletos de exercícios a fim de fixar determinadas estruturas, listas de palavras com suas respectivas traduções, além de exercícios de tradução da língua estrangeira para a materna e vice-versa.

Essa abordagem recebeu críticas porque se acredita que essa mecanização nos estudos estivesse muito distante da realidade dos alunos, como afirma Chagas (1956, p. 26):

As palavras, vertidas isoladamente, deveriam ser mais tarde religadas pelo aluno através do conhecimento memorizado de regras totalmente alheias ao contexto real do idioma. Em vez de uma técnica de ensino, nascera uma liturgia.

Essa “liturgia” chamada abordagem gramática-tradução, que era presidida pelo mestre detentor do conhecimento e que “professava as leis”, minando a interatividade do aluno, surgiu no Renascimento e é a mais antiga abordagem na história de ensino de línguas. Além disso, segundo Paiva (2005), ela sofreu grande influência pelo estudo de línguas mortas, como o grego e o latim. Com isso, o que se pretendia com sua adoção era que o aluno, gradativamente, aumentasse os seus conhecimentos da própria língua materna, pois exercícios de gramática acabariam levando a uma comparação entre os dois idiomas: o materno e o estrangeiro.

Importante ressaltar que um dos principais propósitos dessa abordagem era o de levar o aluno a apreciar a cultura de outro país em seu sentido de “alta cultura”, pois, tendo domínio da gramática e tendo habilidades de tradução, o aluno poderia ter acesso a grandes obras literárias do idioma alvo, o que se pode

constatar que *cultura*, nesse caso, estava ligada unicamente aos expoentes da Literatura.

No entanto, com a Revolução Industrial, surgiram contextos de interação que suscitaram a necessidade de interação e de comunicação entre os povos, por conseguinte o método de gramática e tradução começou a ser questionado por especialistas, que acreditavam que apenas a leitura não era suficiente para acompanhar a dinamicidade entre as nações que estava surgindo.

Moran (2015, p. 17) reafirma isso ao dizer que “*para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos*”. Com a aprendizagem de um novo idioma acontece o mesmo: profissionais passaram a crer que apenas leitura não era o suficiente para dominá-lo, portanto, novas técnicas de ensino de línguas entraram em evidência; desta vez, priorizando a oralidade.

4.1.2 Método Direto (MD)

O método direto, abordagem cujo intuito é de levar o aluno a pensar diretamente na língua de estudo, isto é, tendo a língua materna abolida em sala de aula, iniciou-se nos primórdios do século XVI e veio como uma reação à abordagem gramática-tradução. No entanto, sua oficialização só aconteceu no início do século XX, quando a Bélgica, a Alemanha e a França introduziram tal abordagem nas escolas públicas, popularizando-se em toda Europa, tornando-se, então, sucesso comercial na época.

Com a introdução do método direto nas aulas de língua estrangeira, havia a expectativa de que ele traria bons resultados em termos de competências comunicativas, preenchendo, desse modo, as lacunas deixadas pelo método anterior: o da gramática-tradução. Começou a ocorrer, a partir dessa mudança de paradigmas, o que Leffa (1988, p. 25) chama de “maniqueísmo pedagógico”:

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio termo: tudo estava errado e agora tudo está certo.

Como mencionado anteriormente, a abordagem direta tem a crença de que a língua estrangeira se aprenda por meio da língua estrangeira, sem recorrer, em nenhum momento, às técnicas de tradução, pois o aluno precisa “pensar na língua”, de maneira indutiva e, em caso de dúvidas de significados de palavras, o professor utilizava mímicas, gestos e ilustrações. Desse modo, o aluno compreenderia o significado por intuição.

Vale salientar que, nessa abordagem, o aprendiz começa a ter papel ativo, pois a sua interação e o encorajamento para que ele pratique a fala se tornam constantes por meio de exercícios orais que abordam situações reais de uso, por exemplo, a prática de diálogos situacionais (fazendo compras, indo ao cinema, etc.). Isto tem por objetivo tornar a língua viva dentro de sala de aula.

Quanto à gramática, à leitura e aos aspectos culturais, Leffa (1988, p. 6) afirma que “o aluno é primeiro exposto aos ‘fatos’ da língua para mais tarde chegar a sua sistematização”. A prática de leitura é o pretexto para a prática de exercícios orais e escritos, e essa mescla de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. Portanto, vale a ressalva de que, nesse método, a aprendizagem é alcançada por indução, além de ser automatizada.

Porém, devido às aulas serem ministradas exclusivamente em língua estrangeira e sem nenhuma interferência da materna, o método direto começou a se deparar com dificuldades de atuação, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Os docentes, depois da euforia inicial do método, encontraram empecilhos linguísticos, isto é, dificuldades na pronúncia e na fluência, além, é claro, de se verem sem resistência física para falar, com entusiasmo, durante muitas horas seguidas. Isso acabou levando a uma versão metodológica do método anterior.

Assim, novamente, os profissionais da área começam a abrir debates sobre os métodos adequados de ensino e houve uma fusão entre a gramática-tradução e o método direto, priorizando a oportunidade de o aluno entrar em contato com a literatura e cultura do povo do idioma-alvo. As escolas instigavam, agora, o gosto pela literatura e não focavam apenas na oralidade.

4.1.3 Método *Áudio-lingual*

A abordagem áudio-lingual (ou áudio-oral) surgiu como uma maneira de produzir falantes de línguas estrangeiras no menor intervalo de tempo possível. Essa necessidade extrema de “políglotas” surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisava de soldados e percebeu-se que a comunicação entre os estrangeiros aliados se tornaria um entrave.

Com a finalidade de buscar saídas para amenizar as dificuldades de comunicação, vários profissionais foram contratados a fim de desenvolver as habilidades comunicativas nos soldados.

O método utilizado pelo exército foi uma espécie de reedição da abordagem direta, pois se constitui por grandes quantidades de exercícios orais, focando, prioritariamente, na pronúncia e na conversação, e isso fez com que ele alcançasse significativa popularidade nas escolas secundárias e nas universidades que, devido ao suporte de laboratórios de línguas, reproduzia gravações de falantes nativos, portanto, acreditava-se que os alunos poderiam desenvolver a técnica de ouvir e repetir a fala até chegar o mais próximo possível do modo nativo.

Como acontece com uma língua materna, o método áudio-lingual primeiro proporcionava competências auditivas e orais, para, depois, introduzir a leitura e a escrita. Os idealizadores acreditavam que a apresentação imediata à escrita prejudicaria a pronúncia, seu maior foco. Sendo assim, o aluno só “conhecia” a escrita quando alcançava o padrão fluente do idioma. As aulas eram pautadas em diálogos por representar a língua viva do cotidiano.

O áudio-linguismo segue os estudos de Skinner e tem base no comportamentalismo, pois, para esse método, como afirma Paiva (2005, p. 130), “a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas”. Sendo assim, a ênfase era em exercícios orais de repetição, até o aluno chegar à fluência, pois se acreditava que o aprendizado de uma língua dava-se pela prática, não por explicações.

Quando acontecia algum deslize na pronúncia, o professor corrigia o aluno automaticamente para não criar hábitos linguísticos incorretos. Além disso, o método pregava uma análise contrastiva entre o idioma materno e o estrangeiro,

pois, por meio de comparações sintáticas, lexicais e culturais, poder-se-ia prever os erros dos alunos que poderiam ocorrer com a interferência do idioma materno.

Esse enfoque contrastivo não era restrito aos aspectos linguísticos, mas também explorados em relação aos aspectos culturais.

Para Paiva (2005, p. 135):

Um dos méritos desse método, conforme registro de Larsen-Freeman (1986, p. 42) foi o de ampliar o conceito de cultura que deixa de ser vista apenas como artes e literatura para incluir o comportamento cotidiano dos usuários da língua alvo. No entanto, os materiais didáticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais.

Porém, os alunos começaram a encontrar bloqueios no momento de colocar o aprendizado em prática, pois, quando se deparavam com um estrangeiro, por exemplo, as “respostas prontas” que foram aprendidas em determinada situação poderiam emergir automaticamente.

Sendo assim, tal abordagem tinha a tendência de ignorar que a língua é dinâmica e cambiante, assim como o ser-humano, pois não há apenas um jeito de dar determinada resposta ou questionar algo. Como afirma Leffa (1988, p. 14), “devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos”. Além disso, exercícios inacabáveis de repetição tinham como consequência um grande cansaço físico e mental.

Desse modo, o ensino de línguas entrou em uma grave crise nunca vista na história, pois os especialistas da área não tinham uma solução para o problema, ao contrário do que acontecia até então, quando uma abordagem nova surgia como uma solução à anterior. Com o insucesso do audiolinguarismo não acontecia isso, pois não havia uma abordagem substituta supostamente melhor.

Contudo, apesar da crise que se seguiu após as críticas ao Método Áudio-Lingual, o ensino de línguas não morreu com ele, pois, posteriormente, floresceram vários outros, comumente ligados aos nomes de seus propositores.

4.1.4 Método silencioso de Gattegno

Esta abordagem concebida pelo egípcio Caleb Gattegno surgiu entre várias metodologias inovadoras no século XX e tem base em um enfoque humanístico. O método silencioso, que desperta curiosidade justamente pelo nome, tem como princípio fundamental o silêncio do professor frente ao aprendizado do aluno, que pode vir a desenvolver autonomia e independência ao executá-lo.

Segundo Kopp (1994), a ideia do método veio por Gattegno observar um professor de aritmética ensinando crianças com o auxílio de palitos. Todos os alunos tinham uma quantidade de palitos diante de si e ouviam um problema matemático do professor, que as deixava resolvê-lo livremente. Isso surpreendeu Gattegno, porque as crianças faziam operações aritméticas em um ambiente tranquilo e conseguiam, além de resolver os problemas, criar novas situações ao manusear o material disponível.

Adaptando essa técnica à realidade do ensino de idiomas, o professor utiliza bastões coloridos para criar diversas situações de aprendizagem, juntamente com gráficos e, à medida que o aluno manipula esses bastões coloridos e consulta os gráficos, a língua estrangeira vai sendo adquirida gradativamente. Cada cor representa um som do idioma, isto é, carrega um código fonético. Portanto, os materiais nada mais são do que representações gráficas dos sons.

O objetivo principal dessa abordagem é o desenvolvimento da competência oral e auditiva em níveis básicos. Porém, segundo Kopp (1994, p. 75), “la manera silenciosa es una manera de aprender a hablar un idioma extranjero sin hablar” (tradução nossa). Portanto, a técnica não pressiona o aluno a reproduzir a fala até que ele não esteja confortável e seguro para isso, decidindo por ele mesmo quando deve interagir com a sala.

A cultura do idioma alvo não é enfocada nessa técnica, pois sua maior preocupação é com a aquisição de vocabulário e com a pronúncia correta das palavras. Isso se dá por meio de jogos com os bastões, cartas, gráficos, que carregam, como dito, códigos fonéticos.

4.1.5 Sugestologia de Lozanov

“Eis os princípios essenciais a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: a alegria, a ausência de tensão e a máxima concentração da atenção” (Georgi Lozanov).

Tendo esses princípios como parâmetro, Georgi Lozanov cria um método de ensino de língua estrangeira considerado revolucionário: a Sugestologia, que destaca a relevância dos fatores psicológicos para uma aprendizagem satisfatória. Tais fatores precisam ser favorecidos, inclusive, pelo ambiente físico, com sala de aula agradável aos olhos, luz ambiente adequada, poltronas confortáveis, além de música de fundo suave.

Além disso, para favorecer os fatores psicológicos, com a redução da ansiedade e da inibição, os alunos são livres para escolherem um pseudônimo e assumirem uma nova identidade durante as aulas, tendo outra personalidade. Essa preocupação com o psiquismo do indivíduo em formação é o grande diferencial da Sugestologia, que acredita que a angústia e a tensão, comumente encontradas em sala de aula, provêm da insegurança do estudante ao se deparar com novas informações educacionais.

Lozanov afirma que existem três bloqueios que o aprendiz constrói em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo: os pensamentos pessimistas de que aprender uma nova língua é muito difícil, a falta de segurança em si mesmo por se acreditar incapaz de aprender e os valores adotados pelo indivíduo que entram em choque com os valores de outros alunos. Sendo assim, ao constatar que essas barreiras paralisam o aprendizado, Lozanov propõe um trabalho para derrubá-las.

Para isso, ao estudar como o meio atua de forma inconsciente no indivíduo, o psiquiatra idealizador do método sugeriu a utilização de três fatores no processo de ensino/aprendizagem: psicológicos, didáticos e artísticos. Eles trabalham de maneira concomitante e tentam restituir a confiança do aluno. O primeiro passo é fazer com que ele tenha conhecimento de seus bloqueios interiores e as suas possíveis causas. Após isso, as três esferas (psicológica, didática e artística) recorrem a produções artísticas do idioma alvo a fim de assimilar as noções elementares do idioma.

Apesar de o acúmulo de vocabulário ser o aspecto mais enfatizado pelo método, a Sugestologia defende a educação pela arte, pois acredita que ela desenvolve crescimento pessoal e cultural. Também prioriza um ambiente descontraído, colocando ênfase em sugestões e na comunicação, derrubando barreiras de cunho intelectual, afetivo e ético. Afinal, como afirma Lozanov em seu documento elaborado para a UNESCO, em 1978, p. 69: “a *educação, o ensino e o desenvolvimento pessoal deveriam ser considerados uma só realidade*”.

Porém, o método apresenta dificuldades na preparação de professores que se deparam com exigências de naturezas variadas. Além de serem professores, eles precisam ser, em vários momentos, psicólogos, artistas, psicoterapeutas, animadores, etc. No entanto, a abordagem é predominante em grupos profissionais, quando precisam aprofundar os conhecimentos em língua estrangeira.

4.1.6 Método de Curran – Aprendizagem por Aconselhamento

A “*Community Language Learning*”, no original, é uma metodologia criada por Charles Curran, que se inspirou nos estudos da Psicologia Humana de Carl Rogers.

Os alunos formam um grupo que precisa de terapia ou conselhos para o aprendizado de uma língua estrangeira. A disposição dos participantes dá-se por meio de círculo, enquanto que o professor, chamado por “conhecedor do assunto”, circula pelo lado de fora desse círculo.

Com isso, acredita-se que a ansiedade causada nas instituições de ensino seja diminuída com a ajuda do grupo de apoio.

O maior objetivo desse método é o de exercitar a pronúncia na língua-alvo, mas, para isso, o participante precisa estar flexível para uma relação interpessoal, que valoriza a autoestima de cada membro do grupo, pois, como no método da sugestologia, a aprendizagem por aconselhamento também salienta que há três fatores que influenciam na aprendizagem: a autoestima, a motivação e o nível de ansiedade. Para se alcançar uma relação de confiança entre os membros, primeiro o grupo interage na língua mãe.

Feito isso, quando um aluno deseja falar algo para alguém em específico ou para o grupo como um todo, o professor se aproxima dele, ouve o que

ele tem para dizer e traduz em voz baixa para o discente. O aluno, então, repete para o grupo a frase estrangeira reproduzida pelo professor, na melhor precisão possível. Outro aluno responde e essa dinâmica de tradução e repetição entra em um ciclo. Caso queira, pode-se gravar a conversação, que será reproduzida no final da “sessão”.

Com a reprodução dos diálogos, o professor pode introduzir explicações linguísticas, como certas regras. Leffa (1988, p. 17) afirma que, “com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo”.

4.1.7 Método de Asher – Resposta física Total

O método desenvolvido por James Asher tem sua execução basicamente por meio de frases imperativas combinadas com atividades motoras, isto é, o professor passa alguns comandos verbal e mimeticamente e os alunos os executam. Em níveis básicos de assimilação, o professor, por exemplo, pede para o aluno se sentar e ele próprio se senta. Com isso, tem-se a premissa de que o aluno capta que determinada frase é um comando para ele fazer algo, no caso, sentar-se.

Portanto, esse método envolve prioritariamente o sistema sensorial, pois envolve, em uma espécie de simbiose, a fala verbal e a corporal, e os comandos vão se tornando mais complexos com o passar do tempo.

Para Asher, ele funciona como a aprendizagem da língua materna: uma criança responde aos comandos que ouve utilizando-se de expressões corporais, para, depois, produzir respostas verbais, pois o método acredita que o aluno primeiro precisa ouvir e entender a língua, para, só assim, poder reproduzi-la quando tiver a necessidade.

4.1.8 Abordagem Natural

A abordagem natural, criada pelos linguistas Tracy Terrell e Stephen Krashen, no final do século XX, tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aluno e se baseia na “forma natural” de se aprender a língua, isto é, com os instintos naturais, no nível do subconsciente, semelhante ao que acontece

com uma criança, que aprende a se comunicar por meio da audição e da compreensão, e não por meio de regras gramaticais.

É a abordagem que aplica a teoria do *Modelo do Monitor* ou *Modelo do Input*, sendo que o professor apresenta à classe materiais variados de fácil compreensão (entrada/input), dando ênfase à audição, pois, para essa abordagem, a competência em uma língua precisa ser adquirida (por uso inconsciente de regras gramaticais), e não aprendida (por uso consciente).

Durante as aulas, o docente não se utiliza da língua materna em hipótese alguma e a fala deve surgir naturalmente, sem pressionar o aluno.

Importante salientar que foi nessa abordagem de Krashen que surgiu a noção de *filtro afetivo*, particularmente necessária no ensino de línguas estrangeiras. A abordagem natural tem o objetivo de manter esse filtro o mais baixo possível, para poder obter melhores resultados nos estudos. Em suma: quanto menor o nível de ansiedade o qual o estudante estiver submetido e quanto menos pressão ele tiver, menor será o seu filtro afetivo e, proporcionalmente, maior será seu desempenho acadêmico.

4.1.9 Abordagem Comunicativa

No final de 1970 e início de 1980, surgia uma nova abordagem que prometia impactar o campo de ensino de línguas: a Abordagem comunicativa, cujo papel era o de preencher as lacunas deixadas pelos métodos antecessores.

Os principais nomes ligados a ela são Widdowson, Wilkins e Hymes, estudiosos que alegam que apenas o domínio da sintaxe e um bom repertório lexical não são suficientes para alcançar uma comunicação de sucesso. Sendo assim, a abordagem prioriza a comunicação, como o próprio nome explicita.

Hymes afirma que não basta apenas saber falar a língua-alvo, precisa, também, saber quando falar, o que falar e de que maneira falar, enfim, flexibilizar-se ao contexto para obter uma comunicação efetiva, pois as palavras não têm apenas o significado dicionarizado, elas transitam nas mais diversas situações. Portanto, ter adequabilidade entre palavras e contextos é uma das preocupações da Abordagem Comunicativa.

Em vista disso, os diálogos descontextualizados, artificiais e fora da realidade de uso que têm como pretexto a explicação gramatical são descartados

nessa abordagem, pois as regras gramaticais são introduzidas única e exclusivamente para desenvolver a conversação no idioma, em seu sentido real.

Em consonância a isso, nos exercícios auditivos, por exemplo, incluem-se até os ruídos que causam interferência, como em uma situação no trânsito, em um local lotado com conversas paralelas ao fundo, etc. Isso também se aplica quando se desenvolve a competência leitora. O método tem a precaução de não se limitar aos livros, mas incluir jornais com as manchetes do dia, cardápios, revistas, propagandas; enfim, exposições reais dos nativos em seu dia a dia.

Portanto, como as situações cotidianas passaram a ter destaque, faz-se necessário salientar que a concepção de *cultura* passou a abarcar outro significado.

