



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

TÂNIA DE SOUZA LIMA

**A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL: ESTABELECCENDO DIÁLOGOS EM
UM CURSO DE LETRAS**

**BRASÍLIA-DF
2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA**

**A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL: ESTABELECENDO DIÁLOGOS EM
UM CURSO DE LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**Orientadora:
Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez**

**BRASÍLIA-DF
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1012203.

L732c Lima, Tânia de Souza.
A competência intercultural na formação de professores de espanhol : estabelecendo diálogos em um curso de Letras / Tânia de Souza Lima. -- 2013.
130 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

1. Professores - Formação. 2. Língua espanhola - Estudo e ensino. 3. Comunicação intercultural. I. Ortiz Alvarez, Maria Luisa. II. Título.

CDU 371.13

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Universidade de Brasília (UnB)

Orientadora

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Examinador Externo

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis
Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora Interna

Prof. Dr. Yuki Mukai
Universidade de Brasília (UnB)

Examinador Suplente

Brasília-DF, 09 de Agosto de 2013.

*Aos meus pais, Manoel e Lormina, pelo esforço
de toda uma vida e pela oportunidade de
estudar, dialogar novos conhecimentos, viver
novas experiências e transitar por novos
espaços.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à professora Maria Luisa, que me recebeu de braços e coração abertos, pela orientação e incentivo ao longo desta árdua caminhada.

Não posso deixar de agradecer a Márcia, Edleise, Sávio e Denise, professores da UFBA, que me ajudaram a descobrir a Linguística Aplicada como minha vocação.

Aos professores que, tão gentilmente aceitaram o convite para participar da banca examinadora deste trabalho.

Aos professores do PGLA, pois todos contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Aos funcionários do PGLA, em especial, a Jaqueline Barros pela atenção, paciência e amizade.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disposição desde o primeiro momento em colaborar, pois sem eles este trabalho não teria se concretizado.

Ao IFBA/*Campus Barreiras* pelo apoio e compreensão durante todo o período do mestrado, especialmente Dícíola, Perpétua, Conceição, Jefferson, Paula e Shirley.

Aos meus alunos, pelo carinho e pela compreensão nos momentos em que tive que me ausentar.

Aos colegas do mestrado, meus grandes incentivadores e importantes interlocutores no processo de construção do conhecimento, tanto nas aulas como em nossos “almoços aplicados”: Romar, Evânia, Edson, Walter, Camila, Paolla, Kátia. Agradeço também a Cristhiane Vaz, Ana Maranhão e Juliana Harumi pelo apoio e contribuições nos difíceis momentos de finalização do trabalho.

A minha prima Cristiane e à amiga Liz Sandra e sua família, que me abriram as portas de suas casas e me receberam com tanto carinho.

Aos meus familiares pelo incentivo e compreensão, em especial: meus pais, minha irmã Taiane e o pequeno Kaio, alegria das nossas vidas.

Ao meu namorado, Valmir, pelo carinho, apoio e sua enorme paciência.

Aos amigos que souberam compreender a distância e ausência em muitos momentos.

Por fim, à Luz Divina que guia meus caminhos e me ajuda a encontrar pessoas tão especiais como estas.

Muchas gracias a todos!

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.
[...]

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, mero “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

RESUMO

No âmbito do ensino de línguas, têm sido frequentes as discussões sobre a importância de envolver questões culturais nas aulas de língua, seja materna ou estrangeira. Esta perspectiva evidencia a estreita relação entre língua e cultura, tanto que vem se consolidando cada vez mais a utilização do termo língua-cultura (MENDES, 2007), no sentido de deixar claro que uma não existe sem a outra e que a língua é a principal forma de expressão das culturas. Atualmente as fronteiras se tornam mais tênues, portanto, a capacidade de se estabelecer uma comunicação intercultural entre os diferentes grupos sociais faz-se necessária. Tomando como base as pesquisas no campo da Linguística Aplicada sobre as Competências do Professor de Língua Estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1998; BANDEIRA, 2003; SANTA'ANA, 2005; MOURA, 2005; SANTOS, 2005; TARGINO, 2007; BASSO, 2008) e relacionando-as aos estudos acerca da dimensão intercultural (MENDES, 2004; 2007; 2008; BYRAM, 2001), vem se desenvolvendo o conceito de Competência Intercultural no ensino de línguas. Assim, a presente pesquisa busca compreender melhor o processo de desenvolvimento desta competência durante a formação de futuros professores de Espanhol em um curso de Letras. Os pressupostos teóricos que embasam as discussões sobre a Competência Intercultural estão em consonância com o que versam os documentos orientadores da educação no Brasil, como as Diretrizes para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), sobre o ensino de Espanhol na escola (OCEM/2006). Além dos documentos e diretrizes, o referencial teórico que dá suporte a este estudo concentra-se em conceitos-chave para a pesquisa, como a formação de professores, orientações para o ensino de espanhol no Brasil, Competência Intercultural do professor de LE, a qual envolve conceitos como relação língua-cultura, comunicação e educação intercultural, abordagem intercultural de ensino e as competências do professor de LE. A pesquisa é de natureza qualitativa caracterizada como um estudo de caso de caráter interpretativo (FALTIS, 1997) e teve como participantes professores formadores e professores em formação (estudantes do 6º semestre) de uma universidade do Estado da Bahia. Um dos objetivos da pesquisa foi o de contribuir para a reflexão acerca do perfil dos professores de Espanhol em formação, especificamente no tocante ao desenvolvimento do construto da Competência Intercultural e suas implicações para a prática profissional dos futuros professores de língua estrangeira. Para coleta dos dados foram utilizados questionários, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas e sessões reflexivas. Os resultados da análise mostraram que o professor formador tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da CI durante a formação inicial do professor de LE (Espanhol), mas depende principalmente da disposição e curiosidade para observar aspectos culturais próprios, buscando estabelecer um diálogo diante daquilo que é diferente. A partir desta pesquisa, também podemos concluir que a Competência Intercultural representa um conceito ainda em construção.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de Espanhol; comunicação intercultural; abordagem intercultural; competência intercultural.

ABSTRACT

Discussions on the importance of cultural issues involve either native or foreign language classes, have been frequent in the context of language teaching. This perspective highlights the close relationship between language and culture in a way that the term language-culture has already been consolidated (MENDES, 2007) Making it clear that one does not exist without the other and that language is the main form of expression for cultures. Nowadays the borders are getting weaker, so the ability to establish an intercultural communication among different groups is necessary. The concept of intercultural Competence in language teaching has been developed based on research in the field of Applied Linguistics about Foreign Language teachers' skills (ALMEIDA FILHO, 1998; SANTA'ANA, 2005; MOURA, 2005; SANTOS, 2005; TARGINO, 2007; BASSO, 2008) and is related to studies on intercultural dimension (MENDES, 2004, 2007, 2008; BYRAM, 2001). Thus, this research seeks to better understand the development process of Intercultural Competence during the training of future Spanish teachers in a language arts course. The theoretical assumptions that underlie discussions of Intercultural Competence are consistent with the guidance documents that deal with education in Brazil, such as the Guidelines for the Language arts courses (CNE / CES 492/2001) and the National Curriculum Guidelines for High School (OCM) about teaching Spanish in schools (OCM/2006). In addition to the documents and guidelines, the theoretical framework that supports our study focuses on key concepts for research, such as teacher training, guidelines for the teaching of Spanish in Brazil, Foreign Language teacher's Intercultural Competence, which involves concepts such as language-culture relationship, communication and intercultural education, intercultural approach to education, Foreign Language teacher's skills. The research is qualitative and characterized as a case study of interpretive character (FALTIS, 1997) the participants were teacher educators who worked at the university where the research was developed and students of the 6th semester at the same university in the state of Bahia. One of the goals of the research was to contribute to the reflection on the profile of Spanish teachers in education, specifically in relation to the development of the Intercultural Competence construct and its implications in the professional practice of future foreign language teachers. To collect data, we used questionnaires, field notes, semi-structured interviews and reflective sessions. The results of the analysis showed that the teacher educator plays a key role in the Development process of Intercultural Competence during Spanish teachers' initial training of but it mainly depends on the willingness and curiosity to observe cultural aspects, seeking to establish a dialogue on what is different. From this research, we can also conclude that the Intercultural Competence is a concept that is still under construction.

Keywords: Teacher education; Spanish teaching; intercultural communication; intercultural approach; intercultural competence.

RESUMEN

En el campo de la enseñanza de lenguas, se discute a menudo la importancia de incluir cuestiones culturales en las clases de lengua, ya sea materna o extranjera. Esta perspectiva señala la estrecha relación entre lengua y cultura, tanto que se está consolidando cada vez más la utilización del término lengua-cultura (MENDES, 2007), con tal de aclarar que una no existe sin la otra y que la lengua es la principal forma de expresión de las culturas. En la actualidad, las fronteras se vuelven más tenues, luego la capacidad de entablar una comunicación intercultural entre los diferentes grupos sociales es tan necesaria. Basándose en las investigaciones de la Lingüística Aplicada sobre las competencias del profesor de lengua extranjera (ALMEIDA FILHO, 1998; BANDEIRA, 2003; SANTA'ANA, 2005; MOURA, 2005; SANTOS, 2005; TARGINO, 2007; BASSO, 2008) y, relacionándolas a los estudios acerca de la dimensión intercultural (MENDES, 2004; 2007; 2008; BYRAM, 2001), se sigue desarrollando el concepto de Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas. Así que, esta investigación busca comprender mejor el desarrollo de esta competencia durante la formación de futuros profesores de Español en un curso de Letras. Los presupuestos teóricos que fundamentan las discusiones sobre a competencia intercultural están de acuerdo con los documentos orientadores de la educación de Brasil, como las Directrices para los cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) y las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (OCEM), sobre la enseñanza de Español en la escuela (OCEM/2006). Además de estos documentos y directrices, el marco teórico de este trabajo se basa en conceptos clave para la investigación, tales como la formación de profesores, orientaciones para la enseñanza de Español en Brasil, la Competencia Intercultural del profesor de LE, a la cual subyace conceptos como la relación lengua-cultura, comunicación y educación intercultural, abordaje intercultural de enseñanza y las competencias de profesor de LE. La investigación es cualitativa y se caracteriza como un estudio de caso interpretativo (FALTIS, 1997) y tuvo como participantes profesores formadores y profesores en formación (estudiantes del 6º semestre) de una universidad del Estado de Bahía. Uno de los objetivos de la investigación fue contribuir para la reflexión acerca del perfil de los profesores de Español en formación, específicamente, respecto al desarrollo del constructo de la Competencia Intercultural y sus implicaciones para la práctica profesional de los futuros profesores de lengua extranjera. Para la recogida de los datos se utilizó cuestionarios, notas de campo, entrevistas semiestructuradas y sesiones reflexivas. Los resultados del análisis mostraron que el profesor formador tiene un papel fundamental en el desarrollo de la CI durante la formación inicial del profesor de LE (Español), pero depende principalmente de la disposición y curiosidad para observar aspectos culturales propios, buscando establecer un dialogo frente a todo aquello que es diferente. A partir de esta investigación, podemos también concluir que la Competencia Intercultural representa un concepto en construcción.

Palabras clave: formación de profesores; enseñanza de Español; comunicación intercultural; abordaje intercultural; competencia intercultural.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos da Comunicação Intercultural (RODRIGO ALSINA, 1997).	34
Quadro 2: Princípios norteadores da Educação Intercultural (CANDAU, 2008).	37
Quadro 3: Competências do professor de LE segundo Almeida Filho (1993; 2000).....	44
Quadro 4: Fatores relevantes da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986).	53
Quadro 5: Tipos de notas de campo (Bogdan e Biklen (1998).	60
Quadro 6: Respostas dos PF sobre concepção de língua (QST).	66
Quadro 7: Respostas das PEF sobre concepção de língua (QST).	69
Quadro 8: Respostas das PEF sobre concepção de cultura (QST).	71
Quadro 9: Respostas dos PF sobre cultura (QST).	74
Quadro 10: Respostas das PEF sobre a relação língua-cultura (QST).	82
Quadro 11: Concepção sobre competência intercultural das PEF (QST).	83
Quadro 12: Respostas dos PF sobre sua Atuação Profissional com língua-cultura (QST).	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LA	–	Linguística Aplicada
LE	–	Língua Estrangeira
LM	–	Língua Materna
E/LE	–	Espanhol como Língua Estrangeira
CI	–	Competência Intercultural
AI	–	Abordagem Intercultural
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CES	–	Câmara de Educação Superior
OCEM	–	Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ABREVIATURAS E CONVENÇÕES ADOTADAS NESTE TRABALHO

<i>Itálico</i>	–	ênfase dada pela pesquisadora-autora a conceitos-chave
Negrito	–	grifos em citações ou excertos de falas dos participantes da pesquisa
PF	–	professor formador
PEF	–	professor em formação
AD	–	análise documental
QST	–	questionário
EN	–	entrevista
NC	–	nota de campo
SR	–	sessão reflexiva

CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES

As convenções para transcrição das falas dos participantes desta pesquisa foram adaptadas a partir de diferentes trabalhos, tais como MARCUSCHI (2003) e dissertações de mestrado de TARGINO (2007) e LIMA JÚNIOR, 2013.

...	Declínio na entonação seguido de breve pausa na fala
[...]	Supressão de trecho da fala
<i>Itálico/negrito</i>	Pergunta da pesquisadora
<i>Itálico</i>	Palavras em língua estrangeira ou expressão idiomática
Negrito	Destaque da pesquisadora
“ ”	Citação, discurso direto ou indireto dentro da fala
[]	Comentário, interrupção/esclarecimento da pesquisadora durante a fala do participante
()	Risos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 FALANDO DA PESQUISA	16
1.1 INTRODUÇÃO.....	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	18
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	23
1.4 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA.....	24
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	24
CAPÍTULO 2 DIALOGANDO COM OS SABERES.....	25
2.1 DEFINIÇÕES E RELAÇÕES.....	25
2.1.1 Por que língua-cultura?.....	25
2.1.2 Comunicação Intercultural.....	32
2.1.3 Educação Intercultural	35
2.1.4 Ensino de LE: uma perspectiva intercultural	38
2.2 COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR	41
2.2.1 De que conceito de "competência" estamos tratando?	41
2.2.2 Competências do professor de LE	43
2.3 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL DO PROFESSOR DO LE: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	46
CAPÍTULO 3 BUSCANDO CAMINHOS E INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA	52
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	52
3.2 PARADIGMA INTERPRETATIVISTA EM LINGÜÍSTICA APLICADA	53
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: ESTUDO DE CASO	55
3.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	59
3.4.1 Análise documental.....	59
3.4.2 Observação e notas de campo	60
3.4.3 Questionários	61
3.4.4 Entrevistas semiestruturadas	61
3.4.5 Sessões Reflexivas	62
3.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	63
CAPÍTULO 4 MERGULHANDO NO CONTEXTO DE ESTUDO	65
4.1 CONCEPÇÃO SOBRE LÍNGUA-CULTURA DOS PARTICIPANTES	66
4.1.1 Visão dos participantes sobre “língua”	66
4.1.2 Visão dos participantes sobre “cultura”	70
4.1.3 Visão dos participantes sobre a relação “língua-cultura”	77
4.2 A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL: COMO OS PARTICIPANTES A COMPREENDEM?.....	83
4.3.1 A CI na prática dos Professores Formadores: o que fazem/dizem que fazem?	93
4.3.2 Implicações da prática dos PF: relatos das Professoras em Formação	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	110
5.2 ÚLTIMAS PALAVRAS	114
REFERÊNCIAS	117

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento aos participantes da pesquisa	124
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
APÊNDICE C – Questionários.....	126
APÊNDICE D – Roteiros para Entrevistas.....	128
APÊNDICE E – Roteiros para Sessões Reflexivas	129

CAPÍTULO 1

FALANDO DA PESQUISA

O mundo nunca foi, economicamente, tão desigual. Nem tão furiosamente igualador, por outro lado, com relação a idéias e costumes que se impõem em todo lugar. Uma uniformização obrigatória, hostil à diversidade cultural do planeta.

(Galeano, 2006, p. 149)

Porque grande parte de outra cultura é expressa dentro e através da língua, os alunos de uma língua estrangeira apresentam-se em posição privilegiada para penetrar a cultura em profundidade, muito mais que aqueles que a vêem somente pelos relatos em sua própria língua. Os aprendizes de uma segunda língua são mais capazes de reviver as experiências de uma cultura emocional e intelectualmente [...].

(Rivers 1983, p. 173)

1.1 Introdução

Trago à tona as palavras do escritor uruguaio Eduardo Galeano para iniciar o presente trabalho por considera-las reveladoras do nosso tempo, da realidade social contemporânea, pós-moderna, dentre outras denominações e fortemente marcada pelas consequências (positivas e negativas) do fenômeno da *globalização*, processo complexo em si mesmo, pois envolve inúmeras contradições.

Apesar de não ser um fenômeno recente, a fase atual da globalização tem se caracterizado como a mais intensa e de proporções assustadoras. Poderíamos dizer que a palavra-chave da globalização atual é *comunicação imediata*. Pois, segundo Kumaravadivelu (2006), as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo nunca estiveram tão intensa e imediatamente interligadas como em nosso tempo. Como o processo de globalização tem sido amplamente discutido pelas ciências humanas, há diferentes visões dos seus impactos sobre as relações humanas.

Mas não pretendo nestas linhas analisar o processo de globalização em todos os seus aspectos, no entanto, considero difícil discutir a formação de professores de língua estrangeira e, especificamente, o desenvolvimento da competência intercultural deste profissional, sem refletir sobre as idiosincrasias da condição humana frente à realidade social que nos cerca, já que, independentemente das diferentes concepções que reforçam ou negam a globalização, não podemos negar a sua existência e os seus impactos. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 7) afirma que

A “globalização” está na ordem do dia; [...] Para alguns, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo “globalizados” – e isso significa basicamente o mesmo para todos.

Para termos uma visão geral das diferentes opiniões sobre a globalização como, por exemplo, a de Hall (2005) e de Kumaravadivelu (2006), que nos mostram as três principais vertentes de pensamento sobre as consequências da globalização para a condição das identidades culturais. São elas: crescimento da *homogeneização cultural*, resultando na desintegração das “identidades nacionais”; fortalecimento das identidades *locais* em resposta à globalização; e, a ideia de que as identidades nacionais estão em declínio, dando lugar a *identidades híbridas*, como fruto da tensão entre o global e o local (fenômeno denominado “glocalização”¹).

Assim, não é difícil perceber que na contramão do discurso de integração global, a intensificação dos contatos (principalmente comercial) entre os países, este processo tem suscitado sérias discussões sobre a desigualdade e a valorização das culturas locais, inclusive com o ressurgimento de movimentos nacionalistas, de afirmação de identidades, como ressalta Candau (2002). Esta autora nos lembra que nem a poderosa indústria cultural está conseguindo efetivamente transformar “cidadãos locais” em “cidadãos globais”, no sentido de substituir expressões particulares por linguagens gerais/uniformes, ainda que admitamos importantes mudanças, principalmente no que se refere à fluidez das fronteiras, podendo destacar a diminuição relativa das distâncias, graças ao crescente avanço das tecnologias de comunicação.

Hoje podemos transitar por todo o mundo sem sair de casa. A *internet* ou a televisão pode nos proporcionar este *passeio planetário*. Não restam dúvidas de que todos nós vivemos em constante movimento, pois, como reforça Bauman (1999), a distância parece não importar muito nos dias de hoje e o espaço deixou de ser um obstáculo, bastando uma fração de segundo para ser conquistado. Este autor reforça a ideia já mencionada de que a globalização une e divide ao mesmo tempo, afirmando que,

Uma parte integrante dos processos de globalização é a progressiva segregação espacial, a progressiva separação e exclusão. As tendências neotribais e fundamentalistas, que refletem e formulam a experiência das pessoas na ponta receptora da globalização, são fruto tão legítimo da globalização quanto a “hibridização” amplamente aclamada da alta cultura – a alta cultura globalizada. (BAUMAN, op. cit. p. 9).

Estas ideias nos ajudam a concluir que a globalização apesar de ter diminuído relativamente as distâncias e tornado as fronteiras cada vez mais tênues, ela não fez desaparecer os preconceitos e a intolerância. Portanto, é preciso repensar a importância do diálogo e da valorização da diversidade cultural que é inerente à condição humana.

Sobre isso, o mestre Paulo Freire (2005, p. 91-2), já dizia que a “existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa”, uma vez que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão, logo, “o diálogo é uma exigência existencial”. Essas palavras ganham um significado cada vez mais essencial diante de um contexto em que testemunhamos diariamente exemplos de extrema desigualdade social e intolerância de ordens diversas (étnica, linguística, religiosa, cultural, gênero, orientação sexual, para citar algumas).

E grande parte do desenvolvimento dessa capacidade de dialogar diante das diferenças ocorre na escola, já que esta é um reflexo da sociedade onde está inserida. Educar nesta perspectiva é um desafio diante do contexto atual, com as particularidades do cenário global que vivemos. Logo, este também é um desafio para o ensino de línguas, em especial a língua estrangeira (LE), por lidar com línguas-culturas diferentes, oportunizando a construção deste processo de alteridade e de negociação de significados. É por isso que pesquisadores na área da Linguística Aplicada (LA), como Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2006), Paraquett (2009, 2010) dentre outros, têm ressaltado que o professor de LE precisa enxergar-se como articulador destes significados e agente de transformação social. Portanto, tais reflexões devem estar presentes no processo de formação desse professor, desde a sua formação inicial até a atuação profissional.

A seguir apresento de forma mais detalhada a contextualização de questões que envolvem o objeto de estudo aqui proposto, bem como as razões que o justificam.

1.2 Contextualização e justificativa

Mesmo longe de alcançarmos uma situação ideal, é preciso destacar que, no Brasil, a formação de professores tem recebido mais atenção nos últimos anos. No que se refere aos professores de línguas (materna e estrangeira), a formação se dá em cursos de Letras das universidades. Sobre a formação do professor de LE, Vieira-Abraão (2010) lembra que, nas últimas décadas, a visão que se tinha nos anos 60 e 80 era pautada por uma espécie de “treinamento” de técnicas de ensino norteadas por um método específico o que dá lugar a princípios baseados em uma formação mais global, que possa acompanhar as mudanças de paradigma da educação e as demandas do mundo, de forma que o professor desenvolva a

habilidade de aprender, buscando sempre compreender o ensino e a própria profissão, passando também a teorizar sobre os problemas relacionados à sua prática.

Atualmente, a formação do professor de língua (e também de outras áreas) é vista como um processo contínuo, de constante reflexão sobre a prática docente em função dos diferentes contextos de atuação, atentando não só para o ensino da língua em si mesma, mas também para as implicações sociais que este trabalho demanda. Neste sentido, Ortiz Alvarez (2006, p. 79) resume bem a função dos cursos de Letras, destacando que,

Hoje, diante da parcela de responsabilidade social e de compromisso dos professores da Educação Superior na formação do aluno como cidadão e futuro profissional da educação que seja capaz de uma atuação eficiente no contexto social, cultural e educacional, justifica-se a preocupação com a formação efetivada nos cursos de Letras. Destaca-se a importância da capacidade de que o aluno administre seu pensamento para atualizar/ampliar/modificar/confirmar os conhecimentos adquiridos anteriormente, indo além de sua prática discursiva anterior, com significância.

Esta visão que reforça o papel social do professor de LE já é consenso entre os pesquisadores da LA, os quais estão em consonância com os discursos reproduzidos no âmbito da pedagogia em geral. Portanto, é nesta perspectiva que a formação dos professores de línguas esta sendo (re)pensada. É fundamental ter em vista o papel social do professor de língua, uma vez que este deve assumir a responsabilidade de formar não só aprendizes de línguas, mas cidadãos que sejam capazes de interagir com os diferentes meios sociais, daí a importância de investirmos no desenvolvimento da competência intercultural.

Apesar de a presente pesquisa ter sido realizada com o foco na formação professores de língua espanhola, é preciso ressaltar que as considerações feitas ao longo do trabalho podem ser relacionadas à formação de professores de qualquer língua, seja materna ou estrangeira.

Tratando-se especificamente sobre a língua espanhola, considero essencial destacar a sua particular diversidade, já que é falada em tantos países, o que torna fundamental que os futuros professores desta língua consigam perceber a importância de valorizar as muitas variantes linguístico-culturais. Isso certamente contribuiria para uma formação crítica dos alunos para que se tornem cidadãos conscientes de sua atuação na sociedade. Portanto, não poderíamos deixar de olhar à nossa volta e considerar o cenário de globalização presente no mundo contemporâneo, tornando as distâncias menos significativas e as fronteiras mais tênues, facilitando (aparentemente) os contatos interculturais, seja presencial ou virtualmente.

Para situarmos sobre qual a dimensão que a língua espanhola tem atualmente no contexto internacional, por exemplo, Garrido (2001) nos lembra de que o espanhol

caracteriza-se como a terceira língua mais falada do mundo, ficando atrás de línguas como o inglês e o mandarim, além de ser a segunda mais estudada no mundo e a terceira mais falada. Está presente como língua oficial na Europa, em quase toda a América do Sul e Central, na América do Norte e também na África. Outro aspecto importante é o fato de o espanhol constituir-se numa das seis línguas oficiais das Nações Unidas e de também utilizada para acordos comerciais da Comunidade Econômica Europeia.

No Brasil, a oferta da língua espanhola tornou-se obrigatória nas escolas de Ensino Médio, através da sanção da Lei 11.161/2005, o que levou à intensificação das discussões sobre a formação de professores de espanhol em nosso país. Após tal medida, o Ministério da Educação elaborou um capítulo dedicado à disciplina de Espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), importante documento onde são discutidas questões teórico-metodológicas específicas sobre o ensino desta língua.

A partir deste contexto, o presente trabalho busca compreender o processo de desenvolvimento da Competência Intercultural (doravante CI) durante a formação de professores de Espanhol em um curso de Letras de uma universidade do Estado da Bahia, tendo em vista que os princípios que norteiam tal competência estão de acordo com as discussões realizadas por diversos linguistas aplicados nas últimas décadas (BYRAM & FLEMING, 2001; MENDES, 2004, 2007, 2011; WITTE & HARDEN, 2011; IGLESIAS CASAL, 2003). Além disso, a CI corrobora muitas questões versadas em documentos orientadores da educação no Brasil, as Diretrizes para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), assim como sobre o ensino de Espanhol na escola (OCEM/2006), que serão destacadas a seguir.

O primeiro documento, as OCEM, foi publicado em consequência da sanção da Lei 11.161/2005, e contém um capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol”, que discute questões relacionadas ao ensino desta disciplina na escola. Assim, é necessário ressaltar o fato de que as OCEM esclarecem que os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola vão além de somente justificar o estudo da língua espanhola como instrumento de comunicação. Tal documento deixa claro que o ensino do Espanhol ou de qualquer outra língua, na escola, deve-se preocupar de forma especial com os aspectos formativos, como é evidenciado no seguinte trecho:

Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras

disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131).

Essa afirmação coincide com questões amplamente discutidas no campo da Linguística Aplicada, dentre as quais o papel da aprendizagem de línguas estrangeiras no processo de formação do indivíduo como cidadão consciente das diferenças culturais inerentes à nossa sociedade que admite, cada vez mais, a sua multiculturalidade. Neste aspecto, concordo com Kramsch (2001), quando ela destaca o lugar privilegiado dos estudantes de língua estrangeira, no sentido de poder atentar-se às diferenças, às rupturas de expectativas, aos fenômenos culturais estrangeiros que possam encontrar.

Já com relação ao segundo documento, o Parecer CNE/CES 492/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores, destaco o que este esclarece como um dos objetivos especificamente dos cursos de Letras, “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (BRASIL, 2001, p. 30).

Nas últimas décadas vários pesquisadores nos Estados Unidos e Europa têm dado atenção especial ao desenvolvimento da Competência Intercultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas, embora outros segmentos (negócios, mundo do trabalho, etc.) também têm destacado a importância desta competência, ainda que tenha um foco diferente deste estudo¹. Publicações de trabalhos como os de Lustig & Koester (1999), de Byram (2001) e de Witte & Harden (2011) têm evidenciado a necessidade de atentar para questões socioculturais envolvidas nos processos educativos, de maneira que estas pesquisas são fundamentais para consolidação da CI como construto teórico. No entanto, considero que no Brasil a CI entendida como uma competência específica, ainda não constitui um tema amplamente desenvolvido por estudiosos da área, não suficientemente abordado na prática da formação dos nossos futuros professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), foco principal deste estudo.

E, é justamente essa carência de discussões sobre a importância do desenvolvimento da CI na formação do professor de ELE uma das motivações para a escolha dessa competência como tema da nossa pesquisa. De forma mais específica, esta escolha justifica-se pela necessidade de uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da CI, na perspectiva do professor de línguas, pois, como aponta Rajagopalan (2003, p.70), “o

verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.” No entanto, esta discussão vem sendo feita a partir do viés da *CI a ser desenvolvida pelo aluno*, não exatamente sob a ótica do papel da *CI na formação do professor*.

Nesse sentido, concordo com Kramersch (2001) quando destaca o importante papel do professor de línguas como um *articulador dos diferentes significados*, tanto da língua estrangeira, como da própria língua. Assim, a autora afirma que,

Como educadores que ensinam linguagem no sentido mais amplo da palavra, sua obrigação é a de fazer com que os alunos lidem com os usos específicos das palavras e não com ideias e crenças abstratas. As pessoas não são o que acreditamos que são, mas o que dizem que são. (KRAMSCH, op. cit. p. 37, tradução minha).¹

Assim, o desenvolvimento da CI está relacionado a objetivos pautados pelo ensino de línguas nas últimas décadas. Mas ainda precisa ser melhor compreendido como construto teórico e, principalmente, suas implicações na prática da formação de futuros professores de LE, já que este seria um dos possíveis caminhos para formar profissionais mais reflexivos, logo, mais conscientes do seu papel na sociedade.

Vários autores, dentre eles, Almeida Filho (2004, 2010); Basso (2008); Ortiz Alvarez (2006, 2010); Vieira-Abrahão (2010), têm enfatizado que o professor deve assumir uma prática reflexiva contínua, que é essencial para desenvolver-se profissionalmente, bem como na busca pela transformação em alguma medida da realidade social na qual está inserido. De modo que, investir numa postura intercultural pode ser um caminho que contribua para a reflexão sobre os diversos contextos e as diferenças culturais que permeiam a nossa sociedade.

Outro aspecto que evidencia a importância da CI do professor de LE está relacionado a uma melhor compreensão da diversidade linguístico-cultural que caracteriza qualquer língua, e dessa forma prevenir a supervalorização de uma variante em detrimento de outras, evitando, assim, atitudes preconceituosas com relação a determinadas variantes. Esta questão pode ser confirmada pela pesquisa realizada por García Murga (2007) sobre as atitudes de estudantes de um curso de Letras/Espanhol com relação às variantes da Língua Espanhola, que revelou, por exemplo, atitudes desfavoráveis, preconceituosas e/ou de pouca familiaridade relacionadas às variantes argentina, cubana e chilena, ao contrário da

valorização das variantes mexicana e peninsular. Esta última, especialmente pela crença dos participantes numa certa “correção e superioridade linguística”.

Portanto, é preciso ressaltar a responsabilidade das universidades na formação dos profissionais de LE e atentar para a formação dos futuros professores de Espanhol que irão atuar nos diversos contextos de ensino. Assim sendo, é essencial refletir sobre que tipo de profissional nossas universidades pretendem formar. Devido a essa preocupação, Daher & Sant’Anna (2010) reforçam a ideia de descobrir como os licenciandos estão aprendendo a ser professores de Espanhol na atualidade, o que pode nos ajudar a encontrar caminhos mais adequados aos anseios da sociedade do nosso tempo.

A seguir, apresento mais claramente os objetivos e as perguntas norteadoras deste trabalho.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento da competência intercultural por professores em formação de um curso de Letras/Espanhol do Estado da Bahia e os seguintes objetivos específicos:

- a. Interpretar os discursos de professores formadores e professores em formação, participantes da pesquisa com relação à noção de língua-cultura;
- b. Identificar como os participantes da pesquisa entendem a Competência Intercultural;
- c. Observar se e como se desenvolve a Competência Intercultural dos professores em formação no contexto da pesquisa.

No sentido de alcançar tais objetivos, este estudo pretende responder às seguintes perguntas:

- a. Qual a noção de língua-cultura que os professores do contexto de pesquisa (formadores e em formação) têm?
- b. O que esses professores formadores e professores em formação em questão entendem por Competência Intercultural?
- c. Como se desenvolve a Competência Intercultural de professores em formação de o curso de Letras/Espanhol de uma universidade do Estado da Bahia?

Para realizar a pesquisa e cumprir com os objetivos propostos foram adotados instrumentos de coleta e uma metodologia que estivesse de acordo com as perguntas de pesquisa, sobre os quais apresento a próxima seção.

1.4 Metodologia e contexto da pesquisa

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, que se configura como um estudo de caso interpretativo que, de acordo com Faltis (1997), são estudos que se caracterizam pela descrição analítica e envolvem necessariamente muita atenção e interpretação dos significados.

Como o objetivo desta pesquisa é compreender melhor o desenvolvimento da Competência Intercultural no processo de formação do professor de Espanhol, foi realizada num curso de Letras-Espanhol de uma universidade pública do estado da Bahia e contou com a participação de professores formadores e professores em formação (estudantes do 6º semestre das disciplinas de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Literatura Hispanoamericana).

Para a realização da pesquisa, foram utilizados vários instrumentos para a coleta dos dados, tais como: observação com notas de campo, análise documental, além de questionários, entrevistas e sessões reflexivas, no sentido de garantir uma compreensão mais ampla do objeto de estudo em questão. E, por fim, a análise dos dados foi realizada com base nos princípios da triangulação de dados, baseada em autores como Flick (2009b) e Cançado (1994).

