



Concepções de cultura no ensino de línguas: reflexões para a formação professores

Ana Cristina Biondo Salomão

Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, Rod. Araraquara-Jaú, Km 1, 14800-901, Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: ana.salomao@fclar.unesp.br

RESUMO. A crescente comunicação intercultural por meio das tecnologias digitais no mundo atual nos faz refletir sobre a necessidade de repensarmos a relação entre língua, cultura e sociedade na formação de professores de línguas. Neste artigo, discutiremos alguns dos resultados de uma pesquisa qualitativa conduzida no contexto do projeto 'Teletandem Brasil', da Unesp, em um curso de formação continuada para professores de língua estrangeira da rede pública. Os resultados evidenciam a tendência dos professores de tratar cultura como um conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associados a um estado-nação homogêneo, estanque e isento de conflitos. Os impactos de tais resultados para a formação de professores de línguas apontam para a necessidade de uma revisão da base de conhecimentos de tal formação no que se refere ao ensino e à aprendizagem de cultura em sala de aula de língua estrangeira, a fim de dissociá-lo da ideia de um corpo homogêneo, fixo e transparente de conhecimentos.

Palavras-chave: formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de línguas, componente cultural, teletandem, tecnologias digitais.

Conceptions of culture in language teaching: reflections for teacher education

ABSTRACT. The increasing intercultural communication through digital technologies in the world today makes us reflect on the need to rethink the relationship between language, culture and society in language teacher education. In this article, we discuss some of the results of a qualitative research conducted in the context of the 'Teletandem Brazil', Unesp, in a continuing education course for foreign language teachers of public schools. The results show a tendency of teachers to treat culture as a body of knowledge about the products, practices and perspectives of a people, usually associated with a homogeneous, static and conflict-free nation-state. The impacts of these results for language teacher training point to the need for a review of the knowledge base of teacher education with regard to teaching and learning culture in the foreign language classroom, in order to dissociate it from the idea of a homogeneous, transparent and fixed body of knowledge.

Keywords: language teacher education, foreign language teaching and learning, cultural component, teletandem, digital technology.

Introdução

Alguns dos documentos oficiais do governo para a educação (Brasil, 1996; 1999; 2006) buscam refletir a visão de que o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio não deve somente objetivar o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais, mas também focar a língua como prática social por meio da qual o indivíduo constrói sua identidade. No entanto, como apontado por Dourado e Poshar (2010), a interface entre língua e cultura parece ainda um tanto quanto invisível nos cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.

Relataremos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre as concepções de cultura no ensino e aprendizagem de línguas de professores em serviço (Salomão, 2012), assim como buscaremos fornecer subsídios para a elaboração de cursos de formação continuada (ou também inicial) que possam ir ao encontro das necessidades e dos objetivos do ensino de língua estrangeira na atualidade. Concordamos com Celani (2010) quanto à ineficácia da simples criação de documentos e orientações curriculares pelas autoridades governamentais, que muitas vezes chamam especialistas para elaborá-los e não dão continuidade às ações de formação além da simples distribuição

destes documentos aos professores, os quais podem não estar familiarizados com determinadas abordagens expressas nas propostas. Isso tende a incorrer na repetição do erro da falta de sistematização e coordenação das ações oficiais nas ineficientes reformas educacionais em nosso país.

Primeiramente abordaremos referenciais teóricos que tratam diferentes perspectivas para a inserção do componente cultural na aprendizagem de línguas. Em seguida, apresentaremos o contexto de pesquisa e os participantes dela. Prosseguiremos, então, para a análise dos dados coletados em relação às concepções de cultura dos professores participantes, buscando articulá-las a algumas crenças sobre a legitimidade do falante nativo como informante linguístico e cultural. Por fim, teceremos nossas considerações finais, acenando para uma perspectiva de formação na qual se articulem teoria e prática de modo a configurar uma jornada autoexploratória, na qual o ensino de cultura deixa de ser visto como recepção passiva para ser encarado como problematização e reflexão crítica, que demanda conhecimento, habilidade e disposição para entender, analisar e avaliar a dinâmica social de formação da identidade cultural de si e do outro.

Abordagens para o ensino de cultura na aprendizagem de línguas

Inadequações e problemas na comunicação intercultural têm sido frequentemente tratados no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como produtos das diferenças entre comportamentos e visões de mundo de pessoas que pertencem a diferentes culturas (do ponto de vista da cultura nacional, geralmente demarcada pela localização geográfica). Ainda, o componente cultural no ensino de línguas tem muitas vezes enfocado prescrições comportamentais e informações sobre o outro, geralmente envoltos em uma visão de compreensão e ausência de conflitos, baseada na convicção de que o objetivo do ensino de línguas é busca da felicidade na comunicação (Kramsch, 1993), recusando-se a ser ideológico e minimizando a problematização.

