



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGL  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

FLÁVIA KAROLINA LIMA DUARTE BARBOSA

**INTERAÇÕES MULTIMODAIS EM CONTEXTO INTERCULTURAL:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Maceió

2019

FLÁVIA KAROLINA LIMA DUARTE BARBOSA

**INTERAÇÕES MULTIMODAIS EM CONTEXTO INTERCULTURAL:  
UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas – FALE/UFAL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella.

MACEIÓ

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- B238i Barbosa, Flávia Karolina Lima Duarte.  
Interações multimodais em contexto intercultural: uma proposta de ensino de Língua espanhola / Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa. – 2019.  
186 f.: il.
- Orientador: Paulo Rogério Stella.  
Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 168-173.  
Apêndices: f. 174-179.  
Anexos: f. 180-186.
1. Línguas estrangeiras – Estudo e ensino. 2. Língua espanhola. 3. Interação multimodal. 4. Interculturalidade. 5. Narrativas digitais. I. Título.

CDU: 806.0



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

FLÁVIA KAROLINA LIMA DUARTE BARBOSA

Título do trabalho: "INTERAÇÕES MULTIMODAIS EM CONTEXTO INTERCULTURAL: Uma proposta de ensino de língua espanhola"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dra. Raquel La Corte dos Santos (UFS)

Prof. Dra. Flávia Colen Meniconi (Ufal)

Prof. Dra. Andréa da Silva Pereira (Ufal)

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Maceió, 29 de março de 2019.

Dedico esta tese à minha mãe, Tereza Lima Duarte (*in memoriam*), por ter me ensinado a não desistir de lutar pelos meus sonhos; à minha avó, Isidora Galeano (*in memoriam*), de quem tenho as lembranças mais doces e amáveis; e ao meu esposo, Judson Pasini Barbosa, por estar sempre ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre guiar os meus passos e por me proporcionar uma vida saudável e repleta de realizações. A Ele toda minha gratidão e minha fé.

À minha mãe, Tereza Lima Duarte, que me ensinou a ser forte e a lutar pelos meus ideais. Concluir esta etapa da minha formação acadêmica é a realização de um sonho, que seria completo se ela ainda estivesse presente fisicamente e, embora ela já não esteja entre nós, sempre viverá em meu coração e em minhas melhores lembranças e ações, pois a minha mãe foi, sem dúvida, a melhor pessoa que já conheci. Te amo até o infinito!

Ao meu pai, Carmelo Duarte, por sempre me apoiar e vibrar com as minhas conquistas. Obrigada por tanto amor, pai!

Ao meu esposo, Judson Pasini Barbosa, por ser tão amoroso, companheiro e dedicado, e por sempre estar disposto a me ajudar a formatar a tese (a dissertação e a monografia). Obrigada, Jú, por sonhar comigo. Que possamos passar toda a nossa vida sonhando juntos. Te amo!

Ao meu irmão, Paulo, e à minha irmã, Camila, por sempre se fazerem presentes em minha vida. Amo vocês!

Às minhas doces avós, Isidora (*in memoriam*) e Eidemir, pelo amor incondicional.

Ao meu orientador, **Professor Luiz Fernando**, por compartilhar comigo tanto conhecimento. Professor Fernando, muito obrigada pela parceria nesses quatro anos, não tenho palavras nem imagens (risos) que representem a minha gratidão. Muito obrigada!

Às queridas Professoras Andrea e Raquel por terem aceitado o convite para participar da minha qualificação e da defesa e por terem contribuído muitíssimo para que eu pudesse ampliar minhas reflexões nesta tese. Obrigada professoras.

À Professora Suzana Mancilla pelas importantes contribuições na qualificação. Obrigada.

Ao querido Professor Sérgio Ifa, com quem aprendi muito durante o doutorado. Professor, obrigada por me ajudar a pensar “fora da caixinha” e por aceitar estar presente nesse momento tão importante para mim.

À Professora Flávia Colen, que gentilmente aceitou participar da defesa. Flávia, não tenho palavras para te agradecer por tamanha generosidade.

À Michelle Alvarenga, a quem devo muito, pois sem a colaboração dela o processo de coleta e geração de dados teria sido muito mais árduo. Obrigada por tudo, Michelle!