De acordo com Villalba, Gabardo e Mata (2012), antes de a abordagem comunicativa ser introduzida no ensino de línguas estrangeiras, a compreensão do que era cultura limitava-se ao campo das Belas Artes, isto é, o estudo da língua espanhola, por exemplo, significava conhecer a história da Espanha e os expoentes da literatura e pintura. Portanto, o conceito de cultura excluía as manifestações artísticas do povo e se concentrava nos cânones, como se o falante nativo dessa língua não tivesse vida cotidiana real.

Já nos anos 80 e 90, com a introdução de tal abordagem no ensino, os “populares” começaram a ter destaque, porque se acreditava que entender uma língua era saber se comunicar nessa língua de acordo com as necessidades do dia a dia.

Desse modo, a chamada “cultura” passou a incorporar a expressão popular como a gastronomia, o turismo, o esporte, ou festas religiosas, o que vale ressaltar, então, que conversar com o outro é entender o meio social e cultural em que ele está inserido, não se limitando, apenas, à comunicação por meio da língua.

Essa abordagem foi introduzida no ensino, pois se começou a compreender a língua enquanto interação social, introduzindo nas aulas as quatro habilidades (escrita, leitura, fala e audição) simultaneamente. Vale ressaltar que determinados cursos podem ser elaborados de acordo com as necessidades do aluno, especificando as competências comunicativas. Por exemplo, um curso preparado para um comissário de bordo e outro para um advogado podem ter competências restritas à área e abarcar situações distintas.

Segundo Kramsch (2017, p. 143):

o conceito sociolinguístico de cultura assume várias formas a depender de como a língua é ensinada: como segunda língua ou língua estrangeira. Nas aulas de língua estrangeira (LE), que acontecem fora de qualquer contato com nativos da língua, cultura é, na maioria das vezes, compreendida em seu aspecto prático, turístico, em que há instruções de como agir no país-alvo. Os alunos de LE aprendem sobre a cultura estrangeira como uma curiosidade exótica, à qual buscam se adaptar ou temporariamente adotá-la quando viajam ao país.

Desse modo, instaura-se um debate acerca da componente cultural relacionada aos objetivos da língua e alguns questionamentos são feitos pela autora supracitada, por exemplo: a cultura seria abordada a fim de conscientização dos alunos sobre a língua em geral, iria ajudá-los quanto à comunicação numa sociedade globalizada, forneceria a eles condições para viajarem como turistas ao exterior ou para arrumarem emprego em outro país, ou, ainda, capacitá-los-ia para a vida acadêmica ou para os estudos literários? Enfim, qual “cultura” se deve ensinar? É preciso dar mais foco ao estilo de vida dos falantes nativos, ou tratá-la como fonte de conhecimentos por meio das artes literárias?

Antes do enfoque comunicativo no ensino de língua estrangeira, segundo Kramsch (2013), a formação profissional da área sofria influência de currículos voltados ao ensino literário, o que poderia levar à indução de que tal campo de estudo era de interesse de filólogos e estudiosos das obras, e não de antropólogos e sociólogos. Segundo a autora, foi só com a adoção do enfoque comunicativo em várias ocasiões de estudo que um novo conceito de cultura passou a ser disseminado, que é o de cultura como modo de vida.

Na competência comunicativa, a língua lida com a cultura com “c minúsculo”, que é a cultura da vida cotidiana, a que agrega as formas de se comportar, os hábitos alimentares e as tradições dos nativos da língua, bem como seus costumes, suas crenças e seus valores, segundo Kramsch (2013).

Porém, apesar de as práticas cotidianas serem variadas, o foco da “cultura com c” acaba sendo os comportamentos e as celebrações mais evidentes para um estrangeiro, mas, constantemente, isso ocorre de maneiras estereotipadas:

como essas noções estão impregnadas de valores morais, alunos de línguas estrangeiras que cresceram com outros valores muitas vezes acham difícil entender culturas estrangeiras a partir deles. Encontram, dessa forma, refúgio em estereótipos culturais ou na ficção literária. (KRAMSCH, 2013, p. 142)

De acordo com Miquel (2004, apud SILVA, 2017, p. 24), “as diferentes tipologias de cultura devem ser exploradas nas aulas de LE para que o aluno possa ter um conhecimento cultural e intercultural mais abrangente”. Afinal, o leque de possibilidades que a cultura oferece é bem amplo, portanto, novos horizontes podem ser apresentados quando um jovem, por exemplo, estuda uma língua estrangeira.

Kramersch (2013, p. 137) afirma que, em relação aos jovens, que estão em um momento para descobrirem quem são e que podem encontrar na língua estrangeira um símbolo de novas opções, o desafio para o professor de línguas é “prepará-los tanto para essa viagem de descoberta como para a viagem de retorno, quando, em momento posterior da vida, redescobrirão quem são à luz do seu encontro com o outro”.

Porém, para isso, é necessário compreender as experiências históricas e subjetivas que tornaram o estrangeiro quem ele é, mas o observador não consegue entendê-las se não vê-las pelos olhos do Outro, e isso influencia reflexões sobre identidade nacional e social “em um mundo de rápidas mudanças demográficas em que as tecnologias da informação e a globalização televisiva aumentaram as diferenças entre as gerações” (KRAMSCH, 2013, p. 137).

Afinal, aprendizes de línguas compreendem quem são por meio do seu encontro com o Outro, pois esse encontro permite compreender características únicas da própria cultura do observador.

4.2 Da Abordagem Comunicativa até hoje. O que se pretende com os métodos?

Como afirma Leffa (1988, p. 24), “a Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas”.

Ao fazermos essa breve incursão histórica pelas abordagens de ensino de LE, vimos que elas se adaptam às necessidades da época, tendo o aluno um papel diferente em cada uma dessas abordagens. Porém, principalmente a partir da década de 1970, alguns pontos em comum começam a aparecer entre elas, por exemplo, o aspecto afetivo entre professor e aluno que começa a ser visto como um importante elemento no processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação metodológica sempre se constituiu em um grande desafio para professores, pois novas teorias e técnicas foram surgindo a cada geração, correspondendo às expectativas da época, e hoje não é diferente. Dessa maneira, consideramos importante compreender que práticas de ensino antigas não são piores e nem melhores que as atuais, que também possuem êxitos e falhas. Entendemos que o ideal seria utilizar as abordagens mais coerentes para o contexto atual e, se for preciso, trabalhar com elas de maneira concomitante, conforme os objetivos e necessidades.

Várias foram as tentativas de encontrar um método totalmente satisfatório, visto que todos apresentavam algumas falhas, ou por priorizar a oralidade em detrimento à escrita, ou a audição em detrimento à leitura. Apesar das deficiências e também dos pontos positivos em cada um, nenhum deles mostrou ser o “método dos sonhos”, aquele que abordasse todas as habilidades exatamente com a mesma relevância, inclusive considerando a cultura como parte indissociável da língua.

4.3 Língua, cultura e ensino

À medida que o mundo avança tecnologicamente e suas fronteiras tornam-se diminuídas pelas inúmeras mudanças causadas pela globalização, as diversidades culturais existentes no planeta ficam cada vez mais perceptíveis.

Esse fenômeno faz com que as sociedades vivam em um intercâmbio cultural, pois, cada vez mais, há uma interação de culturas e de línguas entre os povos, alterando a relação do homem com o mundo e, conseqüentemente, do homem com a linguagem.

Aprender um idioma estrangeiro pode possibilitar que o indivíduo expanda seus horizontes, tenha maiores oportunidades no âmbito profissional, e, principalmente, facilita a possibilidade que ele se desenvolva como ser-humano, pois consegue compreender como outros povos vivem em diferentes territórios, portanto, torna mais ampla a sua percepção de mundo, afinal, não há ninguém que não esteja submetido à convivência social, e a humanidade está afetada, mesmo que de maneira inconsciente, à globalização.

Sendo assim, para poder se comunicar com o mundo, pois é por meio da linguagem que o indivíduo representa a si e a nação, aprender línguas para

se comunicar implica em aprender também sobre as culturas, necessidade básica enquanto ser inserido nessa nova realidade mundial.

Sob esse prisma, Libâneo (2005, p. 1) afirma que:

a realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos.

Nietzsche (2005, p. 20), em seu 11º aforismo em *Humano, demasiado humano*, trata da relação entre linguagem e cultura:

A importância da linguagem para o desenvolvimento da cultura está em que nela o homem estabeleceu um mundo próprio ao lado do outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar seu senhor. Na medida em que por muito tempo acreditou nos conceitos e nomes de coisas como *aeternae veritas* (verdades eternas), o homem adquiriu esse orgulho com que se ergueu acima do animal: pensou ter na linguagem o conhecimento do mundo.

Para Silva (2017), quando o indivíduo estuda ou entra em contato com outra língua, é importante respeitar dois prismas interrelacionados: desenvolver a competência comunicativa e linguística e aprofundar os conhecimentos culturais sobre a sociedade da língua-alvo.

E além desse aprofundamento sobre os conhecimentos culturais sobre a sociedade da língua-alvo, podemos dizer que o mesmo acontece em relação à própria cultura, pois, segundo Gimenez (2001, p. 107), “a aprendizagem de uma língua estrangeira permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas próprias”.

Portanto, assim como acontece com as línguas, que têm suas especificidades, toda cultura possui seus próprios valores e padrões de comportamento, e esses podem estar sujeitos a visões de estranheza por parte de outras culturas. Ainda assim, é fundamental que se mantenha o olhar sem julgamentos para cada cultura, pois, conforme enfatizam Villalba, Gabardo e Mata (2012, p. 23):

A cultura não pode ser vista como o exótico, como motivo de chacota, mas precisa ser vista como outra forma de pensar, de sentir e de agir e que se revela mediante a linguagem verbal e gestual entre os indivíduos e, assim como os seres humanos, a cultura é dinâmica e cambiante.

Entende-se, portanto, que uma cultura deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira preconceituosa, julgando outras culturas a partir da nossa própria de origem.

Dessa forma, empreender processos de ensino e aprendizagem de LEs voltados para o alcance da competência intercultural no mundo globalizado do qual fazemos parte é uma tendência cada vez mais acentuada na tentativa de promover o diálogo entre as culturas e tornar os encontros interculturais menos tensos para quem se vê diante de novos contextos culturais. (LIMA, 2010, p. 33)

Temos assistido, nos últimos anos, a uma ampla discussão quanto a se considerar que a cultura não pode ser dissociada da língua, pois um ensino significativo requer que ambas, língua e cultura, sejam vistas como intrínsecas, ou seja, uma língua não pode se desvincular de sua cultura, pois ambas estão interligadas.

A língua, cujo objetivo maior é a comunicação, desenvolve-se dentro de um ambiente cultural, então, cultura, língua e comunicação também estão extremamente relacionadas. Portanto, os aprendizes e os próprios educadores precisam ter consciência de que o idioma constitui uma série de fatores, como língua e cultura, e, interligando esses elementos, poder-se-á obter uma habilidade comunicativa relevante, pois o aprendiz entenderá que, para se comunicar eficazmente, ele, antes de tudo, precisa compreender como determinado povo vive, isto é, os seus hábitos, crenças, valores e compreenderá, por exemplo, que uma situação vivida em duas culturas pode gerar comportamentos completamente diferentes quando inseridos em uma ou outra.

Exemplo disso é o feriado intitulado como “Dia de Finados”, no Brasil, e “Día de los muertos”, no México. Em ambas as nações, o feriado é em Novembro. No país sul-americano, normalmente esta data é celebrada com certa melancolia, pois as pessoas estão sujeitas a sentir falta daqueles que faziam parte do seu círculo social e que já faleceram, tornando essa data de reflexão, lembranças e, não raro, de tristeza.

Em contrapartida, os mexicanos comemoram com uma grande festa que, inclusive, atrai cada vez mais turistas, além de a festividade ser declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Em vez de cemitérios

silenciosos, há músicas e danças, pois os mexicanos acreditam que os entes queridos visitam a Terra nesse período do ano e precisam ser recepcionados com alegria, por isso, enfeitam os túmulos e todo o cemitério com muitas cores, sabores e decorações (como as famosas *cavaleritas* mexicanas), além de levarem os pratos que as pessoas gostavam de saborear enquanto vivas.

Esse exemplo serve para refletir acerca das concepções de mundo que as pessoas têm, ressaltando, novamente, que não se pode julgar uma cultura a partir da própria de origem. Os mexicanos não são insensíveis e nem debocham de assuntos sagrados. Do mesmo modo, os brasileiros não são sombrios ou melancólicos. As duas celebrações têm vieses distintos e que fazem sentido para os adeptos, sintetizando, portanto, o que já foi exposto.

Sendo assim, pode-se afirmar que trabalhar cultura na aula de língua estrangeira é oferecer ao aprendiz um conhecimento não só da Literatura ou das Artes, mas acerca das relações sociais da língua em estudo, além de fazer reflexão, também, acerca da própria diversidade cultural.

Não se trata de “assumir nova identidade”, nem tampouco afirmar superioridade de uma sobre a outra, ou ainda de apontar excentricidades tidas como sem significado, mas de oportunizar ao aprendiz a ampliação de seus conhecimentos de mundo, instigando-o a vivenciar a nova cultura e também refletir sobre a sua própria.

Nesse sentido, seguindo a ideia das habilidades pessoais e relacionais dos sujeitos interagentes em relação às línguas estrangeiras e da compreensão acerca das crenças e valores próprios a cada uma visando ao estabelecimento de diálogos produtivos, um conceito considerado ainda em construção e que vem se mostrando bastante presente das discussões atuais, implicado nas discussões acerca das relações língua-cultura-ensino, é o de competência intercultural.

Byram e Zárte (1994 apud LIMA, 2010) listam quatro sub-competências que precisam ser desenvolvidas até alcançar a competência intercultural, que são: saber ser ou *savoir-etre*, saber aprender o *savoir-apprendre*, saber fazer ou *savoir faire* e saberes ou *savoirs*.

A primeira sub-competência – saber ser – alude à capacidade de o indivíduo estabelecer relações de semelhanças entre a cultura da língua materna e a cultura da língua meta. Já a segunda sub-competência – o saber aprender – diz

respeito à aptidão do indivíduo de observar e, mais do que isso, participar de novas experiências, incorporando os novos conhecimentos aprendidos com aqueles intrínsecos a ele. Ou seja, o saber aprender é saber adquirir novos hábitos culturais sem se esquecer dos próprios.

A terceira sub-competência – o saber fazer – é a integração do saber ser e do saber aprender em situações de contato entre a língua materna e a língua meta. É a capacidade do indivíduo de integrar os conhecimentos das duas primeiras competências para *fazer* uma interação com o Outro.

Por fim, a sub-competência dos saberes é a “capacidade de estabelecer referências culturais que estruturam o conhecimento explícito e implícito adquirido durante a aprendizagem linguística e cultural” (LIMA, 2010, p. 32).

Do mesmo modo, Níkleva (2009) também mostra caminhos para se chegar à competência intercultural. Para essa autora, a competência afetiva mostra-se um fator importante para projetar interações interculturais, pois envolve atitudes e valores não focados exclusivamente à língua, mas também à vontade de conhecer e compreender o nativo de outro contexto cultural, portanto consiste em uma sensibilidade intercultural, que tem como componentes a empatia, a atitude de não julgar o outro, a motivação para a comunicação intercultural e o controle da ansiedade.

Para Níkleva (2009), a motivação para a comunicação intercultural é o componente básico para se chegar à competência comunicativa intercultural, pois precisa partir do próprio desejo pessoal de se comunicar com pessoas culturalmente diferentes.

Ainda, para a autora, essa motivação implica, além do interesse em conhecer e aprender outros referentes culturais, a reflexão e o desejo de reconstruir a própria identidade a partir da experiência intercultural. Desse modo, “vemos, mais uma vez, que desenvolver a competência intercultural exige um esforço de autoconhecimento, ou seja, é preciso conhecer-se primeiro para depois compreender o outro e suas diferenças” (LIMA, 2010, p. 33).

Depois da motivação para a comunicação intercultural, vem a empatia. Segundo Níkleva (2009), a empatia é diferente da simpatia, pois, enquanto a simpatia parte dos próprios referentes culturais, a empatia pede que o indivíduo se “situe” na mente de uma pessoa culturalmente diferente e, dessa forma, desenvolva

a interação. Essa é uma estratégia que se constitui como um passo a mais na comunicação intercultural.

Concomitantemente à empatia, está a “atitude de não julgar”, embora nossos padrões de avaliar e julgar o outro estejam condicionados culturalmente. De acordo com Níkvela (2009), temos a tendência de julgar como positivo o que se assemelha aos nossos próprios referentes culturais, e como negativo o que “foge” de nosso conhecimento.

Dessa forma, o reconhecimento do Outro e a compreensão do Outro são dois passos imprescindíveis na comunicação intercultural. Logo, há a proposta de olhar para o diferente, culturalmente falando, de outro prisma, afinal, como afirma Geertz (1978, p. 10):

compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. (Quanto mais eu tento seguir o que fazem os marroquinos, mais lógicos e singulares eles me parecem). Isso os torna acessíveis: coloca-os no quadro de suas próprias banalidades dissolve sua opacidade.

Por fim, Níkvela (2009) cita o “controle da ansiedade” como um dos fatores fundamentais para se chegar à competência intercultural. A autora comenta que a apreensão comunicativa intercultural se define como a ansiedade associada às interações com pessoas de grupos diferentes quanto à cultura e/ou etnia, pois a incerteza provoca a ansiedade que, por sua vez, é a causa da apreensão, portanto o controle da ansiedade se configura como um ato de identificar essa emoção e, conseqüentemente, desenvolver certa tolerância e aceitação das ambigüidades.

Segundo Álvarez Baz (2012), a missão de um professor é despertar no aluno os elementos característicos da língua de estudo e que, em um primeiro momento, o estudante não conhece ou não identifica, então aquele terá o comprometimento para que esse desenvolva esta habilidade partindo de sua própria cultura.

Sendo assim, a interculturalidade pode oferecer elementos culturais para que os estudantes tenham um mundo novo e maior ao seu alcance, pois poderão estar mais preparados para se comunicar com o outro e entendê-lo melhor, tanto em sua língua quanto em sua cultura.

Figura 3 – Vivendo na interculturalidade.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gimenez (2001) afirma que é possível encontrar na literatura que aborda a relação entre língua e cultura pelo menos três abordagens que compreenderiam uma visão de cultura, de língua e de seu ensino.

A autora aponta diferenças entre a competência intercultural e outras concepções de ensino de cultura na aula de língua estrangeira, como segue:

Quadro 3: Abordagens sobre o ensino de cultura

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um Espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

Fonte: GIMENEZ, 2001, p. 110.

De acordo com ElHajji (2006, p. 4), a comunicação intercultural torna-se um fator cada vez mais necessária no mundo, pois se observa constantemente:

que no atual momento de profunda perplexidade e de deflagração generalizada do sentido e do sentimento, a atitude psicológica e a tendência política predominante é de barricadas defensivas, desconfiança acirrada do Outro e recolhimento patológico sobre si.

Portanto, apesar de se constituir um desafio desenvolver a competência intercultural, ela pode ser viável para qualquer esforço de compreensão das transformações sociais, como afirma Bauman (2013, p. 66):

Um sentimento de segurança de ambos os lados da barricada é condição essencial para o diálogo entre culturas. Sem ele, a chance de que as comunidades se abram umas às outras e iniciem um intercâmbio, enriquecendo-se pelo reforço da dimensão humana de seus vínculos, é débil, para dizer o mínimo. Com ele, por outro lado, as expectativas para a humanidade são promissoras.