Vale ressaltar que as diferenças e problemas apontados nem sempre são muito diferentes daqueles encontrados na comunicação entre pessoas que supostamente têm a mesma língua e cultura nacionais. Em Salomão (2015), discutimos o desenvolvimento do conceito de cultura, perpassado seu desdobramento semântico e conceitual nas Ciências Sociais e Humanas, assim como nas teorias da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas, apontando para o fato de que os avanços teóricos geralmente não correspondem ao que é trazido nos livros didáticos e práticas de sala de aula

de língua estrangeira devido à tendência em apresentar informações sobre a cultura do outro, por meio de comparações relativas a identidades nacionais e étnicas que veem a diferença cultural sob uma perspectiva objetivista.

Discorreremos brevemente sobre as diferentes abordagens para o ensino de cultura na aprendizagem de línguas, discutidas por Kramsch (1993, 1998, 2009), Risager (1998, 2007) e Kumaravadivelu (2008), a fim tecer um panorama do arcabouço teórico que sustente as afirmações anteriores, assim como a análise da investigação que apresentaremos a seguir.

Primeiramente, os autores apontam para um período estruturalista, no qual inspirados no trabalho da linguística contrastiva, da antropologia social e da psicologia intercultural, pesquisadores compartilhavam a premissa de que os aprendizes deveriam ser socializados em uma sociedade de língua inglesa pré-existente ou aceitos em uma sociedade estrangeira, portanto, deveriam aprender os padrões de valores e comportamentos de tal sociedade de forma estruturada. Risager (1998) nomeia essa perspectiva de abordagem estrangeiro-cultural, afirmando que ela se baseia na concepção de cultura associada a um país ou países constituídos de um grupo específico de pessoas, com uma língua específica, habitando um determinado território. Entende-se que pode haver variação geográfica, social ou subcultural, mas toma-se a cultura como pertencente a um povo: a cultura francesa, a cultura alemã, a cultura espanhola etc. O foco está no ensino da cultura-alvo sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países, sendo as atitudes caracterizadas por admiração da cultura estrangeira e encorajamento de estereótipos positivos, o que a autora denomina de etnocentrismo secundário, ou seja, a crença da superioridade de um grupo étnico tomada como a de outro grupo que não o do indivíduo. O objetivo da aprendizagem de cultura é desenvolver uma competência comunicativa que se aproxime daquela do falante nativo.

Kumaravadivelu (2008) denomina essa perspectiva de assimilação cultural, uma vez que há nela a ideia de um processo de interpenetração e fusão onde pessoas e grupos adquirem memórias, sentimentos e atitudes de outras pessoas e grupos e, ao compartilhar sua experiência e história, são incorporadas a elas em uma vida cultural comum. Concordamos com o autor que, pela ausência de um debate das forças ideológicas e políticas que conduzem a assimilação cultural em relação à qual dos grupos em contato deveria ser assimilado, com qual propósito e até que ponto, tal conceito se

mostra particularmente questionável no emergente contexto de globalização cultural da atualidade.

Outra abordagem discutida pelos autores é a multicultural (ou pluricultural), que se caracteriza pela ideia de que várias culturas podem coexistir dentro das fronteiras de um estado ou sociedade, enfocando a diversidade étnica e linguística. Nessa perspectiva, o ensino deveria incluir comparações entre identidades nacionais ou étnicas, buscando uma visão equilibrada e antirracista. Risager (1998), entretanto, critica o caráter homogeneizador de cultura presente nesta abordagem, que é corroborado por Kumaravadivelu (2008). Para os autores, tal abordagem essencialista coloca um prêmio na identidade do grupo ao invés da identidade individual, tratando os indivíduos como membros de comunidades distintas com características claramente identificáveis, ignorando a possibilidade de os indivíduos desenvolverem identidades, sentidos de pertencimento e lealdades múltiplas, algumas das quais podem até mesmo parecer contraditórias.

Kramersch (1993) também critica as abordagens do pluralismo democrático em relação à cultura. Para ela, tais abordagens favorecem a justaposição de fatos culturais deixando o contraste e a síntese por conta do aprendiz, que geralmente possui pouco ou nenhum conhecimento sistemático sobre sua posição numa determinada sociedade e cultura e escasso conhecimento da cultura-alvo para ser capaz de interpretar e sintetizar o fenômeno cultural apresentado.

Por último, os autores apontam para a abordagem intercultural, bastante influente no ensino e aprendizagem de línguas ainda na atualidade. Baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, haveria oportunidades para encontros e trocas, incluindo tentativas de lidar com, entender e reconhecer uma a outra, por meio de comparações, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural. O objetivo seria desenvolver a competência intercultural e comunicativa que capacita o aprendiz a ser um mediador de ambas as culturas (Kramersch, 1993; 1998).