Aos/às estudantes participantes desta pesquisa, porque sem eles este estudo não seria

possível. Muchas gracias e muito obrigada, chicos y chicas!

Aos professores e às professoras do PPGLL, Andrea Pereira, Helson Sobrinho, Paulo Stella, Sérgio IFA e Virgínia Amaral, por contribuírem com a minha formação.

Aos amigos e às amigas do PPGLL, Álvaro Brandão, Bruno Jaborandi, Cristiane Souza, Fillipe Cavalcanti, Islan Lisboa, João Victor, Mayara Cordeiro, Miriam Pessoa, Roseane Tavares, Samuel Barbosa e, em especial, à minha querida amiga rainha, Niedja Balbino do Egito, com quem dividi vários momentos de ansiedade e diversão. Obrigada, Revolucionárixs, por serem os melhores amigos de pós-graduação da galáxia!

Aos professores e às professoras do COLIC, em especial às queridíssimas amigas, Christiane Agra, Cláudia Moura, Denise Dutra, Elaine Sgarbi, Rossana Gaia e Vânia Omena. Muito obrigada pelo apoio e incentivo.

Aos amigos, às amigas e aos ex-alunos e ex-alunas de Ponta Porã (MS), Cuiabá (MT), Tabatinga (AM), Ariquemes (RO), Barra do Garças (MT), Caruaru (PE) e Maceió (AL), que sempre me acolheram com carinho em suas cidades e por terem contribuído direta e indiretamente com a minha formação docente continuada.

Às minhas amigas de infância, Kátia Lorena e Marileia, pelo carinho, amizade e apoio.

Aos meus amados primos Ney Cosme e Ney Damião.

A todos/as, muito obrigada!



Alexandre Beck



## RESUMO

O ensino de Língua Espanhola no Brasil por muito tempo foi marcado pela hegemonia do Espanhol Peninsular, o que contribuiu para a consolidação de preconceitos e apagamento das manifestações linguísticas e culturais dos países hispanofalantes da América Latina, principalmente, aqueles de menor prestígio. A hipótese deste trabalho é que essa situação estaria interferindo na motivação e no interesse de estudantes de Espanhol da área de Hotelaria e Gestão em Turismo do Instituto Federal de Alagoas. Defendo, portanto, nesta tese, a necessidade do ensino de línguas que aborde aspectos culturais dos países hispano-americanos e, dessa forma, promova uma educação cultural e linguística mais humanista e sensível. As questões de pesquisa que norteiam este trabalho são: como desenvolver atividades que promovam a competência linguística e a cultural dos alunos? o que a análise dos vídeos/narrativas digitais produzidos pelos alunos de ambos os países pode mostrar sobre as facetas culturais de cada país e dos alunos envolvidos? e como interpretar e lidar com os componentes culturais trazidos por essas modalidades a fim de promover, de fato, o ensino intercultural? O referencial teórico utilizado para a análise dos dados está representado, principalmente por Aguirre Bertrán, 2012; Celani, Silveira, 2005; 2007; 2009; 2012, Estermann, 2009, Jewitt e Oyama, 2001 e Kress e van Leeuwen, 2006. A metodologia da pesquisa é qualitativa e está filiada à pesquisa-ação: Thiollent, 2011 e associada, no ensino, ao pós-método: Kumaravadivelu, 2003; 2006. O processo de geração de dados partiu da interação intercultural assíncrona entre os estudantes Brasileiros e Paraguaiois por meio de produção de narrativas digitais e vídeos em aplicativos disponíveis em smartphones e compartilhados em grupo fechado do Facebook. Foram também utilizados diários de campo dos estudantes brasileiros e entrevistas semiestruturadas para a triangulação dos dados. Os resultados das análises dos vídeos e fotos tornaram visíveis aspectos de ambas as culturas que não seriam possíveis de ser enxergados em produções estritamente verbais. Por outro lado, a gramática visual proposta por Kress e van Leeuwen (2006) mostrou não dar conta de análises interculturais, ao não levar em consideração as culturas dos interlocutores. As interações interculturais contribuíram para que os estudantes brasileiros tivessem uma visão menos estereotipada em relação ao Paraguai e aos paraguaiois. Além disso, embora não tenha sido foco das análises, pode-se afirmar que os estudantes paraguaiois tiveram a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos acerca da cultura nordestina. Como principal consequência desses resultados a pesquisa aponta para a necessidade de o ensino de línguas promover ações que propiciem reflexões acerca da interculturalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Espanhola, Interação multimodal, Interculturalidade, Ensino de Línguas para Fins Específicos, Narrativas digitais.