Para concluir, entendemos que a competência intercultural esteja na ordem do dia no panorama das discussões sobre ensinar e aprender línguas-culturas estrangeiras, tanto sob a perspectiva de professores quanto de aprendizes, problemática consequente da complexa evolução histórico-político-social da humanidade e acentuadamente marcada pela instantaneidade da comunicação e do acesso à informação proporcionado pelas novas tecnologias, cada vez mais “encurtando” distâncias e marcando uma temporalidade calcada no instante, no presente, no agora, uma temporalidade efêmera que marca as interações humanas.

5 APLICATIVO “MINHA ESPANHA”: CULTURA ESPANHOLA NA PALMA DA MÃO

5.1 *Mobile Learning*: usos e características

A presença marcante no cenário atual da cultura digital, tanto mediando as interações interpessoais por meio das mídias sociais, quanto ampliando os espaços de voz de sujeitos que, nos séculos passados, somente eram possíveis por meio das emissoras de televisão e rádios, coloca a questão das novas tecnologias de comunicação no centro das discussões sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Atualmente, ainda que considerando os prejuízos das generalizações, qualquer pessoa que tenha um celular pode gravar, filmar, mandar mensagem sem edições e sem intermediários, portanto é possível ouvir outros sotaques, conhecer outros pontos de vista e se deparar com outros olhares sobre as mais variadas situações, de maneira instantânea e, na maior parte dos casos, gratuita.

Esse novo cenário se estabelece em meio a incertezas e constantes inovações, o que amplia significativamente as dificuldades para se propor afirmações duradouras sobre o que quer que seja.

Bauman (2001) usa “fluidez” e “liquidez” como metáfora pertinente para se referir à atual fase da sociedade, chamada por ele de “modernidade líquida”. Segundo o autor, os estímulos da atual natureza humana são constantemente renovados e os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade.

Com isso, como nada é “feito para durar e se consolidar”, desde interações sociais a produtos de consumo, a escola precisa refletir sobre as práticas pedagógicas implantadas nas salas de aula, afinal, como afirma Prensky (2001, p. 1), “os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi feito”

É como se a classe estivesse inserida nas “categorias zumbi” e “instituições zumbi” – termos desenvolvidos por Bauman (2003) – que estão mortas e vivas ao mesmo tempo.

Apesar de discussões e polêmicas sobre o uso de dispositivos de telefonia celular no ensino, não há como negar que a tecnologia é algo rotineiro para a maioria das crianças e dos adolescentes da contemporaneidade.

Entendemos, portanto, que esse recurso poderia ser explorado com grande possibilidade de benefícios quando se trata de ensinar/aprender uma língua estrangeira e, obviamente, contemplamos o que se entende por cultura ao nos referirmos à língua.

Antes de adentrarmos as discussões sobre as potencialidades de uso do aplicativo “Minha Espanha”, faremos uma incursão sobre a modalidade de ensino denominada *mobile learning*.

Empréstimo linguístico do inglês, o *mobile learning* (aprendizagem móvel), ou simplesmente *m-learning*, pode ser entendido, de uma maneira geral, como a aprendizagem por meio de dispositivos móveis, tais como celular e *tablets*.

De acordo com Soad (2017, p. 26), há diversas definições de *m-learning* na literatura. Expondo três definições trazidas pelo autor, temos que, para Guy (2009), o termo é definido como o tipo de ensino e aprendizagem que acontece quando o aluno não está em um lugar fixo, ou quando se aproveitam oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias móveis. Sendo assim, há uma associação entre conceitos tecnológicos e mobilidade.

Outra definição exposta por Soad (2017) é a de Wexler *et al.* (2008). Essa definição, nas palavras de Soad (2017), trata o *m-learning* como uma atividade que permite aos indivíduos serem mais produtivos quando consomem, criam ou interagem com as informações mediadas por dispositivos digitais móveis e portáteis, que acompanham o indivíduo de forma regular.

A terceira definição trazida por Soad (2017) que merece destaque é a de Crompton (2013). Esse autor define *m-learning* como a aprendizagem em múltiplos contextos, por meio de interações sociais e de conteúdo, utilizando dispositivos eletrônicos de uso pessoal.

Percebe-se, portanto, que uma das características marcantes do *m-learning* é a aprendizagem interativa viabilizada por meio de aparatos eletrônicos, pois possibilita aos professores e alunos acessarem o ambiente de ensino a qualquer momento e a qualquer lugar.

Batista, Behar e Passerino (2010) dizem que, em síntese, o *m-learning* é um campo de pesquisa que busca analisar como os dispositivos móveis

podem colaborar para a aprendizagem. Conseqüentemente, para a sua concreta aplicação, faz-se necessário o desenvolvimento de recursos pedagógicos para esses dispositivos.

A partir do leque de definições em relação ao *m-learning*, mas com todas apresentando características em comum, como a interação por meio de dispositivos eletrônicos, Kinshuk, Sutinen e Goh (2003) e Traxler e Leach (2006) apud SOAD (2017) definem categorias de aprendizagem móvel que podem ser instanciadas na prática. São elas:

Quadro 4: Categorias de aprendizagem móvel.

<i>Aprendizagem portátil em escala reduzida</i>	Adaptação de soluções do ensino a distância convencional para dispositivos portáteis com conexões sem fio.
<i>Aprendizagem em sala de aula</i>	Tecnologias sem fio e móveis são utilizadas como apoio à aprendizagem colaborativa, ligadas a outras tecnologias em sala de aula.
<i>Treinamento móvel e feedback</i>	Tecnologias são utilizadas para melhorar a produtividade, oferecendo informações e apoio na hora certa e no contexto de suas prioridades imediatas, funções e deveres.
<i>Desenvolvimento em grande escala</i>	São implantadas tecnologias de comunicações móveis em nível institucional ou departamental para apresentar questões organizacionais.
<i>Inclusão e diversidade assistida</i>	Tecnologias móveis e sem fio, utilizadas para aumentar a participação e envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.
<i>Ensino a distância, desenvolvimento rural e móvel</i>	Tecnologias utilizadas onde obstáculos ambientais e de infraestrutura não permitem a utilização das tecnologias de educação a distância convencionais.

Fonte: Traxler e Leach (2006, apud SOAD, 2017, p. 24)

De acordo com Economides (2008, apud SOAD, 2017) as características da aprendizagem móvel podem ser representadas em quatro dimensões: técnica, pedagógica, sociocultural e socioeconômica, e

o conjunto de características técnicas está relacionado às tecnologias de hardware e software envolvidas em um aplicativo de aprendizagem móvel. Já as características pedagógicas estão relacionadas às questões educacionais, e as socioculturais aos aspectos culturais que envolvem os utilizadores desse tipo de aplicativo. Por fim, as características socioeconômicas envolvem os impactos econômicos e sociais. (SOAD, 2017, p. 28)

Não se pode ignorar o fato de que os dispositivos móveis estão se tornando os meios de comunicação mais presentes em muitos contextos sociais e, devido a sua evolução, eles ganham cada vez mais recursos.

Além disso, há uma grande diversidade de dispositivos móveis, e sabendo disso, Keegan (2005 apud SOAD, 2017) define as características elementares que eles precisam ter para suprir as necessidades de um aplicativo *m-learning*, que são: (i) devem ser acessíveis, tanto no preço quanto na facilidade de uso; (ii) devem ser amigáveis e pessoais; (iii) podem ser utilizados para diversos objetivos e não apenas com a finalidade de ensino e aprendizagem; e (iv) podem ser utilizados e transportados para qualquer lugar.

Naismith et al. (2004, apud BATISTA, BEHAR e PASSERINO, 2010) identificam amplas abordagens para atividades relacionadas ao *m-learning*, de acordo com a teoria pedagógica adotada.

Iniciamos nossos comentários acerca da abordagem Behaviorista. Para esta abordagem, é necessário criar estímulos e oferecer reforços adequados para que a aprendizagem seja facilitada.

Batista, Behar e Passerino (2010) afirmam que, no contexto das tecnologias digitais, o recurso utilizado apresenta uma questão ou um problema (estímulo) que deverá ser solucionado pelo aluno (resposta). Afirmam, também, que testes de múltipla escolha enviados por mensagens de texto em celulares, por exemplo, pertencem a essa categoria.

De acordo com a segunda abordagem, a Construtivista, os alunos podem participar de simulações, nas quais os dispositivos móveis permitem a imersão em sistemas dinâmicos em contextos realistas.

A terceira abordagem, a Situada, afirma que dispositivos móveis são bem adaptados a essa abordagem, pois envolvem atividades em contextos autênticos.

Batista, Behar e Passerino (2010) exemplificam que sistemas que fornecem informações em museus e galerias, com base na localização dos visitantes, são típicos dessa categoria.

Na categoria de abordagem Colaborativa são incluídas atividades que promovem aprendizagem por meio da interação social. Nesse sentido, os dispositivos móveis oferecem recursos para isso, pois muitos aplicativos permitem o compartilhamento de informações através de e-mails e redes sociais.

A categoria Informal e para toda vida contempla atividades que dão suporte à aprendizagem fora de seus contextos formais, sendo intencional ou não (BATISTA; BEHAR; PASSERINO, 2010). Por permitirem acesso a uma gama incontável de informações, os dispositivos móveis são bem adaptados a esse tipo de abordagem.

Nesse sentido, vale lembrarmos das palavras de Bauman (2010), quando afirma que o consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua fruição instantânea e imediata, o que o faz questionar se “o pacote de conhecimentos” obtidos durante a escola ou universidade deveria ser excluído dessa regra, afinal:

No turbilhão de mudanças, o conhecimento parece muito mais atraente quando apto ao uso instantâneo e único, aquele tipo de conhecimento oferecido pelos programas de software que entram e saem das prateleiras das lojas cada vez mais depressa (BAUMAN, 2010, p. 113).

Dispositivos móveis podem ser utilizados para acessar informações sobre horários, datas de provas, mudança de salas, entre outras, assim como acessar materiais de cursos e enviar trabalhos (BATISTA; BEHAR; PASSERINO, 2010).

Soad (2017) afirma também que todos os produtos de software passam por um crivo de avaliação de qualidade proposto pela ISO (*International Organization for Standardization*).

Tal processo de avaliação pode ser utilizado em produtos já existentes ou em desenvolvimento, independentemente do domínio ao qual pertençam.

Em relação à aprendizagem móvel, Economides (2008 apud SOAD, 2017) baseia-se nas seis características de qualidade da ISO/IEC 9126 (2001) (funcionalidade, confiabilidade, usabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade) para definir oito áreas técnicas e suas respectivas subáreas relacionadas à aprendizagem móvel.

5.2 Aplicativo “Minha Espanha”: Descrição e considerações preliminares

Com uma interface dinâmica, além de ser visualmente agradável e ter conteúdos relevantes, o “Minha Espanha”, produzido especialmente para o público brasileiro, disponível tanto para o sistema Android, quanto para o iOS, foi desenvolvido pelo Centro Oficial de Turismo Espanhol e basicamente apresenta pontos turísticos do país europeu e sugere roteiros de viagens para os mais diversos públicos.

O aplicativo está disponibilizado gratuitamente aos usuários e para ser acessado não é preciso estar conectado à internet, exceto quando se deseja compartilhar alguma informação.

A classificação é livre para todas as idades e perfis, pois o aplicativo oferece dicas de passeio para todos os públicos, sendo, então, um serviço abrangente e diversificado.

A jornalista brasileira Adriana Setti é uma das criadoras do aplicativo, sendo a responsável por selecionar aquelas consideradas, segundo ela, as melhores atrações da Espanha. Setti foi colunista da Editora Abril e assinou diversos blogs do segmento turístico.

Trataremos agora de questões técnicas relacionadas ao uso do aplicativo, como por exemplo, interface, acessibilidade, funcionalidade, etc.

5.2.1 Interface de Usuário

– **Usabilidade:** Segundo Soad (2017), o aplicativo deve ser fácil de ser entendido, aprendido, operado, fácil de lembrar como utilizar suas funções, além de não possuir elementos de distração ou sobrecarga cognitiva.

Quanto à usabilidade de aparatos digitais, Moran (2000b, p. 64) afirma que “A intuição é um radar que vamos desenvolvendo de ‘clique’ o mouse nos links que nos levarão mais perto do que procuramos. A intuição nos leva a aprender por tentativa, acerto e erro”.

Nesse sentido, o aplicativo “Minha Espanha” pode oferecer resultado positivo, uma vez que ele não apresenta muitos comandos ao utilizador, portanto se configura como um serviço de fácil manuseio e entendimento, o que nos leva a outro requisito de um *móBILE learning*, que é o de Navegação e Orientação, pois, para Soad (2017), a navegação deve ser simples, fácil e intuitiva, além de possuir alternativas e prover facilidades, tais como índice, botão de voltar, entre outros, todos contemplados pelo “Minha Espanha”.

– **Layout e Organização:** Soad (2017) afirma que os componentes utilizados no aplicativo devem ser uniformes, além de utilizar um *menu* de opções por níveis adequados. Além disso, o aplicativo deve ser esteticamente atraente e agradável de ser utilizado. O mesmo se comprova com Moran (2000b, p. 64), quando afirma que:

O gosto estético nos ajuda a reconhecer e a apreciar páginas elaboradas com cuidado, com bom gosto, com integração de imagem e texto. Principalmente para os alunos, o estético é uma qualidade fundamental de atração. Uma página bem apresentada, com recursos atraentes, é imediatamente selecionada, pesquisada.

Os elementos utilizados pelo aplicativo de estudo são uniformes, por exemplo: as cores utilizadas no *layout* mantêm um padrão, o que não causa poluição visual. Também apresenta um *menu* de opções por níveis, que, no caso, são os perfis do turista. Acreditamos que o aplicativo seja esteticamente atraente e agradável, uma vez que contempla fotos reais da Espanha em seu plano de fundo, o que, a nosso ver, pode ser algo do interesse do usuário, portanto, ele também passa pelo crivo da estética.

– **Mídia:** Soad (2017) afirma que o aplicativo deve apoiar diversos tipos de mídias, como áudio, texto e vídeo.

Talvez um dos pontos não tão positivos encontrados no aplicativo “Minha Espanha” seja a ausência de qualquer fonte de áudio e vídeo. Priorizando textos dinâmicos e fotos profissionais, o aplicativo deixa uma lacuna nas outras mídias visuais e sonoras.

Por se tratar de um aplicativo de interesse turístico, compreendemos que o mesmo não seja especificamente voltado para o ensino e aprendizagem da língua-cultura espanhola e, assim, entendemos que a ausência de vídeos e áudios não comprometa sua utilização. Ainda assim, entendemos que tais recursos poderiam contribuir para oportunizar conhecimentos acerca, por exemplo, de manifestações populares, o que é valorizado pela cultura com “c”, como já exposto, ou alguma música característica da região, recursos de mídia tão comumente encontrado em muitos aplicativos, o que entendemos, não se trate de incompatibilidade técnica.

Isso poderia servir de estímulo para o usuário, que poderia se ver mais imerso nessa cultura, afinal, como afirma Moran (2000b, p. 65): “Os alunos se impressionam primeiro com as páginas mais bonitas, que exibem mais imagens, animações, sons. As imagens animadas exercem um fascínio semelhante às do cinema, vídeo e televisão”.

Vale ressaltar, entretanto, que, embora o aplicativo não contemple em seu acervo arquivos de vídeo e de áudio, são sugeridos *links* do *YouTube* sobre determinadas atrações, mas que não podem ser acessados diretamente no aplicativo.

– **Eficácia:** o aplicativo deve disponibilizar meios para aumentar a produtividade do usuário, concordando com Soad (2017).

O aplicativo não comporta *quizes*, então o utilizador não é levado a aumentar a sua produtividade para avançar para outra etapa, ou, popularmente falando, para “passar de fase”.

Se pensarmos no uso do aplicativo em uma sala de aula, por exemplo, o que poderia ser feito nesse sentido é a própria sala se valer de informações presentes no aplicativo para elaborar um jogo de perguntas e

respostas, por exemplo, a depender da dinâmica de cada docente, do perfil de cada classe e dos objetivos didáticos implicados.

– **Acessibilidade:** o aplicativo deve ser acessível à maior quantidade de pessoas possível, independentemente da idade, habilidade ou presença de necessidades especiais (SOAD, 2017, p. 29).

O aplicativo em questão é livre de censura, então pode ser utilizado por pessoas de todas faixas etárias, de ambos os gêneros e possuindo ou não habilidades tecnológicas aprimoradas.

– **Ajuda:** o aplicativo deve oferecer diversos modos de apoio ao usuário, por exemplo, dicionários, índices de ajuda, FAQ (*Frequently Asked Questions*), entre outros.

Dicionários e FAQ não são índices presentes no aplicativo “Minha Espanha”. Os índices de ajuda só se encontram no momento que o *download* é finalizado, como forma de auxiliar o potencial recém-adepto a como navegar pelo aplicativo.

Dicionário em si não existe, mas a autora sempre explica o significado de algum termo ou expressão característico que pode ser motivo de questionamento.

Apesar de não estarem literalmente no aplicativo, os modos de apoio ao usuário estão contemplados nos textos elaborados pela autora ao citar alguma atração.

5.2.2 Funcionalidade

– **Variedade:** o aplicativo deve oferecer recursos para lidar com diversos tipos de situação, como apoiar a mobilidade auxiliando a utilização do aplicativo em qualquer lugar e a qualquer hora.

Como o aplicativo “Minha Espanha” não requer conexão à internet, ele pode ser utilizado em qualquer lugar e em qualquer hora, desde que o dispositivo móvel esteja com carga favorável ao uso.

– **Qualidade:** De acordo com Soad (2017), o aplicativo deve fornecer funcionalidades úteis e adequadas para os objetivos educacionais, além de fornecer flexibilidade e conveniência no momento certo. Seu funcionamento deve ser transparente e apoiar o aluno.

O aplicativo “Minha Espanha” tem potencial para ser incorporado à educação, uma vez que pode oferecer funcionalidades adequadas e ser conveniente ao atual paradigma educacional do mundo líquido moderno, mundo inserido num turbilhão de informações instantâneas.

– **Interatividade, Comunicação e Colaboração:** o aplicativo deve oferecer vários modos de comunicação, além de sincronização e coordenação entre dispositivos, aplicativos e redes.

O aplicativo em análise permite a comunicação por meio de compartilhamento em redes sociais e no e-mail, tanto de perfil ou de lugares.

5.2.3 Consciência

– **Estado do Aluno:** Segundo Soad (2017), o aplicativo deve conhecer os estados cognitivo, social, afetivo e físico do aluno. Deve-se reconhecer o máximo possível de informações referentes ao aluno, podendo utilizar essas informações para saber suas habilidades, preferências, vontades, entre outras.

O aplicativo Minha Espanha se preocupa em saber mais sobre o seu usuário para poder sugerir as atrações certas, seja por nível social (por meio dos ícones para o público econômico ou AA, por exemplo), ou por preferência quanto a sua personalidade (por meio dos ícones do perfil esportista ou cosmopolita, por exemplo). Também conhece as vontades do usuário por meio do *quiz*, pois é perguntado desde comidas preferidas até sobre filmes e músicas.

– **Dispositivo:** Soad (2017) afirma que o aplicativo deve ter informações a todo momento sobre o dispositivo, como memória livre, autonomia da bateria, processamento, entre outros.

O aplicativo contempla essas questões, mostrando o quanto de memória utiliza do dispositivo móvel.

5.2.4 Adaptação

– **Variedade de adaptação:** relaciona-se com a adaptação para a variedade de parâmetros do contexto técnico, pedagógico, sociocultural, socioeconômico (por exemplo, a adaptação no envio de um vídeo com uma conexão ruim pela redução de sua qualidade ou um conteúdo educacional que deve se adaptar às características do aluno) (SOAD, 2017, p. 30).

O aplicativo não requer uso de internet e não permite envio de vídeos, portanto não há necessidade de preocupação quanto à conexão ruim.