De acordo com Kumaravadivelu (2008), os conceitos de hibridismo cultural e transculturação ganharam espaço na educação de línguas durante os anos 90 como, por exemplo, nas propostas de Kramersch (1993, 1998) e de Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), apontando para a interação intercultural como uma busca por um lugar intermediário, que não mantém a estrutura cultural do aprendiz nem busca assimilar a do outro. O autor

afirma que, apesar de sedutor, uma vez que captura o processo contínuo de interconexões entre as culturas que produz novas formas de crenças e práticas culturais, o conceito de hibridismo cultural não tem a capacidade de lidar com as forças homogeneizantes e heterogeneizantes da globalização cultural no mundo contemporâneo, além de não levar em conta a intensificação do nacionalismo resultante do patriotismo fanático em relação a questões linguísticas, culturais e étnicas na atualidade, falhando em adentrar aquilo que ele designa de realidade cultural na era da globalização.

Nesse sentido, Kramersch reformulou nos últimos anos sua famosa noção de terceiro lugar (Kramersch, 1993), buscando transpor seu caráter estático e limitado a uma cultura nacional. Kramersch (2009, p. 200) afirma que o termo 'terceiro lugar' ou 'terceira cultura' muitas vezes "[...] ignora a natureza simbólica do sujeito multilíngue - tanto como um eu que cria significados quanto como um ator social que tem o poder de mudar a realidade social através do uso de múltiplos sistemas simbólicos". Kramersch (2011, p. 2-3) define como vê na atualidade a noção de cultura e sua relação com o ensino de línguas:

Vista da Califórnia em 2010, cultura hoje é associada a ideologias, atitudes e crenças, criadas e manipuladas através do discurso da mídia, da Internet, da indústria do marketing, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo de comunidades de prática identificáveis, do que como um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência, com as quais fazemos sentido do mundo em torno de nós e compartilhamos tal sentido com os outros. Uma vez que esse compartilhamento está ocorrendo cada vez mais em um ciberespaço idealizado, ao invés de em encontros 'bagunçados' da vida real, a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados. Isso não quer dizer que não exista a tal orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atribuído a algo maior que você mesmo se afastou do Estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base de nosso eu simbólico e sua sobrevivência: a nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas (Kramersch, 2011, p. 2-3)¹.

¹ No original: "Seen from California in 2010, culture today is associated with ideologies, attitudes and beliefs, created and manipulated through the discourse of the media, the Internet, the marketing industry, Hollywood and other mind-shaping interest groups. It is seen less as a world of institutions and historical traditions, or even as identifiable communities of practice, than as a mental toolkit

Como já apontado em Salomão (2015), nota-se uma influência das teorias pós-modernistas sobre cultura, principalmente em relação àquelas que enfocam a subjetividade e a historicidade dos sujeitos. Fica claro que a filiação de um indivíduo a uma determinada cultura não está somente ligada à localização geográfica, mas também à sua identidade social, política, étnica. Há também que se considerarem os discursos que o circundam e circunscrevem sua maneira de existir em um mundo globalizado.

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

Para a educação de professores, acreditamos que as palavras da autora nos levam a repensar algumas questões em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes e ao modo como entemos a relação entre língua e cultura. Vemos a necessidade de se refletir sobre as concepções de cultura de professores em serviço e avaliar se a formação de professores atualmente é capaz ou não de levar os aprendizes a se posicionarem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural. Discutiremos, a seguir, dados de uma pesquisa qualitativa que objetivou o estudo das concepções de

cultura de professores em serviço em um contexto de formação continuada no projeto Teletandem Brasil² (Benedetti, Consolo, & Vieira-Abrahão, 2010; Telles, 2009; Telles & Vassallo, 2006).

A pesquisa

Os dados da pesquisa foram coletados durante o curso de extensão 'Formação do Professor para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Tandem', oferecido por professores e alunos de pós-graduação de uma universidade pública no interior do Estado de São Paulo aos professores de língua espanhola da rede pública do CEL (Centro de Estudos de Línguas) de São José do Rio Preto, Nova Granada, Assis e Palmital. O curso contou com 32 horas de duração, sendo 16 horas de aulas presenciais em dois diferentes 'campi' de tal universidade, interligados por videoconferência, e 16 horas de prática de teletandem com parceiros estrangeiros. Os objetivos do curso de extensão foram: (1) refletir acerca das fundamentações teóricas, das práticas e das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras 'in-tandem'; (2) discutir a formação do professor para o contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras 'in-tandem' e as possíveis práticas de gerenciamento e mediação.