## ABSTRACT

For a long time, the teaching of Spanish language in Brazil was marked by the hegemony of the Peninsular Spanish, which contributed to the consolidation of prejudices and the erasure of the linguistic and cultural manifestations of Latin American Spanish speaking countries, especially those of minor prestige. The hypothesis of this study is that this situation would interfere with the motivation and interest of Spanish students in the Hotel and Tourism management area of the Federal Institute of Alagoas. I therefore advocate in this thesis the need for language teaching that addresses cultural aspects of the Spanish American countries and, in this way, promotes a more humanistic and sensitive cultural and linguistic education. The research questions which guide this study are: how to develop activities that promote students' linguistic and cultural competence? what the analysis of the videos / digital narratives produced by the students of both countries can show about the cultural facets of each country and the students involved? and how to interpret and deal with the cultural components brought by these modalities in order to promote, in fact, intercultural teaching? The theoretical framework used for data analysis is represented, mainly by Aguirre Berltrán, 2012; Celani, Silveira, 2005; 2007; 2009; The methodology of the research is qualitative and is affiliated to action research: Thiollent, 2011 and associated in teaching, to the post-method: Kumaravadivelu, 2003, Estermann, 2009, Jewitt e Oyama, 2001 and Kress e van Leeuwen, ; 2006. The data generation process started from the asynchronous intercultural interaction between Brazilian and Paraguayan students through the production of digital narratives and videos in applications available on smartphones and shared in a closed group of Facebook. Field journals of the Brazilian students and semi-structured interviews were also used for data triangulation. The results of the analysis of the videos and photos made visible aspects of both cultures that would not be possible to be seen in strictly verbal productions. On the other hand, the visual grammar proposed by Kress and van Leeuwen (2006) did not account for intercultural analyzes, by not taking into account the cultures of the interlocutors. Intercultural interactions contributed to Brazilian students having a less stereotyped view of Paraguay and Paraguay. In addition, although it was not the focus of the analyzes, it can be said that the Paraguayan students had the possibility to broaden their knowledge about the Northeastern culture. As a main consequence of these results the research points to the need for language teaching to promote actions that foster reflections on interculturality.

**KEY WORDS:** Teaching Spanish Language, Multimodal Interaction, Interculturality, Language Teaching for Specific Purposes, Digital Narratives