1.5 Organização da dissertação

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. De modo que, o Capítulo 1 traz uma visão geral sobre a pesquisa, contextualizando-a e mostrando como a mesma se configura. No Capítulo 2, estabeleço um diálogo com outros pesquisadores sobre os temas necessários ao desenvolvimento deste estudo, embasando-o teoricamente. O Capítulo 3 traz os aspectos e procedimentos metodológicos tomados como base para a operacionalização da pesquisa. No Capítulo 4, apresento e discuto os dados analisados, estabelecendo relações com as discussões teóricas tecidas anteriormente. E por fim, as Considerações Finais, quando apresento uma síntese das interpretações dos dados ao longo do capítulo de análise, registrando, ainda, as limitações enfrentadas na realização do trabalho, além de perspectivas para novos estudos.

CAPÍTULO 2

DIALOGANDO COM OS SABERES

Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Os homens aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, 2005)

Tomando como referência a citação de Paulo Freire, “ninguém aprende sozinho”, neste capítulo dialogo com diversos teóricos e com suas diferentes visões, valiosas para a compreensão da questão do desenvolvimento e análise da Competência Intercultural de professores de LE, de modo que discutirei conceitos fundamentais para evidenciar os elementos que envolvem tal competência.

2.1 Definições e relações

No sentido de delinear um caminho para melhor compreender a CI, esclareço nas próximas seções conceitos que embasaram esta pesquisa, estabelecendo articulações que ajudam a caracterizar as nuances desta competência do ponto de vista da formação do professor de língua.

A fim de tratar especificamente da configuração da Competência Intercultural do professor de LE, considero necessários os seguintes questionamentos: *Qual a nossa concepção de língua? O que entendemos como cultura? Qual a relação entre língua e cultura? O que é comunicação intercultural? Em que consiste a educação intercultural? A partir de que conceito de Competência será conduzido este estudo? Que competências o professor de LE precisa desenvolver? e, finalmente, o que é Competência Intercultural?*

2.1.1 Por que língua-cultura?

Sem dúvidas, língua e cultura são dois construtos complexos, marcados por discussões paradoxais nas diversas áreas do conhecimento, cada uma envolvendo particularidades e contextos diferenciados. Portanto, nesta seção, discuto sobre os conceitos de língua e cultura, no sentido de evidenciar suas relações para um melhor entendimento do termo *língua-cultura* como alicerce para a configuração da CI, tema central deste estudo.

A língua está tão presente em nossas vidas que, como falantes, raramente refletimos sobre sua natureza. Embora pareça, definir língua não é uma tarefa simples como podemos pensar num primeiro momento. No entanto, sobre esta questão é possível afirmar com clareza que pensar em língua somente como *sistema de códigos* é uma concepção que já está superada, em detrimento de uma compreensão mais complexa que considere o contexto social onde as relações ocorrem de fato. Um dos precursores dessa visão foi Bakhtin (2002), quando o expõe a seguinte crítica:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN, 2002, p. 108).

Tomando como base estes pressupostos de Bakhtin (ibid.) e de alguns pesquisadores da área de LA, não tenho dúvidas de que a língua traz em si aspectos simbólicos, alheios ao próprio falante (nativo). Justamente, devido a essa carga simbólica e ideológica, a noção de *dialogismo*, a partir da qual este autor reforça que para que um verdadeiro diálogo aconteça é preciso mais do que a decodificação das mensagens enunciadas, mas dos significados contidos nestes enunciados. Assim, palavras, expressões e, inclusive as normas, são resultado das relações humanas e seus significados e, principalmente, ressignificações segundo os diferentes contextos de atuação.

Assim sendo, Mendes (2011, p. 143) esclarece que a língua deve ser vista muito mais do que um instrumento, ela é “um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda”. A visão de Kramsch (1998) já amplia esta ideia, afirmando que a língua é o principal meio pelo qual conduzimos a nossa vida social, relacionando-se, pois, à cultura de diversas e complexas formas. A autora reafirma ainda que os membros de uma comunidade ou grupo social não só expressam a sua realidade cultural – fatos, ideias ou eventos –, mas também criam experiência através da língua, como, por exemplo, falam ao telefone ou face a face, enviam uma carta ou escrevem um e-mail, leem o jornal, etc. (KRAMSCH, op. cit.). Esta autora resume a relação entre língua e cultura estabelecendo três questões fundamentais, a saber:

- a. A língua incorpora a realidade cultural, através de aspectos verbais e não verbais (tom da voz, sotaque, estilo, gestos e expressões faciais);

- b. A língua é um sistema de signos que possui um valor cultural em si mesmo. Logo, podemos dizer que a *língua simboliza a realidade social*.
- c. A linguagem não é um código livre da cultura, ao contrário do que as pessoas pensam e agem, ela desempenha um papel importante na perpetuação da cultura, particularmente em sua forma impressa.

Esta descrição proposta por Kramsch (1998) nos mostra que a língua não é só *expressão da cultura*, como é tão comumente descrita. Ao contrário, ela é parte integrante da cultura e responsável tanto pela perpetuação de aspectos culturais dos diferentes grupos sociais, bem como pelo silenciamento de culturas/identidades culturais consideradas minoritárias ou marginalizadas pela sociedade.

Desta forma, Bakhtin (2002) também reforça a ideia de língua como constituinte da realidade sociocultural, a qual atua na construção das relações sociais e das diferentes identidades. Então, o autor destaca o *caráter ideológico da língua*, afirmando que,

Na verdade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (ibid. p. 95, grifos do autor).

As discussões realizadas por estudiosos da área de Linguística Aplicada, como Antunes (2009) e Rajagopalan (2003), têm sugerido mudanças de postura com relação às concepções de língua e, principalmente, reforçam que esta mudança deve ocorrer, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Eles ressaltam que a língua deve ser pensada como *prática social*, de modo que é através da interação que os indivíduos constroem os significados da realidade social. Sobre essa importância das interações sociais, Rajagopalan (ibid.) inclusive afirma que, na verdade o que garantiu a formação das sociedades não foi a linguagem por si só, mas o interesse e a disposição de interagir com os pares.

Estas reflexões nos mostram que é fundamental considerar a língua em toda a sua complexidade¹, compreendendo-a como elemento central das ações humanas, de forma que é o discurso que torna possível as relações humanas, a partir das quais as identidades são construídas, reforçadas/reproduzidas, silenciadas e também reconfiguradas, segundo os diferentes contextos, interesses, relações de poder dos sujeitos envolvidos nas interações.

Portanto, está claro que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que uma não existe sem a outra. A língua é o elo entre os seres humanos. Por isso é que alguns autores como Ortiz Alvarez e Santos (2010) e Mendes (2004, 2007, 2008, 2011),

dentre outros, têm defendido a utilização do termo *língua-cultura*, por considerar que não há limites que separam a língua e a cultura. Assim, Mendes (2011) entende que língua-cultura é

um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. [...] Uma língua-cultura é, em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. (MENDES, 2011, p. 144).

Assim, se considerarmos esta estreita relação entre a língua e os sujeitos sociais, podemos compreender o caráter multifacetado da língua(gem) e do sujeito, como ressalta Coracini (2003). Esta autora, assim como Bakhtin (2002), supera a visão de língua como *instrumento de comunicação*, que não é um sistema vazio de sentido, ressaltando a sua carga ideológica, independente da consciência do falante, podendo acarretar conflitos entre sujeitos de diferentes culturas.

E, se estamos falando que são os sujeitos que constroem a realidade através das interações, não podemos deixar de mencionar a natureza desse sujeito, pensar sobre sua(s) identidade(s). Discussões sobre a temática da identidade¹ na contemporaneidade ou pós-modernidade (HALL, 2006; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; MASTRELLA, 2010) têm evidenciado que o conceito de sujeito cartesiano, isto é, totalmente racional, homogêneo e considerado autossuficiente, dá lugar à visão de sujeito perpassado pelo inconsciente, heterogêneo, logo constituído a partir de identidades igualmente heterogêneas e fragmentadas. É através da língua(gem) que essas identidades vão sendo construídas e reconstruídas ao longo das interações do sujeito com o mundo. Considerando, portanto, todas estas questões não há como pensar em educação, em ensino de LE, propriamente dito, sem considerar que identidades estão em jogo nas diferentes interações, nos discursos construídos e ressignificados pelos sujeitos sociais. Pensando nesta questão, Coracini (2003, p. 154) nos lembra que

Falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um, das vozes (experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que, pouco a pouco, vão construindo e alterando a subjetividade).

Além destas reflexões sobre as diferentes concepções de língua, segundo os propósitos deste estudo, também é preciso discutir com mais detalhe a definição de cultura tomada como base para as relações necessárias na construção destas teorizações sobre a Competência Intercultural. Devido à ampla gama de definições, pretendo traçar um breve panorama das

diferentes visões sobre o termo *cultura* no sentido de apresentar somente algumas delas, observando como pesquisadores das Ciências Humanas e, especificamente, da Linguística Aplicada têm abordado tal conceito.

Cultura é uma daquelas palavras que *estão na moda*, por assim dizer. Por isso, é preciso analisar com cuidado o significado reproduzido, principalmente, nos meios de comunicação. Bauman (2012) aponta expressões que não raro escutamos, como: “falta de cultura”, “nível cultural”, “pessoa culta”, que obviamente nos remete a “pessoa inculta”. Tais termos evidenciam uma concepção de cultura já superada no âmbito científico. Este autor destaca o caráter hierárquico desta noção de cultura, uma vez que a considera como saturada de valor e que só faz sentido se utilizado como “a cultura”, isto é, um esforço consciente para atingir uma natureza ideal do ser humano. Esta é a noção humanista que denota “refinamento” e, segundo Mathews (2002), era a ideia de cultura relacionada com a capacidade, por exemplo, de apreciar uma ópera ou fazer comentários inteligentes sobre literatura ou arte, enfim. Esta era a visão que se tinha antes dos antropólogos redefinirem cultura cientificamente, mas que ainda continua arraigada nos discursos até hoje.

A partir desta aceção, a palavra cultura passa por várias redefinições que se opuseram à ideia de refinamento, de ser somente alguns indivíduos os privilegiados que poderiam tornar-se “cultos”. É consenso entre diversos pesquisadores que a primeira reelaboração que marcou uma mudança de pensamento sobre cultura foi feita por Edward Tylor, considerado fundador da Antropologia, uma vez que este supera a ideia de hereditariedade biológica na formação da cultura, cogitada em teorias anteriores. Tylor (1871 apud CUCHE, 2002, p. 35) considera cultura como “um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”

No entanto, a primeira menção ao termo “culturas”, em lugar de “cultura”, foi o antropólogo Franz Boas, conforme nos diz Mathews (2002). Tal visão é importante para o propósito desta pesquisa, pois evidencia que não há apenas uma cultura universal, mas que cada sociedade em particular possui sua própria cultura, singular e coerente, com sua diversidade e não podem ser julgadas colocando uma em oposição à outra. Sobre isso, concordo com Laraia (2001) quando ele reforça que um grupo social não é homogêneo, ao contrário, está constituído por inúmeras influências, tornando-o diverso em si mesmo, apontando, ainda, a necessidade de compreender e conviver com essas diferenças. O autor nos lembra da necessidade de saber entender diferenças que ocorrem dentro de cada sistema cultural, de maneira que esta é a única forma de nos prepararmos para enfrentar as constantes

mudanças dessa nova realidade que a nossa sociedade já vive. Segundo ele, há uma tendência natural das culturas em não considerar válido aquilo que é diferente, sublinhando que:

Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 2001, p. 87).

Compreender cultura a partir desse ponto de vista é fundamental, pois este etnocentrismo que faz parte da natureza das culturas constitui-se num dos principais obstáculos para a alcançarmos atitudes efetivamente interculturais.

No entanto, recorro às palavras de Warnier (2000) para delinear a compreensão do termo cultura que considero adequada aos propósitos deste estudo, de modo que ele define cultura como:

uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada, objeto de expressão discursiva em uma língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros, bem como fator de orientação dos atores, uns em relação aos outros e em relação ao seu meio. Toda cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico. (ibid. p. 23).

Esta definição evidencia a complexidade inerente ao conceito de cultura, uma vez que Warnier (op. cit.) transcende às visões mais comuns de cultura como *modo de viver* dos grupos sociais, destacando a importância dos discursos e as representações reproduzidas pelos sujeitos da ação social. Além disso, esta definição destaca o caráter contextual da cultura, reforçando a importância das interações, através da língua, como fator central do processo de alteridade, em que a percepção das diferenças vai contribuindo para a construção das identidades dos “atores” sociais nos diferentes contextos ao longo de suas trajetórias.

Este mesmo autor aponta ainda o que entende por *identidade*, destacando a língua e a cultura como sendo aspectos fundamentais deste fenômeno, constituindo-se num “conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele.”, de modo que podemos assumir “identificações múltiplas” segundo os diferentes contextos em que atuamos (WARNIER, 2000, p.16-17). Assim, não há como negar que o contexto de globalização é que nos exige repensar a concepção de cultura, passando a compreendê-la não só em seus aspectos locais, mas também em termos globais, pois, como lembra nos Clifford (1998 apud CESNIK &

BELTRAME, 2005), os significados são construídos pelo movimento e interação das pessoas em seu trânsito pelas diferentes culturas.

Sobre esta questão, Cuche (2002) esclarece a diferença entre cultura e identidade cultural, ressaltando que

[...] a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente. A cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas. (CUCHE, 2002, p. 176).

Assim, é importante compreender essas nuances, tendo em vista a constituição do que consideramos como diferenças culturais em cada grupo social e, além disso, pensar na diversidade cultural em tempos de globalização é pensar em identidades múltiplas e cada vez mais fragmentadas, superando a ideia de identidade fixa, homogênea de um povo/nação. A esse respeito, Canclini (2008) destaca que:

Já não basta dizer que não há identidades caracterizadas por essências autocontidas e históricas, nem entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua origem e desenvolvimento. Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. (CANCLINI, 2008, p. 22).

A partir desta perspectiva, compreender a estreita relação entre língua e cultura, nos ajuda a refletir sobre o papel do professor de LE, situando-a no processo educativo como um todo. Assim, o professor de LE precisa assumir-se como um mediador entre a(s) cultura(s) dos alunos e da(s) cultura(s) do outro, do estrangeiro, constituindo-se, então, num “articulador de muitas vozes”, que atua no sentido de aproximar, ajudando a desconstruir possíveis estereótipos e preconceitos, como declarado nas OCEM (BRASIL, 2006). Estas Orientações evidenciam que língua e cultura não podem ser dissociadas, ressaltando que o ensino de línguas estrangeiras constitui-se num aliado pela formação para a cidadania. Desta forma, tal ensino visa a contribuir para que o aluno possa “ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade.” (ibid. p. 133).

Essas reflexões sobre língua-cultura estão alinhadas com a visão de ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva intercultural, que, por sua vez, fazem jus às demandas da sociedade contemporânea no sentido de nos esforçarmos cada vez mais para

estabelecer uma *comunicação intercultural* nos diferentes contextos em que diferenças culturais venham à tona.

Assim, discuto na próxima sobre os aspectos que estão envolvidos na comunicação intercultural, explorando suas definições, objetivos e aspectos importantes que a envolve.

2.1.2 Comunicação Intercultural

Entender a língua-cultura como elemento central das relações humanas tem como desdobramento visualizar a *comunicação intercultural* como meio de superar possíveis conflitos na relação de sujeitos afiliados a diferentes identificações culturais (seja de países ou grupos sociais) envolvidos num determinado contexto discursivo.

Em se tratando da emergência da comunicação intercultural, retomo as ideias Galeano (2006) para refletirmos sobre o contraditório estado de “incomunicação” em que a sociedade se encontra atualmente. Ele comenta que apesar de toda a capacidade tecnológica de nossos tempos, o mundo nunca foi tão desigual, já que os meios de comunicação se concentram nas mãos de poucos, em que nosso mundo se caracteriza como o que denomina “reino dos mudos”, sobretudo, no que diz respeito à expansão diária das tecnologias de comunicação, especialmente, das redes sociais. No entanto, podemos relacionar essa ideia à dificuldade cada vez mais crescente de dialogar diante das diferenças culturais. Todos os dias em nossos telejornais não nos faltam exemplos de intolerâncias de toda ordem (religiosa, sexual, gênero, étnica, etc.).

Para completar essas ideias no tocante às mudanças na sociedade, lembremo-nos da polêmica tese do cientista político Samuel Huntington em seu livro *O choque das civilizações* (1997), que aponta, inclusive com um tom apocalíptico, as consequências que os choques culturais poderão acarretar num futuro relativamente próximo. Ele afirma que a tendência dos conflitos entre os povos será motivada por questões de intolerância cultural, de forma que dependerá dos líderes mundiais aceitarem a natureza múltipla das culturas e cooperarem para a manutenção dessa diversidade. Embora esta declaração transpareça uma certa preocupação com a valorização da diversidade cultural, o mesmo autor deixa bem claro o seu temor ao *outro*, ao *diferente* quando desperta novas polêmicas a partir da publicação do texto *O desafio hispânico* (2004), quando se refere ao fenômeno da imigração mexicana/hispânica nos Estados Unidos como uma ameaça à cultura “protestante e branca”, mesmo admitindo que a sociedade estadunidense seja multicultural. Assim, Huntington (2004, p. 20) sustenta que a continuidade dessa imigração aliada ao que considera como baixas taxas de “assimilação” da

nova língua-cultura, poderá transformar os Estados Unidos num “país de duas línguas, duas culturas e dois povos”.

Obviamente, essas ideias não foram aceitas com unanimidade. Por exemplo, Douzet (2005), faz uma análise do que chama de “pesadelo hispânico de Huntington” à luz de estudos sobre a realidade dos imigrantes hispânicos nos Estados Unidos, concluindo que podemos duvidar “da pertinência das inquietações de Samuel Huntington sobre a assimilação dos hispânicos e as ameaças que pesam sobre a língua e a cultura dominantes”, uma vez que muitas pesquisas mostram que os mexicanos têm se integrado à sociedade, principalmente a terceira geração dos hispânicos nos Estados Unidos. (ibid., p. 50).

Não pretendo estender-me nestas discussões, mas elas são ilustrativas para percebermos até que ponto podem chegar as teorizações relacionadas à intolerância diante das diferenças culturais, isto é, como o *outro* pode assustar. Assim, estas ideias nos ajudam a visualizar o porquê a comunicação intercultural tem sido cada vez mais evidenciada como um elemento fundamental para as relações humanas em toda a sua complexidade. Já não podemos mais fugir dessa realidade multicultural que caracteriza a nossa sociedade, principalmente, nós, educadores.

Poderíamos enxergar a nossa sociedade como um imenso quadro colorido com cores que se misturam e dão origem a novas cores, sendo impossível definir onde começa e onde termina cada uma delas. Essa imagem nos remete à ideia de *hibridéz* do ser humano e da sociedade atual. Canclini (2008) considera cada vez mais apropriado empregar termos como “mestiçagem e hibridação”, dadas as condições de globalização atuais, ressaltando que compreender a “hibridação, como processo de interseção e transações” evitará aquilo que a “multiculturalidade” tem de segregação, a fim de transformá-la em “interculturalidade”. Este autor nos lembra ainda que as “fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se tornaram porosas. Praticamente nenhuma cultura, pode ser agora descrita como uma unidade estável, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. (ibid., p. 29).

É por considerar todas essas condições, que se faz tão necessário o exercício da negociação de significados em contextos de conflito entre pessoas de grupos sociais/culturais diferentes, já que é impossível *dominar* todas as regras socioculturais relativas a uma língua-cultura. Em virtude destas tendências que estão repensando os paradigmas da sociedade contemporânea, Bhabha (1998) nos fala sobre a necessidade de valorizarmos o que denomina de “entre-lugar” enquanto espaço para (re)construção das identidades num processo de (re)configuração da nossa ideia de sociedade. Portanto, em suas palavras:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, o ato de definir a própria idéia [sic] de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20).

É justamente neste “entre-lugar” que se insere a comunicação intercultural, a qual tem como objetivo, segundo Bennet (2002), analisar possíveis dificuldades de interação e aumentar a eficácia na comunicação entre culturas. Portanto, a cultura de cada um exercerá um papel fundamental em função das semelhanças e diferenças entre os sujeitos, considerando seus valores, ideias/ideais compartilhados, no sentido de facilitar a *negociação de significado* entre os interlocutores.

Assim, ao considerarmos a comunicação intercultural como um processo simbólico entre sujeitos de grupos sociais distintos, é importante também destacar o seu caráter *contextual*, pois, como evidenciam Luistig & Koester (1999), é impossível avaliar se uma pessoa é *interculturalmente competente*¹ com relação a um contexto relacional específico ou uma situação particular. Logo, podemos concluir que a comunicação intercultural caracteriza-se como uma busca contínua pela assunção de atitudes permeadas pela negociação entre as diferenças culturais. Esta consideração é base fundamental para compreender a essência da Competência Intercultural que se pretende neste trabalho.

Neste processo, Luistig & Koester (ibid.) apontam como aspectos que impedem o estabelecimento da comunicação intercultural, o etnocentrismo, os estereótipos, os preconceitos, a discriminação e o racismo, os quais ocorrem devido à tendência dos humanos de ver a nós mesmos como membros de um grupo particular e de ver os outros como não pertencentes a esse grupo. Para complementar estas reflexões, Rodrigo Alsina (1997) demonstra uma síntese do que está envolvido na comunicação intercultural, considerando como seus principais objetivos:

Objetivos da Comunicação Intercultural
1. Conhecer aos outros, mas também a si mesmo (autocrítica).
2. Eliminar os estereótipos negativos que cada cultura produz das outras.
3. Estabelecer uma negociação de significados a partir de uma posição de igualdade, tentando, dentro do possível, de forma a evitar atitudes tanto de paternalismo quanto de vitimização.
4. Relativizar valores culturais, reconhecendo que os valores da nossa cultura não são os únicos.
5. Converter espaços de conflito em espaços de negociação, cooperação e, conseqüentemente, de humanização.

Quadro 1: Objetivos da Comunicação Intercultural (RODRIGO ALSINA, 1997).

Esse diálogo com estes estudiosos evidencia a necessidade de repensarmos as nossas formas de atuação diante das diferenças culturais, aqui entendidas num sentido mais amplo. Isto é, inclui não só diferenças entre pessoas de países diferentes, mas, também diferenças dentro de um mesmo sistema cultural, como reforça Laraia (2001). Assim, é fundamental para o estabelecimento da comunicação intercultural atentar-se para a conscientização de que os nossos valores culturais não são únicos, buscando conhecer e compreender aquilo que é diferente das nossas referências. Certamente, esta não é uma tarefa fácil, pois requer o reconhecimento e, principalmente, a superação de estereótipos (positivos e negativos) naturalizados pelas culturas em relação às outras, dando lugar à negociação dos significados produzidos nas interações.

Em suma, trata-se de aprender a conviver com o *outro*, com o *diferente*, o *estrangeiro*. Bauman (1998, p. 44) nos lembra que é normal as sociedades produzirem seus “estranhos”, no entanto, “a questão já não é como se livrar dos estranhos e do diferente de uma vez por todas, ou declarar a diversidade humana apenas como uma inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanentemente.”

Tais reflexões nos ajudam a compreender melhor o que está envolvido na comunicação intercultural, bem como entendê-la como um imperativo, principalmente, no âmbito educacional, ou seja, repensar a educação numa perspectiva intercultural. A seguir, trato especificamente sobre as bases da Educação Intercultural.

2.1.3 Educação Intercultural

Para iniciar a presente seção, nada mais apropriado do que revisitar as palavras de Paulo Freire que abrem este trabalho, as quais renovam a importância do *diálogo* nas interações humanas. Freire (2005) nos fala daquilo que impede o diálogo, destacando a falta de humildade para aprender com os outros, a superioridade diante daquele que é diferente. Tais ideias alinham-se com o que foi discutido sobre comunicação intercultural. Freire (ibid.) já antecipa, com estas e outras ideias, as bases do que conhecemos por *Educação Intercultural*, ressaltando o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando-os como *agentes* de transformação da sua realidade social. Sobre essa relação, Oliveira (2011, p. 44) evidencia várias categorias fundamentais do pensamento freireano como base para a educação intercultural, destacando a *cultura* e o *diálogo*, sendo a *cultura* “um eixo do debate ético-político da educação” e o *diálogo* “um caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais”.

Uma ideia fundamental estabelecida por Freire (2005) é a dicotomia “educação bancária *versus* educação libertadora”, sendo que a primeira refere-se ao ensino tradicional onde o professor é o centro, aquele de “deposita” os conhecimentos, enquanto que a segunda, supera essa relação e é vista a partir de um movimento *dialético*, onde ambos ensinam e aprendem. É, portanto, através do diálogo que os sujeitos envolvidos no processo educativo problematizam a sua realidade social, buscando transformá-la e, sobretudo, transformar-se a si mesmo. E é através desse diálogo que se constrói a *alteridade*, outro elemento essencial do pensamento freireano. Sobre esta questão, Oliveira (op. cit.) bem sintetiza, lembrando que

Nas relações de conhecimento e de comunicação que estabelecem com o mundo, os seres humanos se reconhecem sujeitos históricos e culturais, o que na visão de Freire pressupõe neste reconhecimento como ator social, a *alteridade*. É na comunicação com o “outro” que o ser humano assume a sua situação de *sujeito*. (ibid., p. 42, grifos da autora).

Tal reconhecimento e respeito ao “outro” construído no diálogo entre grupos sociais e culturais diferentes, base do pensamento freireano, certamente, constituiu-se num terreno fértil para consolidação das discussões sobre as bases da educação intercultural, como construto teórico.

Ampliando tais ideias, Fleuri e Souza (2003) apontam para o fato de que a educação intercultural tem uma perspectiva diferenciada da perspectiva multicultural, assim eles apontam que:

A **educação intercultural** ultrapassa a **perspectiva multicultural**, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. (FLEURI & SOUZA, 2003, p. 73, grifos meus).

Desta forma a educação intercultural preocupa-se com a relação entre indivíduos “culturalmente diferentes uns dos outros”, na busca pela compreensão dos significados que suas ações assumem no contexto em que atua. Para uma melhor visualização dos princípios envolvidos na Educação Intercultural, apresento a síntese feita por Candau (2008):

Princípios norteadores da Educação Intercultural	
1	Promove a inter-relação entre os diversos grupos culturais;
2	Compreende as culturas em contínuo processo de construção, sendo dinâmicas e históricas;
3	Identifica a existência de um processo de hibridização cultural na sociedade;
4	Entende que as relações culturais envolvem relações de poder;

- | | |
|---|--|
| 5 | Compreende as relações culturais como complexas, onde as diferenças e as desigualdades sociais estão vinculadas. |
|---|--|

Quadro 2: Princípios norteadores da Educação Intercultural (CANDAUI, 2008).

Diante do modelo de educação que vivenciamos, o qual ainda mantém velhas crenças e práticas (ilustradas pela mencionada “educação bancária”), pensar em uma educação na perspectiva intercultural é um desafio que requer muitas mudanças de pensamento e atitudes. Talvez o grande desafio seja a formação dos nossos professores. Concordo com Fleuri & Souza (2003) quando nos lembram de que a perspectiva da formação de professores que conhecemos está baseada numa lógica etnocêntrica e monocultural, que, por sua vez, leva ao mecanicismo, rigidez e certezas absolutas. Neste sentido, estes pesquisadores destacam que o sucesso ou fracasso da proposta intercultural depende da formação e requalificação dos educadores. Eles enfatizam, afinal, que a educação intercultural não deve ser entendida como uma disciplina, mas como outra forma de “pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem”, diferentemente do paradigma educacional que conhecemos, tradicionalmente marcado pelas relações de poder da *lógica binária, polarizada* e pelo silenciamento das diferenças a partir da tentativa de *homogeneização* (ibid.).

Como já exposto, toda a complexidade que envolve a sociedade contemporânea exige essa mudança de postura da nossa relação com o mundo, com o *diferente*, com o *estrangeiro*, enfim. Portanto, a educação é uma grande potencializadora dessas mudanças, pois, em grande medida, é através dela que nossas referências identitárias e culturais são construídas. Mas, para tanto, como professores, temos que continuar repensando nossas práticas, na busca por atitudes que valorizem as diferenças culturais, passando a enxergar o “outro” por de novas lentes, ou seja, sem os preconceitos que naturalmente herdamos da(s) nossa(s) cultura(s) de referência, já que estas são etnocêntricas por essência (LARAIA, 2001). Assim, faço minhas as palavras de Silva (2000) quando nos fala sobre o significado da pedagogia da diferença, enfatizando que

educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000, p. 101).

Portanto, diante de todas estas questões que estão em jogo quando pensamos a nossa realidade social, já não podemos pensar o ensino de línguas, principalmente LE sem considerar a responsabilidade de contribuir para que nossos alunos percebam a importância de

se compreender a comunicação intercultural como condição para uma melhor convivência entre as pessoas. Então, diante desta emergência por um ensino de LE na perspectiva intercultural, discuto na próxima seção acerca necessidade de se considerar a cultura no ensino de línguas, trazendo reflexões sobre os princípios da perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de LE.

2.1.4 Ensino de LE: uma perspectiva intercultural

Acredito que o diálogo entabulado com os diversos teóricos em seções anteriores foi suficientemente esclarecedor, no sentido de mostrar a compreensão da língua como cultura (BAKHTIN, 2002; KRAMSCH, 1998; MENDES, 2011). E justamente por conta desta relação que pesquisas têm enfatizado cada vez mais a necessidade de conscientização pelo professor de línguas (LM e LE) sobre a importância de promover diálogos interculturais em suas salas de aulas.

Há algumas décadas, observamos esta tendência em valorizar questões culturais no ensino-aprendizagem de línguas. Um dos precursores dessas ideias foi Robert Lado (1972), ao ressaltar a necessidade de incluir aspectos culturais nas aulas de LE. Porém, é preciso ressaltar, que este autor não discute claramente a relação direta entre língua e cultura, de modo que sustenta a ideia de que o professor deve comparar as duas “culturas” (a própria e a da língua-alvo), ressaltando comportamentos que possam gerar constrangimento e mal-entendidos, no sentido de “conhecer a cultura do outro” (falante nativo) para não cometer erros de comportamento (LADO, 1972).

No entanto, a partir das discussões tecidas até aqui (compreensão de *língua-cultura*, *identidade*, *globalização*, *comunicação intercultural*, *educação intercultural*) podemos perceber a impossibilidade de abarcar essa totalidade de uma língua-cultura, principalmente se pensamos em línguas como o espanhol, falada em tantos países ou o inglês e consideradas como línguas internacionais. Pensando neste contexto, pesquisadores da LA têm problematizado questões como o “falante nativo” como modelo único a ser seguido, sobretudo, questionando quem realmente se constituiria num verdadeiro falante nativo (*falante escolarizado? de que classe social? de que região? etc.*). As perspectivas atuais nos mostram que o ensino-aprendizagem de LE já não deve ter como principal objetivo *nativizar* o aprendiz, mas contribuir para que este se desenvolva como um “falante intercultural”, como propõe Kramsch (2001, p. 34), afirmando que,

Nas zonas cada vez mais cinzas das nossas sociedades multilíngues e multiculturais, a dicotomia entre o falante nativo frente ao não nativo, já não serve. Ambos, falantes nativos e não nativos, pertencem de forma potencial a várias comunidades discursivas que os reconhecem como seus em menor ou maior grau. Assim, em lugar de uma pedagogia orientada ao falante nativo, pode ser que nos interesse criar uma orientada ao falante intercultural.¹

Devido a esta tendência, muitos linguistas aplicados têm evidenciado a importância de abordagens inter/multiculturais, no sentido de ensinar e aprender uma LE na sua amplitude de possibilidades, buscando superar a supervalorização de “identidades nacionais”, dando lugar a “identidades globais” (SERRANI, 2005; MENDES, 2007; MOITA LOPES, 2006; dentre outros). Isso nos leva a refletir sobre um ensino de LE para além do aprendizado de estruturas e funções, mas no papel da língua(gem) em nossas vidas e no processo de formação da(s) nossa(s) identidade(s), considerando assim a multiplicidade que se constitui o ser humano. Daí emerge a necessidade de se pensar em uma *abordagem intercultural* para o ensino-aprendizagem de línguas, na qual o professor se preocupe em valorizar a cultura dos sujeitos envolvidos neste processo, na busca do desenvolvimento de habilidades que permitam o estabelecimento da *comunicação intercultural*.

Embora estas teorizações sobre a relação língua-cultura já estejam consolidadas, não é difícil notar que a cultura ainda tem sido abordada nas aulas e nos materiais didáticos de LE de forma periférica, normalmente separada da língua. Paiva (2008) afirma que isso se deve à concepção estruturalista de língua e cultura, como, por exemplo, aquela metodologia demonstrada por Lado (1972), a qual está baseada na visão behaviorista¹ de aprendizagem. Muitas vezes a cultura é evidenciada na forma de curiosidades e/ou de informações exóticas sobre o(s) país(es) onde a língua-alvo é falada, reproduzindo representações estereotipadas, baseando-se normalmente numa supervalorização de culturas consideradas de “prestígio”.

Nesta direção, Mendes (2007) defende uma abordagem intercultural como um caminho para promover um ensino de línguas que se pretende intercultural, onde o professor assume uma postura “culturalmente sensível” às diferenças culturais dos alunos e das culturas relacionadas à língua estudada, ou seja, uma relação dialética, construída em duas vias: da língua-cultura alvo em direção à língua-cultura do aprendiz e vice-versa.

Assim como Mendes (2008), acredito que para compreender a abordagem interde forma global o professor deve ter consciência do papel da língua(gem) como construtora da realidade, a partir da perspectiva evidenciada em seções anteriores, logo buscando agir como mediador entre culturas e subjetividades diferentes. A autora sustenta que,

Quando agimos como sujeitos que promovem a intersubjetividade e a interculturalidade, a língua assume uma importância fundamental como elo que, ao mesmo tempo, aproxima, promove a interação e constrói os significados do nosso mundo, sempre de modo a fazer com que o processo de interação através da linguagem não seja um ato solitário. (ibid., p. 70).