–**Confiabilidade e Manutenibilidade:** Soad (2017) afirma que o aplicativo precisa ser correto e exato, isento de erros, o que nos leva às outras subáreas: tolerância e recuperação de falhas e erros de reconhecimento e prevenção.

Durante a fase de exploração do “Minha Espanha”, não houve situações de erros ou de pedidos de reinicialização do aplicativo.

Além disso, não houve situações em que ele travou, talvez por ser um aplicativo “leve”, que ocupa 62,94 MB de memória do dispositivo usado.

– **Disponibilidade:** o aplicativo deve estar sempre disponível em qualquer ambiente.

Como não requer conexão à internet, ele está disponível em qualquer ambiente, inclusive onde não há sinal telefônico.

– **Facilidade de Instalação:** o aplicativo deve ser fácil de instalar.

O aplicativo Minha Espanha pode ser facilmente instalado em dispositivos de telefonia móvel *Android*⁵, na *Play Store*, e, durante sua instalação, não encontramos dificuldade, pois a plataforma demonstrou o passo a passo para a atividade.

⁵ Recentemente tornou-se possível também acessar o aplicativo “Minha Espanha” a partir de microcomputadores, mas nosso acesso deu-se apenas por meio de aparelho celular.

– **Facilidade de Manutenção:** a manutenção do aplicativo deve ser fácil e demandar o mínimo de esforço possível, mantendo o seu funcionamento de maneira eficiente (Soad, 2017, p. 31).

Sua manutenção é automática.

– **Facilidade de Atualização:** a atualização deve ser fácil e rápida. O aplicativo se atualiza automaticamente.

5.2.5 Eficiência e Performance

– **Largura da Banda de Comunicação:** deve-se utilizar uma banda de comunicação suficiente para o aplicativo. Caso contrário, deve adaptar-se automaticamente a fim de ajustar o seu funcionamento a uma banda de comunicação mais estreita (SOAD, 2017, p. 31).

Como já dissemos, o acesso dos conteúdos sem depender de conexão à internet ou de sinal telefônico facilita a utilização do aplicativo Minha Espanha.

– **Consumo de Energia:** Soad (2017) afirma que o aplicativo não deve consumir muita energia e que os desperdícios devem ser evitados por meio de técnicas utilizadas para otimizar o uso de energia do dispositivo.

O aplicativo em análise não consome muito da bateria do dispositivo móvel, permitindo tempo considerável de uso e deixando uma porcentagem satisfatória de bateria.

– **Entrada:** o aplicativo deve prover eficiência na entrada de dados. Quando fizer uso da rede, deve-se adaptar a entrada de dados de acordo com a velocidade da rede (SOAD, 2017, p. 31).

– **Saída:** as saídas do aplicativo devem ser utilizadas de maneira eficiente, ajustando a qualidade das mídias de acordo com a velocidade da rede.

Tanto para Entrada, quanto para Saída, o acesso off-line aos conteúdos do aplicativo convertem-se em pontos positivos quanto à sua utilização pelo usuário em qualquer localização, sem depender de sinal ou conexão.

5.2.6 Conectividade

– **Padrões de Conformidade:** deve estar em conformidade com os padrões internacionais, possibilitando o trabalho em conjunto com outros aplicativos, dispositivos, plataformas, entre outros (SOAD, 2017, p. 31).

O aplicativo Minha Espanha não apresentou incompatibilidade com outros aplicativos durante sua utilização.

A informação sobre sua adequação aos padrões internacionais é do próprio Centro de Turismo Espanhol, desenvolvedor do aplicativo.

– **Autonomia:** deve-se exigir o mínimo possível de hardware e software. O aplicativo Minha Espanha atende também a este quesito, pois ocupa pouco espaço de memória do dispositivo.

5.2.7 Segurança

– **Integridade da Segurança e Privacidade:** Quanto à segurança, o aplicativo Minha Espanha não exige informações pessoais do usuário. O próprio Android exige isso no momento de download, mas o aplicativo não. Não há como criar um perfil com nome ou foto de perfil, por exemplo.

Soad (2017) diz que, além das características técnicas, Economides (2008) define outras e suas respectivas características, especialmente voltadas especificamente para o ensino-aprendizagem, dentre as quais apontaremos algumas.

5.2.8 Pedagógicas

– **Teorias de Aprendizagem:** Para Soad (2017), o aplicativo deve possuir vários métodos de aprendizagem e teorias didáticas.

Por não ser um aplicativo desenvolvido especificamente para fins educacionais, ele não contempla teorias didáticas, mas pode ser utilizado para que o

professor desenvolva a sua própria prática pedagógica, o que nos remete à teoria do pós-método como postulado por Kumaravadivelu (2001).

– **Qualidade de Conteúdo:** Concordando com Soad (2017), os conteúdos disponíveis devem ser validados, confiáveis e precisos. Além disso, o conteúdo deve motivar o aluno e ser baseado em teorias que são aceitáveis na atualidade (SOAD, 2017, p. 32).

Todos os conteúdos presentes no aplicativo “Minha Espanha” são validados pelo próprio Centro de Turismo Espanhol, portanto se trata de conteúdo confiável e preciso.

– **Integridade e Abrangência de Conteúdo:** Para Soad (2017), o conteúdo deve abranger todos os temas principais, ideias e pontos-chave, tudo isso em uma quantidade adequada, como acontece no caso do Minha Espanha.

– **Conteúdo de Apresentação:** deve-se utilizar uma variedade de mídias na apresentação do conteúdo. Elas devem ser de qualidade, evitando o excesso, para que a atenção do usuário não seja prejudicada. Só não há mídias sonoras no aplicativo de estudo.

Já tratamos da ausência de recursos de mídia como vídeos e áudios e entendemos que essa limitação não impeça o uso do aplicativo em análise como material didático, assim como também não seja uma falha de apresentação, tendo em vista que o aplicativo em análise não se propõe com objetivos didáticos.

5.2.9 Socioculturais

– **Aceitabilidade:** o aplicativo deve ser aberto a diversos valores, culturas, políticas, valores religiosos, além de não possuir nenhuma discriminação com relação à idade, gênero e questões relacionadas à saúde (SOAD, 2017, p. 33).

Um dos pontos fortes do aplicativo “Minha Espanha” é justamente esse: ele é aberto às mais diversas manifestações culturais. Inclusive, é para informar sobre a variedade cultural, social, religiosa e de gênero existente na Espanha que ele foi desenvolvido.

– **Métodos de Interação Social:** Soad (2017) afirma que o aplicativo deve apoiar vários modos de comunicação e estilos, interação social, flexibilidade de comunicação e ser multilíngue.

O aplicativo apresenta os conteúdos em português (com alguns termos em espanhol), pois foi desenvolvido pela Espanha para divulgar informações de interesse turístico de usuários brasileiros, ainda assim, acreditamos que ele possa ser utilizado autonomamente por aprendizes de Espanhol (LE) para conhecer aspectos da cultura espanhola, da mesma forma que poderia ser incorporado em contextos de aulas de espanhol para brasileiros, permitindo a exploração de conteúdos culturais de forma complementar as atividades em classe.

5.2.10 Socioeconômicas

– **Custos Variados e Viabilidade Econômica:** Concordando com Soad (2017), os custos envolvidos no desenvolvimento e na venda devem sempre ser mantidos o mais baixo possível, portanto o “Minha Espanha” atende a esse quesito, já que sua disponibilidade é gratuita para que qualquer pessoa possa efetuar o *download*.

– **Nível de Serviço:** Soad (2017) afirma que o aplicativo deve possuir vários contratos de nível de serviço e pode ser relacionado ao número de usuários, quantidade de conteúdo, entre outros.

O aplicativo em análise cita o número de downloads efetivados, cita a quantidade de conteúdos que tem e evidencia os patrocinadores do projeto.

5.3 Aplicativo Minha Espanha: cultura na palma da mão

O título do aplicativo (“Minha Espanha”), com o uso do pronome possessivo de primeira pessoa, sugere a personalização do recurso. Antes mesmo de iniciar a exploração dos conteúdos, o usuário é convidado a selecionar o perfil exploratório que deseja realizar: “econômico”, “esportista”, “cosmopolita”, “AA”, “gourmet”, “louco por praia” e “festeiro”.

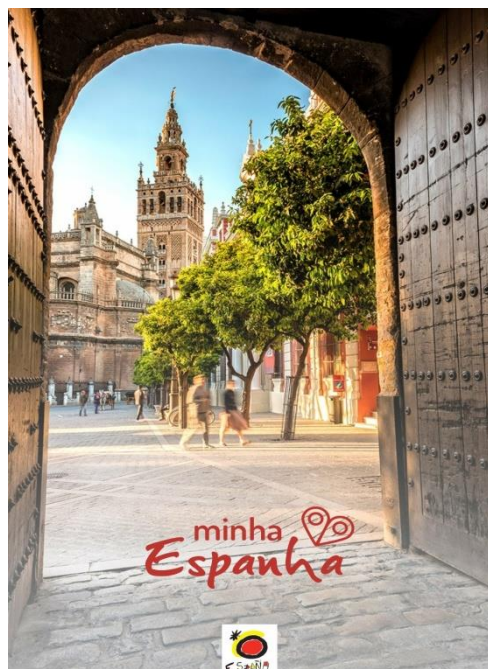
A diversificação de perfis amplia consideravelmente as possibilidades de interação e a variação de conteúdos a serem explorados, mantendo elevado o grau de interesse pelo aplicativo por parte do usuário, além do que apresenta interface amigável, com conteúdos coloridos, fotos e uma série de recursos interativos (*quiz*, por exemplo).

Contudo, como evidenciamos ao longo deste trabalho, nossas considerações acerca do aplicativo Minha Espanha partem do pressuposto que o mesmo possa ser utilizado por usuários brasileiros segundo, pelo menos, quatro configurações distintas, quais sejam: como usuários autônomos, interessados exclusivamente nos conteúdos por interesses turísticos; como usuários aprendizes de Espanhol (LE) autonomamente interessados em complementar os estudos da língua conhecendo aspectos da cultura espanhola; usuários aprendizes inseridos em contexto de ensino de Espanhol (LE) nos casos em que o aplicativo for incorporado à prática de sala de aula como complemento ao ensino e, por fim, o usuário professor de Espanhol (LE), interessado em integrar o aplicativo a atividades de ensino-aprendizagem de forma complementar.

Interessante salientar também que, embora não tenha como propósito a finalidade didática, um ponto positivo a ser apontado em relação ao aplicativo é o fato de que ele leva em conta o perfil do usuário, ou seja, é possível configurar o roteiro de exploração dos conteúdos conforme os interesses pessoais do usuário, o que é raro em materiais didáticos, especialmente se considerarmos os materiais impressos.

Traremos, a partir de agora, alguns recortes de temas abordados pelo aplicativo Minha Espanha, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, mas com o objetivo de ilustrar a grande variedade de informações que são oferecidas ao usuário aprendiz que decide empreender a “viagem”.

Figura 4 – Página inicial do aplicativo.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 5 – Descobrendo o perfil do turista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há duas maneiras de se descobrir o tipo de viajante no qual se encaixa o perfil do usuário. A primeira delas é por meio de *quiz*, recurso recorrente em plataformas digitais. A pessoa responde a sete tópicos sobre viagens e, no final, o seu perfil é revelado. Ao todo, são sete perfis de viajantes, portanto, abrange aos mais diversos públicos. Porém, caso a pessoa não se identifique com esse tipo de interação, ela pode escolher o seu perfil sem esperar um resultado por meio de perguntas e respostas. Ela simplesmente “roda a roleta”, lê as características e escolhe a que mais se adéqua à própria personalidade.

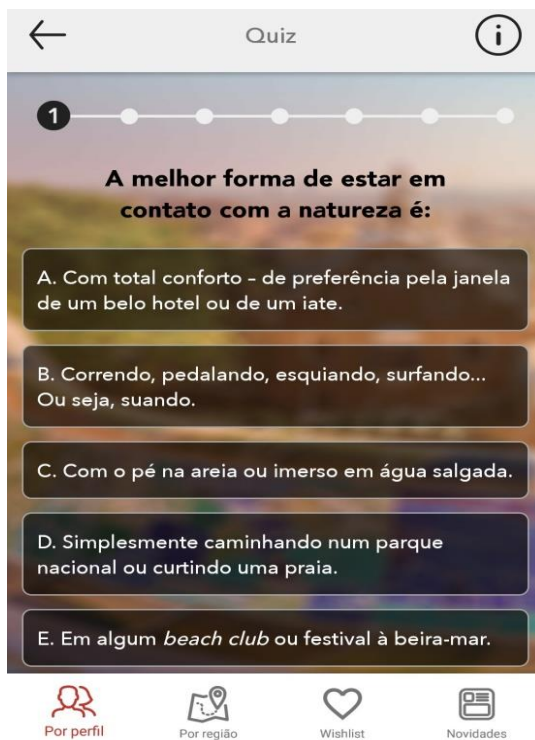
O questionário é composto por perguntas interativas e objetivas, todas de múltipla escolha, tendo cinco alternativas cada uma. Somente quando opta por alguma alternativa é que se vai para a próxima questão. No final, o programa computa o resultado de acordo com as respostas dadas.

Vale ressaltar que as páginas são diferentes, isto é, quando se muda de uma pergunta para outra, e quando se chega ao resultado, o plano de fundo nunca é o mesmo em relação a um que já tenha sido mostrado, o que mostra tratar-se de uma plataforma interativa, instigante e visualmente agradável, pois não se torna desinteressante depois de certo tempo de uso.

Caso o usuário opte por fazer o teste, ele ainda não conhece os tipos de perfis de viajantes, portanto, simplesmente responde às perguntas de forma despretensiosa, sendo cada uma sobre determinado tema.

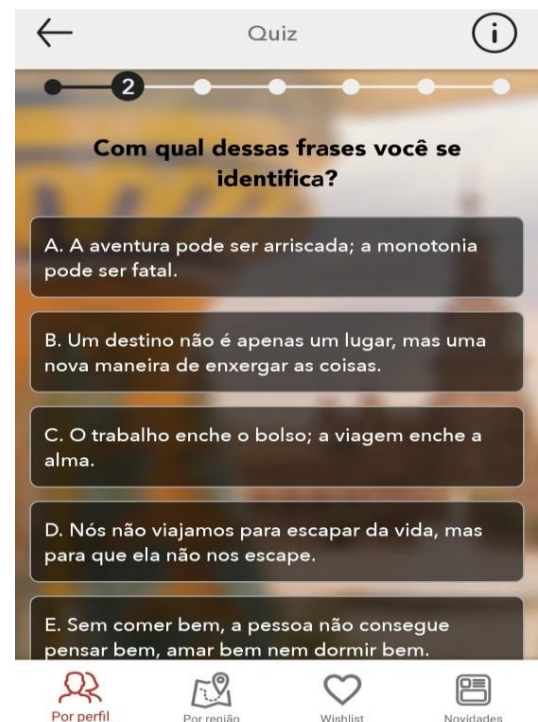
A linguagem é de fácil entendimento e coerente às situações reais de uso justamente para atingir ao maior número possível de pessoas.

Figura 6 – Pergunta número 1.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 7 – Pergunta número 2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar as duas primeiras perguntas do *quiz*, vemos que é possível contemplar assuntos interdisciplinares, como o esporte, por exemplo, na pergunta 1, tema presente na maioria dos livros didáticos de idiomas, com o intuito de aquisição de vocabulário. No caso da integração do aplicativo ao contexto de ensino, o professor poderia, por exemplo, explorar as temáticas apresentadas a partir das perguntas do *quiz* em atividades sobre vocabulários específicos.

Figura 8 – Pergunta número 3.

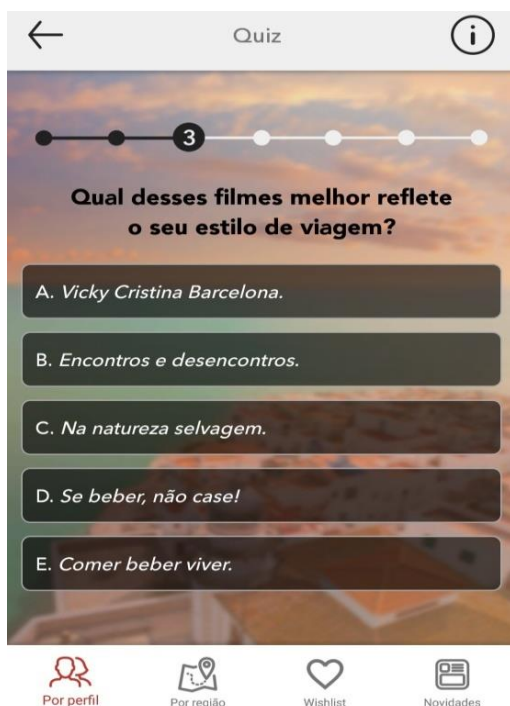
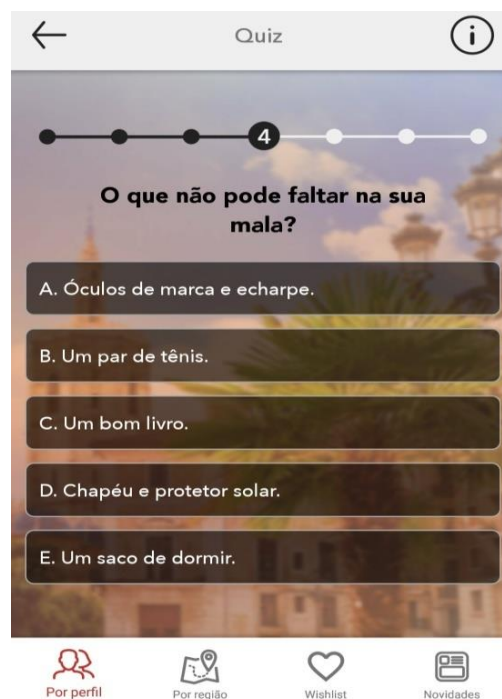


Figura 9 – Pergunta número 4.



Em cada pergunta, é possível abordar um tópico, simulando em uma situação de diálogo. Atenção especial à pergunta de número 3, que contempla um fator importantíssimo da indústria cultural: as produções cinematográficas. Os filmes, muitas vezes, reproduzem a realidade, aumentando o senso crítico do telespectador.

Para Duarte e Alegria (2008), o olho da câmera, ao observar e retratar a realidade, ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade sobre o mundo e, desse modo, ajudaria a transformá-lo.

Na pergunta 3, é citado um filme que pode se converter em uma atividade interessante para se aprofundar sobre a cultura espanhola: trata-se de *Vicky Cristina Barcelona*, ambientado em uma das cidades mais proeminentes da Espanha, além de passar por outros municípios, como Oviedo e Sevilha.

No filme, duas amigas americanas viajam a Barcelona para desfrutarem dos tesouros artísticos da cidade e, ao longo da trama, vários elementos culturais da identidade catalã são evidenciados, como a melodia romântica do violão espanhol que uma das protagonistas admira e a arquitetura, principalmente no que diz respeito a Antoni Gaudí, passando pela Catedral projetada por ele ao Parque Guell.

Além disso, o filme conta com uma trilha sonora característica, proporcionando maior imersão à cultura do local. Porém, não só sobre elementos culturais de Barcelona que o filme tem sua sustentação. Nele, é possível abordar temas transversais e de relevância mundial, como as várias vertentes de relacionamentos amorosos.