## RESUMEN

La enseñanza de Lengua Española en Brasil por muchos años estuvo marcada por la hegemonía del Español Peninsular, que contribuyó para la consolidación de prejuicio y silenciamento de las manifestaciones lingüísticas y culturales de los países hispanohablantes de América Latina, principalmente, aquellos de menor prestigio. La hipótesis de este trabajo es que esta situación podría estar interfiriendo en la motivación y en el interés de los estudiantes de Español en el área de Hostelería y Gestión de Turismo del Instituto Federal de Alagoas. Defiendo, por lo tanto, en esta tesis, la necesidad de enseñanza de idiomas que aborde aspectos culturales de los países hispanoamericanos y, de esta forma, promueva una educación cultural y lingüística más humanista y sensible. Las cuestiones de investigación que orientan este trabajo son: ¿cómo desarrollar actividades que promuevan la competencia lingüística y cultural de los alumnos? ¿lo que el análisis de los vídeos / narrativas digitales producidos por alumnos de ambos países puede mostrar sobre las facetas culturales de cada país y de los alumnos involucrados? y ¿cómo interpretar y tratar los componentes culturales traídos por esas modalidades a fin de promover, de hecho, la enseñanza intercultural? El referencial teórico utilizado para el análisis de los datos está representado, principalmente por Aguirre Berltrán, 2012; Celani, Silveira, 2005; 2007; 2009, Estermann, 2009, Jewitt e Oyama, 2001 y Kress e van Leuween, 2006. La metodología de la investigación es cualitativa y está afiliada a la investigación-acción: Thiollent, 2011 y asociada, en la enseñanza, al post-método: Kumaravadivelu, 2003; 2006. El proceso de generación de datos partió de la interacción intercultural asíncrona entre los estudiantes Brasileños y Paraguayos por medio de producción de narrativas digitales y vídeos en aplicaciones disponibles en smartphones y compartidos en grupo cerrado de Facebook. También se han utilizado diarios de campo de los estudiantes brasileños y entrevistas semiestructuradas para la triangulación de los datos. Los resultados de los análisis de los vídeos y las fotografías hicieron visibles aspectos de ambas culturas que no serían posibles de verse en producciones estrictamente verbales. Por otro lado, la gramática visual propuesta por Kress y van Leeuwen (2006) mostró ser insuficiente para los análisis interculturales, al no llevar en cuenta las culturas de los interlocutores. Además, aunque no haya sido foco de los análisis, se puede afirmar que los estudiantes paraguayos tuvieron la posibilidad de ampliar sus conocimientos acerca de la cultura nordestina. Como principal consecuencia de esos resultados la investigación apunta la necesidad de la enseñanza de lenguas promover acciones que propicien reflexiones acerca de la interculturalidad.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Lengua Española, Interacción multimodal, Interculturalidad, Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos, Narrativas digitales.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Ranking da Pirataria.....	52
Figura 2 - Gols do Fantástico .....	54
Figura 3 - Apresentação do jornal <i>Paraguay Ilustrado</i> .....	56
Figura 4 - Concerto de cantores paraguaios .....	57
Figura 5 - Voluntários Paraguaios .....	59
Figura 6 - Sequência bidirecional.....	72
Figura 7- Recruitment poster (Alfred Leete, 1914) (Imperial War Museum).....	77
Figura 8 - Planos em vídeo, cinema e fotografia .....	78
Figura 9 - Cubo no ponto de vista objetivo .....	80
Figura 10 - A dimensão do espaço visual.....	83
Figura 11 - Foto aérea da Tríplice Fronteira.....	91
Figura 12- Marco da Fronteira Tabatinga e Letícia.....	91
Figura 13- Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows .....	96
Figura 14 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows .....	97
Figura 15 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows .....	97
Figura 16 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows .....	98
Figura 17 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows .....	99
Figura 18 - Sequência do vídeo de apresentação.....	105
Figura 19 - Print do aplicativo Vídeo Show .....	115
Figura 20 - Vídeo da participante Jéssica.....	116
Figura 21 - Print do vídeo de apresentação de Natasha.....	124
Figura 22 - Print do vídeo de apresentação de Natasha.....	126
Figura 23 - Print do vídeo de apresentação de Natasha.....	127
Figura 24 - Print do segundo vídeo de Henrique .....	131
Figura 25 - Print da tela do Jornal online Campo Grande News do dia 28/10/2018.....	132
Figura 26 - Polícia examinando o transeunte .....	133
Figura 27 - Print do segundo vídeo de Henrique .....	134
Figura 28 - Print do vídeo de Jazmín.....	136
Figura 29 - Print do vídeo de Jazmín.....	137
Figura 30 - Print do vídeo de Jazmín – sopa paraguaia.....	137
Figura 31- Mosaico de imagens: representação social sobre o Paraguai .....	141
Figura 32 - Print do 1º vídeo de Henrique – O trânsito em Assunção.....	147
Figura 33 - Características fisionômicas dos paraguaios por Sophie .....	149
Figura 34 - Características fisionômicas dos Paraguaios por Ronaldo .....	150
Figura 35 - Características fisionômicas dos paraguaios por Ronaldo.....	150
Figura 36 - Notícias sobre o Paraguai .....	156
Figura 37 - Status de WhatsApp da Gaby .....	158