Portanto, o objetivo da AI é fazer com que a sala de aula deixe de ser um lugar de visões unilaterais, de choques culturais, passividade aos discursos reproduzidos pela sociedade e de homogeneização, da competitividade para tornar-se um ambiente em que se busque valorizar as diferenças culturais de toda ordem de modo a negociá-las, como demonstram as seguintes palavras de Mendes (2008, p 71):

Em lugar do choque e do conflito, a aceitação e a comunhão; em lugar da rejeição, a cooperação; em lugar da dificuldade de aprendizagem, a construção partilhada de experiências ricas em aprendizagem; em lugar do embate de forças, a negociação. Este é o modo pelo qual é possível fazer do ensino/aprendizagem de línguas um processo de difusão da interculturalidade.

Sobre essa questão, concordo com as palavras de Kramsch (2006) quando desconstrói a clássica visão de “cultura” nas aulas de LE, lembrando-nos que

Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um Outro orientalizado. **Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica** que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem e cultura¹. **Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica.** (KRAMSCH, 2006, p. 9, grifos meus).

Através desta fala, visualizamos as várias concepções de cultura presentes no ensino de LE, concluindo que este não se deve resumir na aprendizagem de aspectos linguísticos e de informações culturais, mas contribuir para que o aprendiz se torne capaz de refletir criticamente sobre as diferenças culturais presentes na sociedade de maneira geral, passando a compreender língua como cultura, isto é, constituída como ação histórica, que não está isenta de crenças, de ideologias.

E, já que estamos tratando do processo de ensino-aprendizagem de línguas, no tópico a seguir, discuto sobre as competências que devem ser desenvolvidas pelo professor de LE durante a sua formação, e aperfeiçoadas na sua prática pedagógica, tecendo relações necessárias desde o conceito de “competência” em direção à compreensão das competências específicas do professor de LE, desde a perspectiva intercultural.

2.2 Competências do Professor

Antes de estabelecer a compreensão de competência intercultural que tomo como base para este estudo, são necessárias umas breves considerações sobre o termo *competência* do ponto de vista conceitual, de forma a esclarecer que, para fins deste estudo, o seu enfoque difere de outras concepções desenvolvidas nos estudos da linguagem.

2.2.1 De que conceito de "competência" estamos tratando?

O termo *competência* tem sido relacionado, normalmente com a ideia de “função” ou “autoridade”. Também está relacionado à ideia de “qualificação” para exercer alguma atividade de maneira eficiente ou “competente” (BASSO, 2008). Segundo, Bronckart & Dolz (2004), esse entendimento de competência como qualificação/capacitação num primeiro momento é própria do mundo do trabalho no cenário de modernização e exigência de trabalhadores com habilidades especializadas para executar funções específicas. Estes autores apontam que é devido a este novo contexto profissional que estudiosos da área de Educação apropriam-se deste termo conferindo-lhe nova configuração.

Nas últimas décadas, o termo competência tornou-se ainda mais constante no âmbito educacional, influenciada por discussões sobre o mercado de trabalho, a escola passa a preocupar-se, então, com a formação por competências (BRONCKART; DOLZ, 2004). Neste contexto, o conceito de competência é definido por Perrenoud (2000, p. 15) como uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]”. Este autor ressalta que as competências não são saberes em si mesmas, isto é, elas são elas que mobilizam e integram os recursos.

No entanto, Bronckart & Dolz (2004) ressaltam que a primeira etapa de ressignificação do termo competência foi difundido pela ideia de *competência linguística* proposta por Chomsky (1965) em sua clássica dicotomia entre *competência* e *desempenho*, sendo que, neste caso, a *competência* corresponde ao *conhecimento das regras linguísticas implícitas da LM do falante* e, o *desempenho*, seria a sua produção, este último não considerado pelos estudos do referido autor.

Ainda se tratando dos estudos relacionados a línguas e seu processo de aquisição, a partir desta ideia, outra importante acepção refere-se à ampliação do termo para o de *competência comunicativa* por Hymes (1995) que *abarca, além do conhecimento linguístico*

(como enfatizado por Chomsky), *as dimensões sociocultural e pragmática*, isto é, condições para o uso efetivo da língua.

Na década de 1980, o construto da *competência comunicativa* ganha novas configurações segundo a área de LA. Canale & Swain (1980), por exemplo, entendiam a competência comunicativa como um conjunto de elementos (vocabulário, convenções sociolinguísticas, etc.) que envolvem o conhecimento e a habilidade necessários para a comunicação. Mais tarde, Canale (1994) preocupa-se em estabelecer uma distinção entre os termos *competência comunicativa* e *comunicação real*, para evitar possíveis confusões, principalmente, com a dicotomia *competência/desempenho* de Chomsky (1965). Assim, a comunicação real seria a realização dos conhecimentos e habilidades linguísticos e sociolinguísticos, apesar de possíveis limitações, como restrições psicológicas e ambientais (memória, fadiga, nervosismo, distrações, ruído). Este pesquisador atualiza o modelo teórico da competência comunicativa proposto por ele e Swain (Cf. Canale & Swain, 1980), considerando, pois, os seguintes componentes:

- *Competência gramatical*: domínio do código linguístico verbal e não-verbal, conhecimento do vocabulário, da pronúncia, da ortografia e semântica de uma língua;
- *Competência sociolinguística*: expressão e compreensão de significados sociais, isto é, em que medida as expressões são produzidas e entendidas adequadamente nos diferentes contextos de interação;
- *Competência discursiva*: combinação entre as formas gramaticais e os significados, a fim de compor um texto, falado ou escrito, nos diversos gêneros;
- *Competência estratégica*: capacidade do usuário de uma LE em negociar sentidos, apesar de um domínio linguístico insuficiente, através de algumas estratégias como gestos, descrições ou paráfrases ou, ainda, para compensar condições externas ou psicológicas limitadoras.

Em seguida, Bachman (1990) propõe o que chama de *Competência da Língua*, a qual envolve a *competência organizacional* (forma – gramática e texto) e a *competência pragmática* (significado – aspectos ilocucionários e sociolinguísticos), distinguindo, portanto, as competências em capacidades de organização mental (conhecimento linguístico) das capacidades de uso efetivo da língua.

A partir destas e outras reelaborações, o termo *competência comunicativa* já se tornou consolidado na LA, sobretudo, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades específicas para o uso de uma língua (LM ou LE). Porém, o

termo *competência* não é pensado somente por este ângulo. Este conceito tem sido repensado de acordo com as discussões contemporâneas propostas no âmbito da LA. Assim, numa tentativa de sintetizar este entendimento, Mesquita, Dias & Lima (2011, p. 96) ressaltam que,

Dentro do campo da Linguística Aplicada, o termo *competência* está associado a algo que está em constante processo de construção. É definido como um conjunto de saberes, conhecimentos e habilidades que são compartilhados, aprendidos e aperfeiçoados na experiência social. Neste sentido, postula-se que todos os sujeitos são competentes, pois é através da interação social com os seus pares dentro de determinado contexto regido por normas socioculturais que esses indivíduos aprendem e aperfeiçoam os seus conhecimentos que, por sua vez, são passados de geração em geração através da linguagem.

Portanto, podemos observar que dentro da LA, devemos compreender o termo *competência* de maneira a transcender a ideia de “habilidades”, “capacitação” ou “qualificação” somente. A competência envolve muito mais do que isso. Ela envolve, principalmente, a disposição de buscar novos conhecimentos, bem como a capacidade de mobilizar os conhecimentos existentes nos diferentes contextos de atuação. E justamente por enxergar a competência como esse “constante processo de construção” que, em estudos relacionados à LA no Brasil, evita-se o termo “competente”, o qual nos remete instintivamente à noção de indivíduos que possuem um conhecimento acabado e suficiente, acarretando fatalmente na dicotomia competente *versus* incompetente, que estaria contradizendo a ideia de constante construção de conhecimento, acima mencionada.

2.2.2 Competências do professor de LE

Observemos que as diferentes configurações do termo competência na Linguística Aplicada, mencionadas anteriormente, estavam focadas nas capacidades do usuário de uma nova língua. No entanto, tal conceito passa a ser discutido no Brasil por Almeida Filho (1993) a partir da perspectiva do professor de língua. Este autor aborda em seu trabalho as dimensões da competência comunicativa, mas vai além quando define quais as competências consideradas necessárias ao professor de LE.

Deste modo, o referido autor apropria-se do termo competência, delineando-o e delimitando as competências que seriam necessárias ao profissional de língua estrangeira. Almeida Filho as define como *capacidades de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor* (ALMEIDA FILHO, *ibid.*). Em seu construto da *Operação Global de Ensino de Línguas* estabelece como necessárias ao professor de LE as seguintes competências mínimas:

Competências mínimas do professor de LE	
Competência Implícita	<i>Intuições, crenças, experiências, principalmente no que se refere a concepções de linguagem, de aprender e de ensinar uma LE e considerada a mais básica das competências.</i>
Competência Linguístico-comunicativa	<i>Conhecimentos, capacidade comunicativa, e habilidades específicas tanto para usar, quanto para falar sobre a língua-meta.</i>
Competência Profissional	<i>Torna o professor consciente de seus deveres, potencial e importância social do ensino de línguas. Capacidade de administrar o próprio crescimento profissional através de constantes atividades de atualização.</i>
Competência Aplicada	<i>Aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar por que ensina da maneira e por que obtém os resultados que obtém.</i>
Subcompetência Teórica (concepções de linguagem, de aprendizagem e ensino de língua)	

Quadro 3: Competências do professor de LE segundo Almeida Filho (1993; 2000).

No entanto, para chegar a uma caracterização da competência intercultural, evidencio as ideias de Basso (2008) que, por sua vez, amplia as possibilidades do conceito proposto por Almeida Filho (1993) e o modelo de competências do autor. De forma que Basso entende *competência do professor de LE* como

a capacidade de agir na e pela nova língua, no contexto específico designado pela sua profissão, com base em conhecimentos adquiridos tanto empírica quanto teoricamente, bem como em crenças, intuições e modelos que compõe sua história de vida como aluno e como professor de forma crítica e protagonista, visando promover as transformações rumo a uma sociedade mais justa e uma educação de línguas que possibilite ao aluno atuar com maior autonomia e liberdade na sociedade em que vive. (BASSO, *ibid.*, p. 129).

A definição de Basso (*op. cit.*) é um pouco mais complexa, já que prevê uma prática reflexiva e crítica, baseada no conhecimento teórico do professor, assim como nas suas experiências, rumo a transformações no seu contexto de atuação. E para complementar esta definição, Sant'Ana (2005) traz importantes reflexões no sentido de nos ajudar a compreender a natureza da competência do professor de línguas, apontando que:

Competência é dinâmica. Isso significa, conseqüentemente, que a **configuração das competências não é estática**, podendo, portanto, uma influenciar no desenvolvimento da outra, compartilhar recursos, expandir. A competência que, hoje, está em dado nível de desenvolvimento, poderá estar em outro completamente diferente em um momento futuro. (SANT'ANA, *ibid.*, p. 39, grifo meu).

Esta é uma consideração fundamental haja vista a necessidade de formação permanente do professor, a fim de continuar desenvolvendo suas competências ao longo de sua atuação profissional. Além de Sant'Ana (2005), é válido trazer à tona outros pesquisadores (BANDEIRA, 2003; TARGINO, 2007; MOURA, 2005; SANTOS, 2005) que

se propuseram a refletir e aprimorar a compreensão das competências do professor de LE delineadas inicialmente por Almeida Filho (1993)¹.

A seguir apresentamos um quadro-resumo das definições das competências do professor apresentadas pelos autores acima referidos.

<p>Competência Implícita (BANDEIRA, 2003, p. 52-3)</p>	<p>“Esse conhecimento especulativo apresenta-se nas ações docentes por meio de crenças que alimentamos como norteadoras de nossas decisões, quando nos falta a teoria formal; por meio de memórias que temos das experiências anteriores que vivenciamos; e das intuições que nos dizem o que fazer nos momentos de indecisão e incerteza diante do inesperado.” “toda competência tem um componente social, de modo que “competência implica construção social”.</p>
<p>Competência Teórica (TARGINO, 2007, p. 59)</p>	<p>“A competência teórica é, em grande parte, o resultado da busca consciente de um construto teórico da área, segundo uma vontade objetiva e certa da dinamicidade e incompletude do conhecimento. Assim, um conhecimento que precisa ser atualizado e (re)pensado.”</p>
<p>Competência Comunicacional (MOURA, 2005, p. 76-7) Ou Linguístico-Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993)</p>	<p>A competência comunicacional, como prefere chamar, é a “capacidade de produzir e compreender insumos de qualidade de linguagem humana para dialogar, comunicar e expressar o que sentimos e pensamos em diferentes contextos de interação de maneira apropriada e com insumo de qualidade. É a capacidade não só e produzir linguagem humana com insumo de qualidade, mas de compreender, demonstrar empatia, argüir e mediar uma interação dialética e dialógica com outros sujeitos. Essa proposta busca ainda contribuir para a construção do sujeito como ser humano que age sobre e não apenas sofre influências do meio em que atua. O diferencial dessa proposta reside nos seus objetivos – utilizar a linguagem como ambiente de inclusão com liberdade de expressão.”</p>
<p>Competência Profissional (SANTOS, 2005, p. 71 e 73)</p>	<p>Esse conceito pode ser entendido como a postura de reflexão e permanente vigilância e prontidão que o professor de LE mantém em relação a sua própria carreira profissional, como resultado da consciência que tem de seus deveres e direitos, da validade social do seu trabalho, da necessidade de atualização e formação continuada e auto-sustentada, da valia que imprime a si e a sua profissão, a fim de fazer frente às crescentes expectativas da sociedade em relação aos papéis que exerce dentro dela. A Competência Profissional compreende os saberes, os saber-fazer e o saber-ser.</p>
<p>Competência Aplicada (SANT’ANA, 2005, p. 48)</p>	<p>Podemos entender competência aplicada como um complexo sintético-combinatório na medida em que traz em si traços das outras competências que o professor desenvolve para mobilizar recursos para estabelecer uma práxis com reflexão, tanto em sala de aula, assim como antes e depois da sala de aula, a caminho da superação de situações problemáticas.</p>

Neste sentido, é válido retomar Perrenoud (2000), uma vez que ele destaca aspectos essenciais para refletirmos sobre as competências do professor, como, por exemplo, o caráter contextual da competência, isto é, cada situação é singular e exige uma mobilização de conhecimentos/recursos pertinente à aquela situação, apesar de possíveis analogias com outras. Além disso, nos lembra de que as competências profissionais são construídas “em formação”, mas principalmente na prática docente, diante das diferentes situações

vivenciadas, portanto, as competências não podem ser consideradas como os “saberes” por elas mesmas, um exercício de articulação de “operações mentais complexas” no sentido de realizar determinada ação. Estas ideias estão relacionadas às discussões da área da LA, mencionadas nesta seção.

A partir dessas considerações, evidencio, na próxima seção, elementos no sentido de configurar a competência intercultural do professor de LE e as implicações tanto no processo de formação docente, quanto no processo de ensino-aprendizagem de LE propriamente dito.

2.3 A Competência Intercultural do professor do LE: implicações para o ensino

A partir dos conceitos desenvolvidos, especialmente os construtos sobre competência (BASSO, 2008), comunicação intercultural (LUISTIG & KOESTER, 1999) e abordagem intercultural (MENDES 2008), trago algumas considerações relevantes que ajudam a definir a competência intercultural.

De acordo com Deardorff (2001), um aspecto chave da competência intercultural é discutir outras visões de mundo, ou seja, são discutidas múltiplas perspectivas durante o curso, já que o processo de desenvolvimento desta competência envolve oportunidades de reflexão crítica, bem como a possibilidade de interações e experiências interculturais, dentro e fora da sala de aula.

Na tentativa de apontar alguns caminhos que delineiem condições básicas para o desenvolvimento da competência intercultural pelo professor de LE, valho-me das ideias de Serrani (2005) e Mendes (2008), pesquisadores que contribuem para a compreensão da CI, tomada como base neste estudo. Ressalto que nenhuma dessas autoras menciona exatamente o termo CI, embora as ideias sejam estejam de acordo com o significado da nossa proposta.

Assim, Serrani (2005, p. 20) ressalta alguns pressupostos que considera importantes para a formação do que denomina de *professor de língua como interculturalista*. São estes:

- 1 – os conceitos teóricos que subjazem às propostas de ensino da linguagem (língua materna, estrangeira, segunda língua); aos materiais didáticos; aos planos de aula etc., tratados nos cursos de formação ou utilizados em práticas docentes efetivas;
- 2 – as opções de política científico - lingüística, sócio-educacional e cultural possíveis, em contextos determinados de projetos de ensino de línguas previstos, planejados ou existentes;
- 3 – as atividades lingüístico-discursivas concretas de professores e alunos – dentro e fora da sala de aula.

Concordo com a autora sobre a importância de todos estes aspectos, mas prefiro trazer mais detalhes sobre o que Serrani (ibid.) considera como pontos fundamentais que

abrangem o *campo teórico* na formação (inicial e continuada) de um professor de LE, pois acredito que corroboram o objetivo das discussões aqui propostas. Tal pesquisadora destaca questões teóricas como: a) estudos lingüísticos e discursivos (concepção de língua do material didático ou da própria prática); b) estudos das ciências sociais (noções de organização social); c) estudos da subjetividade (noção de sujeito); d) estudos teóricos da aprendizagem (concepção dos processos de ensino-aprendizagem); e e) estudos teóricos sobre práticas de linguagem específicas (o que é leitura, escrita, fala, etc.).

De forma um pouco mais geral, a segunda autora apresenta três princípios “para agir de modo intercultural”. O primeiro refere-se ao “modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta”. O segundo está ligado ao “modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos as nossas experiências.”. E, o terceiro, fala sobre o “modo como interagimos nos relacionamentos e dialogamos com o outro”. (MENDES, 2008, pp. 63-68).

Estas duas visões destacam aspectos que se complementam, uma vez que evidenciam desde uma perspectiva de ordem mais objetiva e teórica até uma questão de ordem mais subjetiva. O que, a meu ver, garante uma caracterização que corrobora os conceitos de competência do professor, comunicação intercultural, culminando, pois, neste entendimento da Competência Intercultural do professor/professor de LE/de línguas.

Nestes termos, reforço as palavras de Coracini (2003, p. 149) quando ressalta que “a língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo quanto uma forte atração.” Logo, quando o sujeito aprende uma nova língua, ocorre uma espécie de “desarranjo subjetivo”. E é justamente neste contexto que a CI do professor de LE faz a diferença.

É neste sentido que chamo a atenção para a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural pelo professor de LE e tomando como base a busca por saber conviver com as diferenças, faço minhas as palavras de Revuz (1998, p. 228-229), quando propõe a seguinte reflexão:

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*, então, aprender uma língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do Outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

Tais construtos nos ajudam a problematizar sobre o ensino de línguas estrangeiras dentro de uma perspectiva intercultural, uma vez que estas reflexões contribuem para que nos libertemos de possíveis padrões e estereótipos relacionados a determinadas línguas-culturas. Inclusive, no que se refere ao modelo tradicional de ensino de línguas. Assim, Mendes (2007, p. 130) ressalta que

‘olhar de dentro’, o conhecimento do que acontece em sala de aula entre professores e alunos, entre os alunos, entre os alunos e os materiais etc. constitui a principal fonte de respostas para que possamos construir procedimentos, abordagens e materiais didáticos que aproximem os nossos aprendizes da língua que queremos ensinar. Não uma língua que se resume a regras e formas, mas uma língua que é, além de instrumento de comunicação, um passaporte para que o aluno possa viver socialmente em outros ambientes e contextos culturais além do seu próprio.

Assim, trazemos estas discussões para o âmbito do ensino de Espanhol no Brasil, a partir das perspectivas aqui expostas, as quais nos levam a pensar de forma mais crítica sobre a pluralidade inerente à língua espanhola, em detrimento da hegemonia linguística e cultural com relação aos materiais didáticos e à prática docente. O que nos remete à análise sobre a necessidade de se construir uma prática fundamentada numa prática intercultural, na busca de uma educação mais crítica e consciente.

Rajagopalan (2003) afirma que compete ao educador estimular a visão crítica dos alunos, a fim de questionar as certezas intocáveis. De maneira que, faz-se necessário oportunizar este tipo de reflexão desde a formação inicial do professor de línguas, neste caso, estrangeiras. Logo, um dos desafios da formação de professores, na atualidade, é contribuir para a prática pedagógica, o autoconhecimento, o desenvolvimento cognitivo e teórico do futuro profissional (ORTIZ ALVAREZ, 2010). E é justamente aí que reside a importância da busca constante da postura intercultural do professor de LE, a qual possibilita, segundo esta mesma pesquisadora,

uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e sobre as questões nela presentes, tais como a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras coisas. (ORTIZ ALVAREZ, 2012, p. 511).

Portanto, estas reflexões estão alinhadas com o que as OCEM/2006 registram sobre a necessidade de se contemplarem as *diferenças culturais* inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE, propiciando, assim, a construção da CI dos sujeitos envolvidos neste contexto. Neste caso,

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCN-EM, 2006, p.137).

Justamente, por essa impossibilidade de abarcar a diversidade linguístico-cultural em sua totalidade, que Byram (2002) destaca que a competência intercultural nunca estará completa e perfeita, logo seu processo de desenvolvimento é um processo que sempre estará em construção. Este autor nos fala ainda sobre os elementos que estão envolvidos em tal competência, o que ele chama de “saberes” (*savoirs*). Segue a caracterização dos mesmos (adaptação):

1. **Atitudes interculturais (*savoir être*)** – *curiosidade e abertura. É a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo com uma perspectiva de uma outra cultura.*
2. **Conhecimento (*savoirs*)** – *dividido em dois componentes maiores: conhecimento dos processos sociais e conhecimento sobre os resultados desses processos, da própria cultura e da cultura do outro.*
3. **Habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*)** – *interpretar um evento de uma cultura estrangeira, explicando-o e relacionando-o a eventos da cultura materna.*
4. **Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*)** – *aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e habilidade de lidar com o novo conhecimento sob circunstâncias de interação e comunicação em tempo real.*
5. **Consciência crítica cultural (*savoir s’engager*)** – *habilidade em avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura estrangeira quanto da cultura materna.*

Desta forma, concordo com Byram (2002) com relação a estas habilidades que ele destaca como base para a construção da competência intercultural. Mas, dentre elas, destaco, em primeiro lugar, ter a capacidade de assumir “atitudes interculturais”, além da “curiosidade” e a “abertura”, pois acredito que tais aspectos são indispensáveis em direção ao desenvolvimento da CI. Desta forma, é preciso ressaltar a importância da disposição para “aprender”, bem como a busca de um olhar sensível a diferenças culturais, no sentido de perceber, “interpretar” e estabelecer relações entre o que é *diferente* e o que é *próprio*.

No entanto, sobre a habilidade de “conhecer” ou os “conhecimentos”, colocados por Byram (2002) como a capacidade de conhecer processos sociais da cultura própria e da estrangeira, considero que é preciso relativizar este elemento, pois pode suscitar

interpretações que levem ao entendimento mais comum da CI como a “conhecer a cultura do outro”. Mas, acredito que este conhecimento não pode ser tomado de forma isolada, uma vez que somente o conhecimento de tais aspectos não garante o estabelecimento de diálogos verdadeiramente interculturais. Assim, os “saberes” evidenciados por Byram (2002) nos ajudam a refletir sobre aspectos essenciais que devemos buscar desenvolver, se pretendemos agir de maneira intercultural, de modo a transpor nossos preconceitos e julgamentos hierarquizantes, onde a cultura própria é a correta em detrimento da cultura do *outro*.

Pensando nestes aspectos que compõem essa dimensão intercultural, após as várias leituras aqui mencionadas, apresento uma tentativa de sintetizar o meu entendimento acerca da competência intercultural (CI). Compreendo-a, portanto, como:

a capacidade de **perceber e compreender as diferenças culturais** no contexto em que se atua, sendo que isso **vai além do conhecimento das regras socioculturais** dos sujeitos envolvidos na situação discursiva. É, principalmente, agir de forma a **transpor preconceitos e estereótipos**, no sentido de superar discursos marcadamente reprodutores de desigualdades sociais de toda e qualquer ordem, desenvolvendo uma **postura de abertura para o diálogo**, para a **negociação de significados**, logo, para uma reconfiguração das identidades em jogo. (LIMA, 2011, p.125).

Trazendo a discussão para o campo do ensino de línguas, é preciso refletir sobre o que estaria envolvido na CI entendida especificamente sob a ótica do professor e da sua prática. Neste contexto, quando pensamos em desenvolvimento da CI do professor, pensamos, portanto, em seu processo de formação (inicial e contínua). Assim, não podemos perder de vista o desenvolvimento integrado das competências, uma vez que estas estão relacionadas entre si e todas contribuem para o aperfeiçoamento da CI. Pensando nesta relação, podemos considerar, por exemplo, que a competência comunicativa (proficiência) é uma peça fundamental para que o diálogo intercultural aconteça de forma minimamente satisfatória. A competência teórica é importante no tocante ao processo conscientização dos aspectos envolvidos na CI. Já a competência profissional está relacionada à CI, no sentido de definir o tipo de postura assumida pelo professor, bem como a competência aplicada contribui para o processo de mobilização de saberes para a realização da prática docente e, principalmente, a reflexão sobre a mesma. E também é preciso mencionar a competência implícita, a qual estaria relacionada a aspectos sociais, identitários que podem influenciar as atitudes do professor, trazendo consequências positivas ou negativas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (materna estrangeira).

Podemos perceber, nas palavras de Ortiz Alvarez (2012), que o professor precisa tornar-se consciente ao aceitar o que denomina de “desafio intercultural”, apontando para as demandas da sociedade contemporânea. Portanto, ela destaca que:

O professor interessado em responder ao desafio intercultural que a sociedade dos nossos tempos lhe apresenta necessita, primeiro, ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a transmitir imagens, perspectivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula. (ORTIZ ALVAREZ, 2012, p. 510).

Assim, esta pesquisadora traz uma reflexão essencial no tocante à necessidade de se repensar a formação dos professores de línguas a partir de uma perspectiva intercultural para que a educação alinhe-se aos desafios e responsabilidades exigidos pela sociedade contemporânea. Portanto, para Ortiz Alvarez (ibid, p. 511),

[...] pensar a **formação dos professores abrangendo uma perspectiva intercultural** seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, criando estratégias para a prática pedagógica que vise a atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Além disso, a formação **possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e sobre as questões nela presentes, tais como a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização**, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras coisas.

Assim sendo, concluo este capítulo com uma citação de Kristeva (1994, p. 9) que reflete o significado do *estrangeiro*:

Estranhamente, o estrangeiro habita em nós [...] o estrangeiro começa quando surge a consciência de minha diferença e termina quando dos reconhecemos todos estrangeiros, rebeldes aos vínculos e às comunidades.

Entretanto, acredito que a ideia de “estrangeiro”, suscitada pela autora, pode transcender à ideia de pessoas “estrangeiras” em seu sentido mais comum, isto é, pessoas de outros países. Entendo, sobretudo, que o estrangeiro pode ser qualquer sujeito que não se sinta integrado a algum determinado contexto cultural, seja na própria cidade, enfim.

No próximo capítulo, explicito os caminhos metodológicos seguidos na realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

BUSCANDO CAMINHOS E INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA

A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico.

(Maria Antonieta Alba Celani, 2005)

3.1 A Pesquisa Qualitativa em Educação

A pesquisa social nasce a partir das ideias do filósofo Augusto Comte, que se voltou para o estudo de aspectos ligados à organização social e suas relações. A partir de então, os estudos sociológicos ganham mais visibilidade no âmbito da ciência. Entretanto, isso se dá graças ao empenho destes estudiosos em trabalhar em função do rigor científico em nome da validade e confiabilidade dos dados da pesquisa, adotando técnicas e postura metodológicas que se aproximassem ao máximo das ciências exatas, caracterizadas, por sua vez, como *ciências puras, confiáveis*. Esta busca absoluta pela objetividade foi um dos princípios do *paradigma positivista* de pesquisa. No entanto, os pesquisadores dedicados às ciências humanas e sociais foram percebendo que neste tipo de pesquisa não seria coerente adotar a mesma postura das abordagens tradicionais, por se tratar de seres humanos, logo a subjetividade não poderia ser colocada à margem, tanto dos participantes quanto do pesquisador. Como poderemos evidenciar em Bortoni-Ricardo (2008, p.34):

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

A pesquisa qualitativa devido ao perfil dos fenômenos que estuda, ou seja, problemas da realidade social, reconhecendo e valorizando os pontos de vista dos sujeitos envolvidos no processo, logo não poderia ser descrita a partir de dados quantificáveis, como enfatizava a pesquisa de base positivista. Neste sentido, Flick (2009a) aponta que

a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009a, p.16).

Assim, apresento um quadro-resumo elaborado a partir dos cinco princípios da pesquisa qualitativa listados por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986), a fim esclarecer algumas dúvidas sobre esta postura metodológica:

Fatores relevantes da pesquisa qualitativa	Observações
1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento	<i>Depende da compreensão do pesquisador sobre os dados</i>
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos	<i>Coleta dos dados no contexto de atuação real dos participantes da pesquisa</i>
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto	<i>Foco em atitudes e práticas cotidianas</i>
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são o foco de atenção especial pelo pesquisador	<i>Busca compreender a perspectiva do participante, isto é, tentar colocar-se no lugar do outro</i>
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo	<i>Não há a preocupação de buscar evidências para hipóteses previamente definidas, mas sim vão sendo construídas as abstrações a partir da inspeção dos dados</i>

Quadro 4: Fatores relevantes da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Portanto, por preocupar-se diretamente de questões ligadas às relações sociais, a pesquisa qualitativa tem sido a principal abordagem metodológica utilizada em pesquisas na área de Educação e, conseqüentemente, da Linguística Aplicada. Uma vez que estas pretendem estudar problemas inerentes à compreensão de problemas relacionados à vida e ao desenvolvimento dos diferentes sujeitos inseridos em diferentes contextos e o seu processo de aprendizagem, de construção identitária, dentre outras questões.

3.2 Paradigma interpretativista em Linguística Aplicada

Dadas as características da pesquisa qualitativa, já mencionadas anteriormente, este estudo está ancorado nos pressupostos do *paradigma interpretativista*, isto é, considerando as subjetividades e identidades inerentes aos participantes da pesquisa, principalmente, da pesquisadora, uma vez que, para este tipo de pesquisa, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, pois a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente. (BORTONI-RICARDO, 2008).

A pesquisa qualitativa, por sua natureza, não prevê o distanciamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo, logo seria uma ilusão pensar em uma “linguagem de

observação neutra”, como afirma reforça Bortoni-Ricardo (2008). Esta autora inclui a *reflexividade* como um elemento fundamental da pesquisa interpretativista, uma vez que

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente em fazer observações em determinado ambiente e tomar notas. Ele deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local da pesquisa. (...) a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do pesquisador interfere no objeto observado, ou seja, o olhar do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores. (BORTONI-RICARDO, *ibid.*, p. 58).

Apesar da necessidade de se estabelecer tais parâmetros de reflexão, também é preciso atentar para outra questão que envolve a pesquisa interpretativista: a impossibilidade de o pesquisador assumir uma postura totalmente “neutra”. Isso, devido à natureza complexa do objeto de estudo, ou seja, a realidade social, uma vez que esta é formada a partir de significados construídos pelo homem, interpretando e (re)interpretando o mundo a sua volta (MOITA LOPES, 1994). A pesquisa em LA se insere neste contexto, exigindo, pois, que o pesquisador compreenda que o contexto de estudo não pode ser visto de maneira isolada da realidade social como um todo.

Sobre esta questão, De Grande (2011, p. 25) afirma que,

[...] se concordamos, a partir da metodologia qualitativa-interpretativista, que o pesquisador não é neutro, nem fazer ciência é algo descolado de fatores sociais, de crenças e formas de conceber o mundo, socialmente construídos, temos, como pesquisadores em LA, que assumir o compromisso com os sujeitos de nossas pesquisas, refletir sobre os resultados que divulgamos e sobre o texto que divulgamos, pois nem o fazer ciência nem a linguagem são neutros e descomprometidos.

Ao contrário da visão positivista de pesquisa, que prima pela generalização e tentativa padronização dos resultados, na pesquisa interpretativista o mais importante é refletir sobre o processo, sobre a forma como os sujeitos constroem os significados. Por esta questão, Moita Lopes (*op. cit.*, p. 322) ressalta que a busca por uma possível “padronização” de resultados na pesquisa de base interpretativista levaria à construção de uma “realidade distorcida” justamente porque não seria capaz de captar a “multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo.”

Assim sendo, quando falamos em pesquisa interpretativista, neste caso no campo da LA, é preciso destacar o papel essencial da linguagem, pois, como já mencionado, é através da linguagem que a sociedade é construída e reconstruída, segundo as interações dos sujeitos.

Portanto, torna-se responsável por tornar possíveis as interpretações do pesquisador sobre as concepções e práticas dos participantes da pesquisa. Por isso, concordo com Moita Lopes (1994) quando conclui que este tipo de pesquisa pode ser considerado como o mais adequado para a realização de estudos em LA, justificando que “a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social” e, além disso, é um “meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de varias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores.” (MOITA LOPES, *ibid.*, p. 333).

Portanto, estes pressupostos são pertinentes à presente pesquisa, uma vez que o estudo teve o objetivo interpretar a forma como os participantes entendem a competência intercultural e que efeitos tais concepções podem ter em suas práticas. Logo, tentando negociação com os professores participantes, a fim de encontrar possíveis caminhos na busca pelo desenvolvimento da competência intercultural do professor de LE, assim como sinalizado na epígrafe deste capítulo nas palavras de Celani (2005).