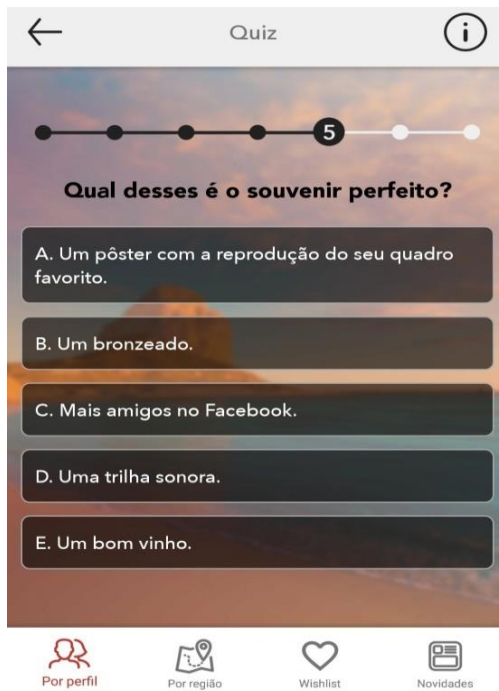
Portanto, a partir de um único filme citado pelo aplicativo, é possível explorar vários temas e elementos culturais. Afinal, como afirma o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas⁶, é preciso garantir que o aluno adquira “um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu patrimônio cultural” (QECR, 2001, p. 21).

Importante salientar que o Quadro Comum Europeu (2001) divide os conhecimentos do aluno sobre um idioma em níveis e, no que diz respeito à interação oral geral, no nível intermediário, o aluno é “capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstratos ou culturais, como filmes, livros, música, etc”.

Sendo assim, trabalhar com filmes em sala de aula torna-se uma ótima alternativa para o aprendizado, melhor ainda quando ele ajuda o professor a atingir seu objetivo, no caso, apresentar elementos culturais, como é o caso de *Vicky Cristina Barcelona*, citado no aplicativo.

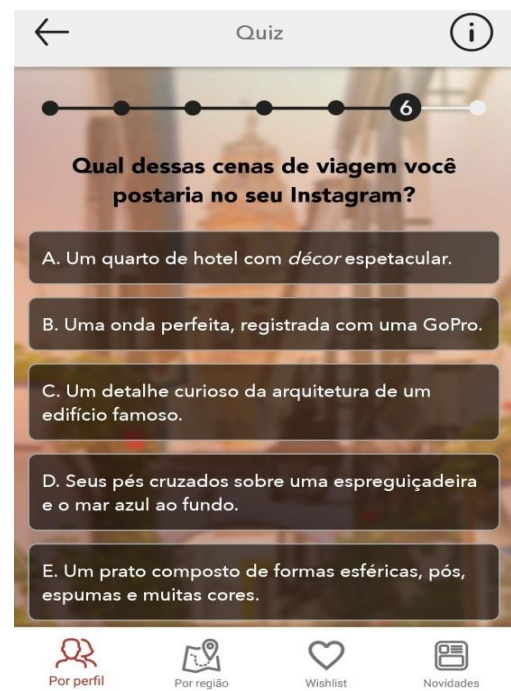
⁶ O Conselho da Europa elaborou um documento intitulado como Quadro Comum Europeu de Referências para línguas, no original, em inglês, “*Common European Framework of References for Languages: learning, teaching and assessment*” (CEFR), que verifica o que o estudante deve conseguir realizar em cada nível para fins comunicativos.

Figura 10 – Pergunta número 5.



Fonte: Elaborado pelo autor

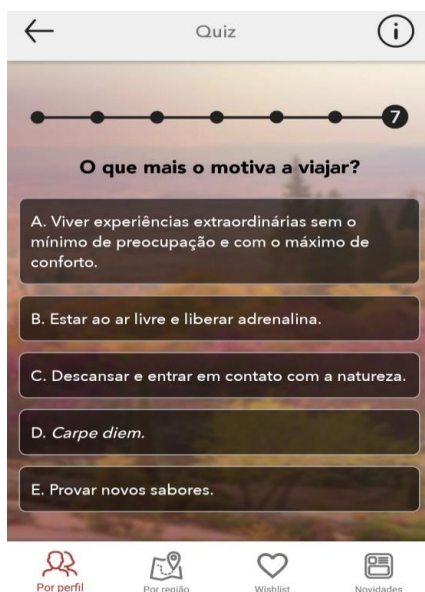
Figura 11 – Pergunta número 6.



Fonte: Elaborado pelo autor.

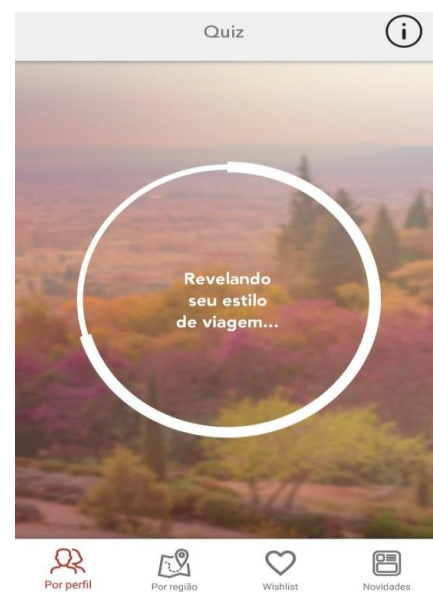
As perguntas de número 5 e 6 apresentam por tema as redes sociais, assunto que, pensando na possibilidade de o aplicativo ser utilizado em classe na aula de Espanhol (LE), pode se converter em pretextos para serem explorados em atividades complementares e renderem boas discussões.

Figura 12 – Pergunta número 7.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 13 – Computando o resultado.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Terminado o quiz, com a última pergunta sobre motivações do usuário, o aplicativo pode se converter também em um bom instrumento para o professor que deseja conhecer melhor o perfil do seu alunado, sempre considerando uma possível integração do recurso ao contexto de ensino.

Em linhas gerais, os possíveis resultados para o questionário são: “AA”, “cosmopolita”, “econômico”, “esportista”, “festeiro”, “gourmet” e “louco por praia”.

A plataforma descreve cada perfil (ou estilo) e apresenta o que há de melhor para cada um em específico, citando o dia e o horário de funcionamento do local, uma breve história sobre ele e, de maneira constante, curiosidades culturais envolvendo aquele ambiente.

Nota-se que, por ser um país diversificado em suas manifestações artísticas e culturais, há roteiros para todos os perfis, contabilizando um total de 168 atrações, divididas por região e poder aquisitivo.

Figura 14 – Perfil e símbolo do “AA”.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 15 – Lista de atrações para o “AA”.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo um diamante como símbolo, o perfil AA deixa claro que, em suas atrações, é preciso estar financeiramente despreocupado. São sugeridos diversos passeios para esse público, desde restaurantes em bairros de classe média das cidades ilustres, como o bairro de Salamanca, em Madrid, até concertos de ópera no renomado Castell de Peralada.

Tendo exclusivamente as janelas do perfil “AA” como parâmetro, é possível ter acesso a alguns pontos da cultura espanhola, como os famosos *paradores*. Porém, permite maior aprofundamento nos estudos, por serem construções históricas, carregadas de simbologias. Muitos dos paradores espanhóis eram castelos e palácios em séculos passados, cuja memória está em evidência em suas paredes e escadarias, portanto, o visitante é capaz de sentir a cultura do passado mesclando com a do presente.

Eventualmente, o professor poderia, se quisesse, fazer uma explanação sobre a história espanhola a partir do tema dos paradores, afinal, uma língua estrangeira não é só o idioma em si, mas abrange outras esferas, inclusive a os contextos históricos do país da língua alvo.

Figura 16 – Perfil e símbolo do “Cosmopolita”.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 17 – Lista de atrações para o cosmopolita.



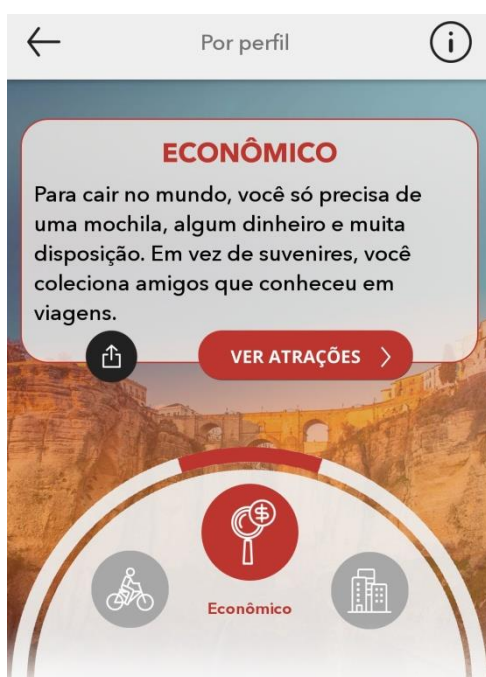
Fonte: Elaborado pelo autor.

O perfil Cosmopolita já deixa claro que atinge a pessoa que, segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS, 2001), “viaja com frequência para diversos países, tendo uma forte capacidade de adaptação a diferentes hábitos culturais ou modos de vida; cidadão do mundo”. Esse perfil, como o próprio aplicativo diz, é carregado de uma vida cultural agitada.

Porém, o entendimento de “viajar com frequência para diversos países” não precisa ser levado em seu sentido literal. Moran (2015, p. 16) afirma que, com as tecnologias digitais, é possível, metaforicamente, demolir as paredes da sala, pois “a mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola”, já que “não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”.

Sendo assim, o usuário do aplicativo pode conhecer outros lugares e outros modos de viver ao se utilizar da plataforma, que apresenta lugares históricos com uma rica arquitetura, parques naturais, museus, casas de show de flamenco, etc.

Figura 18 – Perfil do Econômico.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 19 – Lista de atrações para o econômico.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se deparar com a lista de atrações para o público econômico, até com essa breve descrição do perfil, percebe-se que a cultura pode ser trabalhada de uma maneira profícua.

Em primeiro lugar, ao citar que a Espanha faz parte da Europa Ocidental, subentende-se de que há uma divisão geográfica no continente, podendo instigar o interesse do usuário pelos contrastes dos aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais entre os países da Europa Ocidental e os da Europa Oriental.

Sendo esse um continente diversificado em idiomas e culturas, os aspectos distintivos entre as comunidades europeias podem estar demarcados entre a vida cotidiana, que abarcam as refeições e os feriados, por exemplo, entre as condições de vida, como o tipo de habitação, entre as relações interpessoais, que incluem as relações de gêneros e familiares, além de demarcarem outros aspectos, como as crenças, os valores, a linguagem corporal e as convenções sociais.

Todos esses tópicos podem permitir “a abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas”. (Conselho da Europa, 2001, p. 20). Também de acordo com o Conselho da Europa:

O rico patrimônio que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos.

O perfil econômico permite ter acesso a uma gama consideravelmente ampla de lugares, como as praias espanholas, os museus e os centros históricos, tudo isso ao alcance de um *click*.

Figura 20 – Perfil do Esportista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

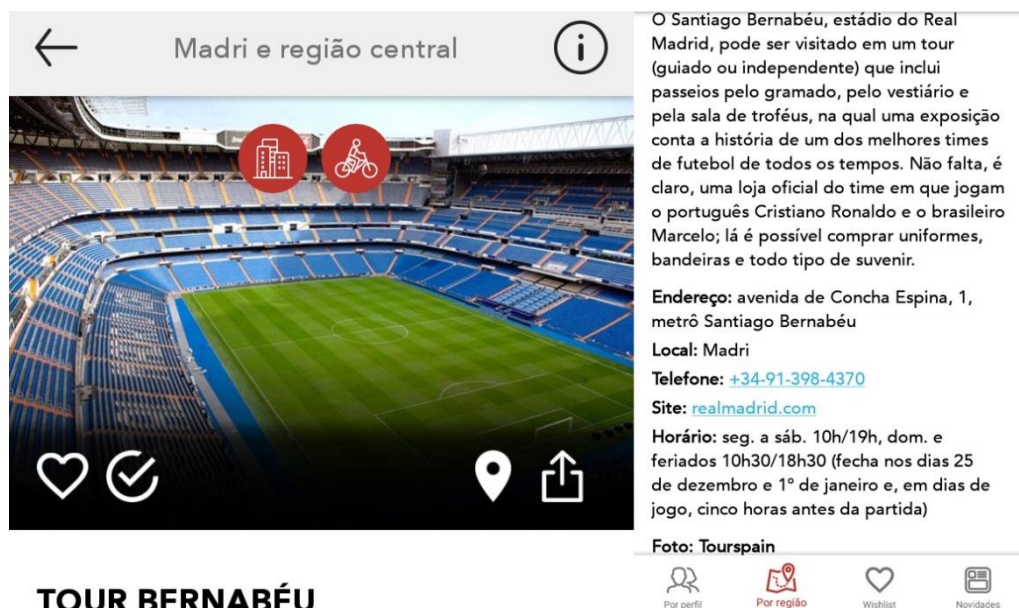
Figura 21 – Lista de atrações para o esportista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Espanha se mostra um país eclético quando se trata de atrações para turistas, proporcionando boas condições de lazer para todos os públicos e, com os esportistas, isso não seria diferente.

Figura 22 – Descrição e público do Tour Barnabéu.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Não só a museus, paradores e castelos os usuários do aplicativo são apresentados, já que o Minha Espanha também oferece informações sobre esportes, como é o caso do futebol, por exemplo. Com dois dos clubes de futebol entre os mais prestigiados do mundo (Real Madrid e o Barcelona, carinhosamente chamado por *Barça*) e com inúmeras trilhas e praias, a Espanha certamente atrai turistas que apreciam esportes e atividades físicas.

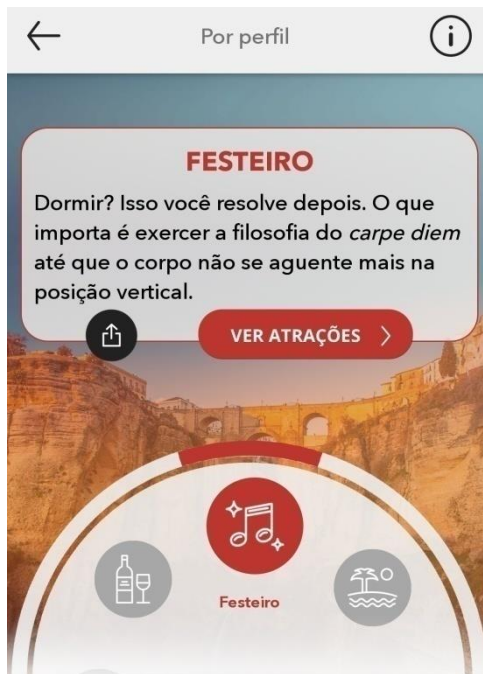
Da arte ao esporte e do esporte ao sagrado, o aplicativo também oferece um roteiro de exploração que vai ao encontro de muitos turistas e peregrinos do mundo: os percursos do Caminho de Santiago, localizados no norte da Espanha e incluídos no perfil econômico do aplicativo.

Com aproximadamente 800 quilômetros em sua rota clássica e mais popular (o caminho francês), esse trajeto permite que o “peregrino” conheça a Espanha de uma maneira diferente, começando em Saint-Jean-Pied-de-Port (França) e passando por cidades como Pamplona, Logroño, Burgos, León, Ponnerrada e, finalmente, Santiago de Compostela, com todo o percurso provido de albergues e restaurantes. Religiosamente falando, as rotas do Caminho de Santiago remetem ao apóstolo Tiago Maior – padroeiro da Espanha – cujo sepulcro se encontra na Catedral de Santiago de Compostela, além disso, é uma das principais peregrinações católicas desde o século 9.

Em 1987, o Conselho da Europa classificou o Caminho (como é popularmente chamado) como o Primeiro Itinerário Cultural Europeu, e ele está incluído na lista de Patrimônio Mundial da UNESCO. Apenas com o Caminho de Santiago, o professor pode trabalhar com a arquitetura da Catedral, expondo as características do Barroco, fazer um trabalho de pesquisa sobre a cidade, com seus pontos culturais, dialogar com o aluno sobre o itinerário, se seria mais por questão religiosa ou esportista.

Além disso, o aplicativo cita vários esportes, desde os de inverno, como ski, até os de verão, como o surf.

Figura 23 – Perfil do Festeiro.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 24 – Lista de atrações para o festeiro.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Se com as sugestões do perfil esportista dá para complementar o que diz respeito aos esportes e, inclusive, introduzir conhecimentos geográficos de certos lugares, o perfil festeiro pode complementar eficazmente o assunto de feriados e de festas típicas.

De acordo com o Conselho da Europa, “a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais”.

Sendo assim, ao ter acesso às diversas manifestações culturais, o indivíduo aumenta sua gama de conhecimento, tornando-se alguém mais inserido no mundo e sendo capaz de formular suas próprias opiniões, com diálogos que valorizam e respeitam a diversidade cultural. A convenção da UNESCO sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais salienta que

o acesso equitativo a uma rica e diversificada gama de expressões culturais provenientes de todo o mundo e o acesso das culturas aos meios de expressão e de difusão constituem importantes elementos para a valorização da diversidade cultural e o incentivo ao entendimento mútuo (UNESCO, p. 5)

As atrações do perfil festeiro abrem o leque de possibilidades se pensarmos em uma eventual integração do aplicativo a uma aula de espanhol, pois permite falar, como já dito, sobre festas típicas. Da mesma maneira, instiga o usuário aprendiz a refletir sobre as semelhanças e diferenças sobre as ocorrências na cultura estrangeira e na própria.

Tendo a cultura um amplo sentido etnográfico e, concordando com Harris (1969 apud SILVA, 2017, p. 19) de que ela é “um conjunto de tradições, estilos de vida e modos de pensar, sentir e atuar aprendidos ou adquiridos socialmente”, é possível constatar que o aplicativo “Minha Espanha” enfoca todos esses fatores, uma vez que ele sugere desde passeios a lugares históricos até festas populares.

Dois exemplos destacados pelo aplicativo são as festas de Sanfirmino e La Tomatina. O primeiro, que ocorre em Pamplona, no norte da Espanha, entre 6 a 14 de julho, realiza-se em honra a São Firmino, santo que nasceu na cidade e é padroeiro da diocese de Navarra.

O aplicativo conta as principais características dessa festa, a começar pelas vestimentas e focando no *encierro*, que consiste em uma corrida de touros ao longo de um percurso de mais de 850 metros pelas ruas históricas de Pamplona. Os *encierros* acontecem todas as manhãs, entre os dias 7 e 14 de julho.

Importante dizer que essa festividade de modo particular suscita discussões a respeito das touradas, pois, nos últimos anos, diversos protestos liderados por organizações de defesa dos animais vêm ocorrendo durante o festejo, opondo-se à utilização dos touros e pedindo o fim das touradas. Com isso, uma série de questões relativas à cultura pode ser levantada, abrindo uma reflexão sobre até que ponto preservar determinada manifestação cultural é benéfico para a sociedade em si e se isso permite um convívio harmonioso entre homens e animais, já que é comum a mídia noticiar, todos os anos, a quantidade de pessoas feridas durante o festival.

Essa discussão pode fazer analogia às festas de peão do Brasil, já que homens enfrentam animais da mesma família, criando, portanto, um paralelo entre as duas culturas, apontando as semelhanças e diferenças em uma determinada prática, já que, segundo o Conselho da Europa, as capacidades

interculturais incluem a “capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira”.

Por outro lado, outra das várias festividades evidenciadas pelo perfil Festeiro, La Tomatina, não dá margem para discussões desse patamar. Na “guerra dos tomates”, não há perigos iminentes de mortes ou ferimentos, como na festa de Sanfirmino, tampouco desperdício de tomates, já que os frutos utilizados no momento são cultivados exclusivamente para a data, sendo de uma espécie não tão boa para o consumo.