Durante os meses nos quais o curso ocorreu, os professores realizaram sessões de teletandem pareados com professores uruguayos e argentinos (a maioria professores de português como língua estrangeira) por meio de 'Skype'. As sessões de teletandem poderiam ser feitas pelos professores em suas casas ou nos laboratórios de teletandem nos 'campi' da universidade. Eles ainda participaram regularmente de atividades virtuais no ambiente TelEduc, como portfólios, atividades, bate-papos e fóruns de discussão, nos quais foram discutidos os assuntos tratados nas aulas presenciais e questões relevantes da prática de teletandem.

Dos 22 participantes brasileiros, 12 eram de São José do Rio Preto e Nova Granada, sendo que todos eles trabalhavam no CEL na rede pública como professores de espanhol como língua estrangeira à época do curso. Os participantes de nossa pesquisa³ foram os oito, dentre estes 12, que concluíram o curso de extensão, e um não concluinte (Pablo), que teve participação expressiva e chegou até quase a fase

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

² O Projeto Teletandem Brasil (Benedetti, Consolo, & Vieira-Abrahão, 2010; Telles, 2009; Telles & Vassallo, 2006) da Unesp apresenta em seu bojo uma modalidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a distância, que objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, como o Skype, para aprenderem a língua um do outro. Para mais informações, ver: <<http://www.teletandembrasil.org>>.

³ Todos os nomes usados são fictícios para manter preservadas as identidades dos participantes de pesquisa. Eles assinaram um termo de consentimento para o uso dos dados.

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

Todos os participantes eram graduados em Letras, sendo que sete se formaram em universidades públicas e dois em universidades particulares. Metade deles já havia feito curso de língua espanhola e/ou ensino de língua espanhola no exterior, principalmente na Espanha, e todos lecionavam no CEL, sendo que cinco deles o faziam há cerca de 20 anos, desde sua graduação.

Os dados, de cunho qualitativo e orientação etnográfica⁴, incluíram autobiografia dos participantes (escrita em forma de perfil dentro do TelEduc), questionário aberto com os professores brasileiros (por meio de atividade postada no TelEduc), portfólios, fóruns e bate-papos no TelEduc, assim como as gravações das interações de teletandem por meio de programas de áudio ou *chat*, as gravações em áudio das aulas presenciais. Foram incluídos também na análise os relatórios finais de avaliação e autoavaliação dos professores no curso e uma entrevista final. Nossa escolha por um desenho de pesquisa qualitativa se deveu ao nosso entendimento da realidade como complexa e constituída por sujeitos e suas subjetividades, que dificilmente poderia ser captada de modo válido e confiável por métodos quantitativos. A adoção da orientação etnográfica se justifica por nossa concepção epistemológica sobre a natureza do conhecimento como construção na qual “[...] as percepções subjetivas sobre os eventos sociais pesquisados são cruciais para sua efetiva compreensão[...]” (Souza, 2005-2006, p. 171), em oposição a orientações experimentais, na qual se isolam os fenômenos dos sujeitos e se busca controlar variáveis, e por nossa compreensão da formação do professor de línguas como um evento socialmente construído, inseparável do contexto, das circunstâncias e das interações na qual ocorre.

Concepções de cultura

Entendemos que as concepções do sujeito estão sempre em fase de (re)construção, o que nos leva a entendê-las como complexas, e às vezes até mesmo contraditórias. Buscamos explicitar elementos que

compõem as concepções dos professores separadamente para fins de escrutinização. Porém, entendemos que esses elementos se encontram imbricados, inter-relacionados e em processo de (re)construção, uma vez que são influenciados por suas experiências e contextos profissionais (formação, cursos, prática docente, livro didático) e pessoais (vivência familiar, ascendência).

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

O que você entende por cultura?

Cultura não é individual mas coletivo são os valores de um grupo - ‘suas crenças, comportamento, expressões artísticas’.

(Keila, portfólio, atividade 2, 15/8/2009, grifo nosso)

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

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

(Entrevista, grifo nosso)

Pesquisador: O que você entende por cultura?

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

(Entrevista, grifo nosso)

O que você entende por cultura?

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

(Elisa, portfólio, atividade 2, 14/7/2009, grifo nosso)

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

⁴ Não entendemos esta pesquisa como um trabalho de etnografia, conduzida nos moldes dos estudos de antropologia, por se tratar de um acompanhamento pontual de um grupo em um curso de extensão em um curto espaço de tempo. Entretanto, optamos por classificar alguns dos instrumentos de pesquisa utilizados como sendo de cunho etnográfico uma vez que a coleta envolveu os aspectos, descritos por Erickson (1986), de estudos qualitativos com base etnográfica: participação intensa no ambiente de pesquisa, registro cuidadoso do que acontece, utilizando-se de vários instrumentos, e reflexão analítica sobre o material obtido. Para tal, a pesquisadora esteve envolvida em um trabalho de campo e fez uso de uma grande quantidade de dados descritivos, como situações, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos em forma transcrições literais (André, 2000).