3.3 Caracterização da pesquisa: Estudo de Caso

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, conduzida a partir do paradigma interpretativista, caracterizando-se como um estudo de caso interpretativo, como entende FALTIS (1997), tendo em vista que

Estudos de caso interpretativos em língua e educação são descrições analíticas que ilustram, apóiam ou desafiam pressupostos teóricos existentes sobre ensino e aprendizagem. Envolvem necessariamente atenção à descrição e interpretação do significado. (FALTIS, *ibid.*, p. 146).

Por se tratar de um estudo de caso, não é objetivo deste trabalho construir generalizações sobre o tema, mas contribuir para evidenciar questões fundamentais relacionadas à Competência Intercultural por parte do professor de línguas, no caso, de Língua Espanhola, a partir do contexto estudado.

Assim, Stake (1994) considera que o estudo de caso pode funcionar como instrumento para facilitar a compreensão de algo mais amplo, pois pode fornecer *insights* sobre um assunto estudado ou para contestar uma generalização amplamente aceita, a que denomina de *estudo de caso instrumental*, isto é, tem o objetivo de promover a compreensão, o entendimento sobre uma questão ou o refinamento de uma teoria, sendo que o caso em si é secundário e tem o papel de apoio para facilitar o nosso entendimento, de modo que este é

analisado em profundidade e seus aspectos são examinados detalhadamente, mas para um interesse externo. (STAKE, 1994).

Dessa maneira, Merriam (1988) destaca que o estudo de caso abriga características essenciais como:

a) *Particularidade*, já que focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular); b) *Descrição*, pois busca descrever de forma densa o fenômeno estudado; c) *Heurística*, sendo que esta é a base para a compreensão do leitor e que pode revelar descobertas e relações com outros contextos; d) *Indução*, pois se baseia na lógica indutiva, mais que a verificação de hipóteses e pode gerar novas compreensões e descobertas.

Com isso, é preciso chamar a atenção para o fato de que o pesquisador de um estudo de caso não deve se preocupar em representar o mundo, mas sim representar o caso, como afirma Stake (1994). No entanto, há quem questione *o que se poderia aprender a partir do estudo de um caso único?* Portanto, o próprio Stake (ibid.) destaca que este tipo de pesquisa possibilita ao leitor uma “aprendizagem vicária”, pois poderá estabelecer relações entre o seu contexto e o contexto onde o estudo foi realizado. De modo que o objetivo principal é observar os vários aspectos ao longo da pesquisa, em detrimento dos seus resultados, propriamente ditos.

Assim sendo, a validade do estudo de caso reside no seu potencial de descrever de maneira profunda, em toda a sua complexidade de maneira que o leitor tenha a possibilidade de aplicar ao seu contexto. Sobre esta questão Merriam (1988), destaca que cada caso tem características particulares manifestadas em experiências concretas, mas o leitor pode associá-las a contextos similares, assim como as pessoas transferem conhecimentos e significados a novas experiências encontradas diariamente. De modo que o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas *generalizações naturalísticas*. Em lugar da pergunta: *este caso é representativo do quê?* o leitor pode indagar: *o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?*

Para compreender a natureza do estudo de caso como postura metodológica, Lüdke e André (1986) registram aspectos relevantes sobre este tipo de pesquisa.

Portanto,

1. *Os estudos de caso visam à descoberta;*
2. *Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto";*
3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;*
4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;*

5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;*
6. *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.*

3.3 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública do Estado da Bahia, com um grupo de professores em formação e seus respectivos formadores. Assim, os participantes da pesquisa são do 6º semestre do curso de Letras - Espanhol da referida universidade. Optei pela escolha deste grupo pelo fato de que na organização curricular, este é o último momento em que os estudantes, futuros professores, têm contato ao mesmo tempo com disciplinas relacionadas à Língua Espanhola e respectivas literaturas (hispano-americanas e/ou espanhola).

Um primeiro procedimento para coleta dos dados foi analisar a matriz curricular do curso em questão. Para isso, foi concedida autorização do Colegiado para que eu pudesse ter acesso ao mesmo. O projeto do curso está em fase de reformulação, no entanto, considero aqui o projeto vigente desde a implantação do Curso, em 1998. O curso confere o diploma de Licenciado em Língua Espanhola e Língua Portuguesa e respectivas literaturas, de forma que a formação básica oferecida é para o exercício do magistério. Esta análise foi realizada na fase exploratória da pesquisa de campo, a fim de observar como são oferecidas disciplinas que envolvem Língua Espanhola, Literatura, bem como outras que se relacionem com a cultura, de forma direta.

Este foi um critério importante para a escolha dos participantes. Para o presente estudo interessa atentar que as disciplinas de Língua Espanhola são oferecidas do 1º ao 6º semestres; as disciplinas de Literatura Espanhola são oferecidas do 5º ao 7º semestres; as disciplinas de Literatura Hispano-americana são oferecidas nos 5º e 6º semestres. Além disso, notei que são ofertadas as disciplinas de Cultura Brasileira (2º sem.) e Civilização Hispânica (4º sem.), as quais demonstram explicitamente a sua relação com questões culturais¹. A escolha pelo grupo do 6º semestre aconteceu por ser o último momento em que disciplinas de língua e literatura seriam ministradas simultaneamente e também pelo fato de já terem cursado as disciplinas sobre cultura, acima mencionadas.

Antes de discutir os dados, acho pertinente apresentar um breve perfil dos professores que colaboraram com esta pesquisa. Todos os participantes serão identificados através de pseudônimos. Os professores em formação (doravante PF) são Carlos, Eva e Letícia e as professoras em formação (doravante PEF), Lara, Isa, Raquel, Elen, Eliana, Carla e Larabelle. Portanto, 10 professores participaram da pesquisa.

Carlos (29 anos) é professor da disciplina de Literatura Hispano-americana II, mas também trabalha com a de Civilização Hispânica. É brasileiro e considera que sua relação com a língua espanhola se deu de forma bastante natural, sendo que esta escolha foi devido à proximidade geográfica e linguística do Brasil com outros países da América Latina; não informou há quanto tempo atua como professor.

Eva (53 anos) trabalha com as disciplinas de Literatura Espanhola I e II, além de Literatura e Outras Linguagens e trabalhou também com Língua Espanhola (afirma que esta não é sua especialidade), sendo que já atua há aproximadamente 15 anos. Ela é de nacionalidade polonesa, mas morou em Paris, na Espanha e atualmente no Brasil. Ressalta que seu interesse pela língua/cultura espanhola nasceu ainda na adolescência através da leitura de livros de autores hispano-americanos, como Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier, Carlos Fuentes, dentre outros.

Letícia (28 anos) é professora de Língua Espanhola I e VI e Civilização Hispânica. É brasileira e comenta que começou a estudar Espanhol ainda adolescente e, por esse contato acabou decidindo entrar no curso de Letras/Espanhol (mesmo tendo interesse pelo Jornalismo). Atua como professora de Espanhol há 8 anos.

As PEF **Raquel**, **Elen** e **Eliana** informaram que se interessaram pela língua espanhola no curso pré-vestibular e motivadas por seu professor decidiram ingressar no curso de Letras/Espanhol. Elas se identificam como professoras de Espanhol, apesar de considerarem que ainda precisam melhorar a sua proficiência nesta língua. **Lara** cursou Biologia antes de ingressar no curso de Letras/Espanhol, já atua como professora e identifica-se com este curso, mas ainda se questiona e seguirá ou não nesta área. **Larabelle** também teve seu primeiro contato com o Espanhol no curso pré-vestibular e, embora pretendesse estudar Jornalismo, mas se identificou muito com o curso de Letras e, considera que independente de seguir ou não como professora, considera que este curso contribuiu muito para sua formação profissional e humana. Por fim, **Isa** nos conta que já cursou Letras/Francês quando mais jovem (o qual teve que deixar em função da família) e, anos depois, resolveu voltar à universidade e, também incentivada por uma professora no pré-vestibular ingressou no curso de Letras/Espanhol, onde se identificou muito com a literatura e não tem planos de trabalhar

como professora de língua, uma vez que, em seu entendimento, considera que precisaria desenvolver mais sua proficiência linguística na língua espanhola. Infelizmente, a participante **Carla** não pode comparecer ao primeiro encontro, momento em que cada uma pôde se apresentar, mas colaborou respondendo os questionários e nas sessões reflexivas.

Na próxima seção descrevo os instrumentos que foram utilizados para a coleta dos dados, bem como os procedimentos de aplicação dos mesmos.

3.4 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Para a realização da pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta no sentido de compreender de maneira mais aprofundada a visão dos participantes da pesquisa sobre as suas experiências no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da Competência Intercultural. Assim, utilizei instrumentos, tais como: observação com notas de campo (NC), análise documental (AD), além de questionários (QST), entrevistas (EN) e sessões reflexivas (SR) no sentido de garantir uma compreensão mais ampla do objeto de estudo em questão. Nos próximos tópicos apresento de forma mais detalhada os procedimentos e objetivos de tais escolhas metodológicas para a coleta de dados.

3.4.1 Análise documental

A análise documental foi importante principalmente na fase inicial (exploratória) da pesquisa, já que esta configurou-se como uma das bases para a condução dos demais instrumentos de coleta de dados. Vale ressaltar que este procedimento de pesquisa apesar de pouco considerado na pesquisa social, pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, a fim de complementar informações obtidas através de outras estratégias ou de revelar novos aspectos do tema estudado, como afirma Lüdke e André (1986). Estes autores destacam ainda que

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE & ANDRÉ, op. cit., p. 39).

A análise documental contribuiu para observar os marcos legais que regem a formação do profissional de Letras, especialmente do professor de Língua Espanhola, além da organização institucional e curricular. Assim, foram considerados documentos tais como:

documentos legais sobre formação de professores (instituídos pelo MEC), o projeto de curso/matriz curricular, planos de disciplinas, alguns materiais utilizados nas aulas (nem todos foram disponibilizados).

3.4.2 Observação e notas de campo

A observação direta constitui-se num dos principais instrumentos mais utilizados da pesquisa qualitativa, pois a partir dela é possível coletar dados que não seriam tão fáceis de coletar através de outras formas de comunicação. Além disso, é importante ressaltar que a observação permite ao pesquisador atento aproximar-se da perspectiva do sujeito participante da pesquisa, o que facilita apreender a sua visão de mundo e os seus significados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A observação foi prevista somente para a fase inicial do trabalho, antes da aplicação dos questionários. No entanto, ao participar das aulas percebi o quanto seria rico para o estudo observá-las o máximo de tempo possível. Assim, a observação das aulas serviu como uma base importante para as fases seguintes, principalmente para as sessões reflexivas (última fase).

As notas de campo foram fundamentais para a realização das sessões reflexivas, uma vez que serviram como base para que os professores refletissem sobre as atividades realizadas, bem como sobre o processo de desenvolvimento da CI. Portanto, as notas de campo contribuíram de maneira significativa para o sucesso da interpretação dos dados, no sentido de registrar as minhas percepções ao longo da pesquisa.

Foram considerados os tipos de notas de campo descritas por Bogdan e Biklen (1998), que sugerem dois tipos de conteúdo que estas notas podem ter: *notas descritivas* e *notas reflexivas*. Segue um quadro-resumo sobre as características de cada uma:

Notas Descritivas	Notas Reflexivas
1. Descrever sujeitos	1. Reflexões analíticas;
2. Reconstruir diálogos	2. Reflexões metodológicas;
3. Descrever o ambiente	3. Dilemas éticos e conflitos;
4. Descrever eventos especiais	4. Reflexões sobre a visão de mundo do pesquisador;
5. Descrever os comportamentos do observador	5. Pontos de esclarecimentos.

Quadro 5: Tipos de notas de campo (Bogdan e Biklen (1998)).

De acordo com tal definição, utilizei parcialmente durante o período da coleta dos dados de ambos os tipos, sendo que as notas descritivas a fim de descrever as aulas observadas (eventos relevantes) e as notas reflexivas para registrar possíveis análises e interpretações sobre as aulas e os participantes, relacionadas aos aspectos teóricos de base do estudo, além de questões metodológicas.

A observação de aulas nas disciplinas selecionadas, não foi gravada; utilizei somente as notas de campo. Acompanhei 3 dias de aulas de Literatura Hispano-americana II, 6 de Literatura Espanhola II e 3 de Língua Espanhola VI. Mas, infelizmente, não foi possível acompanhar a apresentação dos trabalhos finais, devido à incompatibilidade de calendários entre a instituição onde a pesquisa foi realizada e a instituição onde trabalho.

3.4.3 Questionários

Os questionários foram utilizados nos primeiros contatos, no sentido de realizar um levantamento inicial para observar algumas questões relacionadas à definição de conceitos-chave envolvidos na pesquisa e a atitudes e práticas pedagógicas.

O Questionário 1 (PEF) está constituído por 20 perguntas e o Questionário 2 (PF) por 18. Além disso, o questionário foi dividido nos seguintes blocos: *I – Perfil do participante; II – Conceitos; III – Experiências interculturais; IV – Atuação profissional/Pedagógica* (Cf. Apêndice C). As perguntas de ambos os questionários tiveram a mesma essência, mas foram adaptados de acordo com os participantes a quem se dirigiam.

Tal instrumento foi importante para identificar informações dos participantes, o que dizem respeito a atitudes com relação à língua espanhola e a práticas que incluam a dimensão intercultural.

3.4.4 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista desempenha um papel fundamental em pesquisas qualitativas, pois através dela o pesquisador pode esclarecer possíveis dúvidas sobre as respostas dadas pelos participantes de maneira imediata, diferentemente da observação ou dos questionários. No entanto, há alguns que seguem um padrão e uma sequência rígida, o que normalmente não é recomendável quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Inclusive é o que sugerem Lüdke e André (1986), quando enfatizam a questão da liberdade da entrevista não estruturada/não padronizada.

Nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, já que a este tipo de pesquisa não se aplica um padrão rigidamente estabelecido, ao contrário, se desenvolve a partir de um esquema básico, um roteiro que permite ao pesquisador intervir fazendo as adaptações necessárias ao momento da entrevista. Quanto ao tipo de questões, estas podem conter, segundo Flick (2004), questões *abertas* – podem ser respondidas com base no conhecimento imediato do entrevistado; questões *controladas pela teoria* – baseadas nas pressuposições teóricas do pesquisador e explicitar o conhecimento do entrevistado sobre o tema; e questões *confrontativas* – teorias e relações apresentadas pelo entrevistado, a fim de reexaminar criticamente tais noções a partir de alternativas concorrentes.

As entrevistas foram realizadas individualmente somente com os professores formadores e em grupo com as professoras em formação, no sentido de observar suas percepções sobre os conceitos centrais deste estudo, bem como observar aspectos relevantes da atuação dos professores formadores com relação à Competência Intercultural.

3.4.5 Sessões Reflexivas

A sessão reflexiva como instrumento de investigação, também é denominada de *sessão de visionamento* por Vieira-Abrahão (2006). Esta autora ressalta que este procedimento se dá pela exposição das gravações (em áudio ou vídeo) das aulas observadas para que participantes da pesquisa possam rever momentos da sua prática, identificar o ponto de vista deles sobre as suas ações para que possam conscientizar-se da sua práxis. Estas sessões são momentos de diálogo em que cada participante descobre tanto significados pessoais quanto os já construídos coletivamente pela categoria. Além disso, poderão ser explorados textos ou fragmentos de filmes para estimular a reflexão sobre qual a visão dos participantes acerca da temática da pesquisa.

Para a realização do nosso estudo as sessões reflexivas foram utilizadas na última fase da coleta dos dados, sendo realizadas com todos os participantes. No entanto, devido a questões de tempo e disponibilidade dos participantes, as sessões reflexivas foram realizadas individualmente com os professores formadores e, em grupo, com os professores em formação. Este instrumento teve o objetivo de promover um momento em que os participantes pudessem refletir sobre as atividades desenvolvidas nas aulas e também eu, na posição de pesquisadora, pude registrar minhas impressões, discutindo-as com os participantes.

Como as aulas não foram gravadas em áudio, nem em vídeo, as sessões reflexivas tiveram como estímulo as notas de campo registradas nas observações das aulas ao longo do

semestre, assim como dois textos¹ que abordavam questões fundamentais da CI. Dessa forma, foram destacados alguns dos eventos mais significativos para a pesquisa.

Com o grupo de professores formadores foram discutidas as atividades propostas por eles nas aulas que acompanhei, levando em consideração seus objetivos e o reflexo percebido nos alunos, principalmente no tocante a aspectos relacionados com o desenvolvimento da competência intercultural. Além disso, discutimos, de forma mais aprofundada a concepção dos participantes sobre a Competência Intercultural e ao mesmo tempo consegui refletir acerca do meu entendimento da competência intercultural, a partir da leitura e discussão dos textos utilizados como estímulo.

Com o grupo de professores em formação (estudantes), foram analisadas as atividades propostas pelos professores, refletindo até que ponto essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de um olhar intercultural. Foi realizada uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de CI, a partir dos mesmos textos utilizados com os professores formadores, esclarecendo finalmente a minha visão com relação ao objeto de estudo.

No próximo tópico, esclareço os princípios norteadores para a análise dos dados.

3.5. Procedimentos para análise dos dados

Como já explicitado, esta pesquisa está centrada no paradigma interpretativista, logo, a análise dos dados dar-se-á a partir da interpretação das falas e práticas dos participantes, da forma como estes constroem seus significados de mundo, das suas interações, ou seja, como entendem da CI do professor de ELE e como ela se desenvolve no processo de formação deste futuro profissional.

A análise dos dados se dá à luz dos princípios da *triangulação de dados*, que consiste na utilização de diferentes instrumentos em função da mesma situação-alvo, no sentido de obter dados observados através de “múltiplas estratégias”, logo, mais confiáveis (CANÇADO, 1994). Assim, Flick (2009b) registra de maneira fundamental que a triangulação

Implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em um estudo ou de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em varias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. (CANÇADO, 1994, p. 62)

Além disso, destaco como base para interpretação dos dados, o que Denzin (1970 apud FLICK, 2009b) denomina de triangulação de teorias, pois, segundo o autor, isso impede que os pesquisadores mantenham seus pressupostos preliminares e ignorem outras explicações para o objeto de pesquisa, pois é isso que promove o progresso das pesquisas.

No caso desta pesquisa, a *triangulação de dados* será realizada a partir da análise comparativa e complementar dos dados coletados através de diferentes instrumentos. Também são relacionadas às visões dos professores formadores, dos professores em formação e as minhas enquanto pesquisadora sobre o objeto de estudo – o que é previsível em pesquisa qualitativa, já que a mesma não exclui a subjetividade do pesquisador.

Na prática os dados serão interpretados segundo o princípio da triangulação, pois, como destaca Flick (2009b), este procedimento permite ao pesquisador observar o objeto de estudo sob diferentes perspectivas. Neste trabalho, utilizo a triangulação tanto de diferentes instrumentos para a coleta dos dados, quanto das perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa (PF, PEF e as minhas interpretações enquanto pesquisadora).

A análise dos dados será apresentada a partir de três categorias mais amplas segundo as perguntas norteadoras da pesquisa: 1) *Concepções sobre língua-cultura*; 2) *A compreensão da competência intercultural pelos participantes*; e 3) *Processo de desenvolvimento da competência intercultural do professor de LE*.

Assim, durante a apresentação dos dados conforme cada categoria são analisadas as visões de cada grupo de participantes, tomando como base as ideias mais representativas manifestadas a partir dos diferentes instrumentos. Logo, optei por realizar a triangulação dos dados ao longo do capítulo, pois as questões discutidas a partir de cada instrumento não foram totalmente diferentes, mas desenvolvidas e refinadas, segundo o foco da pesquisa ao longo do período de coleta dos dados. Além disso, considero que esta forma de apresentação facilitará o estabelecimento de relações entre os pontos de vista dos participantes, bem como uma melhor compreensão do leitor.

Apresento no próximo capítulo a análise e discussão dos dados obtidos, evidenciando minhas interpretações sobre discursos e práticas dos participantes desta pesquisa no tocante à Competência Intercultural do professor de LE.

CAPÍTULO 4

MERGULHANDO NO CONTEXTO DE ESTUDO

[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

(Bhabha, 1998)

[...] não é uma coisa só de sala de aula, é uma coisa que vem pra vida da gente.

(Isa, Entrevista, 10/07/2012)

Como já discutido nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho, dada à complexidade da sociedade contemporânea, na qual as mudanças provocadas pelo processo de globalização têm evidenciado a diversidade cultural, não podemos negar que situações de intolerância diante das diferenças também têm sido mais recorrentes. A partir deste cenário, pudemos perceber a emergência da comunicação intercultural, bem como a sua inserção no âmbito educacional para a construção de práticas educativas baseadas na valorização da diversidade cultural, isto é, uma educação de fato intercultural. Logo, acredito que o trabalho envolvendo ensino-aprendizagem de LE deve ser essencialmente intercultural e exige do professor tal postura.

No presente capítulo, pretendo apresentar minha interpretação dos dados, à luz das reflexões expostas em capítulos anteriores sobre o papel do professor de línguas, buscando uma compreensão sobre o processo de desenvolvimento da competência intercultural do professor de LE (Espanhol) durante sua formação inicial. Deste modo, me propus a interpretar os discursos de professores formadores e de professores em formação com relação à *noção de língua-cultura*, identificando *como eles entendem a competência intercultural*, buscando, então, observar *se e como se desenvolve a competência intercultural dos professores em formação no contexto da pesquisa*.

Após apresentar a pesquisa aos participantes, foi entregue um questionário individual aos professores formadores e aos estudantes do 6º semestre¹. Posteriormente, foram realizadas entrevistas e sessões reflexivas, ambas gravadas em áudio, sendo realizadas individualmente com os PF e em grupo com os PEF. É importante ressaltar que o critério de seleção dos professores em formação foi o de que estivessem cursando as três disciplinas observadas, ministradas pelos professores formadores participantes da pesquisa.

No entanto, com relação à disciplina de Língua Espanhola VI isso não foi possível, pois esta foi oferecida por dois professores em dias diferentes. Assim, a turma ficou dividida e foi possível acompanhar somente uma turma¹. De modo que, colaboraram com a pesquisa 3 professores formadores e 7 professoras em formação. Ressalto que todos os participantes foram muito receptivos desde o primeiro momento, colocando-se à disposição para colaborar com a pesquisa.

A partir das próximas seções, explicitarei a visão dos participantes no processo de pesquisa, bem como as minhas interpretações sobre os dados analisados.

4.1 Concepção sobre língua-cultura dos participantes

As discussões apresentadas no Capítulo 2 deste trabalho deixam claro que língua e cultura não podem ser pensadas separadamente. As várias definições de língua apresentadas mencionam de alguma forma tal relação (BAKHTIN 2002; KRAMSCH 1998), daí emergindo o uso do termo língua-cultura (ORTIZ ALVAREZ & SANTOS, 2010; MENDES, 2011). Este é um conceito-base no sentido de compreendermos melhor a competência intercultural do professor de Espanhol no contexto em questão. Neste primeiro momento de análise, pretendo identificar o entendimento que os participantes têm sobre língua, sobre cultura e, então, sobre a relação língua-cultura. Apresento a visão dos professores formadores (PF), dos professores em formação (PEF), tecendo as relações necessárias entre a visão dos participantes e as questões teóricas suscitadas ao longo do texto.

4.1.1 Visão dos participantes sobre “língua”

A compreensão dos participantes sobre língua e cultura foi uma questão explorada inicialmente no questionário e, no caso dos PF, desenvolvida na entrevista. No entanto, serão evidenciadas somente aquelas que estão diretamente relacionadas às categorias delimitadas para a análise e serão apresentadas ao longo deste capítulo. Com isso, tento identificar qual o entendimento dos participantes sobre *língua*. Num primeiro esboço, eles a descrevem da seguinte forma:

PF	Concepções de língua dos PF
Carlos	<i>Meio de comunicação entre sujeitos.</i>
Eva	<i>Sistema de signos para comunicação entre os seres humanos.</i>
Letícia	<i>O que permite manifestar o que pensamos e ser entendido pelos que passam a conhecer essa língua.</i>

Quadro 6: Respostas dos PF sobre concepção de língua (QST).

Através destas respostas, podemos observar que as definições dos PF, sobretudo de Carlos e Eva, evidenciam, neste primeiro momento, uma visão de língua relacionada à noção de língua enquanto *instrumento de comunicação*. A semelhança das respostas demonstra que esta definição já faz parte do imaginário comum quando o assunto é língua, como mencionado na fundamentação teórica.

A resposta da professora Letícia também traz a ideia de comunicação, mas já nos remete à ideia de *diálogo*, assim como entende Bakhtin (2002), pressupondo que para que a comunicação realmente aconteça é preciso haver compreensão entre os sujeitos da interação, sem a qual o diálogo não ocorre de fato.

Inclusive, essa ideia pode ser percebida na fala do PF Carlos ao expor seu entendimento sobre língua. Embora ele não fuja da ideia de língua como *instrumento de comunicação*, acredito que consegue transcendê-la quando evidencia a importância da compreensão dos significados pelos sujeitos envolvidos nessa “comunicação”, de forma que, se isso não ocorre, a língua deixa de existir, em outras palavras, seu propósito não se cumpre. Nas palavras de Carlos,

[excerto 1]

Língua é uma coisa muito complexa... eu acho que é um instrumento de comunicação entre os sujeitos. Qualquer outra informação que eu traga de um ponto de vista teórico, de um ponto de vista prático, de um ponto de vista intertextual (e aí o intertextual já tá relacionado à própria ideia de língua...), qualquer outra coisa que eu diga vai tá relacionado a essa minha fala primeira. A língua é um instrumento de comunicação entre os sujeitos. **A partir do momento que essa comunicação não existe**, que ela é **rasurada**, que ela é, desfeita, eu acho que **a língua sofre um certo prejuízo e eu acho que talvez ela deixe de existir...** (Carlos, EN, 19/07/2012).

Assim, através da análise das entrevistas dos professores Carlos e Eva, podemos notar claramente que eles reelaboram suas concepções sobre língua ao longo das falas, reconfigurando-as de forma mais ampla. Suas reflexões se aproximam do entendimento de língua como *prática social*, compreendendo o papel dos significados produzidos nas interações como construtores da realidade social (ANTUNES, 2009; RAJAGOPALAN, 2003). O PF Carlos vê a língua como um “instrumento de negociação”, considerando-a como principal elo entre os sujeitos, com sua capacidade de construir, bem como de transformar os contextos sociais. Finalmente, ele define língua como:

[excerto 2]

[...] um **instrumento de negociação** entre esses sujeitos, **o que pertence a lida com a realidade**, aliás, **o que permite a lida com os outros sujeitos, com a natureza, é a língua**. É aquilo que me faz ver, é aquilo que me faz codificar, que me faz

transmitir o que eu vejo pro papel, pra fala... o que não obriga necessariamente que haja uma correspondência entre aquilo que eu vejo, que eu sinto e aquilo que a minha língua converte, né? Já que a língua tem essa capacidade deformadora, eu acho... talvez não de deformar, porque aí a gente cria um juízo de valor... mas, de, **reinventar... transformar...** acho que é isso. (Carlos, EN, 19/07/2012).

A professora Eva, ao ser questionada sobre o que entende por *língua*, traz à tona a visão de língua como “um elemento da cultura”. Além disso, já sinaliza que o importante não é só a fluência em determinada LE, mas a busca por novas experiências, lembrando que a língua não pode ser, em suas palavras um “fetiche”, ou seja, não deve ser vista como um fim em si mesma. Como podemos observar no excerto abaixo:

[**excerto 3**]

a língua é apenas um elemento da cultura. A língua como esse código de signos traduzidos em palavras... mas língua também pode ser língua das mariposas, né? (risos) então, é difícil, eu não sou linguista e na verdade evito essas definições, não conheço muito bem e eu acho que língua seria apenas um elemento da cultura, importante. **É um veículo para conhecer melhor culturas,** é um cartão de apresentação importante, mas que não temos que... **não tem que ser um “fetiche”, nós... alguém pode ser muito hábil em língua, em língua estrangeira, mas ele vai ser um principiante talvez em termos de conhecimentos, de experiências, de vivências.** (Eva, EN, 10/07/2012).

A partir desta fala da professora Eva, é possível perceber que ela amplia seu entendimento sobre língua, estabelecendo uma relação entre língua e cultura, em detrimento de sua resposta anterior (cf. Quadro 6). De certa forma, ela já evidencia a relação língua-cultura, apesar de transparecer uma rápida impressão de hierarquia entre língua e cultura (“um elemento da cultura”), talvez pela ideia de que a cultura envolve outros aspectos além da língua. Kramsch (1998) nos ajuda a refletir sobre esta questão, apontando que, realmente a *língua incorpora a realidade cultural*, como demonstra a fala de Eva, porém, sobretudo, é preciso considerar, que a *língua possui um valor cultural em si mesma*, de forma que ela não só expressa a cultura, mas *conduz e simboliza a realidade social*. Mais adiante, apresento mais detalhadamente a visão dos participantes sobre essa relação.

A concepção de língua na perspectiva das professoras em formação (PEF) partiu do mesmo ponto das análises anteriores. As respostas das participantes Carla, Elen, Eliana, Larabelle, Isa e Lara têm uma base comum, ou seja, *língua como meio comunicação*. Estas respostas demonstram o quanto ainda é comum definir língua a partir de um viés mais tradicional, associada a uma visão tradicional, traduzida por termos como “linguagem verbal”, “instrumento”, “conjunto de signos”, “código” ou “sistema”, evidenciando definições que se limitam a pensar na língua em si mesma, como sistema autossuficiente. Inclusive a primeira

definição (PEF Carla) desconsidera, por exemplo, as línguas de sinais (no plural, pois não se trata de uma língua universal, varia segundo o país, assim como as línguas orais). Como mostra o quadro abaixo:

PEF	Concepções de língua das PEF
Carla	<i>Uma linguagem verbal utilizada por um grupo de indivíduos que forma uma comunidade.</i>
Elen	<i>Conjunto de signos que permite ao ser humano a comunicação.</i>
Eliana	<i>Instrumento utilizado para a realização da comunicação.</i>
Larabelle	<i>Um dos meios de comunicar-se com os outros (pessoas), mais eficaz. A língua caracteriza um povo.</i>
Isa	<i>Código que utilizamos para estabelecer uma comunicação, é algo concreto que acontece entre as pessoas.</i>
Lara	<i>Sistema adotado pelos seres humanos para estabelecer uma comunicação.</i>
Raquel	<i>Conjunto de práticas sociais e cognitivas, é um sistema de signos, parte social da linguagem.</i>

Quadro 7: Respostas das PEF sobre concepção de língua (QST).

Podemos perceber que estas definições ressaltam somente uma das características da língua, *estabelecer comunicação*, mas, por outro lado, escondem outros aspectos subjacentes a ela, como por exemplo, construção e reprodução de representações sociais, significados simbólicos, ideologias, relações de poder, etc. Considero que tais concepções de língua nos ajudam a perceber o quanto a base conceitual estruturalista ainda está presente em nossas salas de aula, quer seja consciente ou inconscientemente. A análise destas respostas permite-nos refletir sobre a necessidade de transcender a ideia de língua em seu sentido primeiro, para perceber os vários aspectos que nela estão envolvidos.

Entretanto, podemos notar que a resposta da PEF Raquel apresenta outros elementos. Assim como suas colegas, ela também menciona a ideia de língua enquanto “sistema de signos”, embora chame a atenção para o caráter social da língua, quando a define como um “conjunto de práticas sociais e cognitivas”. Apesar de Raquel se aproximar da perspectiva mais tradicional, ela consegue dialogar com as percepções dos teóricos da LA que entendem a língua como construtora e reprodutora de discursos que permeiam as ações sociais (ANTUNES, 2009; RAJAGOPALAN, 2003).

Portanto, a partir destas análises sobre a compreensão que os participantes da pesquisa têm sobre língua, podemos inferir, primeiramente, que a noção de língua enquanto “sistema” ou meramente um “instrumento de comunicação” permeia as respostas dos dois grupos de professores (PF e PEF). Contudo, os participantes de ambos os grupos conseguem, de alguma forma, evidenciar diferentes aspectos subjacentes à definição de língua, principalmente os PF conseguem transcender tal entendimento. As PEF demonstram um

pouco mais de apego às definições tradicionais, exceto Raquel que já sinaliza ter a tendência de perceber a língua como prática social, o que considero uma informação relevante para este estudo. Naturalmente, as leituras e a experiência profissional dos PF constituem-se num diferencial neste processo de reelaborações conceituais, em detrimento das PEF, as quais se encontram em seu processo de formação inicial.

4.1.2 Visão dos participantes sobre “cultura”

A compreensão que os professores colaboradores da pesquisa têm sobre cultura pôde ser evidenciada a partir das respostas ao questionário e da entrevista. As definições apresentadas por eles corroboram, majoritariamente, a primeira (e mais tradicional) reconfiguração antropológica do conceito de cultura elaborado por Tylor (1871), demonstrando que este ainda se faz presente até os dias atuais, principalmente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Como já exposto no Capítulo 2, esta concepção de cultura envolve os conhecimentos, as crenças, a arte, a moral, as leis, os costumes, enfim, hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 2002).

Podemos observar tal compreensão nos Quadros 8 e 9, nos quais apresento de forma geral as definições elaboradas pelos professores participantes (PF e PEF) no primeiro momento da pesquisa, quando preencheram o questionário (QST) sobre “como entendem cultura”. Posteriormente, vou estabelecendo vínculos entre estas respostas e outras reflexões geradas a partir das entrevistas.

As percepções dos participantes vão desde a definição antropológica mais tradicional de cultura, até definições que evidenciam questões mais complexas envolvidas na compreensão deste conceito. A esse respeito, apresento primeiramente dados sobre a visão das PEF e, em seguida, dos PF, no sentido de dar continuidade às ideias que vinham sendo discutidas na seção anterior.