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fase exploratória .....	117
Gráfico 2 – Fase da aplicação da pesquisa .....	118
Gráfico 3 - Instrumentos de coleta e geração de dados .....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diagnóstico do Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos nos cursos tecnológicos do IFAL .....	35
Quadro 2 - Resumo da gramática visual.....	84
Quadro 3 - Etapa do Projeto Piloto IFAL.....	95
Quadro 4 - Etapa da Pesquisa .....	109
Quadro 5 - Oficina de Fotografia .....	110
Quadro 6 - Etapa da Pesquisa .....	111
Quadro 7 - Etapa da Pesquisa .....	112
Quadro 8 - Etapa da Pesquisa .....	112
Quadro 9 - Etapa da Pesquisa .....	113

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Participantes da Pesquisa .....	107
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ASTP</b>	<i>Army Specialized Training Program</i>
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EFA</b>	<i>Español con Fines Académicos</i>
<b>EFP</b>	<i>Español con Fines Profesionales</i>
<b>ELFE</b>	Ensino de Línguas para Fins Específicos
<b>GERESP</b>	Grupo de Estudo Regional de Línguas no Estado de São Paulo
<b>IFAL</b>	Instituto Federal de Alagoas
<b>IFAM</b>	Instituto Federal do Amazonas
<b>IFMS</b>	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
<b>IFMT</b>	Instituto Federal de Mato Grosso
<b>IFPE</b>	Instituto Federal de Pernambuco
<b>IFPR</b>	Instituto Federal do Paraná
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LAEL</b>	Linguística Aplicada e Ensino de Línguas
<b>LEM</b>	Línguas Estrangeiras Modernas
<b>OCEM</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
<b>ODA</b>	<i>Overseas Development Administration</i>
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PUCSP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UNEAL</b>	Universidade do Estado de Alagoas



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: MÉTODO, REPRESENTAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MULTIMODALIDADE .....</b>	<b>30</b>
2.1 O Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil .....	30
2.1.2 O Ensino de Espanhol para Fins Profissionais .....	33
2.2 Métodos de ensino de línguas .....	37
2.2.1 Método da gramática e da tradução.....	38
2.2.2 Método direto .....	39
2.2.3 Abordagem audiolingual .....	40
2.2.4 Abordagem comunicativa .....	41
2.2.5 Pós-método.....	42
2.2.5.1 O parâmetro da particularidade .....	44
2.2.5.2 O parâmetro da praticidade .....	45
2.2.5.3 O parâmetro da possibilidade .....	46
2.3 As representações sociais no ensino do espanhol .....	49
2.3.1 A cultura visual e a representação social sobre o Paraguai: um entrecruzamento da memória social e a história .....	51
2.4 Do conceito de cultura à educação intercultural .....	60
2.4.1 Interculturalidade e educação intercultural .....	63
2.5 Multimodalidade .....	68
2.5.1 A multimodalidade e suas origens na semiótica social .....	68
2.5.2 A gramática visual de Kress e van Leeuwen.....	70
2.5.3 Função Representacional.....	71
2.5.3.1 Estrutura Narrativa .....	71
2.5.3.2 Estrutura conceitual.....	73
2.5.3.3 Processo classificacional .....	73
2.5.3.4 Processo Analítico.....	74
2.5.3.5 Processo Simbólico .....	74
2.5.4 Função interativa .....	75
2.5.4.1 O contato visual.....	76
2.5.4.2 Distância social .....	78