A aparente ausência de conflitos assim como uma abordagem de ensino de cultura como transmissão de informação parecem estar diretamente ligadas a estas concepções. O papel do estrangeiro parece ser o de conhecer e vivenciar aquela cultura como o nativo, de forma semelhante à abordagem estrangeiro-cultural (Risager, 1998). Assim, o ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira e o papel do professor seriam o de transmissão de informação e comparação de práticas e perspectivas do outro. Verificamos isso na fala dos professores durante o curso.

Beth: Aí, eu fui para a Argentina e fiz um curso e tirei foto com todos os alunos da sala. Eles usam uma gravatinha, tanto as meninas quanto os meninos, e eu lá no meio daquela molecada, as meninas de sainha xadrez, com gravatinha, os meninos também. Tudo da idade deles. 'Nossa, professora, de gravata? Nós jamais vamos usar gravata aqui'. 'Gente, é cultura. Isso é o uniforminho deles. É coisa lá dos jesuítas (incompreensível) muito antigo'. Sabe? Aí, eles ficam olhando: 'Oh, que bonitinho esse'. Entendeu? Eu acho que tudo isso, 'toda essa informação que a gente passa para eles, isso é cultura'. Entendeu? Eu falo do povo, como é que eles falam, como é que eles comem.

(Entrevista, grifo nosso)

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

(Pablo, Fórum 'Experiência intercultural', 24/7/2009, grifo nosso)

(20:30:15) Rosana fala para Todos: Como seria bom poder viajar, depois 'comentar em sala de aula'.

(Bate-papo 'Comunicação intercultural', 30/7/2009, grifo nosso)

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

(Entrevista, grifo nosso)

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

(Entrevista, grifo nosso)

A experiência intercultural é às vezes até divertida muito bom e nos faz respeitar nossa própria cultura.

Estamos descobrindo palavras, hábitos, costumes e que temos muita coisa em comum. Estamos aprendendo algo novo a cada interação e tudo que aprendemos nos acrescenta e com certeza 'passaremos nossas experiências a nossos alunos' enriquecendo nossa prática pedagógica.

(Keila, Fórum 'Experiência intercultural', 30/7/2009, grifo nosso)

Acredito que meu aproveitamento foi excelente que com certeza contribuiu para aperfeiçoar meus conhecimentos na língua espanhola, podendo passar 'aos meus alunos pelo menos um pouco do que aprendi'.

(Luciana, portfólio, autoavaliação final, 28/9/2009, grifo nosso)

Não posso discutir que 'será de muita utilidade toda esta informação'. Poderei utilizá-la neste caso nas aulas de culinária e para 'comparar as 2 culturas'.

(Sonia, portfólio, 18/7/2009, grifo nosso)

Podemos notar nos excertos que todos os professores associam o conhecimento sobre a cultura como informações que deverão ser transmitidas em sala de aula. Beth, Pablo e Rosana falam sobre as histórias vivenciadas em viagens como boa fonte de informação para 'passar para os alunos' ou 'encaixar a um conteúdo programático e deixá-lo mais interessante'. Elisa critica o modo como cultura é apresentado nos livros didáticos, como algo fixo e descritivo, mas também afirma que seu foco está na transmissão de conhecimentos 'com algum detalhe aqui outro ali', o que parece demonstrar uma visão fragmentada de cultura (que talvez tome a forma de curiosidades). Sandro, Keila, Luciana e Sonia comentam as informações que poderão passar aos alunos após as interações de teletandem, o que demonstra que suas concepções de cultura como informação provavelmente não foram desconstruídas pelo curso, que também não enfocava somente cultura. O excerto com o comentário de Sônia sobre transmitir a informação a fim de gerar comparação com a própria cultura nos mostra um aspecto que se sobressai nessa concepção de ensino de cultura na fala de vários dos professores: o da comparação cultural, que remete à abordagem intercultural, baseada na ideia de que culturas diferentes são estruturalmente relacionadas umas às outras, sendo o ensino caracterizado por elementos de identidade nacional e atitudes de relativismo cultural.

Muito embora o projeto Teletandem não tenha a intenção de reafirmar a crença no falante nativo como informante ideal de língua e cultura, acreditamos ser importante a problematização de tal questão uma vez que em diferentes momentos do

curso, vários professores demonstraram tomar o falante nativo como informante legítimo de informações culturais e vocabulário. Alguns confessaram insegurança para falar de cultura por nunca ter estudado no exterior ou tido uma vivência ‘real’, como se pode perceber na fala de Pablo:

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

[...]

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

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

(20:28:34) Pablo fala para Todos: não, Carla, estou falando de uma curiosidade que os alunos têm
(20:30:05) Carla fala para Todos: Eu entendi, mas questiono se a partir da vivência você pode falar melhor sobre determinado tema? Seria isso?