Essa popular festa é uma das que mais atraem turistas em Buñol, no Mediterrâneo, durante a última quarta-feira de agosto, dia em que, no ano de 1945, segundo o aplicativo, ocorreu uma confusão durante uma festa na cidade. Coincidentemente, uma barraca de frutas e verduras estava nas imediações e os envolvidos na briga se muniram de tomates para “acertar” o alvo, isto é, o “inimigo”.

Desde então, todos os anos, nesse mesmo dia e mês, ocorre a “guerra”, que tem nos estrangeiros o alvo predileto. Faz-se coerente lembrar que foi em 1945 que a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim, mesmo ano em que se originou a famosa Tomatina espanhola.

Além da possibilidade de introdução às festas populares típicas, há os festivais eletrônicos e a famosa Ilha de Ibiza, nas Ilhas Baleares. Entre junho e setembro, Ibiza, que é conhecida como “Ilha do diabo”, converte-se em um dos lugares mais liberais do planeta, com baladas acontecendo o dia inteiro e que atraem um número exorbitante de pessoas.

Portanto, o perfil festeiro, assim como o cosmopolita, dá margem para infindáveis reflexões e discussões em sala de aula sobre estilos de vida de outros povos. Ao explorar o aplicativo “Minha Espanha”, percebe-se que é um país extremamente aberto às mais variadas formas de expressão cultural, transitando entre as artes clássicas, concertos de ópera nos castelos exuberantes, baladas frenéticas em praias ensolaradas, guerras de tomates, até danças populares nas ruas das cidades turísticas.

Figura 25 – Perfil do Gourmet.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 26 – Lista de atrações para o Gourmet.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com mais de 50 atrações divididas entre restaurantes, paradores e festivais gastronômicos nas cinco regiões contempladas pelo aplicativo, o perfil Gourmet pode ser pertinente para abordar as lições sobre comidas típicas que os materiais impressos sempre trazem em suas páginas. As descrições são se limitam ao vocabulário, em um processo de gramática-tradução, pois, além dos nomes dos pratos, o aplicativo oferece informações e explicações a eles relacionados.

A Espanha, de fato, é um país conceituado em termos gastronômicos, abrigando, inclusive, o melhor restaurante do mundo, de acordo com os parâmetros do Guia Michelin, que, segundo o site do grupo:

Respeitando as especialidades locais, tradições regionais e know-how nacional, o guia MICHELIN é a vitrine da gastronomia mundial em todas as regiões em que está presente. Com seu método de seleção homogêneo e sem equivalentes, revela, ano após ano, o dinamismo da gastronomia de um país, região ou cidade, evidenciando novas tendências culinárias e talentos.

Atualmente temos assistido a um grande aumento do interesse pela gastronomia, sendo tema recorrente em noticiários, blogs e programas televisivos. A

Espanha é muito conhecida também por sua boa comida e frequentemente é tema desses programas. Assim, o aplicativo também oferece informações sobre o tema abordando inclusive a história do guia Michelin e os festivais gastronômicos.

O aplicativo Minha Espanha sugere desde pratos e lugares econômicos para turistas que não pretendem gastar muito, até restaurantes para o público de alto poder aquisitivo, como o Bairro Salamanca, em Madrid, pois, de acordo com o próprio aplicativo, “Salamanca está para Madrid como os Jardins estão para São Paulo”, e que “a *calle* Serrano seria a Oscar Freire, a rua mais elegante do bairro”. Interessante a comparação pois, mesmo que o usuário não conheça pessoalmente nem uma, nem outra, ele provavelmente já terá ouvido falar dos lugares de São Paulo e, além disso, a comparação tem um efeito de “familiarização” da informação, proporcionando um efeito de proximidade do usuário com o país europeu, apesar das distâncias.

Figura 28 – Lista de atrações para o Louco por praia.

Figura 27 – Perfil do Louco por praia.



Fonte: Elaborado pelo autor.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Espanha conta com um dos destinos litorâneos mais procurados do mundo assim como monumentos históricos, parques, metrópoles expressivas e é

conhecida por sua gastronomia e seus vinhedos. Com tanta diversidade para lazer e enriquecimento cultural, atrai turistas dos quatro cantos do planeta. Suas praias e seus arquipélagos são um dos maiores atrativos, assim como acontece no Brasil, que tem em suas praias os maiores expoentes de turismo. Desde praias agitadas, como as de Ibiza, até as inexploradas, como Bolonia, a Espanha oferece roteiros para todos os gostos e bolsos.

O aplicativo cita um exemplo que merece atenção especial dado a seu tema considerado tabu. O balneário Sitges, na Catalunha, é considerado o favorito do público LGBT e promove um dos carnavais mais animados da Espanha, podendo fazer uma comparação com o carnaval brasileiro e saber se no país sul-americano também há praias preferidos por públicos específicos, tudo com o intuito de promover a noção de direitos humanos nos aprendizes. A UNESCO afirma que “a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais pressupõem o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as culturas, incluindo as das pessoas pertencentes a minorias”.

Outro exemplo contemplado no aplicativo é a vila medieval de Mundaka, no País Basco. Ela está situada perto do povoado de Guernica, que serviu de inspiração para que Picasso produzisse sua obra homônima. Além disso, está na rota das melhores ondas do mundo, tendo uma geografia peculiar, pois “a grande bancada de pedras deixa o vilarejo quase em um precipício”.

Mundaka vive da pesca, prática que tem toda uma dimensão simbólica, que faz com que a cultura tenha ligações com outros campos, como o meio ambiente e a economia que movimenta a cidade.

Em um contexto brasileiro, isso pode remeter às várias colônias de pesca existentes no Brasil, como a Z-13, em Copacabana, no Rio de Janeiro. De acordo com o Curso Massivo em Cultura e Gestão Cultural, idealizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, a tradicional colônia de pesca carioca existe desde 1923, acentuando que a cultura tem interface com outros campos, como o meio ambiente (marés, direção dos ventos), com a religião, pois se tem uma capela em honra a São Pedro, e social, pois muitos filhos e netos de pescadores trabalham na colônia ao longo das gerações.

Também há a dimensão econômica, pois os peixes são comercializados e as canoas, que antes eram produzidas com madeira, hoje são produzidas com outros materiais para diminuir as derrubadas de árvores.

Portanto, entendemos que o usuário do aplicativo Minha Espanha pode, a partir de sua experiência pessoal e conhecimentos, em muitas ocasiões, lembrar-se da própria cultura ao estudar outra. O Conselho Europeu reafirma que

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem (QCER, 2001, p. 23).

Figura 29 – Opções de compartilhamento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 30 – Mensagem de compartilhamento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em quase todas as páginas do aplicativo, há a opção de compartilhamento nas principais redes sociais e no e-mail, tendo, portanto, interação social. A mensagem de envio vem pré-definida (*Olha meu resultado no quiz do app Minha Espanha, ou Sou um viajante cosmopolita. Descubra seu estilo*), mas o usuário pode alterá-la de acordo com suas necessidades e motivações, além de ter a oportunidade de sugerir o aplicativo para os amigos, pois seu link de download pode ficar em evidência no corpo da mensagem.

Há outra maneira para ver as atrações pertinentes ao estilo de cada um. No canto inferior da tela do aplicativo, há o ícone “por região”, indicado por um ícone de localização muito semelhante ao utilizado em aparelhos GPS.

Basta o usuário selecionar essa opção para descobrir várias sugestões específicas de determinada região. O interessante é que aparece o mapa da Espanha e, quando a região é selecionada, ela fica em evidência, oferecendo, inclusive muitas informações geográficas do país.

O usuário pode, assim, sozinho, ir aos poucos explorando cada uma das regiões, mas se pensarmos na possibilidade de uso do aplicativo em sala de aula de Espanhol (LE), o professor poderia explorar esse recurso com os alunos, sendo que cada um pode ser incumbido de apresentar as características julgadas mais interessantes de determinada região.

São várias as atrações em cada região (168 no total), fica a critério do usuário selecioná-las. Com isso, pode-se pensar na questão da autonomia do aprendiz, que, concordando com Zimring (2010), muitas vezes não lhe é oportunizada, pois o professor, não raro, apresenta soluções e fórmulas prontas, “transmitindo” o conhecimento. Porém, entendemos que, independentemente do contexto, a autonomia é fator importante, seja para alunos, seja para professores e ambos precisam atuar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, “não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem”. Rogers (1983, apud ZIMRING, 2010, p. 13)

O aplicativo pode assim, proporcionar uma atmosfera favorável à aprendizagem e liberdade para que o usuário possa escolher o que preferir explorar.

Figura 31 – Localização de Madri e da Região Central.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 32 – Localização de Barcelona e do Mediterrâneo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira região destacada no ícone “Por região” é Madrid e região central, tendo 34 atrações em sua lista. A segunda, Barcelona e Mediterrâneo, é a região mais vasta de atrações, contendo 60.

Figura 33 – Localização do Sul da Espanha. Figura 34 – Localização da Região Norte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Sul e o Norte da Espanha têm 38 e 34 atrações, respectivamente.

Figura 35 – Localização das Ilhas Canárias.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo oferecendo apenas duas sugestões de lugares – o Parque Nacional de Timanfaya e o Parque Nacional do Teide – as Ilhas Canárias dão abertura para muitos assuntos, pois sua diversidade cultural é impressionante, assim como a diversidade biológica e a arquitetura colonial.

No que diz respeito à diversidade cultural, o local apresenta grande influência da miscigenação europeia, africana e latino-americana, fazendo com que haja uma mistura de comidas e de festividades típicas.

Fazendo uma rápida retrospectiva histórica, em 1402, deu-se início à conquista espanhola nas Ilhas Canárias e foi nesse período que começou a importação de escravos para trabalhar nas fazendas de cana-de-açúcar, sendo uma prática adaptada também pelos portugueses, que fizeram o mesmo no Brasil. Isso tudo influenciou na mistura de etnias que existe em ambos os lugares.

Com as sugestões do aplicativo, cria-se a possibilidade de se fazer incursões históricas como essa e “descobrir” informações interessantes sobre cada lugar, pois cada um carrega a sua história, que envolve diferentes etnias e realidades.

Muitas vezes, o aplicativo instiga o usuário a traçar um paralelo com a própria cultura, inculcando nele a consciência de que essa se constitui em um elemento que assume formas diversas no tempo e no espaço, aprimorando, então, os valores humanos no aprendiz. Como afirma a Declaração Universal de Diversidade Cultural da UNESCO (2001):

a diversidade cultural cria um mundo rico e variado que aumenta a gama de possibilidades e nutre as capacidades e valores humanos, constituindo, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações (UNESCO, 2001, p.1).

Figura 36 – Descrição e público do Parque Nacional de Timanfaya.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Além das particularidades citadas, o aplicativo comenta que o Parque Nacional do Timanfaya serviu de cenário para algumas cenas do filme *Los abrazos rotos* (Abraços partidos, no Brasil), do espanhol Pedro Almodóvar, um dos cineastas mais premiados do mundo, o que abre, mais uma vez, a oportunidade de se trabalhar com a sétima arte. No filme, é perceptível o ambiente constituído por influência das atividades vulcânicas, o que, concordando com o aplicativo, faz analogia ao planeta Marte.

As 168 sugestões de passeio que o aplicativo “Minha Espanha” apresenta são acompanhadas por um ícone que indica o perfil do usuário que pode ser atraído por ela (econômico, esportista, cosmopolita, AA, gourmet, louco por praia e festeiro), podendo ter mais de um perfil em cada local/programa. Também é possível fazer a lista de desejo (*WishList*), clicando no ícone do coração (quero ir), e marcar as atrações que já conhece.

Figura 37– Descrição e público da Festa de San Juan em Ciutadella.



Barcelona e mediterrâneo

Se a festa de San Juan é celebrada com vigor em várias partes da Espanha (principalmente no Mediterrâneo), na ilha de Menorca ela toma proporções épicas e se estende por quase uma semana. Suas origens remetem ao século 14, quando uma romaria a cavalo se dirigia a uma pequena capela para honrar o santo. Com o tempo, os cavalos foram ganhando protagonismo, e as exibições de habilidades de animais e cavaleiros foram sendo incorporadas à festa. Hoje em dia, as cavalgadas e as apresentações equestres em meio à multidão (literalmente) levam o público ao delírio nos dias 23 e 24 de junho, enquanto a festa rola solta por toda Ciutadella de Menorca durante vários dias.

Local: Menorca, Ilhas Baleares

Foto: Divulgação

FESTA DE SAN JUAN EM CIUTADELLA

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 38 – Descrição e público do Museo Del Baile Flamenco.



sul da Espanha

O museu conta a história do flamenco, ritmo forjado pela mistura de culturas que moldaram a Andaluzia. Uma exposição interativa explica as origens do gênero, a diferença entre os variados estilos do canto e da dança e a função dos instrumentos e dos adereços. Os telões também exibem a performance de grandes *bailaores* e *cantaores*. Às 19h e às 20h45, diariamente, acontecem espetáculos ao vivo (pagos à parte).

Endereço: calle Manuel Rojas Marcos, 3

Local: Sevilha, Andaluzia

Telefone: [+34-95-434-0311](tel:+34-95-434-0311)

Site: museodelbaileflamenco.com

Horário: 10h/19h

Foto: Tourspain

MUSEO DEL BAILE FLAMENCO

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se fala em Espanha, especialmente quando se trata de espetáculo de dança, muitas vezes, é inevitável não pensar no Flamenco, ritmo característico do país. O aplicativo afirma que “ninguém em sã consciência passa por Sevilha sem ver um show, pisar em um *tablaó* ou pelo menos conhecer algum boteco animado por uma guitarra flamenca”. Sendo assim, uma das grandes

atrações sugeridas pelo Minha Espanha é o Museu do Baile Flamenco, que conta a história do ritmo e oferece espetáculos constantemente.

Figura 39 – Descrição e público do Carnaval de Cádiz

← sul da Espanha ⓘ

Cádiz compete com Tenerife, nas Ilhas Canárias, pelo título de carnaval mais animado da Espanha. Ainda que tenha tradições bem diferentes das brasileiras, a intensidade com que a população curte a festa é bastante parecida. O equivalente dos blocos são as chirigotas, que entoam músicas “aflamencadas” cheias de duplo sentido e humor. Além de desfilarem, elas também competem fervorosamente no concurso oficial de agrupações carnavalescas no Gran Teatro Falla. A festa rola dia e noite, regada a muita cerveja, vinho e *tortillitas de camarón*.

Endereço: Plaza Flagela, s/n (Gran Teatro Falla)
Local: Cádiz, Andaluzia
Telefone: [+34-95-622-0834](tel:+34-95-622-0834)
Foto: [StockPhotoAstur/Shutterstock.com](#)

CARNAVAL DE CÁDIZ

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Carnaval de Cádiz ocorre normalmente no mês de fevereiro (em 2018, ocorreu entre os dias 8 e 18 de fevereiro). A descrição do evento e o fato de o Carnaval ser tão importante no Brasil, já direcionam o usuário para reflexões contrastivas entre as manifestações culturais do Brasil e da Espanha, e isso, se não for carregado de estereótipos e de preconceitos, por si só constitui-se em um importante elemento para a formação humana.

Segundo o Conselho da Europa, “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural”. Essa consciência ajuda a contextualizar as duas culturas, enriquecendo a noção de mundo do aprendiz.

Figura 40 – Descrição e público da Rota Dom Quixote.



A obra mais conhecida de Miguel de Cervantes – e de toda a literatura espanhola – foi escrita no século 17 e retrata as aventuras (e desventuras) do cavaleiro Dom Quixote (ou Don Quijote, em espanhol) por Castela-Mancha. Há diversos percursos pelos cenários que remetem à obra. Uma versão que cabe em uma viagem de uma semana (e é um verdadeiro banho de “espanholidade”) passa por 13 lugares. O ponto inicial é Alcalá de Henares, o berço de Cervantes, nos arredores de Madri, onde é essencial visitar a Casa Museo Cervantes (Calle Mayor, 48). A parada seguinte é Consuegra, famosa por um dos mais belos conjuntos de moinhos antigos. Ali perto, vale parar também em Alcázar de San Juan, onde o escritor teria sido batizado, na igreja de Santa Mariá la Mayor. Mais moinhos quixotescos aparecem em Campo de Criptana, parada que antecede a chegada a El Toboso, berço fictício de Dulcinea, a musa do protagonista, que tem ali um museu em sua homenagem. Seguindo para Ossa de Montiel surgem outros cenários que fazem parte da saga: a caverna de Montesinos e as ruínas do Castelo de Rochafrida. A rota termina em Ciudad Real, onde fica o Museo del Quijote. Informações e mapas completos sobre os caminhos de Dom Quixote estão disponíveis no link goo.gl/D3rHeS.

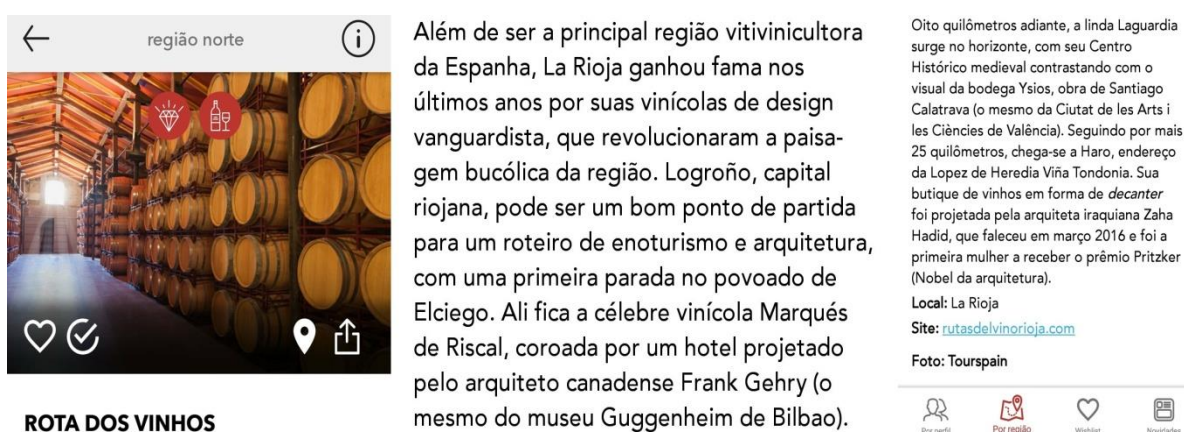
Local: Castela-Mancha
Site: spain.info
Foto: leoks//Shutterstock.com

Fonte: Elaborado pelo autor.

É indiscutível: pensou em Literatura Hispânica, pensou em *Dom Quixote*. O aplicativo descreve de maneira dinâmica e didática quem foi Miguel de Cervantes e as principais características da obra tão difundida mundialmente.

Há vários roteiros mundo afora de passeios que exploram lugares relacionados a obras ou a autores e as informações da obra integradas a um roteiro por lugares diferencia-se das muitas abordagens propostas por materiais didáticos para o ensino de Espanhol (LE), ampliando as possibilidades de integração na exploração da língua-cultura.

Figura 41 – Descrição e público da Rota dos Vinhos.



Além de ser a principal região vitivinicultora da Espanha, La Rioja ganhou fama nos últimos anos por suas vinícolas de design vanguardista, que revolucionaram a paisagem bucólica da região. Logroño, capital riojana, pode ser um bom ponto de partida para um roteiro de enoturismo e arquitetura, com uma primeira parada no povoado de Elciego. Ali fica a célebre vinícola Marqués de Riscal, coroada por um hotel projetado pelo arquiteto canadense Frank Gehry (o mesmo do museu Guggenheim de Bilbao).