Observemos as respostas formuladas pelas professoras em formação (PEF):

PEF	Concepções de cultura das PEF
Carla	<i>Cultura é o que podemos considerar como os costumes e os modos de vida de uma comunidade.</i>
Elen	<i>Cultura é todo e qualquer tipo de manifestações de um povo que demonstre seus valores e costumes.</i>
Eliana	<i>Tudo que pertence as manifestações desenvolvidas por um povo.</i>
Larabelle	<i>Cultura é a música, a dança, as lendas regionais, as crenças e ritos de um povo. Sua definição está direcionada a todos os tipos de manifestações</i>

	<i>populares.</i>
Isa	<i>Cultura são as ideias, crenças, valores, normas, atitudes, etc. tudo está relacionado aos costumes, artes, literaturas, religião, etc. de um povo.</i>
Lara	<i>Cultura é a junção de vários elementos de um povo que remete a valores, ideias e à identificação.</i>
Raquel	<i>Cultura são manifestações e costumes próprias de um povo ou lugar.</i>

Quadro 8: Respostas das PEF sobre concepção de cultura (QST).

A definição dada pelas PEF traz a ideia de cultura como “costumes”, “modos de vida”, “valores” e “crenças”, “manifestações populares”, reproduzindo o conceito de Tylor (1871). Além disso, também podemos notar uma outra noção de cultura, ainda mais canônica, que interpreta a cultura a partir da produção de *bens culturais*, melhor dizendo, intelectuais, como “música”, “literatura”, relacionada ao que Kramsch (1988) chama de Cultura com “C” maiúsculo, referindo-se a produções artísticas e intelectuais resultantes da tradição da trajetória da humanidade, em detrimento da ideia de cultura com “c” minúsculo, que guarda relação com as formas particulares de interação, de comportamento, de significados presentes nos diferentes grupos sociais.

Outro aspecto importante a ser evidenciado nas definições das PEF é o fato de que em boa parte das respostas está presente a ideia de que as culturas são delimitadas segundo o “modo de vida” dos povos das diferentes nações. Este aspecto também permeou as falas das PEF no momento da entrevista, quando perguntei *se elas consideram que já tiveram contatos interculturais*, pedindo-lhes que relatassem tais situações e também sobre *critérios através dos quais podemos definir que alguém pertence a uma cultura diferente*.

Inicialmente, elas se preocuparam em buscar referências sobre pessoas de outros países, principalmente hispânicos (devido a isso algumas delas demonstraram dificuldade em realizar os relatos), mas, a partir da fala da PEF Larabelle, outras participantes comentaram sobre suas experiências “interculturais”. Somente, após alguns questionamentos, elas percebem que, na realidade, lidamos constantemente com diferenças culturais sem, necessariamente, vivenciarmos experiências com pessoas de outros países. Seguem alguns excertos nos quais podemos visualizar como esta questão é evidenciada:

[excerto 4]

Assim... o **contato com pessoa de cultura diferente que eu tive foi com dois irmãos canadenses**. [...] Então, de início, quando criança assim, você vê uma coisa diferente... uma pessoa falando diferente, agia diferente, as comidas eram diferentes... porque, a mulher dele fazia [...] umas comidas... procurava alguns ingredientes pra fazer a comida que ele gostava, até ele se acostumava com as comidas brasileiras [...] Então, de início eu tive essa percepção de que era uma cultura diferente, que era diferente das pessoas que eu estava acostumada a conviver. (Larabelle, EN, 10/07/2012).

[excerto 5]

[...] eu participei de uma palestra de um aluno que... um aluno que tá participando de um intercambio aqui [...], ele é mexicano. E ele falava justamente da cultura dele, da cultura de lá do México. E assim... uma cultura muito diferente da nossa, principalmente no ponto que ele falou sobre... sobre a morte. [...] Como a morte era retratada lá no México. [...]que eles saíam nas ruas, se pintava, colocava máscara... era como se... fazia da morte um momento de festa... bastante diferente da gente... (Raquel, EN, 10/07/2012).

[excerto 6]

[...] mesmo nas aulas que eu tive antes daqui da universidade com um professor argentino, uma coisa que me recordou é... no caso, o filho dele (que ele tem dois filhos), o filho que nasceu lá na Argentina só tem o sobrenome do pai [...] Achei... estranhei, porque “como é que pode?” a mãe espera nove meses e a criança não recebe o sobre nome da mãe, somente do pai... e acho que até pra ele... o estranhamento dele aqui no Brasil, essa questão que, tanto o sobrenome do pai quanto da mãe a filha recebeu [...]. (Lara, EM, 10/07/2012)

[excerto 7]

[...] a sogra do meu irmão é japonesa. Ela veio pra cá muito pequenininha, então ela fala português muito bem, mas os costumes das comidas mesmo... aquelas comidas que você vai num restaurante japonês e que você vê que a gente não gosta, que a gente acha meio sem sabor... (eu pelo menos acho) ela gosta muito de fazer, ainda até hoje [...] uma pessoa que vive sozinha, gosta muito de silêncio... são coisas que geralmente a gente... brasileiro é mais barulhento, gosta de contato, né? [...] pra ela, ficar sozinha... ela não tem aquele apego aos filhos, como a gente tem... de tá correndo atrás, querendo que fique em casa, não. Ela se desapegou dos filhos muito cedo, cada um vive sua vida [...]. (Isa, EN, 10/07/2012)

Nestes excertos, as PEF demonstram seu estranhamento com relação ao aspecto cultural relatado, nos quais podemos perceber que elas, naturalmente, comparam a cultura do *outro*, ou seja, do diferente, marcando claramente a diferença com a própria cultura. Daí podemos perceber a construção do processo da alteridade, seu processo de conscientização de outras referências culturais. Embora, estas participantes tenham se esforçado em descrever suas percepções no contato com pessoas de outros países, a discussão vai se ampliando e elas passam a estabelecer paralelos entre essas “culturas diferentes” com as quais tiveram contato e aspectos culturais brasileiros (neste caso, da Bahia).

Como podemos observar, especificamente no excerto 7, Isa compara características do comportamento dos japoneses e dos brasileiros (baianos). Compreendo que este processo de comparação é natural, mas também perigoso, pois corremos o risco de reproduzirmos estereótipos, acarretando a transmissão de uma falsa ideia de que as culturas são homogêneas internamente.

Mas, também é interessante perceber a discussão é ampliada e ganha um novo elemento para a discussão sobre *cultura*. Na entrevista, problematizo sobre a questão da diversidade cultural dentro do nosso país, de forma que as participantes (PEF) tentassem ir além da comparação entre a cultura própria e de outros países. E, sobre esta questão, nos excertos 8 e 9, Raquel e Elen desenvolvem falas bastante representativas das reflexões pelas PEF neste momento de redirecionamento da discussão:

[excerto 8]

É... eu acho que a cultura pode sim ser tratada dentro do nosso próprio país. Aqui, eu acho que estamos mais levando mais por esse lado do Espanhol, né? justamente por... pelo nosso curso, né? mas, claro que existe culturas diferentes dentro do próprio país, do próprio estado, da própria cidade existem costumes e hábitos diferentes... nas comunidades de... fala. (Raquel, EN, 10/07/2012)

[excerto 9]

[...] É... às vezes a gente leva essa diferença de cultura pra muito distante... e eu acho assim que, refletindo um pouquinho, acredito que na minha própria casa a gente percebe diferenças de cultura... e os nossos valores, a nossa religião, alguma outra ideologia... acaba nos influenciando... distanciar de uma cultura na qual nós crescendo, né? e eu percebo que a minha irmã, as minhas irmãs e eu temos culturas diferentes... [...] Então, até dentro da nossa casa a gente vê essa diferença de cultura. (Elen, EN, 10/07/2012)

[excerto 10]

[...] a gente pensou logo na questão do “sair”, né? e, de repente, a gente descobre que no país da gente tem tantas diferenças... até porque é país muito grande, não tem como você juntar tudo, né? você vê... cada estado, cada região vai ali... apresentando suas diferenças. (Isa, EN, 10/07/2012).

Estas conclusões às quais chegam as PEF estão de acordo com o que nos diz Laraia (2001) sobre a heterogeneidade cultural que caracteriza os grupos sociais devido a suas inúmeras influências. Diversidade esta que exige do sujeito contemporâneo buscar compreender a existência de tais diferenças e buscar conviver com elas.

Por outro lado, sobre as respostas que os professores formadores (PF) elaboram, fica claro que, apesar de também apresentarem traços do conceito tradicional mencionado como ponto de partida, eles já demonstram uma concepção de *cultura* que envolve outros aspectos que evidenciam a sua complexidade. Vejamos como os professores formadores definem cultura no primeiro momento da pesquisa, a partir do questionário:

PF	Concepções de cultura dos PF
Carlos	<i>É tudo aquilo produzido pelas sociedades ao longo dos tempos em termos de valores, histórias, costumes, comportamentos.</i>
Eva	<i>Cultura é um conjunto de referências imprescindível para a formação do ser humano. Cultura surge num processo constante de autoconstrução.</i>

Letícia	<i>Teria dificuldades em resumir minha compreensão sobre o termo cultura. Ela me parece vasta e complexa, mas entendo cultura como tudo que pode me identificar com determinado espaço meu modo de agir, pensar e ser.</i>
----------------	--

Quadro 9: Respostas dos PF sobre cultura (QST).

O professor Carlos, nesta sua fala inicial sobre cultura, resume o termo como “tudo aquilo produzido pelas sociedades”, o que nos remete àquela definição mais tradicional, que ressalta a cultura como *modo de viver* de determinado grupo social. No entanto, num segundo momento, desenvolve sua percepção evidenciando a condição do ser humano como “sujeito cultural”, destacando que a cultura constitui as diversas formas de “existir”, de “pensar” e de interação dos sujeitos com seus pares, nas diferentes “realidades históricas” que os cercam, sendo que estes sujeitos culturais seguem em constante construção. Podemos observá-lo nos **excertos 10 e 11**, de modo que, no primeiro, Carlos já evidencia de alguma forma sua compreensão de cultura ao falar sobre suas *experiências/contatos interculturais* e, no segundo, ele elabora tal conceito explicitamente.

[**excerto 11**]

Eu entendo que **o fato de ser humano**, de ser um sujeito que fala, que se comunica com outros sujeitos, que tem história, várias histórias, aliás... **que tá se construindo enquanto sujeito cultural a todo instante**, isso por si só já me faz ter uma espécie de contato intercultural. (Carlos, EN, 19/07/2012)

[**excerto 12**]

[...] a cultura [...] vai ser o conjunto de manifestações, de comportamentos, de valores, de crenças... **de formas de existir, de formas de pensar, de formas de refletir a condição do próprio sujeito no mundo e de manter essa relação com o mundo**, com a natureza, com os outros sujeitos, com as varias realidades históricas que cercam determinados sujeitos, todos os sujeitos talvez, né? (Carlos, EN, 19/07/2012).

A visão de Carlos nos mostra que a cultura é formada pelos significados construídos nas interações entre os sujeitos através da linguagem, de forma que cada um deles constitui-se num “sujeito cultural” único, com suas experiências, sua história, suas referências. O ponto de vista de Carlos nos remete ao pensamento de Cuche (2002, p. 9-10) quanto este afirma que

O homem é essencialmente um ser de cultura. O longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural.

A professora Eva segue a mesma linha, uma vez que concebe a cultura como sendo um “processo de construção” do ser humano, individual e coletivamente. Em sua definição,

Eva também consegue fugir da visão mais comum de cultura, ressaltando que sua construção é contínua e ocorre a partir da percepção/assimilação de diferentes referências que temos ao longo da vida, bem como dos conhecimentos que adquirimos, destacando ainda o que chama de “sensibilidades” e também “experiências”. Como podemos observar no **excerto 12**.

[**excerto 13**]

Olha, cultura... eu acho que cultura é um **processo de construção**, tanto de uma coletividade, de uma comunidade como de um indivíduo. Cultura são referências, um **conjunto de referências**, de **conhecimento**, de **sensibilidades**, **experiências** que você adquire na vida e que você acumula se construindo como um ser humano... como um ser humano inserido dentro de uma comunidade. (Eva, EN, 10/07/2012)

Esta definição de Eva suscita a ideia de que cultura não pode ser pensada como um construto fechado e finito, uma vez que ela vai sendo reconstruída e reconfigurada a partir das referências e experiências dos sujeitos nas comunidades em que atuam, a partir de sua “sensibilidade”, a qual interpreto como a capacidade dos sujeitos perceberem os significados simbólicos e ideológicos envolvidos em práticas sociais decorrentes de diferentes contextos culturais. Entendo que esta “sensibilidade” de que nos fala Eva funciona como uma espécie de força mobilizadora neste processo de construção do nosso “conjunto de referências”, determinando (em maior ou menor grau) a nossa capacidade para perceber e, talvez, assimilar novas referências culturais, isto é, capacidade de transitar não só pela complexidade do nosso próprio contexto, o que não é tão simples, mas também lidar com as diferenças de novos contextos, de novas interações. Para corroborar e ampliar esta reflexão sobre a diversidade inerente às culturas, é válido registrar a ideia suscitada por Cuche (2002, p. 14) de que o “encontro das culturas não se produz somente entre sociedades globais, mas também entre grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa.”

Ao analisar as falas da PF Letícia, pude identificar algumas nuances com relação à sua concepção de cultura. Se retomarmos a sua resposta ao questionário, percebemos que ela explicita a dificuldade em definir tal conceito, considerando “vasto” e “complexo”. Logo, a professora afirma que entende cultura como tudo aquilo que nos pode “identificar com determinado espaço, modo de agir, pensar e ser”. No fragmento da entrevista abaixo podemos observar que ela desenvolve um pouco mais esta ideia de cultura:

[**excerto 14**]

P: Não, o que você considera como cultura? Não pense num conceito fechado, de nenhum teórico, enfim. O que estaria envolvido?

Letícia: (...) ah, o **modo como eu falo**, o modo como eu digo, as **coisas que eu acredito ou que eu não acredito estão imbuídas de cultura...** a maneira **como eu me visto...** é dentro daquilo que é um gosto pessoal,

mas que tá dentro de alguma tendência, que tá dentro de uma moda, de um padrão, dentro de uma concepção que alguém teve, que tá dentro de outra coisa. **Tudo que a gente faz é cultura.** Acho que somos produtos da nossa cultura e os outros também são produtos da cultura deles. E assim, ao mesmo tempo, por isso que **eu acho que é difícil você estabelecer limites pro que seja cultura.** E aí...

P: Talvez a gente não precise estabelecer limites.

Letícia: Exato. Mas, ao mesmo tempo, você busca estabelecer pra que você possa orientar. Por exemplo, eu dou aula de língua, tudo bem eu posso dizer “tudo é cultura” pra um aluno... ele vai perguntar “tá, pró, e isso? e isso? e isso?” Vai ser sempre questões inacabadas, porque sempre, como vai mudando tudo, pode ser que o que eu considerava antes, eu já não considero mais.

Podemos notar que Letícia oscila entre uma definição de cultura que abarca tudo o que está envolvido na realidade social, reforçando que tudo aquilo que pensamos ou fazemos está “imbuído de cultura”, mas ao mesmo tempo ela representa uma preocupação comum, principalmente, no meio acadêmico, em estabelecer limites ou distinguir, de alguma forma, o que seria daquilo que não seria cultura. Letícia se refere, em alguns momentos, à cultura como aquilo que ajuda os sujeitos a se “identificarem” com aquilo que envolve seu contexto social. Esta reflexão pode nos levar a confundir os conceitos *cultura* e *identidade cultural*, de modo que Cuche (2002) nos ajuda a compreender esta sutileza, apontando que *cultura* e *identidade cultural* diferem, sobretudo pelo nível de consciência dos sujeitos, ou seja, a primeira pode ser considerada um fenômeno inconsciente e a segunda, consciente.

No entanto, como mencionado, Letícia perpassa por momentos que evidenciam ideias que não se alinham totalmente à definição explicitada por ela anteriormente, demonstrando certa dificuldade em incorporar as questões teóricas discutidas durante a pesquisa à sua prática docente. Ao conversarmos sobre contatos interculturais (já havia sido mencionada no questionário), a professora comenta sobre sua dificuldade em responder tal questão e, em seguida, relata sobre a necessidade que sentiu em um dado momento de sua atuação como professora de viajar a algum país que falasse espanhol, pois acreditava que assim iria entender mais sobre a cultura do “outro”. Então, ela se preocupa em descrever experiências interculturais que teve no contato com pessoas de outro país, aspectos que lhe fizeram refletir sobre as diferenças culturais com as quais se deparou. Observemos estes fragmentos (Letícia, EN, 19/07/2012):

[excerto 15]

P: No questionário eu já menciono, mas gostaria que você comentasse um pouco sobre se você considera que já teve contatos interculturais e que relatasse talvez alguma experiência?

Letícia: Essa pergunta, quando eu li eu demorei uns cinco minutos pra pensar... será que eu tive algum contato intercultural, enfim... (risos). Então assim, eu pensava assim também que era importante como professora eu viajar pra algum lugar. [...] talvez pra sentir como as pessoas eram ou não eram, como as pessoas são... [Algum lugar em que fale espanhol?] que falasse espanhol, exato. Aí eu entendi que... **viajar assim... eu preciso disso pra entender um pouco como é que é o outro**, eu achava alguma coisa. [...] Consegui viajar pra Argentina. [...]

eu achei algumas coisas estranhas, por exemplo, comida, a maneira como eles se relacionam na mesa... eu lembro assim que eu tomei café em algum lugar, aí tinha água, que vinha junto. Quer dizer, talvez até seja uma coisa popular, pra pessoas que frequentem cafés, mas como eu não frequentava cafés, pra mim era... café e pão, café e biscoito, não café e água (risos)... eu cheguei, o rapaz colocou água, eu fiquei pensando “pra quê tem essa água aqui?”... eu comecei a olhar o que as outras pessoas faziam com a água que vem junto (risos) e eu observei tomava a água depois, aí eu entendi. [...] Mas... acho que essas coisas assim... **contatos com um outro falante**, talvez pessoal, **acho que tenha sido mais nessa viagem**. **A maneira como as pessoas são**, acho que nós **brasileiros, talvez nós baianos também...** porque no Sul também... **no Sul é diferente pra gente...**

P: Então, nesse caso, a gente não precisa necessariamente pensar em cultura diferente só de país diferente, por exemplo?

Letícia: Não... tô falando assim... exato. Porque são coisas diferentes. Nossos comportamentos são diferentes, entendeu? Então, assim... na verdade eu tô falando mais de questão de comportamentos...tem outras coisas, mas que tem coisas que a gente sente mais... o contato mais direto, acho que talvez venha mais, as outras coisas são mais sutis. Eu entendo assim, que outros detalhes, outros aspectos... de encontro, talvez... de língua, acho que eles podem ser mais sutis. Mas quando você está de frente com outra pessoa realmente, acho que isso te choca mais, né? quando talvez não é o texto ou quando não é uma imagem... mas, quando você tá vivenciando aquilo você sente mais, entende? Mas voltando à questão de interculturalidade num mesmo lugar... Quando você tá no sul, é muito diferente, eu sinto muita diferença, no sul do Brasil.[...]

Obviamente, as experiências descritas por Letícia são efetivamente interculturais e, ao longo do seu relato e, além disso, consegue enxergar diferenças culturais também dentro próprio país. Mas, ao analisar de forma mais atenta, podemos perceber que a professora, inconscientemente, acaba evidenciando a mesma noção de cultura suscitada pelas PEF, ou seja, instintivamente refere-se a cultura diferente como sendo de outro país. Não é difícil perceber que esta ideia de cultura ainda está bastante presente no imaginário comum, especialmente, no ensino-aprendizagem de LE, em se tratando das práticas dos professores e também de como esta vem sendo abordada na maioria dos livros didáticos, uma vez que cultura já não deve vista como “o modo de vida de um autêntico falante nativo”, como nos diz Kramsch (2006). Por isso, considero importante chamar a atenção para este elemento que emergiu das considerações da professora Letícia, no sentido de repensarmos sobre concepção de cultura no sentido superá-la cada vez mais.

4.1.3 Visão dos participantes sobre a relação “língua-cultura”

A partir das análises anteriores, já foi possível identificar que os participantes em geral entendem que língua e cultura estão interligadas, no entanto, o objetivo desta seção é mostrar de forma mais explícita suas reflexões sobre esta questão. Dada a natureza indissociável entre língua e cultura, alguns excertos poderão ser retomados.

O professor Carlos deixa claro em suas falas que não consegue enxergar língua e cultura como coisas separadas, afirmando no questionário que considera a língua como um “aspecto determinante da cultura”. E, por exemplo, no **excerto 1**, destaca que *língua* é aquilo que “pertence à lida com a realidade”, ou melhor, que “permite a lida com os outros sujeitos,

com a natureza”, enfim. No momento, da entrevista, Carlos ao tecer reflexões sobre o que consideraria como *contato intercultural*, por conseguinte, evidencia o quanto língua e cultura são indissociáveis. Carlos reforça a ideia de que somos (os seres humanos) interculturais por natureza, de modo que cada sujeito tem histórias diferentes, experiências diferentes, todo processo de interação acabará naturalmente constituindo-se como “intercultural”. E, nos fala ainda de como ele consegue perceber esse “contato intercultural” no processo de “aprendizado e do ensino de uma língua estrangeira”. Observemos suas palavras:

[excerto 16]

Eu **entendo que o fato de ser humano**, de ser um sujeito que fala, **que se comunica com outros sujeitos**, que tem historia, várias histórias, aliás... que **tá se construindo enquanto sujeito cultural a todo instante**, isso por si só **já me faz ter uma espécie de contato intercultural**. E quando eu falo do **aprendizado e do ensino de uma língua estrangeira**, nesse caso, o espanhol, eu penso que o contato intercultural, ele já se dá automaticamente, porque eu vou primeiro me desvestir das informações que eu tenho do meu idioma (que é o português) e vou tentar passar a conhecer o mundo outra vez, só que agora através do outro idioma, que é o espanhol. [...] Então, começar de novo, nascer de novo... **sair de uma zona de conforto, que é a LP e me aventurar por outro espaço que é a LE**, pra mim, já me coloca enquanto contato intercultural. [...] E, não necessariamente por isso, quer dizer, **eu posso ter uma experiência com alguém que é brasileiro**, que tem uma história muito semelhante com a minha, mas que tem uma **cultura diferenciada da minha**... porque é um outro sujeito, foi submetido a outras experiências e que, portanto, estabelecerá comigo uma relação de troca... de **troca cultural, de troca de valores, de troca de lugares de fala, de expectativa**. (Carlos, EN, 19/07/2012).

Carlos elabora, através de uma linguagem inclusive poética, reflexões sobre a intrínseca entre língua e cultura, isto é, de como nós, seres humanos, somos constituídos por diferentes referenciais culturais, os quais não são neutralizados em nossas interações. Por isso, ele não restringe esta “troca cultural” somente ao contato com o estrangeiro. Ele também aponta para o processo de aprendizado de um novo idioma como uma espécie de “renascimento”, onde é preciso mobilizar a nossa capacidade de “aventurar-se” por novos caminhos, isto é, de dialogar com este “outro” que nos é diferente, no sentido de passar a ver o mundo com outros olhos, os olhos desse “outro”, buscando compreender aquilo que está por trás do que é dito, seus significados, símbolos, ideologias.

Então, podemos inferir deste processo descrito por Carlos, que os sujeitos se percebem e se constroem através da linguagem. Isso nos leva à ideia de *dialogismo*, evidenciada por Bakhtin (2002), a qual reforça a carga simbólica e ideológica inerente à língua, de forma que o diálogo entre os sujeitos transcende à mera decodificação, mas bem se caracteriza como uma ressignificação de palavras/expressões conforme seus contextos de atuação.

Logo, se cada contexto tem suas próprias características que influencia cada sujeito de maneira diferente e, já que é através da língua que a realidade social é construída e também transformada, a língua também vai tomando formas diferentes, novos contornos segundo tais contextos.

Continuando a análise sobre o entendimento de língua-cultura, passo às respostas da PF Letícia. Observei no questionário que ela apresenta mais explicitamente que considera “impossível dissociar língua de cultura”. Em sua resposta, a PF faz uma breve retrospectiva na qual destaca que língua e cultura sempre foram vistas como conceitos separados, afirmando que, atualmente a língua passou a ser considerada como um “instrumento da forma como pensam homens e mulheres de determinada cultura”, ou seja, que expressa “crenças”, “ideologias”, etc. Como mostra o excerto a seguir:

[excerto 17]

É impossível dissociar língua de cultura. Na verdade, por algum tempo mantivemos uma impressão que cultura era um tópico em separado, em algumas vezes estereotipado de um país, região que se comunica em determinada língua. Hoje, conseguimos entender que a língua representa e é instrumento da forma como pensam homens e mulheres de determinada cultura. A partir da linguagem manifestamos nossas crenças, ideologias, nossa história de formação cultural por essa razão não nos cabe no ensino de língua estrangeira pensar língua e cultura como termos distantes entre si ou em um momento específico para “ensinar” cultura. Ensinar língua é ensinar a cultura dessa língua. (Letícia, QST).

Letícia vai além e traz suas reflexões sobre língua-cultura para contexto de ensino-aprendizagem de LE, ressaltando que justamente devido a essa relação já não podemos pensar em ensinar língua e cultura de maneira separada, afirmando que “ensinar língua é ensinar a cultura dessa língua”.

Além disso, ela relata sobre algumas de suas percepções durante a viagem que fez à Argentina, quando nos fala sobre sua dificuldade em compreender a variante falada neste país e, principalmente de produzi-la (não que o considerasse necessário), sendo que isso gerou certa dificuldade para estabelecer relações mais próximas, especialmente com pessoas idosas, já que estas não eram muito receptivas a sua forma de falar (mais influências da variante peninsular) em detrimento da sua colega de viagem, que conseguia se adequar um pouco mais ao contexto argentino. Porém, isso não acontecia com outras pessoas, com quem conseguia se comunicar de melhor. Pelo que relata, Letícia demonstra que este aspecto cultural acabou acarretando certo distanciamento entre ela e aquelas pessoas (mais idosas, especificamente). Como podemos identificar no seguinte fragmento de sua entrevista:

[excerto 18]

[...] Eu **tenho dificuldade de compreender**, porque eu esqueço que tem aquele som naquela língua, né? **porque a minha referencia é mais... peninsular**. Aí depois que eu lembro... isso aconteceu na Argentina. A todo o momento eu tentava me policiar que eu ia escutar aquele acento e que aquele acento significava aquela palavra e, ao mesmo tempo, **quando eu ia falar com alguém, principalmente os mais velhos, no meu acento eu sentia que... eu não conseguia conversar bem com eles...** [Eles tinham dificuldade de entender?] Não, acho que não era compreensão. Assim... **a relação que eles têm com a língua**, assim... eu lembro que eu tava com uma amiga, essa minha amiga, ela conseguia *se ligar* e usar... *yeísmo*, essas coisas... e aí, todo mundo conversava com ela. Não que conversasse com ela e não comigo, mas a tratava ou a entendia ou se disponibilizava a escutá-la. E assim, os mais velhos... isso eu reparei muito, quando eu falava aí depois que eu lembrava... “não é esse acento” e aí **eu sentia um preconceito com relação a minha pronúncia**, talvez, né? [Curioso, isso...] É. **Acho que isso acontecia com os mais velhos porque com outras pessoas... uma moça uma vez, uma vendedora falou “ah, eu achava que você era colombiana**, você tem um acento parecido com os colombianos”, então assim, tem essas coisas, que dependendo até da pessoa, coisa assim, te receba de outra maneira, mas o outro não. (Letícia, EN, 19/07/2012)

Entretanto, é possível identificar no decorrer das falas da PF Letícia, que ela apresenta algumas ideias que não estão totalmente alinhadas entre si. Ela demonstra ter um conhecimento teórico importante, pois consegue trazer elementos pertinentes ao refletir sobre língua-cultura no questionário, mostrando-nos a unidade língua e cultura, ressaltando que o professor de LE não deve estabelecer momentos diferentes para se “ensinar cultura”, concluindo que “ensinar língua é ensinar a cultura dessa língua”. Porém, podemos observar, em diversos momentos, certa dificuldade de relacionar as questões discutidas em sua prática, estabelecer paralelo com suas vivências.

Tenho algumas considerações sobre esta diferença de postura que a professora apresenta em suas respostas ao questionário e à entrevista. Primeiro, por questões de disponibilidade, a professora Letícia teve um tempo maior para devolver o questionário respondido em momento posterior à realização da entrevista, logo, esta acabou se constituindo no primeiro momento de elaboração destes conceitos. Também é possível inferir que talvez ela não tivesse se conscientizado e incorporado em sua prática, até então, a concepção de língua-cultura exatamente nos termos considerados neste trabalho.

Para concluir a visão dos PF, tento sintetizar algumas percepções de Eva sobre língua-cultura. Para tanto, retomo uma das suas primeiras falas, especificamente o **excerto 3**, quando nos fala sobre sua concepção de língua. Já neste momento, a professora Eva evidencia sua visão sobre a relação língua-cultura. Na realidade, ela entende que língua é apenas um elemento da cultura”, ou seja, um “veículo para conhecer melhor culturas”. Apesar de deixar transparecer certa hierarquia, quando considera que a língua é um elemento de cultura e, não

exatamente como construtora desta, Eva demonstra vivenciar esta relação, quando nos fala de suas experiências interculturais. De certa forma, ela evita definições que considerem a língua em si mesma, apontando que não precisamos entender a língua, em suas palavras, como um “fetiche”, explicando que o conhecimento linguístico não garante a habilidade para dialogar com novas referências culturais. E, usa a própria experiência para exemplificar esta questão, como podemos observar

[**excerto 19**]

[...] eu só estudava francês com livros, com professores... lá em Paris eu reparei que o meu conhecimento teórico era muito bom, mas faltava justamente aquela ponte de conhecimentos através de vivências, de culturas... me dei muito bem lá com as pessoas, culturas... soube que já o mundo, o universo ia me chamar de uma maneira inexorável na minha vida para transitar. (Eva, EN, 10/07/2012).

Neste momento, Eva confronta seu conhecimento teórico em uma língua estrangeira (francês) com a real necessidade de conhecer, de vivenciar outras culturas. É também quando se dá conta da sua vocação para “transitar” entre vários lugares, entre várias culturas. Acredito que seja justamente essa sua capacidade de “transitar” que, certamente, seja um dos elementos que ajudam essa professora a compreender de forma tão natural a relação entre língua e cultura, mostrando-se aberta ao diálogo intercultural nos seus alunos, uma vez que sempre transparece em suas falas um interesse em conhecer e buscar novas referências culturais.

Com relação às PEF, pudemos perceber (nas seções anteriores) que, num primeiro momento, elas demonstram pensar nos conceitos de língua e cultura como elementos distintos, mas que, no decorrer das discussões, conseguem enxergar sua relação. Portanto, aqui somente destaco alguns momentos em que as PEF falam diretamente sobre tal questão. Por exemplo, no questionário, elas trazem a ideia de “relação de unidade”, mas também evidenciam a noção mais hierárquica que entende a língua como um “aspecto da cultura”, conforme está descrito no quadro abaixo:

PEF	Respostas sobre a relação língua-cultura das PEF
Carla	<i>Sim. Os modos de vida e costumes de um lugar são juntamente com a língua aspectos fundamentais da cultura.</i>
Elen	<i>Sim. Pois a cultura se manifesta por meio da língua, essa é cultura.</i>
Eliana	<i>Sim. A língua é um aspecto, ou seja, é um item pertencente à cultura.</i>
Larabelle	<i>Sim. Para mim é impossível pensar em língua sem cultura ou vice-versa. Ambas se complementam e define os caracteres de um grupo de pessoas.</i>
Isa	<i>Sim, já que para se conhecer a cultura de um país é necessário conhecer sua língua.</i>
Lara	<i>Sim. Existe uma relação de unidade, já que a língua faz parte da cultura de um povo; a língua é a expressão de uma cultura.</i>
Raquel	<i>Sim. Ambas estão interligadas, pois a língua é uma maneira de transmitir</i>

	<i>conhecimento, assim sendo, ela é utilizada também para a manifestação de cultura.</i>
--	--

Quadro 10: Respostas das PEF sobre a relação língua-cultura (QST).

No momento da entrevista, na discussão sobre cultura e contatos interculturais algumas, as participantes Lara e Eliana nos trazem alguns exemplos a partir dos quais conseguem visualizar a relação língua-cultura.

[excerto 20]

Eu recordei agora do primeiro semestre... da questão das variações linguísticas. E aí, eu falei a respeito disso... vi a variação diatópica. A questão que aqui a gente chama, por exemplo, aqui a gente chama de “tangerina”, lá no sul é “bergamota”... então, essas questões mesmo da própria língua que faz a gente ver que a cultura... apesar de estarmos no mesmo país... que vai mudando através da própria língua... sem contar nos costumes [...]. (Lara, EN, 10/07/2012).

[excerto 21]

Eu acho que... mesmo aqui dentro do nosso Brasil... aqui no nosso território, aqui da universidade... eu tenho dois colegas que são mineiros, colegas de trabalho... e aí, mineiro já começa no modo de falar... é diferente [...] Aí eles falam principalmente sobre a comida... as comidas deles são diferentes... a forma de se vestir também... eles gostam de se agasalhar muito. (Eliana, EN, 10/07/2012).

Estes exemplos demonstram o momento em que as PEF deixam de referir-se a diferenças culturais pensando em outros países ou, especificamente, aos países onde se fala Espanhol. Elas passam, portanto, a refletir sobre as diferenças que fazem parte da sua realidade social, de modo que este processo de conscientização constitui-se num importante passo, a meu ver, em direção ao desenvolvimento de uma postura intercultural como futuras professoras de LE.