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

(Bate-papo ‘Comunicação intercultural’, 30/7/2009)

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

Por estas razões, parece-nos em muitas das falas dos professores que a visão de ensino de cultura como transmissão e comparação não desafia estereótipos, tratando o componente cultural como um conhecimento estático e objetivo, independente de interpretações. Ainda, há a problemática da visão do professor muitas vezes se sobrepor a uma possível abertura dialógica com os alunos, na qual eles teriam a oportunidade de construir uma visão crítica a partir

de suas próprias percepções. Observemos este trecho da entrevista.

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

Beth: Eu adoro. (risos)

[...]

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

Sandro: não, não é no livro, não.

Fabiana: Não, não, eles perguntam.

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

Fabiana: não, eles que perguntam porque eles sabem.

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

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

Beth: é, associa (Entrevista, grifo nosso).

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

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

Beth: Olha, é tanta coisa de cultura agora, a cultura agora, menina, é (incompreensível) porque é muita coisa, ‘é muita informação que você tem que passar’. Eles querem saber tudo. Então quando você explica uma música, quando você dá uma música, tem a cultura ali na música. Na dança, porque eles olham assim. ‘Hoje eu vou passar um pouquinho de dança para vocês’. Cinco minutos de vídeos, aí você passa o flamenco (incompreensível). ‘Calma, agora eu vou explicar’, eu passo cinco minutos só, ou a tourada mesmo, ‘eu já fiz isso com a tourada’, eu trouxe minhas fotos e mostro. ‘Oh, são 7, viu, gente, são 7, uma seguida da outra’. ‘Eles acham maravilhoso, eles gritam olé. Que coisa linda, igual o futebol aqui que tem Corinthians versus... Corinthians’. Sabe aquela

torcida, é daquele jeito, só que tem o rei, o rei ta lá presenciando, ‘é o melhor toureiro, é lindo’ (incompreensível) de luzes, é a tardinha porque depois a noite/ ‘Professora, mas esse touro morre? De que jeito?’ Ah, tem um monte de jeitos. Depende você bota uma varinha ali e ele já cai ali. Aí já fica sangue e vem um carruagem e leva ele embora, limpa direitinho porque vai entrar outro ali, ele não pode ver sangue. ‘Ah, professora, já não gostei tanto, porque tem sangue’. ‘Porque mata o touro’, ‘ai, é o touro ou o toureiro que você quer que morre?’ ‘Ai, professora, eu acho que é melhor o toureiro’. ‘Não, o toureiro é liiindo, eu queria casar com um toureiro’. Aí, eu começo, passo um pouquinho da tourada: ‘Vocês querem ver um pouquinho?’ Ou passo a tourada ou mostro as fotos. E eles adoram, acham lindo e tudo. ‘ta agora eu vou explicar pra vocês, aí que entra acho que a cultura, porque aí que eu vou explicar o que é a tourada, o que que representa para eles. Que não é tourada só na Espanha, tem em Portugal, tem na Itália, tem em um monte de lugar, tem aqui, aqui não é tourada de matar o touro, mas não tem rodeio?’ Bom, aí, eu começo eu explico isso, ou explico o flamenco. ‘Depois que eu explico eles falam assim. Professora, você passa de novo?, Eu quero ver de novo porque eu acho que agora eu já entendi. É aí que eu acho que a cultura chegou’.

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

Beth: sempre, sempre comparo (Entrevista, grifo nosso).

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

Em seu relato, ela demonstra de que modo sua apresentação da tourada vai modificando a percepção dos alunos: ela inicia dizendo que eles acham

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

A nosso ver, haveria aí uma oportunidade de exploração das emoções dos alunos suscitadas pelo vídeo e pelas fotos que ela leva para a sala de aula. Ao invés de tratar do assunto de forma idealizada, homogênea e dogmática, poder-se-ia gerar uma discussão sobre a espetacularização do embate entre homens e animais ou do poder dos rituais sobre as pessoas. Mas, para isso, acreditamos que tais discussões devem ser fomentadas na formação do professor uma vez que ele é um agente de transformação da sociedade e não um perpetuador de estereótipos.

Em outro exemplo, podemos ver que a forma de ensino de cultura como práticas é novamente a transmissão e comparação, entretanto, sem aparentemente se buscar a construção dialética mencionada,

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

Keila fala sobre convenções e estratégias de polidez comparando espanhóis e brasileiros em relação a serem mais ou menos diretos para aceitar uma oferta. A comparação feita pode demonstrar modos diferentes de pensar, como o que é proposto por Kramsch (1993), sobre o ensino de cultura como desafiador de sistemas de valores diferentes. Entretanto, sua conclusão de que eles são realistas e nós somos falsos não deixa espaço para a análise do potencial simbólico (Kramsch, 2009), nem desconstrói estereótipos, polarizando os sistemas em certo ou errado, bom ou ruim, o que não caracteriza uma busca crítica por um entendimento do que está por trás das formas de pensar e agir.