Oito quilômetros adiante, a linda Laguardia surge no horizonte, com seu Centro Histórico medieval contrastando com o visual da bodega Ysios, obra de Santiago Calatrava (o mesmo da Ciutat de les Arts i les Ciències de València). Seguindo por mais 25 quilômetros, chega-se a Haro, endereço da Lopez de Heredia Viña Tondonia. Sua boutique de vinhos em forma de *decanter* foi projetada pela arquiteta iraquiana Zaha Hadid, que faleceu em março 2016 e foi a primeira mulher a receber o prêmio Pritzker (Nobel da arquitetura).

Local: La Rioja
Site: rutasdelvinorioja.com
Foto: Tourspain

Fonte: Elaborado pelo autor.

O aplicativo Minha Espanha explora também informações relacionadas a regiões importantes no cenário da vitivinicultura. O vinho tem crescido substancialmente no mercado internacional. Os supermercados brasileiros,

das pequenas cidades do interior aos grandes centros comerciais das capitais, costumam ter prateleiras com vinhos de muitos países. Essa pode ser uma aproximação interessante entre que se aprende por meio do aplicativo e a realidade do usuário podendo, inclusive, por que não, degustar alguma das iguarias ou dos vinhos descritos pelo Minha Espanha.

Figura 42 – Descrição e público do Teatre Liceu.



TEATRE LICEU

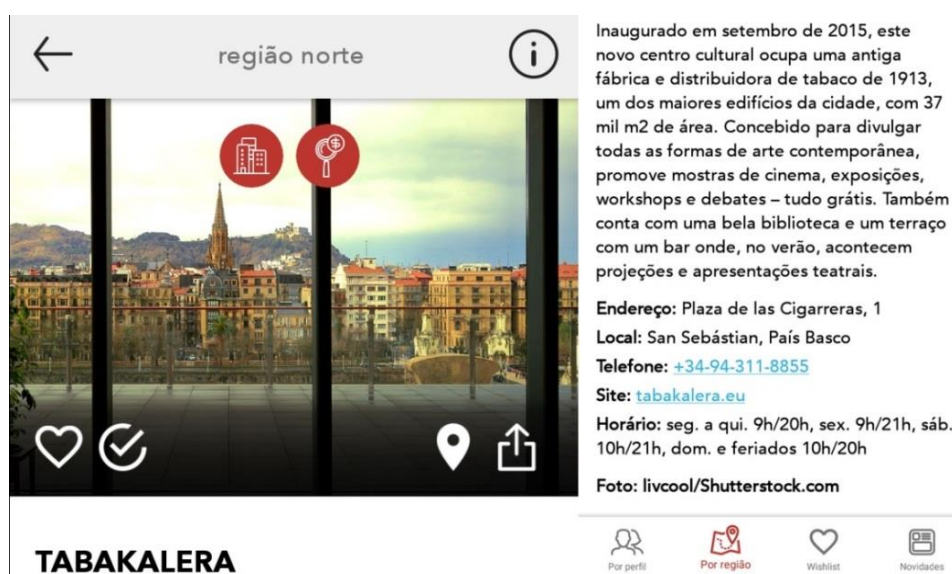
Fonte: Elaborado pelo autor.

Bauman (2010) cita uma afirmação feita por sociólogos e pesquisadores da Universidade de Oxford de que não é possível mais encontrar a “elite cultural do tipo descrito por Bourdieu, composta por gente de elevada posição social que se diferencia de seus inferiores por ir à ópera e apreciar tudo que é visto como alta arte, e torcer o nariz e tratar com evidente desprezo coisas vulgares como a música popular e a televisão comercial” (BAUMAN, 2010, p. 88). Porém, essa sugestão para o Teatre Liceu é um típico exemplo da “Cultura com C”. “Música clássica”, “balés” e “óperas” são algumas de suas atrações principais. No entanto, nas palavras de Bauman (2010, p. 91):

A cultura em nosso mundo moderno líquido não tem “povo” para “cultivar”, tem clientes para seduzir. E, ao contrário da cultura sólida moderna que a precedeu, não quer mais se esforçar para cumprir seu papel – quando mais cedo possível. Sua tarefa agora é cuidar de sobreviver de modo permanente, tornando provisórios todos os aspectos da vida de seus antigos guardiões e potenciais convertidos, que hoje renascem na condição de clientes.

O aplicativo cita, como elementos importantes da cultura brasileira, dois grandes nomes da música: Caetano Veloso e Gilberto Gil, representando parte da identidade do país, permitindo ao usuário aprendiz vivenciar uma sensação de “espelhamento” ao ver referências suas conhecidas, familiares e, principalmente, símbolos de sua própria cultura, retratados no aplicativo.

Figura 43 – Descrição e público da Tabakalera.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por ter sua inauguração recente, em 2015, acreditamos que dificilmente essa atração esteja contemplada em muitos livros didáticos de ensino de Espanhol (LE). Misturando arte contemporânea em um espaço físico mais antigo, a Tabakalera pode proporcionar reflexões acerca dos temas e manifestações culturais nele representados, articulando ou contrapondo o passado e o moderno.

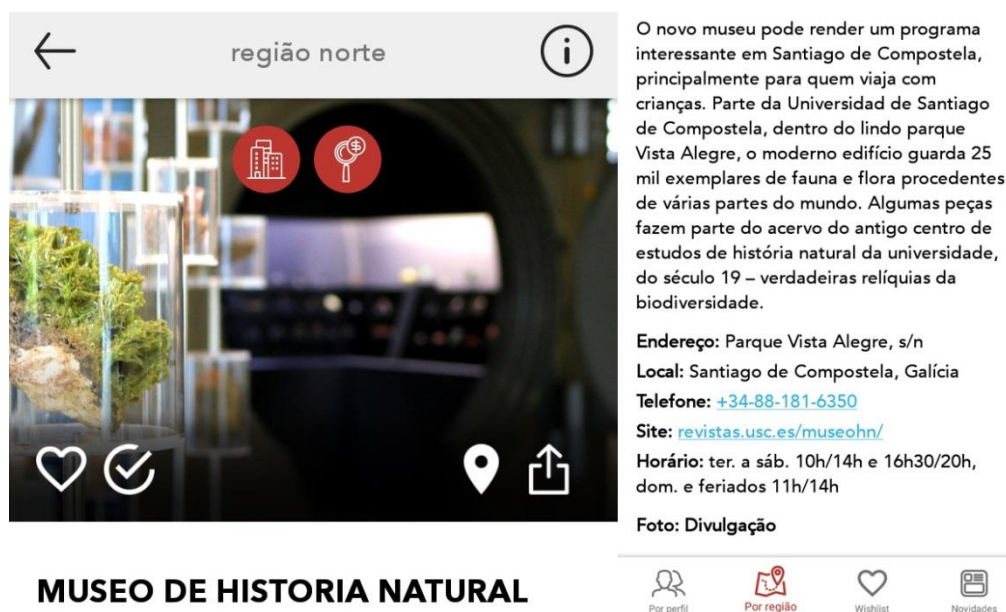
Figura 44 – Descrição e público do Centro Histórico de Santillana del Mar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora o aplicativo Minha Espanha utilize a língua portuguesa porque, como já dissemos, o objetivo é apresentar roteiros turísticos da Espanha para usuários brasileiros, e não propriamente servir a um propósito didático de ensino da língua espanhola, é interessante percebermos que, nem por isso, os conteúdos deixam de apresentar informações interessantes acerca da língua. É o caso, por exemplo, das informações referentes ao Centro Histórico de Santillana del Mar, quando se explica o significado do nome, Santillana, em relação às palavras “plana”, do português, e “llana”, do espanhol.

Figura 45 – Descrição e público do Museo de Historia Natural.



Fonte: Elaborado pelo autor.


Pensando em uma eventual articulação do aplicativo em contexto de ensino de Espanhol (LE), entendemos que a sugestão de roteiro pela exploração do Museo de Historia Natural possa render interessantes atividades sobre Ecologia, biodiversidade e História.

Figura 46 – Descrição e público do San Telma Museoa.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 47 – Descrição e público do Museu Nacional de Arte da Catalunha.



O Museu Nacional de Arte da Catalunha (MNAC) repassa a história da arte catalã com ênfase nas obras que representam o estilo românico. A visita é particularmente interessante para quem aprecia arte sacra. Mesmo que entrar no museu não seja a ideia, vale muito a pena ir até lá para ter uma das melhores vistas da cidade – o lugar é estratégico para ver o show das fontes mágicas do Montjuïc, construídas para a Exposição Universal de 1929 – as águas “dançam” em meio a um espetáculo com luzes e música.

MUSEU NACIONAL DE ARTE DA CATALUNHA

Endereço: Palau Nacional, Parc de Montjuïc, metrô Espanya





Local: Barcelona, Catalunha

Telefone: [+34-93-622-0360](tel:+34-93-622-0360)

Site: museunacional.cat


Horário: ter. a sáb. 10h/20h, dom 10h/15 (maio a setembro); ter. a sáb. 10h/18h, dom. 10h/15 (outubro a abril)

Foto: [catwalker/Shutterstock.com](https://www.shutterstock.com)

 Por perfil
 Por região
 Wishlist
 Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 48 – Descrição e público do Museo Reina Sofía.



Guernica, o quadro mais importante do pintor Pablo Picasso, é a grande estrela da casa, que reúne mais de 21 mil obras e é referência internacional em arte moderna. Entre os trabalhos em exposição, há quadros de Salvador Dalí, Juan Gris e Antoni Tàpies, além de muitos outros que romperam com os padrões artísticos convencionais entre os séculos 19 e 20. A entrada é gratuita nas duas últimas horas de funcionamento de segunda a sábado, aos domingos entre 13h30 e 19h e nos dias 18 e 29 de abril, 18 de maio, 12 de outubro e 6 de dezembro.

MUSEO REINA SOFÍA

Endereço: calle de Santa Isabel, 52, metrô Atocha





Local: Madri

Telefone: [+34-91-774-1000](tel:+34-91-774-1000)

Site: museoreinasofia.es

Horário: seg. e qua. a sáb. 10h/21h, dom. 10h/19h (fecha ter. e nos dias 1º e 6 de janeiro, 2 e 16 de maio, 9 de novembro, 24, 25 e 31 de dezembro)

Foto: [Tourspain](https://www.tourspain.com)

 Por perfil
 Por região
 Wishlist
 Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 49 – Descrição e público do Museo Thyssen-Bornemisza.



← Madri e região central ⓘ

Compõe a santíssima trindade de museus madrilenos, ao lado do Prado e do Reina Sofía. Exibe a coleção do barão Hans Heinrich e a de sua esposa Carmen Thyssen-Bornemisza, que, juntas, somam cerca de mil obras. A visita é uma exímia aula de história da arte europeia. O acervo, organizado em ordem cronológica, vai do século 13 ao século 20, passando por pintores como Caravaggio, Rembrandt, Frans Hals, Van Gogh, Matisse... A entrada é gratuita às segundas-feiras.

Endereço: paseo del Prado, 8, metrô Banco de España
Local: Madri
Telefone: [+34-902-760-511](tel:+34-902-760-511)
Site: museothyssen.org
Horário: seg. 12h/16h, ter. a dom. 10h/19h (fecha nos dias 1º de janeiro, 1º de maio e 25 de dezembro)
Foto: Tourspain

MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 50 – Descrição e público do Museo Del Prado.



← Madri e região central ⓘ

Fundado em 1819, o museu mais importante do país é o carro-chefe do paseo del Prado, o grande eixo cultural de Madri. Instalado num edifício do século 18, reúne obras de mestres espanhóis como Goya, Velázquez e Murillo, além de contar com um senhor acervo de arte europeia, o qual inclui exemplares de Botticelli, Rafael, Tintoretto, Rubens, Bosch, entre outros. Entre 2001 e 2007, o Prado passou por um ambicioso processo de modernização que o deixou à altura de outros grandes museus do Velho Mundo. Atenção: a entrada é gratuita de segunda a sábado entre 18h e 20h e aos domingos e aos feriados entre 17h e 19h.

MUSEO DEL PRADO


Endereço: calle Felipe IV, s/n, metrô Atocha
Local: Madri
Telefone: [+34-91-330-2800](tel:+34-91-330-2800)
Site: museodelprado.es
Horário: seg. a sáb. 10h/20h, dom. e feriados 10h/19h; 6 de janeiro, 24 e 31 de dezembro 10h/14h (fecha nos dias 1º de janeiro, 1º de maio e 25 de dezembro)
Foto: Sean Pavone/Shutterstock.com

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há uma variedade considerável de museus contemplados no aplicativo Minha Espanha e, como sempre acontece com relação aos conteúdos apresentados, a indicação do *síte*, ainda que não permita o acesso diretamente pelo aplicativo, possibilita explorações mais aprofundadas por parte do usuário-aprendiz interessado em conhecer melhor seus acervos.

Figura 51– Descrição e público do San Sebastián.



região norte

Ícone da *belle époque* que a cidade viveu a partir do século 19 (quando passou a ser a residência de verão da monarquia espanhola), o edifício da Prefeitura foi um pomposo cassino e serve de ponto de partida para um giro pelas ruas estreitas do centro antigo de San Sebastián (Donostia, em basco). Resista por alguns minutos à famosa rota de bares de *pintxos* (famosas tapas bascas, espetadas em palito) até encontrar a plaza de la Constitución, cercada por arcos em estilo veneziano. Depois, procure no mapa a calle Mayor. Em uma de suas extremidades está a Iglesia de Santa María, com fachada barroca. Na outra se vê a catedral, esguia, em estilo neogótico. Ali pertinho, vale a pena subir o monte Urgull, cortado por trilhas arborizadas, as quais levam às ruínas de um castelo.

CENTRO HISTÓRICO DE SAN SEBASTIÁN

Local: San Sebastián, País Basco

Telefone: [+34-94-348-1166](tel:+34-94-348-1166)

Site: sansebastianturismo.com

Foto: Tourspain

Por perfil Por região Wishlist Novidades

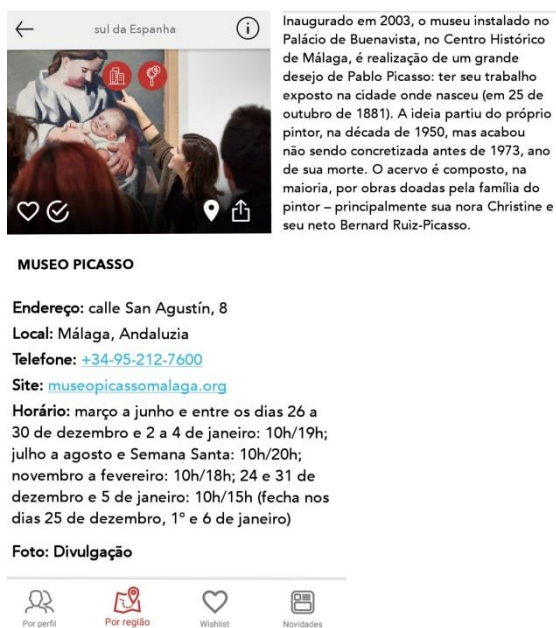
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como o próprio nome diz, o Centro Histórico de San Sebastián é um grande mediador quando se refere aos conhecimentos históricos, pois já foi, inclusive, ícone da *belle époque*. Além disso, por meio dele, é possível se deparar com construções neogóticas e em estilo veneziano, sendo um provável pretexto para aulas históricas. Porém, não só de elementos históricos que San Sebastián conserva sua possível atratividade.

Sendo uma das maiores rotas de bares de *pintxos*, termo explicado pelo aplicativo, San Sebastián se converte, também, em um grande elemento

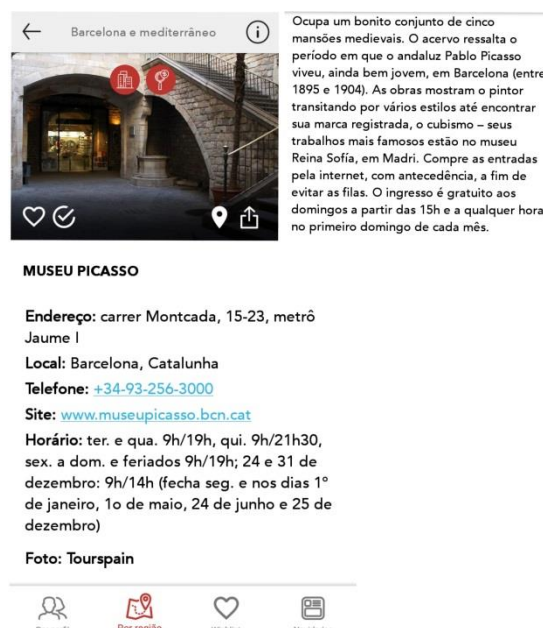
cultural de manifestação popular da atualidade, comprovando, mais uma vez, que o “Minha Espanha” evidencia todo tipo de cultura, oportunizando o desenvolvimento de atividades que abordem o tema.

Figura 52 – Descrição e público do Museo Picaso-Andaluzia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 53 – Descrição e público do Museo Picaso-Catalunha.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dois importantes espaços para eternizar um dos mais célebres artistas espanhóis: Pablo Picasso. Um localizado no Sul da Espanha e, outro, no Mediterrâneo, esses museus ajudam a entender quem foi Picasso e permitem que o público contemple as suas obras. As descrições expostas pelo aplicativo já citam curiosidades do artista. Dessa maneira, é possível valer-se dessas informações para desenvolver atividades multidisciplinares, afinal, elas permitem estudos sobre Arte e História.

Figura 54 – Descrição e público da Sagrada Família e Rota Gaudí.



Barcelona e mediterrâneo

As formas delirantes que o genial arquiteto Antoni Gaudí imprimiu ao *skyline* de Barcelona são peças essenciais para a identidade da cidade. Sua obra-prima é a Sagrada Família, um dos projetos mais originais e ambiciosos em andamento na atualidade. A igreja ficará pronta em 2026, depois de 134 anos de trabalho. Hoje com 120 metros de altura, ainda terá dez torres adicionais, incluindo uma gigantesca, de 170 metros. A fachada mais impressionante é a da Natividade, construída por Gaudí ainda em vida. O túmulo do arquiteto, que dedicou quarenta anos ao projeto, está escondido na cripta. Na avenida Passeig de Gràcia estão outras de suas duas obras fundamentais, Casa Batlló (avenida Passeig de Gràcia, 43, metrô Passeig de Gràcia; tel. +34-93-216-0306; 9h/21h; casabatlló.es), cujo telhado lembra as escamas do corpo de um réptil, e La Pedrera, ou Casa Milà (avenida Passeig

SAGRADA FAMÍLIA E ROTA GAUDÍ

de Gràcia, 92, metrô Diagonal; tel. +34-902-202-138; 27 de fevereiro a 2 de novembro: 9h/20h30; 3 de novembro a 24 de dezembro: 9h/18h30; 26 de dezembro a 3 de janeiro: 9h/20h30; lapedrera.com), último trabalho que Gaudí realizou antes de se entregar de corpo e alma à Sagrada Família. Um pouco afastado do centro, o Park Güell (carrer de Olot, s/n, metrô Vallcarca; tel. +34-93-409-1831; 30 de outubro a 26 de março: 8h30/18h15; 27 de março a 1º de maio e de 29 de agosto a 29 de outubro: 8h/20h30; 2 de maio a 28 de agosto: 8h/21h30; www.parkguell.cat) completa a lista de destaques. O parque foi projetado como um condomínio de luxo para a família Güell, que acabou doando a área à cidade em 1922. A principal atração é a entrada, desenhada com mosaicos multicoloridos. Para visitar todas as atrações citadas, é recomendável comprar entradas com vários dias de antecedência pela internet.