A partir destas reflexões acerca da compreensão dos participantes da pesquisa no tocante à relação língua-cultura, podemos observar que as concepções que emergiram dos dados analisados representam, de um modo geral, duas tendências de interpretação sobre esta questão, em especial, no âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Uma tendência está relacionada a concepções mais tradicionais que vêem língua e cultura como dois *sistemas* separados, evidenciando assim, a tradição mais estruturalista, onde língua é vista principalmente em seu aspecto *formal* e cultura como um conjunto de *comportamentos padronizados* de determinado grupo social. E outra que estaria relacionada a uma visão em que língua e cultura não podem ser pensadas como sendo aspectos diferentes, e sim complementares.

Através de diversas falas dos participantes, podemos notar que a primeira tendência mencionada anteriormente ainda está muito presente, de forma que esta concepção de língua e cultura norteia muitos materiais didáticos, normalmente de forma velada. Retomando Paiva (2008), constatamos que esta concepção realmente acaba influenciando a prática de muitos professores de línguas até hoje, apesar de vivenciarmos um momento em que as teorizações sobre a relação língua-cultura estarem consolidadas no âmbito da LA, como já foi amplamente discutido em capítulos anteriores.

De modo que, é justamente desta compreensão de língua como cultura, bem como as demandas da sociedade contemporânea que emerge a necessidade de repensarmos o ensino de LE, a partir de uma postura intercultural. Portanto, na próxima seção, busco compreender entendimento que os professores colaboradores desta pesquisa têm sobre a competência intercultural no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

4.2 A Competência Intercultural: como os participantes a compreendem?

Um dos aspectos fundamentais explorados neste trabalho é a maneira como os participantes entendem a competência intercultural, no sentido de observar os elementos evidenciados na concepção que eles apresentam sobre este conceito, tentando identificar de que forma isso se reflete em seus relatos e práticas. Assim, nesta seção, analiso em primeiro lugar a visão das professoras em formação (PEF) e, em seguida as ideias dos professores formadores (PF).

As respostas das PEF tiveram alguns elementos em comum, principalmente, pelo fato de entenderem a CI como o “conhecimento” de outras culturas e, sobretudo, que tal competência consiste no “respeito” às diferenças culturais. No entanto, podemos refletir sobre outros aspectos presentes em suas falas. Antes, observemos o quadro abaixo:

PEF	Concepção sobre a CI das PEF
Carla	<i>Competência Intercultural implica em saber como, quando, onde, por que e para que temos a necessidade de dizer ou fazer algo.</i>
Elen	<i>É ter conhecimento da cultura alheia, respeito as diferenças.</i>
Eliana	<i>Conhecimento da cultura de sua língua ou da língua que está aprendendo.</i>
Larabelle	<i>A Competência Intercultural é uma das sub-competências que pode ser definida como: a possibilidade de uma pessoa em conhecer as variantes culturais existente em falante de uma mesma língua.</i>
Isa	<i>A competência que se desenvolve para entender a cultura da língua que estamos aprendendo.</i>
Lara	<i>Entendo que essa competência ajuda a entender os valores, crenças e modo de agir do outro e assim compreender as diferenças entre as culturas.</i>
Raquel	<i>É a capacidade que o indivíduo tem de conhecer e conviver com uma cultura diferente da sua.</i>

Quadro 11: Concepção sobre competência intercultural das PEF (QST).

Destaco a fala da PEF Carla, a qual se diferencia um pouco das demais. Carla nos diz que a CI consiste em “saber como, quando, onde, por que e para que temos a necessidade de dizer ou fazer algo”. Podemos encontrar uma possibilidade de interpretação desta fala nas concepções de *cultura e competência intercultural* propostas por Lustig & Koester (1999).

Vejam os:

Cultura	Um conjunto de interpretações compartilhadas sobre crenças, valores e normas aprendidos, que afeta o comportamento de um grupo relativamente grande de pessoas .
Competência intercultural	A competência intercultural requer conhecimento suficiente, motivações adequadas e ações qualificadas , sendo que cada um desses componentes isolados não é suficiente para atingir tal competência.

Estabeleço este paralelo, pois acredito que a resposta de Carla se refere aos significados ou “interpretações compartilhadas” (LUSTIG & KOESTER, *ibid.*) que influenciam nossas ações, as quais são inconscientemente determinadas pela(s) cultura(s) dos diferentes contextos. Portanto, Carla relaciona CI como a necessidade de saber “por que” pensamos ou agimos de determinada maneira, buscando-nos tornarmos conscientes de nossas ações e também de culturas diferentes, corroborando a ideia dos referidos autores de que a CI nos exige “conhecimento suficiente, motivações adequadas e ações qualificadas” (*idem*). Também as falas das PEF Elen, Eliana e Larabelle enfatizam o “conhecimento” de culturas diferentes da nossa, ressaltando a(s) cultura(s) envolvidas pela LE que se está aprendendo. Outras, como Isa e Lara mencionam a necessidade de “compreender” que, a meu ver, vai além de somente conhecer tais diferenças. E, ainda, a PEF Raquel amplia um pouco mais, mencionando a necessidade de “conhecer e conviver” com as diferenças culturais.

Neste primeiro momento (questionário), as PEF demonstram ter uma boa percepção do que estaria envolvido na competência intercultural, embora ainda não tivessem refletido sobre tal competência como construto teórico. Consequentemente, na entrevista, elas conseguiram desenvolver melhor e mais significativamente suas ideias sobre a CI.

Uma questão que emergiu no momento da entrevista foi a percepção de que a CI consiste em “entender” a cultura do outro sem “julgar-la”. Julgamento, aqui entendido como juízo de valor, no sentido de considerar o que é diferente como inferior. Esta é uma questão importante a ser apontada, tendo em vista a natureza etnocêntrica das culturas, já que os preconceitos são constituídos a partir de nossa herança cultural, como bem lembra Laraia (2001). Os seguintes excertos ilustram bem estas reflexões:

[excerto 22]

Bom... eu entendo, até agora, competência intercultural... quando nós, como estudantes de língua espanhola, passamos a **entender a cultura do outro** [...] entender e **não julgá-la**, né? desrespeitando-a... achando diferente, sim. Porém, respeitando ao máximo, né? E... ter aquela **habilidade de você não ferir aquela cultura involuntariamente**... porque pode acontecer isso com **apenas uma palavra**, né? [...] a língua não deixa de ser cultura, né? **a língua é a própria cultura**... é a manifestação da cultura do povo, né? [...]. (Elen, EN).

[excerto 23]

[...] eu acho que competência intercultural é isso... **é você conhecer a cultura do outro** [...] **Não... conhecer pra absorver... pra saber lidar com o outro e não conhecer pra fazer julgamentos** ou cometer erros que possa ferir... porque cada um tem a sua cultura, então **a gente tem que respeitar**. (Eliana, EN).

[excerto 24]

Eu vou concordar com todas as minhas colegas... e eu acho que é isso mesmo... o **respeito pela cultura do outro... a cultura em si é aquela estrada**, vamos dizer assim, **com duas vias**, que você pode mostrar a sua, olhar a do outro... mas sempre o olhar **não é um olhar que vá discriminar, que vai dizer que não é certa**... a gente tem mesmo é que respeitar a cultura do outro. (Lara, EN).

Para as PEF Elen, Eliana e Lara, a CI envolve, além de “entender” o outro sem julgar, a necessidade de assumir uma postura de respeito às diferenças, sendo que suas falas trazem outros elementos que se complementam. Em especial, Elen fala sobre possíveis efeitos que “simples” palavras podem causar, o que nos remete à noção de Bakhtin (2002) sobre língua, a qual ressalta sua carga simbólica dentro das diferentes culturas. Ela, então, conclui que “a língua é a própria cultura”. Por sua vez, Eliana ressalta que desenvolver a CI não significa “conhecer a cultura do outro” para “absorvê-la” nem para “fazer julgamentos”, mas, sobretudo, para “saber lidar com o outro”, o que considero uma questão importante para compreensão da CI. E Lara comenta metaforicamente sobre o caráter dialógico do contato intercultural, salientando que a cultura é uma “estrada com duas vias”, onde não há um sentido correto e exige desenvolver um “olhar” que, em lugar de “discriminar”, se busque “respeitar a cultura do outro”.

Para terminar de compor esse quadro com as linhas que delineiam a noção que as PEF têm sobre a competência intercultural, trago a definição de Raquel que me pareceu bastante coerente, ao afirmar que entende a CI como um “exercício de consciência de que existem culturas diferentes” no sentido aprender a lidar com as diferenças. Assim, ela considera a CI

[excerto 25]

[...] **como um exercício de consciência de que existe culturas diferentes...** diferentes das nossas e que, assim como nós queremos ser respeitados, nós também devemos respeitar, né? E... é tão bom conhecer culturas... conhecer costumes diferentes dos nossos [...] ainda que não vamos passar a viver, a seguir aqueles costumes... mas, é bom sair [...] do comum e passar a conviver com algo novo, né? (Raquel, EN).

É interessante perceber que as reflexões das PEF estão em consonância com o significado que Mendes (2012) confere ao termo “intercultural”:

[...] a compreensão de que é possível, **no emaranhado das diferenças e choques culturais** que estão em jogo no mundo contemporâneo, **estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas**, de modo que possamos conviver mais respeitosa e democraticamente. (MENDES, *ibid.*, p. 359-60, grifos meus).

Este último comentário também é válido no que concerne às definições dos professores formadores sobre a CI. Seguindo a mesma ideia evidenciada pela PEF Raquel, por exemplo, a PF Letícia reforça que a CI consiste em perceber que as diferenças e saber “dialogar” com elas, complementando com a ideia de que esta postura é necessária por ambos os lados da interação, para que uma comunicação intercultural aconteça de fato. Assim nos diz Letícia:

[excerto 26]

Acho que CI é **dialogar com as diferenças, respeitar essas diferenças. É saber que elas existem, respeitar essas diferenças.** E talvez, exercitar que o outro também tenha... [...] Exercitar que o outro também possa dialogar diferenças e respeitá-las. Acho que é isso. É... eu, enquanto professor, eu observar que elas existem, mas somente não basta observar pra mim, **é preciso que o outro também possa exercitar essas diferenças** [...] buscar formas de observar isso... [...] **Mesmo que não seja professor.** Ele pode ser professor em outros aspectos, né? a gente fica falando só professor... ele vai ser um pai, ele vai ser uma mãe, ele vai ser irmão, ele é marido de alguém, enfim... (Letícia, EN, 19/07/2012)

Letícia ressalta que a CI não pode ser pensada somente no que refere ao espaço da sala de aula, uma vez que o professor também lida com diferenças em outros espaços, e por sua, também podemos inferir que não podemos nos restringir às diferenças culturais relacionadas somente a pessoas de outros países. A professora evidencia a CI como um constante exercício no sentido de repensar nossa postura diante da diferença do Outro, descobrindo formas de compreendê-la e respeitá-la.

Assim, podemos associar as ideias da PF Letícia às palavras de Mendes (2012), quando nos fala na necessidade estabelecer diálogos entre interculturais, considerando inclusive, as diferenças existentes dentro de cada cultura, de modo que

As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e se hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, **há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas.** (MENDES, 2012, p. 359, grifos meus).

A PF Letícia, ao responder o questionário, continua referindo-se ao professor e ao aprendiz de LE e à necessidade de “observar”, de “perceber” diferenças, chamando a atenção para um olhar não etnocêntrico no sentido de compreender que cada cultura tem sua “lógica própria”, permeada por diferenças culturais, como já discutido (LARAIA, 2001; CUCHE, 2002; MENDES, 2012). Ela demonstra ter tal entendimento quando se refere à CI e ao relatar seus contatos interculturais. Vejamos traços destas ideias nos seguintes excertos:

[excerto 27]

Para um **professor ou um aprendiz de língua estrangeira ser competente interculturalmente**, na minha opinião, significa o desenvolvimento de uma **percepção** ou de um **comportamento** que o permita **refletir sobre o outro de uma maneira não etnocêntrica**, ou seja, que possa entender que existem diferenças culturais que seguem um lógica própria igual ou diferente da sua prática cultural que deve ser respeitada. (Letícia, QST).

[excerto 28]

Penso que **sempre temos contatos interculturais** porque a todo tempo nos relacionamos com **espaços e pessoas de culturas distintas da nossa**. Poderia descrever diversas situações na quais entro em contato com estudantes de culturas distintas da minha no espaço da sala de aula. Em oportunidades de viagem no Brasil e no exterior com países de fala hispânica. (Letícia, QST).

Já o PF Carlos demonstrou, desde o primeiro momento, a mesma visão suscitada por Letícia. No questionário, sobre seus contatos interculturais, ele chama a atenção para o fato de que o “ser humano” é intercultural por natureza, uma vez que “produz bens culturais quando fala, se comunica com outros sujeito, quando vive.”. Assim, Carlos sempre comenta com muita clareza que vivenciamos contatos interculturais cotidianamente. De forma que cada sujeito possui diferentes “histórias” e “experiências”, principalmente, ao aprender uma LE, quando ele propõe que temos que nos “desvestir” das informações da nossa língua-cultura para, então, “passar a conhecer o mundo outra vez” com todos os conflitos que isso possa trazer.

Logo, ele segue com um raciocínio alinhado com estas ideias quando desenvolve a configuração do que entende por CI. Em sua definição, Carlos explora questões fundamentais para se pensar tal competência sob a perspectiva do professor de LE, especificamente. Em seu primeiro intento (QST) de compor uma definição para a CI, Carlos se refere ao “reconhecimento e a habilidade (formativa) em saber lidar com agentes culturais que se comunicam entre diferentes culturas”. Posteriormente (EN), ele reforça que não tem conhecimento teórico sobre a CI, mas intui que ela estaria relacionada à capacidade do professor de LE em enxergar língua e cultura como reflexo uma da outra, de forma que não haveria outro caminho para o ensino línguas que não este. Como ilustro abaixo.

[excerto 29]

Embora eu não tenha uma leitura teórica do que seria a CI, eu desconfio que a gente sempre traga uma ideia prévia do que seria essa CI. Eu acho importante que os sujeitos, no caso de **profissionais de língua**, como é o nosso caso, eles devam dominar competências e habilidades relacionadas a esse campo de cultura, quer dizer, entender a cultura enquanto elemento estruturante pra discussão, para o ensino e aprendizagem de língua, seja ela estrangeira ou não... quer dizer, e **tomar sempre a cultura não como instrumento de estudo da língua, mas tomar a cultura como um aspecto da língua e a língua como um aspecto da cultura...** [...] Então, eu acho que **não há outro caminho para o ensino de língua**, não há outro caminho **para a vida senão enxergá-la sempre como cultura...** não como um produto cultural, mas com uma **prática cultural**, sabe? acho isso fundamental. (Carlos, EN, 19/07/2012).

Em seguida, ao conversarmos sobre a necessidade (ou não) de se trabalhar de maneira mais séria o desenvolvimento da CI nos cursos de formação de professores de línguas, Carlos destaca que a universidade está permeada de padrões que reproduzem velhas práticas, de forma que ele acredita que a CI contribuiria para amenizar a visão ainda tão arraigada no ensino de LE, a qual considera somente a cultura dos grandes centros, isto é, passando a olhar para a diversidade cultural com outros olhos, de modo que isso deveria ser condição para esse aprendizado. Ele afirma que,

[excerto 30]

à medida que a CI é trazida à tona, ela é levada em consideração, a gente **consegue entender que é possível estudar uma língua**, estudar culturas e produções culturais de um povo seguindo esse padrão com a possibilidade de estabelecer contatos, rasuras, corrupções sem o menor problema, aliás, isso enquanto condição inclusive pro aprendizado... só é possível assim. **Olhar o centro, mas olhar aquilo que as margens nos oferecem também, porque a cultura é produzida nessa tensão entre centro e margens**, entre aquilo que está alocado numa posição central e aquilo que está em situações periféricas, subalternas, talvez... (Carlos, EN, 19/07/2012).

[excerto 31]

[...] **A CI talvez faça com que a gente entenda que essa hierarquização deve ser quebrada e a CI**, ela acentue, a meu ver, uma tensão que se estabelece entre margem e centro, quer dizer, eles negociam a todo instante e nós, sujeitos (humanos que somos) **somos resultados dessa negociação entre centro e margem**. (Carlos, EN, 19/07/2012).

Como podemos perceber, Carlos problematiza a necessidade de o professor de LE estar atento a questões ideológicas relacionadas à língua-cultura que se ensina/aprende, vindo no esforço para desenvolver a CI uma possibilidade do professor/aprendiz passar a enxergar outros aspectos que uma língua-cultura pode representar, uma vez que esta se constitui a partir da negociação de “conflitos”. Quando o PF menciona esta questão de “centro” e “margem”, no contexto de ensino de Espanhol, ele se refere especificamente à posição das variantes linguístico-culturais da Espanha e da América Latina, sendo que em outros momentos ele se refere a “metrópole” e “colônias”. O que me pareceu uma questão muito relevante, uma vez que, atualmente, tem-se discutido sobre as representações das diferentes variantes linguístico-culturais da língua espanhola reproduzidas em sala de aula, principalmente, a partir dos materiais didáticos e pelo professor, caso não esteja preparado para assumir um olhar crítico-reflexivo sobre questões ideológicas subjacentes (PARAQUETT, 2009; 2012).

A PF Eva também deixou claro desde o início da pesquisa que não entendia bem o conceito de CI e que, portanto, a definiria baseando-se na intuição e suas experiências. Assim, ela define a CI brevemente no questionário afirmando que “**talvez seja a qualidade de interligar referências de culturas diferentes**”. Apesar de responder intuitivamente, ela transparece uma consciência inter/cultural em diversos momentos de suas falas, como acredito que já foi possível perceber em outros tópicos de análises desta pesquisa. Esta sua definição me parece bastante coerente com os relatos e ações de Eva que pude observar ao longo da pesquisa, as quais são fruto de vivências interculturais determinantes para configuração de sua formação cultural na trajetória profissional, já que ela é polonesa, mas nos conta que morou em Paris, Barcelona, Palma de Mallorca e, atualmente, no Brasil. E, essa diversidade de experiências vivenciadas por Eva está explícita nas suas falas abaixo:

[excerto 32]

[...] na **Espanha** tive que **confrontar com uns hábitos** menos disciplinados... com o conhecimento talvez menos rígido e com um prazer de viver que não é comum para a minha sociedade, não naquela época. Dificuldade, sim, claro. E isso tem um preço muito alto... da solidão, de **estranhamento**, de **ir perdendo aos poucos as tuas identidades e adquirir novas** e se deparar com a situação... quando você realmente repara que não cabe em nenhum lugar do mundo... **já adquiriu tantas**

identificações que é difícil se localizar num lugar geograficamente falando. (Eva, EN, 10/07/2012).

[**excerto 33**]

[...] Eu considero que **Barcelona** foi um **grande aprendizado** para mim, tanto a nível pessoal, de experiência, de vida, como de conhecimento... [...] encontro com várias pessoas de lugares diferentes do mundo, como por exemplo, com os brasileiros... de Hispanoamérica, de África... e também, de alguma forma, uma forte admiração por minha parte da identidade catalã, que não é tão gostosamente vista pelos outros, **porque eu acho que as pessoas não estão dispostas a aprender sobre essa cultura e essa aprendizagem só pode se dar através da língua, talvez não gostam de aprender uma língua a mais.** Pra mim, catalão foi uma experiência belíssima, mais próximo de francês... **um respeito que eu tinha com as pessoas para falar a língua delas.** [...] **realmente vi que quando uma experiência intercultural é de vinda, de abertura, de aprendizagem... de sacrifício, no sentido que você tem que deixar de lado hábitos de pensamentos, símbolos... para poder confrontar essas categorias do seu habitat.** (Eva, EN, 10/07/2012).

Nestes fragmentos, Eva relata sobre algumas de suas dificuldades ao se encontrar em um país diferente, sobre o “estranhamento” com relação a novos aspectos culturais e à conseqüente “solidão” durante este processo de assimilação de novas referências e identificações, mas ao mesmo tempo, a perda de outras. As considerações de Eva guardam relação com questões já apresentadas no Capítulo 2 sobre características da sociedade contemporânea, bem como a fragmentação das identidades dentro do processo de globalização (HALL, 2006); a “desintegração das identidades nacionais” (KUMARAVADIVELU, 2006), ideia de “entre-lugar”, que leva a constituição de culturas híbridas (BHABHA, 1998; CANCLINI, 2008); bem como a não existência de fronteiras espaciais, possibilitando um “passeio planetário” (BAUMAN, 1998).

Portanto, a partir destas (e outras) experiências, acredito que a PF Eva consegue trazer reflexões bastante relevantes sobre os elementos envolvidos na CI do professor de LE, destacando questões essenciais no sentido de assumir uma prática *culturalmente sensível* (MENDES, 2007):

[**excerto 34**]

Olha, a CI então... seria **aproveitar os impulsos...** ou curriculares ou elementos do programa, **da disciplina para aprimorar o aluno no sentido de poder conviver com outros contextos e transitar entre esses contextos.** Essa é a CI... uma **abertura**, uma **liberdade de opinião**, um esforço de pensar e de aguçar a opinião sobre outros impulsos contextuais, culturais... então, seria mais ou menos isso. Não amarrar os assuntos, não só trazer e mostrar coisas. É **provocar uma curiosidade e provocar uma harmonia e um prazer de querer descobrir outras fontes de se construir o mundo e as pessoas também.** (Eva, EN, 10/07/2012).

Acredito que estas ideias desenvolvidas pela professora Eva evidenciam aspectos fundamentais, como “aproveitar os impulsos curriculares”, preparar o alunos (PEF) para

“conviver” e “transitar” por contextos diferentes, “provocar uma curiosidade” em buscar outras referências culturais, descobrir que há outras formas de “construir o mundo”. Logo, tais elementos podem contribuir para que os professores de E/LE possam (re)pensar sua prática a partir de uma perspectiva intercultural.

É possível estabelecer um diálogo entre estas considerações feitas por Eva com o que Ortiz Alvarez (2012) aponta como questões essenciais no tocante à formação de professores que atenda à perspectiva intercultural:

É importante que o professor se confronte com suas dissonâncias, seus discursos acerca do outro, e saiba como trabalhar para contornar os efeitos de uma conduta preconceituosa herdada dos vários grupos aos quais pertenceu ao longo da vida. Talvez o grande desafio esteja em que o professor se reconheça como um sujeito em permanente construção e se reveja num processo contínuo de aprendizagem realizada pelas trocas permitidas com seus interlocutores. (ORTIZ ALVAREZ, *ibid.*, p. 512).

Portanto, estes dados indicam que todos os participantes, apesar de assumirem sua insegurança ao tentar definir a CI, mostraram ao desenvolver suas reflexões que conseguem visualizar, cada um com distintas nuances, conforme suas vivências, uma compreensão significativa do que está envolvido na CI do professor de LE.

Na próxima seção, apresento e discuto as implicações destas concepções que os participantes demonstraram, tentando compreender se e como pode acontecer o processo de desenvolvimento da CI pelo professor de Espanhol em sua formação inicial.

4.3 O desenvolvimento da Competência Intercultural do professor de LE: visão dos participantes

Nesta seção, rumo a conclusões parciais, apresento interpretações que buscam compreender o processo de desenvolvimento da competência intercultural (no contexto na pesquisa), evidenciando as reflexões dos participantes sobre este processo e, de certa forma, contrastando o que dizem e o que fazem (parcialmente) os professores formadores (PF), bem como as suas implicações, através dos relatos das professoras em formação (PEF).

E, já que o objeto do presente trabalho é a formação de professores, para iniciar estas reflexões, retomo e amplio algumas ideias contidas no Parecer do CNE/CES 492/2001, documento que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Assim, o documento esclarece já no início que

tal proposta tem em sua essência a preocupação com as características próprias da sociedade contemporânea com todas as suas transformações. Afirmando que:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares **leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea**, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. **Concebe-se a Universidade** não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, **como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade**. (CNE/CES, 2001 p. 29, grifos meus).

Além disso, estabelece como um dos objetivos especificamente dos cursos de Letras,

formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e **conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro**. Independentemente da modalidade escolhida, o **profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais**. (CNE/CES, 2001 p. 30, grifos meus).

Portanto, observemos que o documento ressalta a necessidade de formar profissionais “interculturalmente competentes” e, pela citação anterior, notamos que o desenvolvimento da “competência intercultural” é evidenciado como sendo uma tendência exigida pela sociedade atual. Tal documento refere-se ao desenvolvimento de “competências e habilidades” e, dentre elas, algumas competências/habilidades (CNE/CES, 2001)¹ que estão alinhadas com proposta desta pesquisa. São elas:

- *Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
- *Percepção de diferentes contextos interculturais.*

Neste contexto, retomo também a responsabilidade dos cursos de Letras em formar do professor de línguas segundo as exigências da sociedade e a perspectiva intercultural constitui numa delas, como podemos identificar neste documento e nas discussões apresentadas no Capítulo 2 sobre esta questão.

Assim que, estas considerações sobre este documento norteador para a estruturação dos cursos de formação de professores, constituem-se ponto de partida para (re)pensarmos as demandas dos cursos de Letras no Brasil, no sentido de formar profissionais engajados em desenvolver-se segundo a perspectiva intercultural, registrando, assim, a responsabilidade da universidade neste processo.

4.3.1 A CI na prática dos Professores Formadores: o que fazem/dizem que fazem?

Nesta seção, apresento a visão dos professores formadores sobre o trabalho envolvendo questões culturais em suas aulas, se as levam em consideração no processo de planejamento e como fazem isso (que atividades propostas, materiais que utilizam). Portanto, grande parte desta seção está dedicada a evidenciar as vozes dos PF, às quais irei intercalando minhas impressões/interpretações sobre as aulas observadas, bem como seus relatos e reflexões sobre sua prática.

Tais questões foram exploradas ao longo da pesquisa, isto é, através do questionário, da entrevista, das notas de campo (NC) e, principalmente as sessões reflexivas, uma vez que através deste instrumento foi possível reconstituirmos (os participantes e eu) as aulas acompanhadas (a partir das minhas NC). Sendo que, neste último momento, os professores puderam refletir sobre sua prática relacionando-a com o desenvolvimento da CI, bem como suas visões sobre este trabalho e as implicações das discussões geradas no processo de pesquisa. Nas sessões reflexivas, também pude compartilhar com eles algumas das minhas interpretações, como uma forma de saber até que ponto eles concordavam. E, por fim, fechamos as discussões sobre o entendimento da CI, a partir da leitura de fragmentos de dois textos (Cf. Capítulo 3 deste trabalho, Seção 3.4.5), onde também pude explicitar minha visão sobre o tema.

Como em outras seções, inicio apresentando, de maneira breve, as respostas dos PF ao questionário, enfatizando questões relacionadas sua prática envolvendo (ou não) questões (inter)culturais nas aulas. Então, podemos observar que, em geral, eles consideram necessário trazer discussões sobre aspectos culturais para suas aulas. Os professores apontam para a importância de evidenciar em sala de aula a diversidade linguístico-cultural relacionada ao Espanhol, enfatizando a necessidade de se associar aspectos da língua à cultura, através de textos literários e ensaísticos, músicas, vídeos (diversas naturezas), etc. No quadro que segue, podemos visualizar melhor suas respostas e, em seguida, passo a analisar os dados obtidos a partir de outros instrumentos, os quais permitem mostrar mais a voz dos professores sobre suas práticas e suas concepções.

PF	Aspectos importantes no ensino-aprendizagem de LE	Cultura na sala de aula/materiais que utiliza	Contribuição para o desenvolvimento da CI	CI no currículo
Carlos	O reconhecimento da importância das variantes linguísticas .	Sou professor de literatura e as linguagens estéticas são, de modo geral, bem culturais .	Sim. A literatura nos faz correr outros mundos, outras vozes, outras linguagens	Não
Eva	Não trabalho mais com língua espanhola, mas considero importante relacionar o conhecimento técnico da gramática com aspectos da cultura .	Sim, textos literários e ensaísticos, filmes, músicas, discussão de aspectos relevantes.	Sim. Eu trago para eles referências culturais que talvez desconheçam e faço eles refletirem e dialogarem sobre as questões despertadas por essas informações .	Não. Só depende do gosto e empenho do professor .
Letícia	Não adianta um professor possuir um conhecimento linguístico amplo (competência linguística) e desconhecer as condições socioculturais daquela língua , por exemplo. [...] mas posso afirmar que, geralmente, nos preocupamos com o conhecimento linguístico e não damos certa ênfase nos outros .	Sempre me questiona se realmente contemplo aspectos culturais em minhas aulas. Tento levar vídeos de preferência com pontos de vista de pessoas para discutir sobre a situação .	[...] consigo organizar situações que nos permitem fazer este exercício de reflexão. Aproveitamos algum tópico para incitar perguntas do tipo: o que pensam a respeito dessa situação? Agiriam da mesma forma? Ocorre da mesma maneira em sua cultura? E, assim, nós realizamos um momento de “descoberta” do outro e de nós .	O atual currículo não permite afirmar se contribui para o desenvolvimento da CI . Acredito que os professores contemplam o desenvolvimento da CI em suas aulas. Penso que CI é uma atitude, um comportamento dos professores .

Quadro 12: Respostas dos PF sobre sua Atuação Profissional com língua-cultura (QST).

Podemos notar que os PF comentam, assim como em outros momentos, sobre a impossibilidade de pensar o ensino de língua sem se preocupar com os aspectos culturais desta língua. No entanto, segundo eles, o currículo não contempla claramente estas questões e que acabam dependendo do “gosto e empenho” dos professores, uma vez que a CI estaria no âmbito da “atitude”, do “comportamento” dos professores.

Embora, concorde que o currículo devesse refletir um pouco mais explicitamente tal questão, considero que as respostas dos PF estão perfeitamente alinhadas com a ideia de *postura intercultural*, evidenciada no Capítulo 2. Por exemplo, o que Mendes (2008) chama

de “agir de modo intercultural”, que está relacionado ao modo como vemos o *outro*, ou seja, o que é diferente, o modo como nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossas experiências, bem como o modo como dialogamos com esse *outro*. E ampliando esta discussão, especificamente para a formação de professores, Ortiz Alvarez (2012, p. 501) nos fala que a postura do professor *interculturalista* deve estar baseada na reflexão crítica, consistindo em “aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo.”.

Continuemos, portanto, analisando o que dizem/fazem os PF, tentando identificar práticas que nos ajudem a encontrar caminhos para o desenvolvimento da CI a partir da formação inicial de professores de Espanhol. Assim, tais análises estarão divididas segundo cada disciplina acompanhada, a fim de mostrar o mais claramente possível as propostas dos professores e nossas reflexões (dos PF e minhas).

O PF Carlos demonstrou bastante facilidade ao conversarmos sobre a presença/ausência de questões culturais em suas aulas. Então, quando pergunto se ele acredita que tais questões são contempladas no planejamento de suas aulas, ele responde o seguinte:

[excerto 35]

Pra mim essa pergunta foi bacana, porque **eu não tive trabalho nenhum pra tentar fazer essa correspondência**. Talvez **um professor de língua**, de LE **tivesse um pouco mais de dificuldade**, embora nem tanta, de fazer essa correlação. **Eu trabalho com literatura**. [...] **eu acho que a literatura é essencialmente um instrumento de cultura**, é um instrumento cultural. À medida que eu trago pro meu aluno a possibilidade de ler um texto como Dom Quixote, por exemplo, que é um texto de LE, um clássico, não somente da literatura espanhola, mas literatura ocidental e **fazer com que o aluno leia aquele texto**, que ele entenda aquele texto, que ele **desvende os aspectos que caracterizam a cultura espanhola do medievo através de um texto**, isso não é outra coisa, na minha cabeça, que não um **trabalho de conhecimento de cultura**, né? [...] **se pode fazer isso com textos produzidos na contemporaneidade, aqui na América Latina, que refletem uma história diferenciada da América Latina**, por toda a dialética da colonização que se instaurou no continente latinoamericano desde a chegada dos colonizadores espanhóis... são textos que refletem a nossa historia, que **refletem a cultura latino-americana**. Então, acho que eu não tenho muito problema em fazer isso, porque a **leitura de um poema, de um verso que seja já me permite olhar pra cultura e fazer com que a cultura nos olhe**. (Carlos, EN, 19/10/2012).

Carlos deixa bastante claro que, por trabalhar com literatura, não tem dificuldade para trazer reflexões (inter)culturais para suas aulas, e sinaliza que talvez um “professor de língua” tivesse mais dificuldade. Obviamente, o PF tem toda razão quando comenta sobre os textos literários correspondem a um reflexo dos contextos socioculturais nos quais foram produzidos. Outro aspecto relevante é que o professor Carlos demonstra uma postura de

valorização das variantes linguístico-culturais relacionada ao Espanhol (já identificada no QST).

Entretanto, esta declaração de Carlos acaba reforçando a crença de que nas aulas de língua seria mais difícil tratar de questões (inter)culturais, indo de encontro às ideias apresentadas até aqui, as quais apontam para a unidade língua-cultura. Além disso, Carlos contradiz (creio que inconscientemente) algumas das suas falas sobre sua a relação língua-cultura. Porém, será mais apropriado retomar tal discussão mais adiante, quando analiso os dados referentes à disciplina de Língua Espanhola VI.