Podemos observar ainda a ênfase em hierarquizar as perspectivas, assumindo o discurso do colonizador como próprio, depreciando e negando a si mesmo, fruto da distorção e do apagamento do passado e do silenciamento das vozes dos povos colonizados, que persiste até os dias atuais na forma de eurocentrismo (Hall, 2006; Lessa, 2010). Assim, a concepção de cultura como diferentes modos de pensar e compreender o mundo traz a vantagem da possibilidade de busca de compreensão das perspectivas trazidas por pessoas de diferentes culturas. Entretanto, ainda se corre o risco de criação de estereótipos e julgamentos de valor colocados de forma dogmática aos alunos.

O objetivo do ensino de cultura como práticas de um povo se destina, segundo os professores, a gerar também entendimento e respeito por eles, evitando, assim, conflitos possivelmente advindos da falta de conhecimento e/ou compreensão dos hábitos. Podemos afirmar que, acima de tudo, o que se deixa entrever é uma perspectiva de tratamento de cultura como uma quinta habilidade. É como se a função de se ensinar cultura fosse habilitar o aprendiz a entrar em contato com o outro munido de uma habilidade que não faz parte de sua identidade e que não a afeta. Com uma denotação utilitarista, ou seja, algo que ele 'veste' (ou se reveste de) e utiliza quando necessário, tal habilidade seria usada ao interagir com as pessoas, sem que essa interação causasse impactos para sua própria identidade.

De modo geral, podemos dizer que a concepção de cultura deste grupo de professores foi tida como um conjunto de conhecimentos sobre os produtos, práticas e perspectivas de um povo, geralmente associado a um estado-nação, numa relação que vai frequentemente da coletividade para o indivíduo. Esse conjunto de conhecimentos foi muitas vezes visto como 'generalizável', apresentando visões essencialistas de homogeneização, que desconsideram a variabilidade e a complexidade da cultura; 'estaque', considerado como um bloco

monolítico que deve ser aceito de forma dogmática; e 'transparente', isento de conflitos e independente de interpretações. Tal concepção aparentemente se manifesta no ensino de cultura, na visão dos professores, como conhecimentos sobre o outro que devem ser transmitidos, comparados com o próprio país, copiados e/ou incorporados como uma quinta habilidade a fim de prover aos alunos compreensão e respeito pelo outro.

É possível notar que a concepção de cultura apresentada se choca com o próprio desenvolvimento da noção de cultura nas Ciências Sociais (Salomão, 2012; 2015). As concepções dos professores parecem não ir além da perspectiva universalista de cultura, assim como não incorporam a ideia contemporânea de cultura como um conjunto complexo e dinâmico, que, devido aos contatos culturais, é formada, em diferentes graus, por continuidades e discontinuidades, assim como se encontra perpassada pelo fluxo do discurso social.

Acreditamos que as concepções de cultura dos professores sejam resquício de uma visão de cultura no ensino de línguas como civilização e como comunicação (Kramsch, 2006; Moran, 2001), que, sob a égide do pensamento modernista, associa cultura ao contexto no qual a língua é vivenciada e falada por seus falantes nativos, vistos como uma comunidade nacional um tanto quanto homogênea com suas instituições, costumes e modo de vida.

Creemos que atualmente, a visão norteadora da inserção do componente cultural no ensino de línguas deveria conceituá-lo como algo em fluxo, na qual o estático é substituído pelo dinâmico e noções de 'cultura nacional' e o 'essencialismo cultural', repensadas como constituídas de identidades múltiplas - de etnia, gênero, religião, grupo profissional etc perpassadas por aspectos de ordem coletiva e individual. E, assim, acreditamos que a formação de professores carece de uma visão de cultura que contemple tais elementos, o que indica a necessidade de ressignificação do conceito de cultura na linguística aplicada e no ensino de línguas estrangeiras, tanto para a formação inicial e quanto continuada de professores. Parece-nos que, para isso, construtos muitas vezes tidos como absolutos na própria formação, como o da competência comunicativa e o da competência intercultural, devem ser reanalisados em termos do conceito de cultura que os subjaz (Salomão, 2011), uma vez que ainda se mostram fortemente ligados a visões modernistas de cultura, marcadas pela ideia de falantes nativos de uma comunidade nacional que falam a mesma língua e a compartilham em sua cultura nacional.

Considerações finais

Muito embora tenhamos focado um curso específico, com um universo pequeno de participantes, acreditamos que alguns dos achados dessa pesquisa podem ser transferidos para outros contextos com a identificação de concepções semelhantes. A nosso ver, a problematização do conceito de cultura na formação do professor de línguas advém da própria necessidade de se reteorizar tal conceito no ensino de línguas na atualidade e de se refletir sobre alguns dos construtos cristalizados que muitas vezes são tomados como base para o ensino e a aprendizagem de línguas sem uma reflexão sobre seus componentes e as visões de língua(gem), cultura e aprendizagem que os subjazem.