Endereço: carrer de la Marina, s/n, metrô Sagrada Família
Local: Barcelona, Catalunha
Telefone: +34-93-207-3031
Site: sagradafamilia.org
Horário: novembro a fevereiro: 9h/18h; abril a setembro: 9h/20h; março e outubro: 9h/19h; 25 e 26 de dezembro e de 1º a 6 de janeiro: 9h/14h
Foto: Divulgação

Por perfil Por região Wishlist Novidades

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além de pintores mundialmente famosos como Picasso, o aplicativo também permite, ainda que superficialmente, conhecer outros artistas importantes, como é o caso de Gaudí, famoso arquiteto catalão.

Pela exposição que fizemos até aqui, ainda que não tenhamos explorado todas as informações apresentadas pelo aplicativo Minha Espanha e, por isso mesmo, as informações trazidas não esgotem a variedade de temas abordados, entendemos que a amostragem seja suficiente para ilustrar as potencialidades inúmeras de assuntos que podem ser aprofundados de modo a melhor conhecer a cultura espanhola.

Findamos nossa apresentação do aplicativo Minha Espanha apresentando a avaliação feita pelos usuários.

Como todo aplicativo, o “Minha Espanha” também conta com o recurso de avaliações e comentários das pessoas que o utilizaram. É possível perceber que a maioria das avaliações é positiva, portanto, infere-se que o recurso realmente seja eficaz e cumprir seu propósito de apresentar roteiros turísticos interessantes de exploração da cultura espanhola.

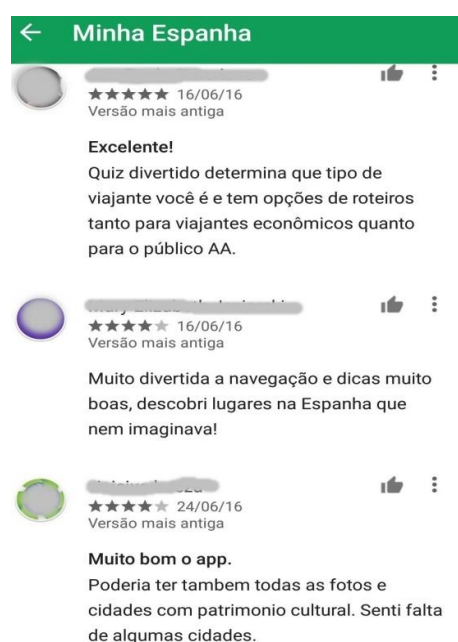
Sua nota média é 4.4, em escala que considera 0 a nota mais baixa e, 5, a mais alta.

Figura 55 – Página da PlayStore.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 56 – Avaliações e comentários.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O fato de passar por constantes atualizações, sempre com informações novas, a linguagem de fácil compreensão e as imagens de alta qualidade são elementos considerados positivos do aplicativo.

Concordamos com Assman (1996 apud LIBÂNEO, 2005, p. 33) ao afirmar que “o conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entrecida de emoções”. Acreditamos que o aplicativo Minha Espanha permita essa fusão entre operação mental e as emoções, pois oferece informações sobre a cultura espanhola de uma maneira tanto objetiva quanto subjetiva, por meio da linguagem, pois “a linguagem não apenas reflete significados, já que se articula a fatores sociais e culturais, mas constitui significados que,

compartilhados por grupos sociais e comunidades, vão caracterizando a cultura desses grupos específicos” (NÓVOA, 1966 apud LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Concordamos com a avaliação dos usuários do aplicativo e com base em nossa experiência de aprendiz e de professora de Espanhol (LE), entendemos que o fato das informações serem apresentadas em língua portuguesa e não em espanhol não compromete a potencialidade do aplicativo Minha Espanha e sua contribuição para usuários aprendizes explorarem as informações, ao contrário, ainda que o mundo retratado seja tão distante e tão diferente em relação ao Brasil, a linguagem estabelece a familiaridade que convida o usuário a atravessar a ponte e empreender a viagem virtual por meio dos roteiros que o aplicativo oferece para mergulhar na cultura espanhola.

6 CONCLUSÕES

As semelhanças entre o português e o espanhol, as inúmeras situações em que testemunhamos o uso do “portunhol” em interações (com resultados desastrosos e risíveis em maior ou menor grau), as raízes comuns a partir do latim sugerem falsas pressuposições de que é possível comunicar-se quando os interagentes utilizam línguas irmãs, pressuposições que facilmente se mostram como infundadas, mas que ainda hoje, talvez com menor intensidade, são muito resistentes.

O Espanhol, quantitativamente a segunda língua mais falada no mundo, precisa ganhar atenção no cenário brasileiro, seja pelas relações comerciais estabelecidas entre Brasil e Espanha, seja pelo sempre crescente turismo entre os dois países, pelo grande número de descendentes de espanhóis que aqui fizeram morada, seja pelas influências culturais espanholas que hoje compõe o mosaico de miscigenação brasileiro, seja ainda devido à proximidade de fronteira do Brasil com países de língua espanhola, sendo o Brasil o único país da América do Sul que não é hispânico.

Mas, para além disso, é preciso compreender as necessidades de aprender línguas para além da sua serventia utilitária para comunicação. Estudar línguas estrangeiras é imprescindível no mundo globalizado.

Conhecer outras línguas e culturas e refletir sobre as próprias contribui para a formação de cidadania nesse cenário mundial, tempo de construir a figura do cidadão consciente e criativo, capaz de transformar a sociedade, ancorado em um conceito de aprendizagem que propicie o convívio com o Outro segundo uma educação que abranja valores sociais, culturais e o respeito às diversidades, para construir um mundo mais harmonioso.

Como afirma Canclini (2008, p. 52), “Ao navegar ou ‘googlear’ textos e imagens de diferentes épocas, a cultura dos que são vizinhos e a dos que estão distantes tornam-se espantosamente acessíveis: ‘familiarizam’-se”. E, nesse sentido, entendemos que o aplicativo Minha Espanha contribua para que essa familiarização do usuário-aprendiz de fato aconteça, permitindo “viajar” pela cultura espanhola de maneira espontânea e direta, sem a sensação de precisar ultrapassar obstáculos, sem receios que o façam entrincheirar-se diante do que lhe é desconhecido.

Teixeira e Ribeiro (2012) também afirmam que muitos professores ainda têm a concepção de ensinar língua em uma visão estrutural em que a maior ênfase é dada aos aspectos gramaticais, o que leva estudar uma língua fora do contexto social, cultural, e interacional.

Reafirmamos, como fizemos ao longo deste trabalho, que o estudo da língua implica em considerar seu caráter de indissociabilidade de cultura. Dessa forma, obviamente entendemos que o aplicativo Minha Espanha não seria suficiente para o aprendiz que almeja poder se comunicar, expressar-se ou fruir textos, literários ou não, na língua espanhola, contudo, de outra parte, também muitos dos materiais didáticos e métodos de ensino que restringem o ensino-aprendizagem de Espanhol (LE) às estruturas gramaticais ou ao vocabulário, sem a devida articulação língua-cultura, amputam uma parte importante do que se acredita ser o domínio necessário para o aprendiz interagir em contextos reais de comunicação e formar-se cidadão do mundo segundo uma consciência linguística e cultural.

O ensino de língua estrangeira precisa ser entendido sob a perspectiva da articulação língua-cultura que implique um posicionamento que não considere a língua de forma endógena, ou seja, desvinculada do mundo exterior, como se fosse apenas um código (ainda que *a priori* a língua seja mesmo, por sua natureza, arbitrária). É preciso que a língua-alvo não seja vista como um código fechado com fim em si mesmo a ser aprendido para ser decifrado, pois há que se considerar que o sentido vai além da superfície das palavras.

Brown (1994, p. 187) afirma que “língua e cultura estão intrinsecamente interligadas”. Um idioma constitui uma série de fatores que vão muito além de normas de gramática, e ao integrar à abordagem uma visão mais holística da língua articulada à cultura, poder-se-á obter uma habilidade comunicativa relevante, tornando o aprendiz mais consciente e capaz de se comunicar eficazmente a partir da compreensão sobre como o povo da língua-alvo vive, isto é, os seus hábitos, tradições, crenças e a maneira pela qual esses elementos se articulam pela linguagem para a formação da língua estudada. Assim, "sempre que se ensina uma língua, também se ensina um sistema complexo de costumes culturais, valores e formas de pensar, sentir e agir" (BROWN, 1994, p. 64).

Para que, de fato, haja a articulação língua-cultura, são necessárias estratégias que viabilizem essa integração. Quando se trata de língua estrangeira, as novas tecnologias podem se converter em aliadas valiosas, pois oferecem

recursos que permitem “vivenciar” experiências linguísticas e culturais que nem sempre podem ser realizadas, dadas as barreiras circunstanciais, sejam elas de distância geográfica, de cunho financeiro dados os elevados custos que ainda restringem as possibilidades de turismo, sejam ainda outras mais específicas, de cunho pessoal ou político (pensemos nos trâmites burocráticos de vistos).

Muitos são os estudos que demonstram que o uso da *internet* na escola tem se mostrado enriquecedor, pois permite trazer o aluno para um “mundo” mais próximo ao dele (geração dos nativos digitais).

A sociedade como um todo observa mudanças de paradigmas em suas variadas esferas, alterando o modo de relacionar-se das pessoas de diversas partes do mundo. E as interações na sociedade globalizada evidenciam a necessidade de compreender os processos de comunicação nesse mundo em constantes transformações de transposição e rompimento midiático de fronteiras culturais, “uma vez que estamos diante de um novo paradigma, entendido como um modelo de criação de sentido comum ou comunitário e como forma de perceber a realidade” (MOURA; FERRARI, 2015, p. 10).

Estudar uma língua estrangeira é “entrar em contato com uma nova sistematicidade, com uma nova ordem de regularidades, um interdiscurso que não é nosso e que possibilita a construção de sentidos que lhe são próprios” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999, p. 4) (tradução nossa).

Casal (2003) afirma que quando se aborda a aprendizagem de uma língua estrangeira, aborda-se, conseqüentemente, um processo de aprendizagem intercultural, já que se depara com outra cultura diante dos olhos. Porém, a autora afirma que não se parte do zero, pois em cada um de nós habitam experiências e conhecimentos prévios dos quais fazemos uso ao aprendermos essa língua e ao abordarmos essa cultura.

De acordo com Casal (2003), existem dois conceitos importantes do processo de comunicação humana: o ruído e a inteligibilidade. Referente ao ruído está qualquer interferência no processo de comunicação, que pode ser externa (originada do meio ambiente, como um som), ou interna (cansaço, recordações ou até mesmo o sentimento de rechaço para com alguém).

Para Casal (2003), a diferença de significado que uma mensagem pode ter entre as pessoas por causa de suas diferenças socioculturais ou de valores também se configura como ruído interno (ou ruído semântico).

Já a inteligibilidade se refere ao fato de que as pessoas envolvidas em uma interação devem ser capazes de compartilhar sinais ou significados semelhantes, para que haja possibilidade de se entenderem, pois:

se o emissor e o receptor pertencem a grupos socioculturais distintos ou se vivem em áreas geográficas diferentes, mesmo quando falam a mesma língua, haverá algumas palavras, modismos e conceitos que usam de maneira diferente. (CASAL, 2003, p. 10) (tradução nossa)

Para Denis e Matas (2002 apud ÁLVAREZ BAZ, 2012), as atividades interculturais devem conter elementos culturais que dirijam o estudante até um mundo novo (intenção do “Minha Espanha”), para, assim, prepará-lo para comunicar-se com o outro e ser capaz de compreendê-lo melhor.

Segundo Bauman (2010), o mundo de fora das instituições de ensino tornou-se muito diferente do tipo de ambiente para o qual as escolas clássicas preparavam os alunos, portanto, a educação se depara com desafios nunca antes vistos na história da educação, afinal:

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2010, p. 125).

Nesse sentido, entendemos o aplicativo Minha Espanha como um possível instrumento de apoio para conduzir o usuário (aprendiz) até o mundo novo da cultura espanhola, tendo em vista que o aplicativo permite que os conteúdos sejam explorados seguindo a configuração de GPS, acessando regiões específicas da Espanha, o que aponta para possibilidades de abordagem que seja interdisciplinar, aspecto interessante quando pensamos em empreender um processo de ensino-aprendizagem com conteúdos menos fragmentários e compartimentalizados.

Nietzsche (2005, p. 175) afirma, em seu aforismo 282 de *Humano, demasiado humano*, que, “com o enorme aceleramento da vida, o espírito e o olhar se acostumam a ver e julgar parcial ou erradamente, e cada qual se semelha o viajante que conhece terras e povos pela janela do trem”. Ora, para que a

humanidade não seja o “viajante que conhece os povos pela janela de um trem”, isto é, superficialmente, aprender línguas estrangeiras em sua completude faz-se necessário para se aprofundar na natureza humana, pois a língua é o maior elemento de sua identidade.

Ainda que o aprofundamento do olhar para não recair sobre visões estereotipadas, superficiais ou preconceituosas, seja tão necessário quando se trata de ensinar ou aprender uma língua-cultura estrangeira, há que se reconhecer que, pelo menos esse primeiro contato, o abrir a “janela” para o usuário, as novas tecnologias e, de modo especial, o aplicativo Minha Espanha, têm conseguido fazer. Mais do que isso, o aplicativo instiga o usuário a desenvolver a competência cultural pois, por meio das “janelas” exploradas na viagem virtual,

as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem ativamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada. (QECR, 2001, p. 25)

A interligação entre a língua e a cultura, entre o abstrato e o concreto, entre o que é real e o que é simbólico, permite ser explorada por recursos disponibilizados pelas novas tecnologias de comunicação pois, segundo Moran (2015, p. 16), “o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”.

Concluimos, assim, que o aplicativo Minha Espanha oferece ao usuário aprendiz recursos que potencializam a exploração de conteúdos acerca da cultura espanhola e que oportunize e instigue a consciência e a competência intercultural, estando o mesmo integrado a um contexto formal de ensino de Espanhol (LE), ou motivando-o a iniciar os estudos também sobre a língua espanhola.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

ÁLVAREZ BAZ, A. **El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes**. Granada: Universidad de Granada, 2012.

BARBOSA, L.; VELOSO, L. Gerência intercultural, diferença e mediação nas empresas transnacionais. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto alegre, v. 7, n. 1, p. 59-85, 2007.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. **Espanhol: ensino médio** / Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 16)

BATISTA, S. C. F.; BEHAR, P. A.; PASSERINO, L. M. Recursos pedagógicos para dispositivos móveis – uma análise com foco na matemática. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8 n. 3, p. 1-10, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BERICAT ALASTUEY, E. La valoración social del multiculturalismo y del monoculturalismo en Europa. **Papers: Revista de Sociologia**, Bellaterra, n. 94, p. 83-115, 2009.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas estrangeiras. In: **SECÇÃO DE ESTUDOS FRANCESES DO DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PORTUGUESES E DE ESTUDOS ROMÂNICOS**

(Org.). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69.

BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: _____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. v. 1.

BROWN, D. **Teaching by Principles – An interactive Approach to Language Pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMARGO, M. L. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, 2004.

CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHAGAS, R.; VALNIR, C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. / Maria Tereza Celada. Campinas, SP: [s.n], 2002.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

Curso Massivo em Cultura e Gestão Cultural (MOOC). Produção das Secretarias Estaduais de Cultura, Ciência Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro e do Ministério da Cultura. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1C6u6_J1C1c>. Acesso em: 17 ago. 2016.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética e audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 59-79, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ELHAJJI, M. Comunicação intercultural: prática social, significado político e abordagem científica. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Brasília, v. 6, p. 1-16, 2006.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMENEZ, T. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina : APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GODOI, E. **La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas**. In: Anuario brasileño de estudios hispánicos XI. São Paulo: Thesaurus, 2001.

GUIMARÃES, A. **História do ensino de Espanhol no Brasil**. Grupo de Pesquisa História do Ensino de Línguas no Brasil, Universidade Federal de Sergipe, 49.100-000, São Cristóvão- SE, Brasil Scientia Plena. Vol. 7 Num. 11, 2011.

HALL, S. A questão multicultural. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGLESIAS CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. **Carabela**, Madrid, n. 54, p. 5-28, 2003. Disponível em: <<http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article316>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

KOPP, H. Aprendiendo idiomas con la manera silenciosa. **Cuadernos Canela**, Kyoto, p. 75-85, 1994. Disponível em: <<http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc6kopp.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2012

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 134-152, 2017.

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por donde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, Madrid, n. 9, p. 11-19, 1999.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alinea, 2005. p.15-58.

LIMA, P. R. A. **Discussões e propostas interculturais para as aulas de espanhol como língua estrangeira através da análise de filmes**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Minha Espanha. **Um guia sob medida para o público brasileiro, criado pelo escritório do turismo da Espanha no Brasil**. Disponível em: <<http://appminhaespanha.com.br/>> . Acesso em: 17 nov. 2016.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação**: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, 2000a.

_____. Mudar a forma de ensinar e de aprender. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000b.

_____. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2. p. 15-33, 2015.

MORENO FERNÁNDEZ, F.; OTERO ROTH, J. **Demografía de la lengua española**. Madrid: Fundación Telefónica, 2006.

MOURA, C. P.; FERRARI, M. A. **Comunicação, interculturalidade e organizações**: faces e dimensões da contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NÍKLEVA, D. G. La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. **Ogigia** – Revista Electrónica de Estudios Hispánicos, Segovia, n. 5, p. 29-40, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). **Tendências contemporâneas em letras**. Campo Grande: UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PIZARRO PORTILLA, M. P. A Espanha da multiculturalidade e o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2010.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20 - %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20 -%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2010.

RODRIGO ALSINA, M. Cuestionamientos, características y miradas de la interculturalidade. **Sphera Pública**, Murcia, n. 4, p. 53-68, 2004.

SAIBA mais sobre os guias Michelin. **Michelin corporativo**. Disponível em: <<https://corporativo.michelin.com.br/guia-michelin/>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SALGADO, P. **O ritmo da história**. 3. ed. São Paulo: Voz do Oeste, 1978.

SILVA, M. A. P. T. *Relatório de Estágio no Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira*. **Contos e Lendas Populares Portugueses nas Aulas de PLE** – Universidade do Porto, 2012.

SILVA, A. C. **A competência cultural no ensino-aprendizagem de PLE.** 2017. 114 f. – Dissertação (Mestrado em Português Segunda Língua) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2017.

SOAD, G. W. **Avaliação de qualidade em aplicativos educacionais móveis.** 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2017.

SOARES, S. C. T.; SOUSA, M. E. **O ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma análise à luz das memórias discursivas dos alunos de letras.** Revista de Letras – número 31 – Volume (1/2) janeiro/dezembro 2012. P. 87-92

SCHULZ, C. V. A. H. et al. **O ensino e a aprendizagem de língua espanhola por meio de redes sociais** – o relato de uma experiência, 2010. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/.../art_schulz.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. D. A. **Ensino de língua estrangeira:** concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. Revista Trama - Volume 9 - Número 18 - 2º Semestre de 2013. P. 115-127.

UNESCO, **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.** Paris, 2005. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/politicas5/-/asset_publisher/WORBGxCla6bB/content/convencao-sobre-a-protecao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais/10913>. Acesso em: 17 ago. 2016.

UNESCO, **Declaração universal sobre a diversidade cultural,** 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

UNESCO. **Réunion du group de travail sur la suggestologie et la suggestopédie, Rapport final.** Sofia: Unesco, 1978.

VILLALBA, T. K. B.; GABARDO, M.; MATA, R. **Formación en español:** lengua y cultura – dramatización. Manual do Professor. 9 ano. Curitiba: Base Editorial, 2012. v. 4.

WILLEMS, E. **Dicionário de sociologia.** Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

ZIMRING, F. **Carl Rogers** – Fred Zimring. Tradução de Marco Antônio Lorieri.
Recife: Editora Massangana, 2010.