Sobre esta questão do planejamento, Carlos aponta que a cultura não deve ser um “tópico de estudo”, isto é, as discussões devem acontecer naturalmente segundo as questões que emergem dos textos trabalhados. Assim, ele propõe que os alunos leiam sozinhos (antecipadamente) e, na sala, é feita uma leitura compartilhada, de forma que o PF ia conduzindo a discussão, de acordo com as questões que vão surgindo, de forma que os alunos conseguem estabelecer relações entre o texto e aspectos de suas vidas, seus contextos, suas experiências. Assim, apesar de Carlos não explicitar como objetivo o desenvolvimento da CI, é possível perceber, mesmo de forma indireta, acredito que foi um momento em que os alunos (PEF) puderam refletir sobre o *outro* e sobre si próprio (NC). Carlos nos fala sobre esta questão nos seguintes excertos:

[**excerto 36**]

[...] porque eu trabalho em um curso de licenciatura em letras com LE e durante muito tempo, e isso não acontece somente na universidade em que trabalho, acontece nas IES de um modo geral (daquelas que eu conheço), **a prática de ensino de cultura, de ensino de língua estrangeira é bastante preocupante...** aliás, eu já fico meio ressabiado com a ideia de ‘ensino de cultura’, não acho possível se ensinar cultura, nem se aprender cultura. **Acho possível se viver a cultura, se reconhecer a cultura. Ensinar me dá uma ideia de uma lavagem cerebral**, de inculcar, de colocar dentro de uma caixa vazia algo que deve ser colocado pela vontade de alguém, então não gosto dessa expressão. (Carlos, EN, 19/10/2012).

[**excerto 37**]

E que **talvez a gente faça isso, sem precisar dizer que está fazendo**, sabe? Sem precisar de chegar ao quadro e dizer ‘pessoal, hoje vamos estudar literatura, mas vamos tentar ver esse aspecto cultural...’, sem pontuar, sem fazer com que a cultura seja um tópico de estudo... porque não é. (Carlos, EN, 19/10/2012).

As falas de Carlos nos remetem à ideia de que o essencial é a *postura do professor*, ou seja, uma vez que ele se conscientiza de tais questões e assume essa responsabilidade, isso acabará refletindo de alguma forma na sua prática. E, em se tratando de “postura”, ele

também destaca a importância de o professor enxergar-se como articulador de culturas. Portanto, ele nos fala sobre a sua postura e o propósito de sua prática:

[excerto 38]

Isso também tem muito a ver com meu projeto, é uma postura ideológica, uma postura política minha, quer dizer, eu **não tenho a pretensão de trabalhar com literatura de maneira classificatória, de maneira positivista...** [...] eu acho que trabalho de literatura é um trabalho com texto, infelizmente alguns professores têm aberto mão de trabalhar com texto e o texto além de ser um produto estético, além de ser um produto estilístico ele é um produto cultural, ele é um produto político, ele é um produto filosófico, ele é um produto existencial e **na medida em que você vai ao texto** eu acho que esses mecanismos todos são suscitados e **a própria noção de competência intercultural que a gente menciona eu acho que acaba sendo convocada ainda que não chamada pelo nome, ainda que nós todos não tenhamos consciência de que essa competência enquanto conceito, enquanto estatuto esteja sendo mencionada ela acaba sendo articulada de alguma forma porque o texto literário é um objeto de cultura, nós somos brasileiros e colocamos em cruzamento a nossa cultura**, a nossa formação com o texto que é objeto de outra cultura, de outra formação, eu acho que aí há uma interculturalidade, em penso. (Carlos, SR, 07/12/2012)

E, realmente, pude observar tal postura em suas aulas, numa das aulas ele contextualiza a leitura de um dos textos trazendo reflexões sobre aspectos históricos da América Latina, chamando a atenção para importância de confrontarmos a nossa visão de mundo com a de outros sujeitos, bem como a visão dos outros sobre nós, pois é assim que se dá o processo de construção das identidades (NC).

Carlos amplia esta questão na sessão reflexiva (SR), ao discutirmos sobre o que seria essencial para que o PF construa uma *postura intercultural* ao longo de sua prática. Ele nos diz que:

[excerto 39]

Antes de qualquer coisa, o que é importante... que o professor exponha desse ‘olhar intercultural’ é a consciência de que o professor exerce uma função, que ele exerce um papel político dentro da sociedade que ele forma, o professor exerce papel político, um papel ideológico, um papel formativo, o professor deve ter consciência disso, antes de qualquer coisa ele exerce um papel político, ele forma cidadãos, ele estabelece um processo de reflexão, estabelece processo de questionamento, tendo consciência disso seguramente ele terá consciência da importância de se fazer essa discussão intercultural, eu acho que isso é fundamental. (Carlos, SR, 07/12/2012).

Carlos ressalta outra questão relevante no que diz respeito ao ensino de Espanhol no contexto brasileiro que está relacionada esse posicionamento político e ideológico de que comenta, de forma que discutir questões não significa deixar as nossas referências para assumir outras. Carlos demonstra que rechaça essa “postura” que supervaloriza a cultura-alvo como sendo a única, sem estabelecer um diálogo entre a cultura do “outro” e a própria. Assim, destaca que:

[excerto 40]

[...] **Nós somos brasileiros e não podemos perder o nosso lugar de fala**, de enunciação, que é isso... quer dizer, eu sou um estudante brasileiro de LE e eu não tenho que tentar falar como um espanhol, eu não tenho que tentar me portar como um espanhol, eu não tenho que tentar construir uma falsa cultura [...] eu acho muito preocupante esse tipo de postura e sempre provooco os meus alunos com relação a esse sentido. **Acho importante conhecer a cultura dos lugares onde se produz essa língua, a LE, seja a metrópole, seja a América Latina, mas não abandonar, jamais, o nosso lugar de fala.** Brasileiros que estudamos LE, literatura e cultura de LE, senão a gente se perde no meio do caminho... e isso é preocupante. (Carlos, EN, 19/10/2012).

Sobre a CI, Carlos reflete que esta não deve ser colocada como “um componente curricular”, uma vez que essa modificação não seria suficiente para que os docentes se libertassem de velhas práticas.

[excerto 41]

[...] acho que a **melhor postura é a atitude** e talvez essa atitude esteja relacionada com a própria noção de mentalidade, não pense que se conseguirá alcançar a essa meta, a essa perspectiva de forma automática, amanhã vamos trabalhar com competência intercultural, não, é uma questão de mentalidade e que exige um certo tempo cronológico, que **exige uma certa maturidade sobre pensar o conhecimento, pensar a cultura, pensar o conhecimento enquanto uma instância da cultura, a cultura enquanto instância do conhecimento**, isso exige certo tempo de maturação, penso que seja questão de mentalidade. (Carlos, SR, 07/12/2012).

Então, ele percebe que isso deve ser um processo de conscientização, inclusive nos fala da possibilidade de reflexão sobre sua prática durante o processo de participação na pesquisa.

[excerto 42]

[...] por mais que você não tenha tido essa pretensão de intervir eu acho que acaba se colocando enquanto proposta de modificação, enquanto proposta de intervenção porque à medida que eu sou convidado a refletir sobre essa noção de interculturalidade por mais que a gente desconfie do que seja, por mais que a tenha intuição a respeito de, como você tem colocado, **tudo era feito de forma muito intuitiva** [...].(Carlos, SR, 07/12/2012).

[excerto 43]

[...] inclusive o meu planejamento desse semestre já sofreu alteração em virtude da reflexão estabelecida por nossas conversas desde o momento que você começou a observar as minhas aulas. (Carlos, SR, 07/12/2012).

As reflexões do PF Carlos nos ajudam a perceber a necessidade de nos sensibilizarmos no tocante à competência intercultural, quando relata sobre o seu processo de conscientização dos significados envolvidos no desenvolvimento de tal competência, tornando-a parte de nossas práticas como professores de LE.

Já com relação à PF Letícia, notei que não demonstrou a mesma facilidade no sentido de abordar questões (inter)culturais em sua prática, embora ela demonstre em algumas de suas falas (inclusive em seções anteriores) certa consciência de elementos envolvidos na CI. A ementa da disciplina de Língua Espanhola VI trata do estudo da língua espanhola avançada, nas modalidades escrita e oral, segundo Letícia.

Contudo, Letícia comenta que não queria trabalhar somente com expressão oral e escrita no nível avançado. Como não se especifica o tema na ementa, ela escolheu aspectos relacionados à LA, por considerar que isso contribuiria para a formação de professores de Espanhol. Sua proposta foi partir das discussões gerais sobre LA, chegando até discussões sobre “concepções de língua, de linguagem, de produção escrita” na perspectiva do “letramento”. Seu objetivo era que os alunos pudessem fazer a “argumentação” em língua espanhola, mas também ter contato com questões relevantes para sua formação como futuros professores. A ideia era que eles discutissem esses temas em sala de aula e, posteriormente, produzissem textos argumentativos onde precisariam dialogar com teorias e ideias de diferentes autores, colocando a sua opinião a respeito. Abaixo, Letícia descreve sua proposta de trabalho com vídeos (em espanhol) e com textos (em português e em espanhol) sobre LA:

[excerto 44]

[...] os vídeos seriam um instrumento que eles pudessem tanto desenvolver, realmente assim ter um contato, uma atividade de compreensão auditiva, tinha que passar por isso, e ao mesmo tempo ter conhecimento de um programa que existe realmente, que é um programa que a gente escolheu, que eu acho que era o *Universidad de Nebrija*, então assim eles iam fazer um paralelo um pouco com a realidade que eles tinham lá dos programas de pós-graduação lá na área de linguística aplicada e, ao mesmo, tempo por reconhecer os programas, ideias a respeito de linguística aplicada, ou linhas de pesquisa, que a gente teria aqui no Brasil [...]. (Letícia, SR, 28/11/2012).

No entanto, a própria professora ressalta que, para que a proposta realmente se cumprisse, os alunos precisariam ser um pouco mais “maduros linguisticamente”, para desenvolver melhor as discussões em uma LE.

[excerto 45]

Acho assim, a dificuldade então é muito grande é assim, eu tive dificuldade com a disciplina [...] é um assunto novo para eles, e aí aquelas dificuldades como ler o texto com antecedência para poder discutir o texto em sala de aula, eles tinham dificuldade de compreender os vídeos, muita dificuldade de compreender os vídeos. (Letícia, SR, 28/11/2012).

E, realmente, observei que os alunos tiveram dificuldade em compreender a proposta e, principalmente, de interagir na discussão sobre o assunto. Eu acredito que isso tenha

acontecido por um conjunto de fatores: os alunos ainda não se sentiam muito seguros para interagir em espanhol, os textos eram teóricos e o assunto relativamente novo para eles.

No que diz respeito ao desenvolvimento da CI, compreendi que esta atividade seria uma espécie de exercício para desenvolver um “olhar intercultural”, não exatamente no sentido de conhecer aspectos culturais, mas no sentido evidenciado por Letícia, de se preparar para lidar com diferentes opiniões, negociar significados e pontos de vista diferentes. No entanto, acredito que os alunos não entenderam desta forma. Como esclarece em sua seguinte fala:

[**excerto 46**]

Eu acho assim... talvez, nenhuma atividade tenha tido objetivo... eh... um dos objetivos assim principais, ou talvez, específicos... tenha sido isso... assim, esse tópico [...] vários encontros são proposições talvez interculturais, né? E também talvez neste aspecto... eu não digo... quero dizer, na disciplina... que busque talvez neste sentido deles... eh... **se prepararem mais pra essas diferenças que possam existir de opiniões**, talvez... e... que eles possam ter... não sei... um pouco de habilidade... desenvolver um pouco dessas características talvez assim, em... em manifestar isso. Identificar essas diferenças de opinião... [negociar significados, né? interpretações, compreensões diferentes...] Isso. **“eu compreendo isso dessa maneira ou o vídeo dessa maneira”, “o que você compreende disso”, tal autor também traz essa perspectiva, o outro traz outra perspectiva, “como é que eu me insiro nessa diferença de conceito”**. (Letícia, SR, 28/11/2012).

Letícia demonstra uma preocupação no sentido de que alunos se preparem não só para se “comunicar” (“entender e se fazer entender”), mas também para discutir e argumentar sobre questões teóricas, expor suas ideias, uma vez que precisam desenvolver essas competências docentes. Essas reflexões de PF trazem um diferencial com relação às aulas de língua estrangeira nos cursos de Letras, nas quais os professores não costumam abordar aspectos da formação, obviamente, isso vai variar de acordo com a experiência de cada um.

Portanto, penso que são muito válidas as ideias da Letícia, mas com relação ao desenvolvimento da CI é possível notar que ela, apesar de demonstrar uma capacidade de refletir sobre sua atuação, ainda está construindo um caminho em direção ao alinhamento de suas reflexões teóricas e a sua prática diária de maneira mais natural. Durante a pesquisa, pude perceber um amadurecimento e conscientização da PF Letícia (assim como dos outros PF), no tocante ao trabalho que evidencie mais claramente o diálogo intercultural nas aulas de LE, como podemos perceber nestas falas:

[**excerto 47**]

[...] não sei se isso é possível, as questões que a gente está discutindo, como a gente está fazendo, **não estou conseguindo agora pensar como posso propor atividades que possibilitem isso para essa discussão**, não, talvez com outra disciplina sim, com essa disciplina não. (Letícia, SR, 28/11/2012).

[excerto 48]

Acredito que é importante essa discussão, é fundamental que eles possam ter um momento que eles pensem sobre isso porque é como eu acho que ele fala um pouco, eles transitam em muitas culturas, não somente a cultura estrangeira, e aí como eu te falo, a cultura estrangeira, mas também quantos países que falam essa língua, enfim, aí teria essa questão, mas agora eu não consigo pensar dentro dessa proposta que a gente está fazendo como adequar essa discussão, [...] eu acho que é difícil, eu não estou conseguindo visualizar. [...] como a discussão está acontecendo, eu não parei para buscar elementos para poder trazer isso.(Letícia, SR, 28/11/2012).

No **excerto 47**, Letícia sinaliza que talvez tivesse mais facilidade de relacionar as discussões aos aspectos interculturais em outra disciplina (ela comentou que trabalha também com a disciplina de Civilização Hispânica). Esta é uma percepção comum entre os PF participantes desta pesquisa, pois podemos identificá-la, por exemplo, quando o PF Carlos (excerto 35) comenta sobre sua facilidade em promover um diálogo intercultural por trabalhar com literatura e considera que talvez não seja tão fácil para o professor de língua.

Mas, é preciso registrar que esta dificuldade de Letícia certamente representa um dos grandes dilemas do ofício de ser professor, sobretudo, no que diz respeito a práticas que busquem trazer à tona o diálogo (ou confronto) com relação à comunicação intercultural. Entretanto, nem sempre estamos preparados ou temos as devidas condições para enfrentar tal desafio, assim como ressalta Mendes (2011, p. 144-5):

O problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos ideal e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos. Na maioria das vezes, temos a consciências clara do que não queremos fazer, mas não sabemos como fazer diferente. Por outro lado, podemos saber idealmente como fazer, mas nos deparamos com situações nas quais as nossas crenças são postas à prova e nos mostram que, nem sempre, é possível agir como desejamos.

Seguindo nossas reflexões sobre a visão e a prática dos PF com relação ao processo de desenvolvimento da CI do professor de LE, passo a evidenciar a voz da PF Eva, a qual já demonstrou em suas falas ao longo do trabalho sua vocação para “transitar” entre diferentes culturas e estabelecer diálogos interculturais. Acredito que isso acaba se refletindo, de forma muito clara em sua prática, pois observei que as reflexões eram constantes e fluíam naturalmente, não se restringindo somente à língua-cultura alvo (Espanhol). Ela nos fala sobre isso no seguinte excerto:

[excerto 50]

[...] Então, no meu trabalho agora eu **estou principalmente interessada em criar pontes de pensamentos entre várias matrizes culturais**. Como eu **tenho essa experiência de trânsito por várias culturas**, me interessa justamente **incitar os alunos a transgredir essas fronteiras**, esses costumes e hábitos do pensamento, **sem deixar o Brasil, mas já despertando uma curiosidade por culturas diferentes**, não? [...] na Literatura Espanhola, **se eu quero falar do Barroco e eu quero falar sobre Glauber Rocha**, sobre ‘Terra em transe’ (um fragmento)... talvez algum aluno vai me perguntar “mas, o quê que tem a ver isso na aula de Literatura Espanhola?” e a mim, me interessa justamente sempre trazer uma interrogação... “**o quê que isso tem a ver comigo, com a minha vida, com o meu contexto, com a minha cultura?**” (Eva, EN, 10/07/2012).

A PF Eva traz elementos que nos ajudam a (re)pensar o desenvolvimento de uma *postura intercultural* em sala de aula (ORTIZ ALVAREZ, 2012), em especial se tratamos de professores em formação. Assim, Eva demonstra o compromisso de formadora de professores em ajudar os seus alunos a desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica, diante dos diferentes contextos culturais (estrangeiro ou não), o que é essencial para uma prática docente consciente, crítica e transformadora (RAJAGOPALAN, 2003; ORTIZ ALVAREZ, 2010).

A professora Eva consegue suscitar tais diálogos através de diferentes materiais, diferentes referenciais culturais. Ela se esforça para conhecer mais sobre a cultura brasileira e valendo-se de várias produções artístico-culturais, para que os alunos reflitam sobre sua própria cultura. Ela cita, por exemplo, a poesia de Manuel de Barros, as histórias contadas por Dona Militana, o barroco de Glauber Rocha, Marcelo Masagão, constrói diálogos entre eles e os escritores apresentados na disciplina. Reproduzo abaixo, parcialmente, a fala em que Eva nos explica como estabelece tais relações:

[excerto 51]

[...] eu aproveito um documentário sobre **Manuel de Barros**, um poeta brasileiro contemporâneo, para falar sobre processos criativos [...] se eu falo do Cantar de Mio Cid, eu passo para falar da tradição oral aqui no Brasil, sobre os contadores de histórias, sobre uma tal **Dona Militana**, que era uma cantora de romances de Paraíba... eu faço justamente a ponte entre o barroco e o Brasil, considerado como um país barroco e a... arte barroca de **Glauber Rocha**, para colocar eles para discutir o país em que eles vivem, o Brasil. Quando eu falo de Federico Garcia Lorca, em vários itens, eu trago por exemplo para falar do século 20, como um século extremamente importante em termos de avanços e... de vanguardas, [...] confronto de Hitler com Chaplin, através de “O Grande Ditador”, e depois trago um fragmento de um estupendo documentário “**Nós que aqui estamos, por vós esperamos**”, de **Marcelo Masagão**, de um diretor brasileiro que apresenta a história do século 20 através de pequenas histórias de seres humanos. (Eva, EN, 10/07/2012).

A PF consegue relacionar estas referências no sentido de ajudar aos alunos (PEF) a compreenderem melhor a complexidade do contexto social configurado nas obras literárias espanholas estudadas, mas também como elas dialogam com a sociedade contemporânea.

Outro exemplo de atividade em que Eva consegue promover essas reflexões interculturais é quando traz vídeos vários tipos de flamenco para dar pistas para uma melhor compreensão dos significados presentes na obra do escritor Federico García Lorca, pois ela acredita que isso “facilita a aproximação com o outro contexto, o da Espanha”. Além disso, para desconstruir um pouco o estereótipo (“tópicos”) sobre o flamenco e a sua diversidade. E, nas aulas, foi possível observar que algumas performances causaram um estranhamento por parte dos alunos, o que foi amenizado depois das discussões mediadas pela PF. Vejamos a reflexão de Eva sobre esta aula:

[excerto 52]

[...] Eu sei que **tem alguns trechos que eles gostam mais**, que são mais assim, espetaculares enquanto **tem outros trechos que assustam, provocam estranhamento**, alguns estão rindo, sempre você encontra esse estranhamento, mas eu não me desamino porque talvez já **a partir desse estranhamento eles começam a questionar os tópicos que eles têm, claro que não é culpa deles, nós vivemos dos tópicos**. (Eva, SR, 06/12/2012).

[excerto 53]

[...] às vezes tem alguns que realmente se assustam, estranham e deixam pra lá, **tem outros que consideram o estranhamento uma porta aberta e vão atrás da informação, vão descobrindo coisas que eles não sabiam, então é outro contexto** [...]. (Eva, SR, 06/12/2012).

Eva também evidencia as dificuldades que enfrenta nessa sua tentativa de um trabalho “intercultural”, chamando a atenção para a importância da autonomia do estudante universitário (neste caso, o futuro professor de Espanhol) para que o processo de formação realmente se torne uma “mediação”, uma construção de conhecimento entre professor e aluno.

[excerto 54]

[...] **Língua é importante**, mas também é importante, **sobretudo, uma disposição a conhecer, curiosidade, disposição de assimilar outras referências**. E eu digo isso porque vejo que **às vezes é difícil realmente convencer os alunos para que eles pensem por eles mesmos**. Vejo que é difícil não chegar na sala de aula e não dar uma aula expositiva, existe um certo comodismo em ouvir o que o professor traz, [...] Sim, **guiar, mediar, mas essa mediação é difícil**, realmente e **nem sempre é entendida como uma mediação**. Eu devo dizer isso com tristeza.” (Eva, EN, 10/07/2012).

Mesmo destacando tais dificuldades, a PF demonstra que os alunos da turma que pude acompanhar lhe surpreenderam, comentando na sessão reflexiva que eles “tomaram esse convite a pensar através de outro contexto cultural ao pé da letra” e fizeram uma “trajetória valiosa”, pois conseguiram articular as ideias suscitadas em sala com o seu contexto cultural.

Assim, para finalizar esta explanação sobre algumas práticas e visões da PF Eva e sobre suas aulas, apresento suas reflexões sobre aquilo que ela considera essencial para que um professor assuma uma *postura intercultural*. Vejamos:

[excerto 55]

Porque olha... eu acho que **o professor primeiro deve ser muito honesto com o aluno e propor esse acordo de trabalhar juntos** em função da construção da capacidade intercultural. Aí tem que estar muito claro quais são as **responsabilidades do professor e do aluno**. Do aluno a curiosidade, abertura, compromisso e do professor principalmente um conhecimento assim, essa aproximação com outras culturas, uma flexibilidade e uma destreza de associar referências de vários contextos culturais, acho que uma vivência, uma experiência nesse sentido e maturidade para mediar esse trânsito nem sempre é fácil por outras culturas porque vai lidar com estranhamento ou até rejeição, preconceitos, então é um caminho árduo e eu acho que uma forte aposta por valorizar a própria cultura do aluno e uma forte aposta e viabilização de autoconhecimento que essa capacidade intercultural significa, ou seja, você participa desse processo pra que? Não só pra conhecer o outro pra se conhecer também. Isso é muito importante. (Eva, SR, 06/12/2012).

Embora, ela registre que fala intuitivamente sobre a CI, penso que, a partir dos seus relatos e das suas propostas em sala de aula, este fragmento da SR sintetiza bem o seu compromisso como professora formadora, de ajudar os seus alunos, futuros professores, a desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre os diferentes contextos culturais, fomentando sempre esse diálogo intercultural, lembrando as palavras de Ortiz Alvarez (2012, p. 511), no tocante à importância de o professor observar de forma mais atenta a “complexidade da sociedade atual”, bem como sua “diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos”.

Apresentadas as visões e propostas dos PF, concluo a análise dos dados da pesquisa com os relatos das PEF sobre as possíveis contribuições para o desenvolvimento da CI a partir das suas aulas.

4.3.2 Implicações da prática dos PF: relatos das Professoras em Formação

Finalmente, nesta seção, apresento alguns comentários que representam a percepção das PEF participantes da pesquisa sobre a postura dos PF das disciplinas acompanhadas (mas também emergiram relatos sobre outras) sobre o que consideram que contribuiu para o processo de construção da CI. Os dados mais significativos neste sentido foram identificados nos momentos da entrevista (EN) e da sessão reflexiva (SR). É importante registrar que tento selecionar as falas mais representativas sobre as percepções das PEF, uma vez que as

discussões foram realizadas em grupo, o que gerou uma quantidade grande de dados. No entanto, em geral, as participantes apresentaram pontos de vista convergentes.

Um primeiro aspecto destacado pelas PEF é que justamente no semestre em que cursaram as disciplinas selecionadas para a pesquisa elas consideram que, de certa forma, foi o momento mais rico, no que diz respeito a reflexões (inter)culturais desde que iniciaram o curso, apesar de chamarem a atenção em alguns momentos para algumas práticas do professor de Língua Espanhola no semestre anterior. As participantes Eliana e Larabelle ressaltam que isso se deve, talvez, ao fato de cursarem duas disciplinas de literatura num mesmo semestre.

[**excerto 56**]

Eu acho que, até por ser... por a gente ter duas literaturas em um semestre só, eu acho que a gente consegue trabalhar mais... nas aulas de literatura. (Eliana, EN, 10/07/2012).

[**excerto 57**]

Porque se a gente tivesse metade do que a gente teve no semestre passado desde o primeiro semestre aqui, hoje o espanhol da gente seria outra coisa. (Larabelle, SR, 28/11/2012)

Assim, em geral, os relatos das PEF demonstram que principalmente os professores de literatura propuseram atividades que incluíam reflexões sobre aspectos interculturais. Todas elas comentaram sobre a metodologia utilizada pela professora de Literatura Espanhola, na qual foram propostos diversos tipos de trabalhos, sendo que ela utilizava diferentes materiais (como já descrito pela própria professora Eva, na seção anterior). Uma das participantes evidencia algumas destas práticas:

[**excerto 58**]

[...] ela conseguiu mesmo dar conta do recado no sentido de mostrar mesmo a cultura, **mostrar aspectos que a gente nunca parou para pensar** como logo no começo das aulas que **ela trouxe a questão da ditadura, da questão da guerra também, e aí a gente pode fazer um paralelo com o que ocorreu aqui no Brasil.** Até os meios, os recursos que utilizava, filme, textos, [...] trazia a teoria, mas de uma forma tão dinâmica com a questão, [...] **ela buscava mesmo nos levar a conhecer essa cultura do outro que de qualquer forma nos ajuda a entender a nossa própria cultura.** (Lara, SR, 28/11/2012).

A PEF Elen, inclusive, confessa que, num primeiro momento de uma das aulas de Literatura Espanhola, estranhou alguns tipos de flamenco, mas passa a compreender melhor a partir das reflexões provocadas pela professora Eva, contribuindo para uma mudança de atitude com relação aos vídeos. Esta participante destaca, ainda, que tal prática a fez perceber

que não é tão produtivo apegar-se somente aos textos literários e teóricos, e sim, que é preciso buscar outras referências para compreender melhor o contexto cultural, ajudando a entender melhor os significados da sua obra. Em suas palavras:

[excerto 59]

[...] eu achei bastante interessante porque às vezes **a gente se apega tanto ao poema, aos textos teóricos do poeta... e não sabe como foi que ele conviveu...** como foi a convivência dele na cidade, com as outras pessoas, né? e... muito interessante, porque **ela mostrou a cultura do povo, não somente do poeta, né?** (Elen, EN28/11/2012).

Apesar de grande parte dos relatos se referirem à disciplina de Literatura Espanhola, a PEF Lara registra as contribuições da disciplina de Literatura Hispano-americana no tocante à CI, ressaltando que o diálogo intercultural veio à tona, principalmente, nos seminários que eles apresentaram. Como podemos observar na seguinte fala:

[excerto 60]

[...] as meninas não comentaram da **disciplina de literatura hispano-americana**, mas uma coisa que **eu me recordo é de um seminário que a gente apresentou sobre Pablo Neruda e pra mim foi algo fantástico**, eu pude aprender principalmente a cultura do país, que no caso foi o Chile, e dessa disciplina **eu acho que a parte intercultural foi trabalhada principalmente nos seminários** especificamente. (Lara, SR, 28/11/2012).

Com relação à disciplina de Língua Espanhola, as opiniões das participantes ficaram visivelmente divididas, uma vez que esta disciplina foi ministrada pela professora Letícia e também por outro professor, ao qual não pude acompanhar (Cf. nota de rodapé nº 14). Apesar disso, houve diversos relatos que apontaram para uma prática diferente da PF que participou da pesquisa. Elas comentam várias vezes sobre a postura desse professor, que também ministrou a disciplina de Língua Espanhola no semestre anterior, por considerarem que várias de suas atividades promoviam momentos de reflexão sobre aspectos culturais, como, por exemplo, uma atividade que envolveu uma visita a um museu de cultura regional onde tinha que interagir em espanhol, sobretudo, tendo a oportunidade de descobrir aspectos da própria cultura. Como descreve a participante Larabelle:

[excerto 61]

[...] Então, do início quem saiu da sala tinha que falar espanhol o tempo todo e lá dentro do museu tinham objetos que a gente não conhecia, que não tinha como traduzir, mas a gente sentiu aquela obrigação em falar espanhol, mas não aquela obrigação propriamente dita porque estava tão prazerosa aquela caminhada, tudo que a gente viu lá, os objetos recordavam muito a infância. (Larabelle, SR, 28/11/2012).

Por outro lado, as PEF demonstraram certa dificuldade em relatar alguns aspectos nas aulas de língua espanhola ministradas pela professora Letícia. Como já apresentado anteriormente, esta PF propôs discussões voltadas para a formação do professor de LE, como estímulo para que seus alunos pudessem aperfeiçoar sua competência comunicativa. No entanto, como evidenciam alguns relatos, foi possível perceber que as PEF não assimilaram de maneira exitosa tal proposta. Isso gerou comparações com outras disciplinas. Como comenta Elen:

[excerto 62]

[...] disciplinas de literatura que foi bastante diferente da disciplina de línguas. Ficou parecendo que estudar língua espanhola era somente estudar coisa teórica e a literatura, o cultural. Pra mim ficou bem claro isso, ficou muito claro através da metodologia dos professores. (Elen, SR, 28/11/2012).

As PEF também comentaram sobre algumas discussões realizadas no âmbito de outras disciplinas acerca da importância de refletir sobre diferenças culturais e da necessidade de estabelecer, efetivamente, diálogos interculturais. Por exemplo, nas aulas de Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (ministradas no semestre posterior às disciplinas acompanhadas durante a pesquisa), nas quais foram analisados aspectos do trabalho envolvendo temas culturais nas aulas e nos materiais didáticos.

O último momento da pesquisa com as PEF, a sessão reflexiva, proporcionou algumas reflexões sobre aspectos essenciais que estariam envolvidos no processo de desenvolvimento da CI do professor de LE. Neste sentido, a aluna Larabelle comenta (mas, as demais PEF seguem o mesmo raciocínio), após a leitura dos textos sobre a de CI, sobre um “amadurecimento” da visão ou intuição que já tinham desde o início da pesquisa. Na verdade, elas passam a considerarem-se mais conscientes deste processo. Assim, elas afirmam:

[excerto 63]

[...] para mim houve amadurecimento do que eu acreditava porque pelo que eu estava lendo aqui, o que eu imaginava interculturalidade eu acho que até eu respondi no primeiro questionário está aqui, mas quando você vê uma coisa várias vezes vai amadurecendo a ideia. (Larabelle, SR, 28/11/2012).

[excerto 64]

Assim, eu acho que a mudança que houve é que a gente tomou consciência do que a gente já pensava como intercultural que era uma coisa que já era trabalhada e tudo mais que a gente tinha uma noção, mas não era uma coisa muito profunda. (Carla, SR, 28/11/2012).

A partir das interpretações das PEF sobre as aulas, as atividades propostas e as discussões provocadas, elas chegam à conclusão de que a postura do PF faz diferença no processo de desenvolvimento da CI, quando este compartilha experiências/vivências interculturais. Elas exemplificam tal afirmação comentando acerca da aula em que a PEF Larabelle leva os seus próprios “haikai”, ou o fato de Lara ter conseguido produzir suas “greguerías” (um tipo de texto da literatura espanhola, que reflete situações do cotidiano) no final do semestre.

Estes comentários representam o processo de sensibilização do “olhar”, isto é, de perceber aquilo que está tão perto e, ao mesmo tempo aquilo que está distante. Estas ideias estão presentes nessa metáfora usada pela participante Elen:

[**excerto 65**]

Certo que nós não somos mais do ensino médio que estamos esperando tudo do professor, mas **eu acho que o professor como mediador do conhecimento deve dar um aperitivo, botar um pouquinho do chocolate na ponta da língua para a gente ficar com o gosto de comer a caixa inteira**, sabe? eu acho que o papel do professor é realmente esse, é **encaminhar o aluno a buscar mais** e se a gente não encontra isso ir com as nossas próprias pernas fica difícil. (Elen, SR, 28/11/2012).

Assim, estas ideias suscitadas pelas PEF estão alinhadas com o que ressalta Mendes (2011) sobre a importância do *primeiro estímulo à reflexão*, ao perceber a existência de outros referenciais culturais que se aproximam e distanciam do que somos, de como pensamos. Portanto, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, ela ressalta que,

[...] ainda é o professor que, embora dividindo com os outros participantes a responsabilidade pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem, tem a incumbência de dar o pontapé inicial, de fazer com que os alunos se interessem e participem como coautores no processamento da mudança. Por isso mesmo, as iniciativas para a formação de professores de línguas [...] devem necessariamente começar pela análise conjunta da abordagem de ensinar do professor, de suas necessidades e dificuldades, levando-o a refletir sobre o que faz e como faz. (MENDES, 2011, p. 157).

Este processo de conscientização da competência intercultural aconteceu de maneira significativa, e as participantes Elen e Larabelle conseguem fazer uma autoanálise sobre seu próprio processo de construção desta competência.

[**excerto 66**]

[...] porque também **existe as fases de competência, os níveis das competências, né?** Então, **nós estamos num nível acima do médio, acredito, né?** [...] 70%, 80% (risos) né, acredito! [...] Porque nós **não vamos dizer que nós não temos nenhum pouco, né... nenhum nível de competência intercultural**, temos sim! Mas num nível menor do que os professores. (Elen, EN, 10/07/2012).

[excerto 67]

[...] a gente já tá no 6º semestre, **então não tem como a gente dizer que a gente não tem competência alguma sobre... o intercultural, né?** já que a gente tá tendo... **tem esses professores que tão tendo essa preocupação de trazer a cultura do outro** [...] Porque, até então, se... **acho que se a gente não tivesse essas aulas** [...] **a gente ia só julgar, né?** O primeiro impulso da gente é... se é diferente da minha, eu vou julgar. Mas, como tem [...] alguns professores que têm essa preocupação em mostrar pra gente... que a gente tem que saber lidar com essa competência... então, **eu acredito que a gente tenha sim essa competência intercultural.** (Larabelle, EM, 10/07/2012).