Formadores de professores, como Celani (2002, 2010), Gimenez (2005), Gil e Vieira-Abrahão (2008), Gimenez e Monteiro (2010), entre outros, apontam na contemporaneidade para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para questões contemporâneas sobre língua, sociedade e cultura, na qual se articule a reflexão teórica com os domínios da prática, desenvolvendo o espírito crítico frente à realidade. Acreditamos que o primeiro passo para isso deverá ser dado a partir da reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas no que tange aos conceitos de língua, cultura e sociedade e ao modo como eles direcionam nossa prática pedagógica, como professores e formadores de professores de línguas.

Em relação a conceitos que podem ser trabalhados para se refletir sobre cultura na atualidade, propomos que busquem levar o professor (em formação inicial ou continuada) a compreender a(s) concepções de cultura no ensino e aprendizagem de línguas, assim como suas próprias concepções, trazidas de suas experiências anteriores de aprendizagem e ensino (e também de vida) como chave para seu desenvolvimento. Ademais, acreditamos ser necessária a inserção de aportes teóricos sobre o significado social, político e econômico dos Estados nacionais e do nacionalismo, assim como as diferentes realidades que compõem o ser humano na contemporaneidade e os espaços sociais que ele habita a fim de contribuir para uma discussão e análise crítica da concepção de cultura nos conceitos de competência comunicativa e competência intercultural no ensino e aprendizagem de línguas, assim como sobre conceitos como falante nativo, falante intercultural e sujeito multilíngue e a forma como eles direcionam nossa prática pedagógica⁵.

⁵ Para mais detalhes sobre a proposta em contexto de teletandem, ver Salomão (2012).

Os temas visam oferecer subsídios para auxiliar o planejamento de cursos de formação de professores de línguas inicial e continuada que objetivem promover a discussão do papel do componente cultural na educação linguística atual. Entretanto, não devem limitar-se ao escopo aqui mencionado, devendo ser acrescido e/ou modificado pelos formadores conforme as necessidades de seu contexto. Como já afirmado por Celani (2010, p. 63), somente a vivência em um programa de formação “[...] pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos”.

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

Referências

- André, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Benedetti, A. M., Consolo, D. A., & Vieira-Abrahão, M. H. (2010). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas, SP: Pontes.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Línguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Media e Tecnológica.
- Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o ensino médio: línguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF:

- Ministério da Educação; Secretaria da Educação Média e Tecnológica.
- Celani, M. A. A. (Org.). (2002). *Professores e formadores em mudança. relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Celani, M. A. A. (2010). Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In T. Gimenez, & M. C. G. Monteiro (Orgs.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (p. 57-67). Campinas, SP: Pontes.
- Dourado, M. R., & Poshar, H. A. (2010). A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In P. Santos, & M. L. O. Alvarez (Orgs.), *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira* (p. 33-52). Campinas, SP: Pontes.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., p. 119-161). New York, US: MacMillan.
- Gil, G., & Vieira-Abrahão, M. H. (Orgs.). (2008). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes.
- Gimenez, T. (2005). Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/Inglês. In L. M. B. Tomich, M. H. Vieira-Abrahão, C. Daghlin, & D. I. Ristoff (Orgs.), *A interculturalidade no Ensino de Inglês* (p. 331-343). Florianópolis, SC: UFSC.
- Gimenez, T., & Monteiro, M. C. G. (2010). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11a ed., Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, trads.). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). Culture in language teaching. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (Vol. 3, 2nd ed., p. 322-329). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367. Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8271738>
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, US: Yale University Press.
- Lessa, G. S. M. (2010). Ensino de E/LE: tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In T. Gimenez, & M. C. G. Monteiro (Orgs.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (p. 203-215). Campinas, SP: Pontes.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (1999). *Striving for the third space: intercultural competence through language education*. Melbourne, AU: Language Australia.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Project Teletandem Brasil: Foreign Languages for all. (2016). Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <http://www.teletandembrasil.org/>
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (p. 242-254). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Salomão, A. C. B. (2011). Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 27(2), 235-256.
- Salomão, A. C. B. (2012). *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.
- Salomão, A. C. B. (2015). O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(2), 361-392.
- Souza, R. A. (2005-2006). Uma reflexão acerca da construção do conhecimento na investigação do ensino de línguas. *Estudos Anglo-Americanos*, (29-30), 163-184.
- Telles, J. A. (2009). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Telles, J. A., & Vassallo, M. L. A. (2006). Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, 27(1), 83-118.

Received on May 23, 2016.

Accepted on November 3, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.