Outra conclusão da PEF Isa me pareceu bastante adequada para traduzir a ideia de competência intercultural que busquei evidenciar neste trabalho.

[excerto 67]

Eu acho até que... **a gente sai até da sala de aula...** dessa coisa do “acadêmico” **pra vida da gente, né?** como isso muda a vida da gente... [...] **quando a gente começa a conhecer a cultura do outro, a gente começa a ampliar a da gente...** [...] Acho que **isso é uma forma de crescimento...** é um crescimento pra o ser humano você conhecer um pouco do que é do outro, do que é diferente do seu... (Isa, EN, 10/07/2012).

Acredito que a fala de Isa representa bem a essência da competência intercultural nas nossas interações, seja no espaço da sala de aula ou em outros contextos onde as diferenças culturais colocam em xeque nossas diversas identidades. Assim, a partir destes últimos relatos e reflexões trazidas pelos participantes, seguimos para as considerações finais deste trabalho, no sentido de retomar as principais conclusões reveladas por esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminante, son tus huellas
el camino nada más;
caminante no hay camino
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino,
sino estelas en la mar.*

(Antonio Machado, 2005)

Penso que as palavras do poeta Antonio Machado conseguem traduzir bem a sensação do pesquisador ao chegar às conclusões do seu trabalho, pois a única certeza que se tem é que ainda há muito caminho pela frente, ainda há muito por aprender, especialmente, quando tratamos sobre competências do professor, as quais se constituem num processo contínuo de construção.

Neste último capítulo, apresento algumas considerações sobre o estudo realizado a partir dos dados analisados, a fim de sintetizar algumas conclusões. Conclusões parciais, já que este trabalho constitui-se num recorte dos dados obtidos e representam minhas escolhas como pesquisadora-autora. Além disso, teço reflexões sobre as possíveis contribuições deste estudo, bem como algumas limitações encontradas ao longo dessa caminhada e, sobretudo, deixo o caminho aberto para outras possibilidades de pesquisa sobre o tema aqui proposto.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

A partir desta pesquisa, busquei compreender melhor o desenvolvimento da competência intercultural por professores formadores e professores em formação de um curso de Letras/Espanhol do Estado da Bahia, cujas perguntas norteadoras retomo, na sequência: a) Qual a noção de língua-cultura que os professores do contexto de pesquisa (formadores e em formação) têm?; b) O que esses professores formadores e professores em formação entendem por Competência Intercultural?; c) Como se desenvolve a Competência Intercultural de professores em formação de um curso de Letras/Espanhol de uma universidade do Estado da Bahia?

A seguir, apresento uma breve síntese de minhas interpretações acerca das concepções e das práticas dos participantes da pesquisa, tecendo um diálogo com as considerações parciais propostas ao longo do Capítulo 4.

a) Qual a noção de língua-cultura que os professores do contexto de pesquisa (formadores e em formação) têm?

Os participantes demonstraram, de maneira geral, nos primeiros momentos de reflexão, uma visão mais tradicional tanto de língua quanto de cultura. Por exemplo, evidenciando certa hierarquia em definições que consideram a língua “como um aspecto da cultura”, mesmo colocando-a como um elemento importante da cultura. As definições dos participantes oscilaram entre esta tendência, que concebe língua como um instrumento de comunicação para a manifestação da cultura, mas também foi muito presente a ideia de que língua e cultura são elementos que se complementam.

No caso dos professores formadores, essa relação língua-cultura como complementares pôde ser observada de maneira mais natural, pois inclusive, em momentos de reflexão sobre suas concepções de língua, esta relação acabou emergindo. Já com relação às professoras em formação, notei que essa visão hierárquica, que concebe língua como elemento da cultura foi predominante em suas respostas. Embora, também a ideia de unidade estivesse presente nas falas das participantes.

Como foi possível observar, ao longo da discussão dos dados, os participantes conseguem visualizar a relação entre língua e cultura. No entanto, é preciso ressaltar que a ideia de língua-cultura ainda não está tão consolidada, uma vez que as falas dos participantes apresentaram diversas nuances entre visões que já reforçam o entendimento de língua como construtora da realidade sociocultural e visões mais estruturalistas que as colocam como dois sistemas diferentes, sem estabelecer uma relação direta entre os mesmos.

Assim, é possível refletir, a partir dos relatos, o quanto tais concepções podem influenciar na prática do professor de LE, bem como na produção de materiais didáticos. Os dados propiciaram a discussão sobre a noção de língua-cultura e sobre a conscientização do processo de construção da competência intercultural a partir das reflexões, práticas e experiências dos professores que participaram da pesquisa, as quais, certamente, poderão contribuir para a formação de outros professores e futuros professores de línguas.

b) O que os professores formadores e professores em formação em questão entendem por Competência Intercultural?

A análise dos dados mostrou que os professores participantes (PF e PEF), mesmo de uma forma intuitiva, conseguiram, desde o início da pesquisa, perceber em essência o que seria a CI. Por outro lado, o que chamou a atenção foi observar o processo de conscientização dos participantes sobre essa competência ao longo das reflexões promovidas durante a pesquisa. Isso aconteceu com relação a ambos os grupos de professores.

Inicialmente, as PEF evidenciaram a CI como o “conhecimento” de outras culturas, ressaltando, sobretudo, como “respeito” às diferenças culturais. No entanto, conseguiram ir além da ideia primeira que, normalmente, se tem sobre a CI, que seria de “conhecer” a cultura do outro, e também evidenciaram a necessidade de estarem abertos para “entender” as diferenças culturais no sentido de não somente “julgá-las” ou “absorvê-las”, sem nenhuma reflexão. Pude notar ainda a ideia de diálogo com o outro, que é diferente, na busca por manter uma postura de igualdade, isto é, o esforço de superar a nossa natureza etnocêntrica (LARAIA, 2001).

Com relação ao grupo dos PF, foi possível notar que, ao formularem suas respostas sobre o que entendem por CI, apresentaram elementos fundamentais que permitem compreender o desenvolvimento desta competência por um professor de LE em contexto brasileiro. Uma questão evidenciada por alguns participantes da pesquisa foi não restringir as implicações desta competência somente à sala de aula, já que lidamos com diferenças culturais nos diversos contextos em que atuamos. Além disso, outra questão destacada por uma das PF foi a compreensão da CI como a capacidade de “interligar referências de culturas diferentes” e, reforçando a necessidade da “curiosidade”, da “abertura” para conhecer, para buscar.

Ao final da pesquisa, nas sessões reflexivas, todos os participantes comentaram sobre um processo de “amadurecimento” com relação ao conceito de CI, uma vez que, até o momento da pesquisa, ainda não tinham se conscientizado sobre esta competência. Alguns participantes, concluíram, inclusive, que as próprias discussões oportunizadas pela pesquisa contribuíram para esse processo de conscientização, ainda que esta não tivesse o caráter de intervenção. Isso nos mostra o quanto os professores formadores ainda precisam conscientizar-se sobre a CI e a importância de ajudar os futuros professores de LE a refletir sobre questões interculturais.

c) Como se desenvolve a Competência Intercultural de professores em formação de o curso de Letras/Espanhol de uma universidade do Estado da Bahia?

Acredito que os dados apresentados nesta pesquisa mostraram, a partir das concepções formuladas pelos participantes, bem como algumas práticas dos PF, diferentes caminhos que podem contribuir no processo de construção da CI pelo professor de E/LE em sua formação inicial. E, mais que isso, foi importante perceber a importância dos primeiros estímulos, uma vez que estes poderão garantir que o futuro professor continue buscando incorporar atitudes interculturais em sua prática e em sua vida.

Assim, foi possível notar que diversas atividades propostas pelos PF que participaram da pesquisa, bem como outras relatadas pelas PEF, os ajudaram a refletir sobre vários aspectos interculturais e a importância de tornarem-se mais conscientes de tais questões como aspectos subjacentes às relações humanas e, por consequência, da necessidade de serem contempladas nas aulas de LE.

Conforme relato das professoras em formação, seus professores estão “dando conta” de ajudá-las no desenvolvimento da CI, entretanto, consideram que nem sempre foi assim, pois isso não foi tão presente desde o início do curso. Logo, perceberam que somente a partir do semestre anterior que alguns professores têm trabalhado questões interculturais de forma mais explícita.

No contexto estudado, os dados mostraram, principalmente a partir dos relatos das PEF, que as disciplinas de literatura promoveram mais momentos em que foram suscitadas questões interculturais. No entanto, esclareço que, apesar de os PF terem sinalizado sobre essa “facilidade” de abordar questões culturais em aulas de literatura, em detrimento das aulas de língua, esta não é uma posição reforçada neste estudo. Assim, é preciso relativizar esta conclusão e, inclusive, considero necessário desconstruirmos esta concepção, uma vez os próprios relatos de algumas PEF indicam práticas que possibilitaram reflexões interculturais em outros momentos do curso, com outros professores de língua espanhola.

Os resultados deste estudo corroboram a ideia apontada por Mendes (2011) sobre a responsabilidade do professor formador de dar os primeiros estímulos à reflexão, o que considero como essenciais para o desenvolvimento da competência intercultural durante o processo de formação do professor de línguas. De modo que este posicionamento ficou muito claro nas falas das PEF. Mas, este deve ser somente o início deste processo, que é de autoconstrução, pois, além desses estímulos do PF, o mais importante é o esforço próprio, uma disposição para a reflexão e a mudança.

Assim, pode-se dizer que alguns relatos evidenciam que é importante que o professor de LE tenha conhecimentos teóricos sobre os diversos aspectos específicos do ensino de línguas, como, por exemplo, concepções de língua(gem), concepções de ensinar e aprender, questões socioculturais, políticas, etc. Mas, no que tange à competência intercultural, é preciso mais: é preciso uma mudança de atitude, de postura diante das diferenças culturais, um olhar sensível ao que acontece nos diferentes contextos, buscando desvestir-se do etnocentrismo e preconceitos inerentes à natureza humana.

5.2 Últimas palavras

Considero que a realização desta pesquisa constituiu-se num processo de aprendizado e amadurecimento sobre os diversos fatores que estão envolvidos no processo de construção da competência intercultural do professor de LE (Espanhol). A interação com os participantes da pesquisa fez emergir muitos significados relevantes sobre o tema de estudo, reforçando a necessidade de (re)pensarmos nossas práticas enquanto professores de LE, bem como nos sensibilizarmos cada vez mais para as diferenças culturais com as quais lidamos a todo o tempo.

Por se tratar de um construto teórico relativamente recente e, portanto, ainda em construção, acredito que esta pesquisa contribui para uma melhor compreensão da competência intercultural pensada a partir da perspectiva do professor em contexto brasileiro. Assim, outra contribuição seria chamar atenção para o fato de que os cursos de Letras ainda precisam se preocupar de maneira mais atenta ao trabalho de desenvolvimento das competências do professor de LE.

Neste sentido, acredito que o presente trabalho traz reflexões relevantes relacionadas ao nível teórico e, até certo ponto, prático, suscitadas pelos relatos dos participantes, as quais poderão servir como estímulo para aqueles professores de línguas que se sintam sensibilizados a assumir o *desafio intercultural*, nas palavras de Ortiz Alvarez (2012).

Entretanto, também é preciso registrar que a realização deste trabalho encontrou diversas limitações, principalmente no período da coleta dos dados, que inviabilizaram a possibilidade de manter um contato mais frequente com o contexto de pesquisa. Tais limitações aconteceram em função da necessidade de viajar até a cidade onde está situada a universidade, bem como a dificuldade de conciliar as diferenças de calendário entre a instituição onde trabalho e o campo para realização da pesquisa. Devido a estas questões, não

foi possível acompanhar as disciplinas até o final do semestre, quando ocorreram apresentações dos trabalhos finais.

Como já mencionado, esta pesquisa buscou evidenciar significados relevantes sobre o processo de desenvolvimento da competência intercultural do professor de LE, no caso, o Espanhol e, por isso, teve como foco disciplinas diretamente ligadas a esta língua-cultura. No entanto, acredito que novas pesquisas poderiam observar, por exemplo, se há a preocupação com o desenvolvimento desta e de outras competências do professor de LE em disciplinas específicas da formação do professor, como aquelas relacionadas à metodologia de ensino ou estágio supervisionado. Outra possibilidade de ampliar as discussões trazidas por este estudo é desenvolver pesquisas que busquem repensar a produção de materiais didáticos numa perspectiva intercultural, bem como a postura do professor diante destes materiais.

Ao finalizar esta pesquisa, pude constatar que é impossível não pensar a nossa sociedade, a educação e o ensino de línguas de forma diferente. É preciso pensar o nosso tempo tendo em vista suas contradições, já que vivemos a era da comunicação imediata, mas ao mesmo tempo o “reino dos mudos”, nas palavras de Galeano (2006). Vivemos a era da globalização, que tenta, com toda a força do capitalismo, homogeneizar o mundo e, também testemunhamos a resistência de culturas locais no sentido de fortalecimento de identidades (Kumaravadivelu, 2006). Mas, sobretudo, vivenciamos um momento em que não podemos negar a natureza híbrida das culturas (CANCLINI, 2008), logo, não há mais espaço para pensar em línguas-culturas e nas identidades dos sujeitos sem pensar nas diversas influências e diferenças nelas presentes.

A perspectiva intercultural nos inspira justamente a caminhar na contramão do processo de globalização. Deste modo, vimos que ensino-aprendizado de LE pode contribuir para proporcionar experiências interculturais, pois, sem dúvidas, este é um ambiente privilegiado no sentido de aprender a negociar os diferentes sentidos através de uma língua estrangeira (RIVERS, 1983). A partir das discussões aqui expostas, podemos inferir que já não podemos pensar um ensino de línguas e, conseqüentemente, a formação dos professores desta área que não dialogue com os diferentes contextos, pois ainda existem em nossa sociedade o preconceito e a intolerância de toda ordem.

É emergente a necessidade de o professor de LE assumir-se como articulador de significados e agente transformador da realidade (Giroux, 1997). Conseqüentemente, os cursos de formação de professores constituem-se no ambiente ideal para que estas reflexões sejam trazidas à tona no processo de formação inicial, no sentido destes futuros profissionais tornarem-se mais conscientes do seu papel como agente transformador da realidade. Inclusive,

as OCEM (2006, p.131) ressaltam que “o ensino de LE não pode nem deve ter um fim em si mesmo”, mas que, ao contrário, precisa ocupar um “lugar diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação cidadã”. Assim, o objetivo do ensino de línguas deve ser formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, como lembra Rajagopalan (2003), ou seja, tornar-se um falante intercultural, retomando Kramsch (2001).

Para concluir, relembro o escritor Mia Couto que, em seu livro *Cada homem é uma raça* (2013), nos mostra o quanto somos muitos em um só, o quanto somos diferentes, o quanto somos singulares. Ele nos diz que a “História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.” (COUTO, 2013, p. 29). Assim, espero que as reflexões reveladas por esta pesquisa contribuam para que, cada vez mais, professores formadores e professores em formação tornem-se conscientes do seu papel na sociedade e quanto ao processo de desenvolvimento das competências necessárias ao professor de línguas, em especial, a Competência Intercultural, a qual, normalmente, tem seguido no plano da intuição. E, para isso, é preciso que cada professor assuma este desafio de transformar a sua sala de aula num espaço de diálogos interculturais. As palavras de Mia Couto (ibid, p. 173) nos inspiram a querer construir uma realidade diferente, um “mundo novo”, o qual “tenha tudo de novo e nada de novo”. Assim, acredito que, nós, professores de línguas, podemos ajudar os nossos alunos a modificarem o seu olhar diante do mundo e a diversidade nele existente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 1993.
- _____. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: BORGES MOTA M. & BRAGA TOMICH, L. **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Bohn**. Florianópolis-SC: Editora Insular, 2000.
- _____. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, Universidade de Brasília, v.4, n. 1, p. 7-18, 2004.
- _____. Autoanálises de Abordagem e de Competências na Formação Continuada Intensiva de Professores de Línguas. In: SILVA, K. A. da (org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas-SP: Pontes, 2010, p. 207-223.
- ANTUNES, I. Língua e Cidadania: repercussões para o ensino. In: ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.
- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BANDEIRA, G. **Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2003. Dissertação de Mestrado.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 10ª ed. Trad.: Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Ed. Hucitel, 2002.
- BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. DA S. (Org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. **Globalização: as consequências humanas**. Trad. de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BENNETT, M. **Principi di Comunicazione Interculturale**. Milano: Franco Angeli, 2002.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Loureço de L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.
- BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Conhecimentos de Espanhol.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acessado em: 31/08/2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Brasília – DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acessado em: 07/10/2011.

BRONCKART, J.P.; DOLZ J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em Educação.** Porto Alegre Artmed, 2004.

BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas.** Trad. de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.** Strasbourg: Conselho da Europa, 2002.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [S.l.], v.1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. Trad. de Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.** Madrid: Edelsa, 1995, p. 63-81.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, n.23, p. 55-69, 1994.

CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem e Ensino.** Pelotas, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura.** Barueri-SP: Manole, 2005.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge: The MIT Press, 1965.

CORACINI, M. J. R. F. Língua Estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 139-160.

CLIFFORD, J. **The predicament of culture.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1998.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2002.

DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: COSTA, E. G. de M.; BARROS, C. S. de. (Org.). **Espanhol: Ensino Médio** (Coleção Explorando o Ensino), v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 55-68.

DEARDORFF, D. K. Intercultural competence in foreign language classrooms: A framework and implications for educators. In: WITTE, A.; HARDEN, T. (Org.). **Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations**. Intercultural Studies and Foreign Language Learning, v. 10. Alemanha: Peter Lang, 2011, p. 37-54.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. In: **Revista eletrônica E-letras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011, p. 11-27. Disponível em: < <http://www.utp.br/eletras/dossie-tematico.asp>>. Acessado em 21/11/2013.

DOUZET, F. O pesadelo hispânico de Samuel Huntington. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Ed. Parábola, 2005.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Org.) **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.23. Maio/Jun/Ago.2003.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Trad. de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, E. A caminho de uma sociedade da incomunicação?. In: MORAES, D. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 149-154.

GARCÍA MURGA, M. H. B. **As atitudes de estudantes de E/LE em relação às variedades diatópicas do Espanhol**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –

Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2007.

GARRIDO, S. G. C. A Língua Espanhola no mundo. In: **Revista eletrônica Flash UCG** (Universidade Católica de Goiás), 2001. Disponível em <<http://www2.ucg.br/flash/artigos/LinguaEspanhola.htm>>. Acessado em 05/06/2013.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa).

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDEN, T. The Perception of Competence: A history of a peculiar development of Concepts. In: WITTE, A.; HARDEN, T. (Org.). **Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations**. Intercultural Studies and Foreign Language Learning, v. 10. Alemanha: Peter Lang, 2011.

HUNTINGTON, S. P. **El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial**. Trad. de José Pedro Tosaus Abadía. Buenos Aires-Argentina: Paidós, 1997.

_____. El desafío hispano. In: **Revista Letras Libres**, nº 64, 2004. Disponível em: <http://letraslibres.com/sites/default/files/pdfs/articulos/pdf_art_9492_7368.pdf>. Acessado em 15/06/2013.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. Trad. Pedro Horrillo Calderón. In: LLOBERA, M. (Org.). **Competencia Comunicativa: Documentos Básicos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995, p. 27-46.

IGLESIAS CASAL, I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. In: **Revista Carabela**, Madrid-Espanha, n. 54, set.2003, p. 5-28.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Org.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988, p. 63-88.

_____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Trad. José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37

_____. Prefácio. In: TAVARES, R. R. (Org.). **Língua, Cultura e Ensino**. Maceió-AL: EDUFAL, 2006.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LADO, R. **Introdução à Linguística Aplicada:** Linguística Aplicada para professores de línguas. Petrópolis-RJ: Vozes, 1971.

LARAIA, R. de B. **Cultura:** um conceito antropológico. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LIMA, T. de S. A complexidade do ensino de línguas: um caminho para a Construção da Competência Intercultural do professor. In: **Revista Desempenho**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 12, n. 1, p. 113-132, jun.2011. Disponível em: < www.revistadesempenho.org.br>. Acessado em: 31/07/2013.

LIMA JUNIOR, W. G. de. **Variedade padrão da língua portuguesa (LM): crenças e experiências de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Dissertação de Mestrado.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTIG, M. W.; KOESTER, J. **Intercultural Competence:** interpersonal communication across cultures. 3ª Ed. Estados Unidos: Longman, 1999.

MATHEWS, Gordon. **Cultura global e identidade individual.** Bauru: EDUSC, 2002.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas-SP: 2004. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Org.) **Linguística aplicada:** múltiplos olhares. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

_____. Língua, Cultura e Formação de professores: por uma Abordagem de Ensino Intercultural. IN: MENDES, E.; SOUZA CASTRO, M. L. **Saberes em Português:** Ensino e Formação docente. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008.

_____. O Português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:** contestações e proposições. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MESQUITA, P. P. P.; DIAS, R. S.; LIMA, T. de S. Repensando a competência comunicativa sob a ótica da complexidade. In: **Revista Desempenho**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 10, n.16, p. 92-109, dez.2011. Disponível em: <www.revistadesempenho.org.br>. Acessado em: 31/07/2013.

MERRIAN, S. B. **Case study research in Education: A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, São Paulo, v.10, n.2, p. 329-338, 1994.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOURA, G. A. de. **A hominização da linguagem do professor de LE: Da prática funcional à práxis comunicacional**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado.

NORTON, B. Identity as a sociocultural construct in second language education. In: CADMAN & K. O'REGAN (Org.). **TESOL in Context** (Special Issue), 2006, p.22-33.

OLIVEIRA, I. A. de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. & SANTOS, P. (Org.). **Língua e Cultura: no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Aspectos da formação do professor de Língua Espanhola na universidade: as duas caras da moeda. In: **Anais VI Seminário de línguas estrangeiras**, Goiânia-GO, 2006, p. 78-91.

_____. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas-SP: Pontes, 2010, p. 235-256.

_____. Uma nova visão de atitude pedagógica com relação ao material didático de LE [Entrevistada por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira]. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

PAIVA, V. L. M. DE O. E. **A complexidade da aquisição de segunda língua: revisando e conciliando teorias**, 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>. Acessado em: 01/05/2011.

PARAQUETT, M. Linguística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Linguística Aplicada**, [S.l.], v.6, n.3, p. 1-23, 2009.

_____. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos**, Niterói-RJ, n. 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acessado em: 21/09/2010.

_____. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP, 1998, p. 213-230.

RIVERS, W. M. **Speaking in Many Tongues: Essays in foreign-language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

RODRIGO ALSINA, M. Elementos para una comunicación intercultural. In: **Revista CIDOB d'Afers Internacionals: Espacios de la interculturalidad,** Barcelona-Espanha, n.36, p. 11-21, 1997.

SANT'ANA, J. da S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, P. S. dos. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. **Discurso e Cultura na aula de Língua: currículo, leitura, escrita.** Campinas-SP: Pontes, 2005.

SILVA, T. T. da. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994, p. 236-247.

TARGINO SANTANA, L. M. A. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

_____. Formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas.** Campinas-SP: Pontes, 2010, p. 225-33.

TYLOR, E. **Primitive culture.** Londres: Jonh Mursay & Co., 1871.

VOTRE, S. J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações.** Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002, p. 89-106.

WARNIER, J. P. **A mundialização da cultura.** Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru-SP: EDUSC, 2000.

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento aos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
PESQUISADORA: TÂNIA DE SOUZA LIMA
ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ



CARTA DE ESCLARECIMENTO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu, *Tânia de Souza Lima*, sou estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e, para obtenção do título de Mestre, estou realizando uma pesquisa que busca compreender a realidade da formação dos professores de Espanhol em um curso de Letras do Estado da Bahia, especificamente, o desenvolvimento da Competência Intercultural de professores em pré-serviço da universidade em questão. E, para tanto, seria muito gratificante contar com a sua colaboração!

A sua participação será voluntária e muito importante no sentido de contribuir para os estudos sobre as competências do professor de línguas e seu papel na formação destes profissionais.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, enfocando professores formadores e professores em formação (pré-serviço) de curso de Letras/Espanhol do Estado da Bahia. A pesquisa será realizada somente com professores e estudantes do 6º semestre, por se tratar do último momento em que os alunos têm, ao mesmo tempo, disciplinas de Língua Espanhola e respectivas literaturas (Espanhola e Hispano-americana), no entanto, também é necessário considerar o fator tempo. Sua colaboração consistirá em autorizar a observação de algumas aulas, em disponibilizar ementas, em preencher questionário, em participar de entrevista oral e de uma sessão reflexiva (gravadas em áudio). Os encontros serão marcados de acordo com a disponibilidade dos participantes e da pesquisadora. Comprometo-me a manter em sigilo a sua identidade, utilizando apenas pseudônimos. Também asseguro que os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa, tanto na dissertação quanto em futuros artigos científicos (revistas especializadas, congressos).

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos. Caso concorde em participar da pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser assinado e entregue a ambas as partes (participante e pesquisadora).

Desde já agradeço a sua colaboração para realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Tânia de Souza Lima
(pesquisadora)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 PESQUISADORA: TÂNIA DE SOUZA LIMA
 ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e garanto a veracidade das minhas informações. Declaro que fui suficientemente informado ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, o compromisso de confidencialidade e de esclarecimentos necessários. Estou ciente de que a minha identidade será mantida em sigilo, sendo publicado somente um pseudônimo.

Estou ciente, ainda, de que a minha participação incluirá procedimentos como: preenchimento de questionário, participação em entrevista oral, autorização para observação de aulas e participação em uma sessão reflexiva.

Assim, declaro que li este documento e comprometo-me a participar em todas as etapas da pesquisa e autorizo a publicação de meus enunciados tanto na dissertação para conclusão do mestrado da pesquisadora quanto em publicações de artigos científicos sobre a temática estudada.

Brasília, _____ de maio de 2012.

 (assinatura do participante)

 (assinatura da pesquisadora)

E-mail (participante): _____

Telefone (participante): _____

Pesquisadora: xxxxxxxxxx@xxxxx.com – (xx) xxxx-xxxx

APÊNDICE C – Questionários

Questionário 1 (professores em formação)

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da Competência Intercultural em um curso de Letras do Estado da Bahia, a ser realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB. Obrigada pela sua colaboração na realização deste estudo!

*Tânia de Souza Lima,
a pesquisadora.*

I – Perfil do Participante

1. Nome/pseudônimo: _____
 2. Idade: _____
 3. Semestre: _____
 4. Tempo de estudo da língua espanhola (aproximadamente): _____
 5. Já estudou ou estuda espanhol em outras instituições: () sim () não
 6. Já visitou outro país? () sim () não
 7. Já teve a experiência de estudar em outro país? (Em caso afirmativo, especifique qual).
() sim () não
-

II – Conceitos

8. Como você definiria língua?
9. O que considera como cultura? Como a definiria?
10. Você vê alguma relação entre língua e cultura? Qual?
11. O que entende por Competência Intercultural?

III – Experiências Interculturais

12. Qual a variante da Língua Espanhola que você tem mais simpatia? Justifique?
13. Qual a variante da Língua Espanhola que você menos gosta? Justifique?
14. Você acredita que seus professores facilitam o desenvolvimento da sua Competência Intercultural? Por quê? e Como?
15. Você considera que já teve algum contato intercultural? Descreva brevemente a situação.

IV – Atuação pedagógica

16. Que aspectos você considera mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?
17. Os aspectos culturais são contemplados nas aulas? De que forma? Que materiais são utilizados para promover tais discussões?
18. Dentre as seguintes competências a serem desenvolvidas pelo professor de língua estrangeira, enumere-as segundo a ordem de importância para você?
 - a. () *Competência Comunicativa/Gramatical*
 - b. () *Competência Profissional*
 - c. () *Competência Reflexiva*
 - d. () *Competência Teórica*
 - e. () *Competência Intercultural*

Questionário 2 (professores formadores)

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o desenvolvimento da Competência Intercultural em um curso de Letras do Estado da Bahia, a ser realizada dentro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB. Obrigada pela sua colaboração na realização deste estudo!

*Tânia de Souza Lima,
a pesquisadora.*

I – perfil do participante

1. Nome/pseudônimo: _____
2. Idade: _____
3. Tem nacionalidade estrangeira? Especifique
() sim _____ () não
4. Disciplina(s) que ministra: _____

5. Tempo de formação: _____
6. Tempo de atuação como professor: _____
7. Já trabalhou outras instituições. Especifique:
() sim () não
() IES¹ pública () IES privada () escola pública
() escola privada () cursos livres

II – conceitos

8. Como você definiria língua?
9. O que considera como cultura? Como a definiria?
10. Você vê alguma relação entre língua e cultura? Qual?
11. O que entende por Competência Intercultural?

III – experiências interculturais

12. Qual a variante da Língua Espanhola você tem mais simpatia? Justifique?
13. Qual a variante da Língua Espanhola que você menos gosta? Justifique?
14. Você considera que já teve algum contato intercultural? Descreva brevemente a situação.

IV – Atuação Profissional

15. Que aspectos você considera mais importantes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?
16. Aspectos culturais são contemplados em suas aulas? Se a resposta for afirmativa, de que forma e que materiais você utiliza?
17. Quais diretrizes curriculares você conhece?
18. Dentre as seguintes competências a serem desenvolvidas pelo professor de língua estrangeira, enumere-as segundo a ordem de importância para você?
 - a. () *Competência Comunicativa/Gramatical*
 - b. () *Competência Profissional*
 - c. () *Competência Teórica*
 - d. () *Competência Intercultural*
 - e. () *Competência Reflexiva*
19. Você acredita facilitar o desenvolvimento da Competência Intercultural por seus alunos? Por quê?
20. Você acha que o currículo do curso contempla o desenvolvimento da CI?

APÊNDICE D – Roteiros para Entrevistas

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA



Roteiro da Entrevista (Professores em Formação)

1. Fale um pouco sobre sua relação com a Língua Espanhola. Quando e como começou a estudar? Por que se interessou?
2. Você já teve algum contato com alguém que considere de uma cultura diferente?
3. O que você entende por *cultura*? Que relação você estabeleceria com a língua?
4. A partir de que critérios poderíamos considerar que alguém é culturalmente diferente?
5. O que você entende por competência intercultural?

Roteiro da Entrevista (Professores Formadores)

6. Fale um pouco sobre sua relação com a Língua Espanhola. Quando e como começou a estudar? Por que se interessou?
7. Você já teve algum contato com alguém que considere de uma cultura diferente?
8. O que você entende por *cultura*? Que relação você estabeleceria com a língua?
9. A partir de que critérios poderíamos considerar que alguém é culturalmente diferente?
10. O que você entende por competência intercultural?
11. Você acha que sua disciplina contempla de alguma forma, a competência intercultural? De que forma?

APÊNDICE E – Roteiros para Sessões Reflexivas

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA



Roteiro da Sessão Reflexiva (Professores em Formação)

1º momento: Discussão da percepção da pesquisadora sobre as observações das aulas, a partir das Notas de Campo.

Questionamentos:

1. Por que você realizou tais atividades? Acha que os objetivos foram alcançados?
2. Acha que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI)? De que maneira?
3. Os alunos reconheceram/demonstraram alguma mudança sobre o desenvolvimento da CI?

2º momento: Discussão mais aprofundada sobre o conceito de Competência Intercultural, a partir da leitura de um texto; Reflexão sobre a prática docente segundo uma postura intercultural.

Questionamentos:

1. Houve mudança da sua compreensão sobre a CI ao longo da pesquisa e/ou após a leitura do texto?
2. Você realizaria tais atividades de outra maneira? Qual?
3. Segundo a sua prática docente, você acha que ainda precisaria trabalhar mais explicitamente questões culturais em suas aulas? Como?
4. O que considera essencial para que o professor assuma uma postura intercultural?

Referência dos textos utilizados:

MACHADO, Maria C.; THIMOTEO, Priscila G. *O ensino de línguas e a necessidade do desenvolvimento da Competência Intercultural*. Disponível em: <<http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/ensinointerculturalidade.pdf>>. Acessado em: 03/02/2012.

MÉNDEZ, Edith H.; HERNÁNDEZ, Sandra V. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural: Algunas propuestas didácticas. In: **Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros**, v. 12, n. 14, p. 91-115, 2010. Disponível em: <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art14-6.pdf>>. Acessado em: 02/07/2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA



Roteiro da Sessão Reflexiva (Professores Formadores)

1º momento: Discussão da percepção da pesquisadora sobre as observações das aulas, a partir das Notas de Campo.

Questionamentos:

4. Por que você realizou tais atividades? Acha que os objetivos foram alcançados?
5. Acha que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento da Competência Intercultural (CI)? De que maneira?
6. Você percebeu alguma mudança com relação ao desenvolvimento da CI pelos alunos?

2º momento: Discussão mais aprofundada sobre o conceito de Competência Intercultural, a partir da leitura de um texto; Reflexão sobre a prática docente segundo uma postura intercultural.

Questionamentos:

5. Houve mudança da sua compreensão sobre a CI ao longo da pesquisa e/ou após a leitura do texto?
6. Você realizaria tais atividades de outra maneira? Qual?
7. Segundo a sua prática docente, você acha que ainda precisaria trabalhar mais explicitamente questões culturais em suas aulas? Como?
8. O que considera essencial para que o professor assuma uma postura intercultural?

Referência dos textos utilizados:

MACHADO, Maria C.; THIMOTEO, Priscila G. **O ensino de línguas e a necessidade do desenvolvimento da Competência Intercultural.** Disponível em: <<http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/ensinoeinterculturalidade.pdf>>. Acessado em: 03/02/2012.

MÉNDEZ, Edith H.; HERNÁNDEZ, Sandra V. El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural: Algunas propuestas didácticas. In: **Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros**, v. 12, n. 14, p. 91-115, 2010. Disponível em: <<http://132.248.130.20/revistadecires/articulos/art14-6.pdf>>. Acessado em: 02/07/2011.