2.5.4.3 A perspectiva.....	79
2.5.5 Função composicional.....	81
2.5.5.1 Valor da informação da esquerda e da direita: dado e novo .....	82
2.5.5.2 Valor da informação de <i>top</i> e <i>bottom</i> : ideal e real .....	82
2.5.5.3 Valor da informação do centro e da margem .....	82
2.5.5.4 Saliência .....	83
2.5.5.5 Enquadramento.....	84
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>85</b>
3.1 Pesquisa-ação e pós-método .....	85
3.2 A fase exploratória: considerações .....	87
3.2.1 Participantes da fase exploratória.....	88
3.2.2 A professora pesquisadora .....	89
3.2.3 As instituições da fase exploratória.....	93
3.2.4 Aplicação da atividade durante a fase exploratória.....	94
3.2.5 O aplicativo Fotos Narradas Para Windows .....	96
3.2.6 Algumas reflexões sobre a fase exploratória.....	99
3.3 Planejamento da pesquisa após projeto piloto .....	101
3.3.1 O contexto da pesquisa.....	102
3.3.2 Participantes brasileiros.....	102
3.3.3 Os participantes paraguaios.....	104
3.3.4 A professora colaboradora e participante.....	107
3.3.5 Os cursos de Gestão de Turismo e o de Hotelaria do IFAL.....	108
3.3.6 A instituição paraguaia e o curso de Turismo e Hotelaria .....	108
3.3.7 Procedimento de geração e coleta de dados .....	109
3.3.8 O aplicativo utilizado na pesquisa.....	113
3.3.9 Breve reflexão sobre os aplicativos utilizados nas duas fases: na exploratória e na pesquisa.....	116
<b>4 ANÁLISE MULTIMODAL DA INTERAÇÃO INTERCULTURAL .....</b>	<b>119</b>
4.1 Dados gerados e coletados durante o processo .....	119
4.1.2 A escolha dos temas para análise .....	121
4.1.3 Procedimento metodológico para transcrição dos vídeos .....	121
4.2 Análise Multimodal da Interação Intercultural .....	123
1º vídeo – o balé paraguaio .....	123
2º vídeo – Aplicação de leis.....	130

3º A sopa paraguaia.....	135
<b>5 DAS INTERAÇÕES MULTIMODAIS ÀS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS SOBRE O PARAGUAI.....</b>	<b>140</b>
5.1 Antes das interações interculturais: o que se sabia sobre o Paraguai .....	140
5.2 Algumas reflexões após as interações interculturais: a construção de novos olhares sobre Paraguai .....	145
<b>6 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Espanhola está presente em minha vida desde que nasci, mas de uma maneira “escondida” por causa do preconceito que permeia a minha cidade. Sou natural de Ponta Porã, MS, fronteira com *Pedro Juan Caballero*, Paraguai. Essas cidades fazem fronteira seca, isto é, não são separadas por rios, o que as separa é uma linha imaginária e os marcos da divisa Brasil-Paraguai. Além disso, Ponta Porã e *Pedro Juan Caballero* são consideradas cidades gêmeas<sup>1</sup>, porém, a irmã mais pobre e seu povo – os paraguaios – são vítimas de preconceito social por parte dos brasileiros e isso reflete no Ensino de Língua Espanhola<sup>2</sup> nessa região, conforme relatarei no decorrer desta introdução.

Embora a minha cidade faça fronteira seca com o Paraguai, socialmente somos separados por um muro invisível, no sentido os valores de um país se sobrepõem ao outro, criando algumas barreiras culturais. Nesse caso, compreendo que os brasileiros criam um muro invisível para “se proteger” contra o preconceito por serem fronteiriços, pois, segundo Pereira (2014, p. 28), “as pessoas que residem nesses espaços vivenciam estigmatização, são alvos de preconceito e discriminação dentro do próprio território e sem a realização de deslocamento físico, sofrem uma violência simbólica.

Explico melhor esse conceito de muro invisível contando um pouco da minha vida. Sou neta de paraguaia e minha avó paterna sempre esteve muito presente em minha vida, morávamos em casas diferentes, mas no mesmo terreno. A presença de minha avó poderia ter contribuído para que eu fosse bilíngue desde que aprendi a falar, no entanto, ocorreu o inverso disso, isto é, minha avó teve que aprender a falar português para se comunicar comigo e com o meu irmão.

Essa exigência de minha mãe está relacionada aos discursos e às ações das pessoas que moram na fronteira, pois, conforme aponta Jodelet (s/d, p.14), “certamente, há representações que chegam a nós prontas ou que “atravessam” os indivíduos. São as impostas por uma ideologia dominante ou as ligadas a uma condição definida no interior de uma estrutura social”.

---

<sup>1</sup> Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (Art 1º da Portaria PORTARIA Nº 125, DE 21 DE MARÇO DE 2014) Acesso em 10 de novembro de 2018. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>>

<sup>2</sup> Embora a Constituição da República do Paraguai, no artigo - 140 – deixe explícito que o Paraguai é um país bilingue tem o castelhano e o guarani como línguas oficiais, não refleti com o estudantes do IFAL sobre o Castelhana, portanto, vamos utilizar somente Língua Espanhola. cf. <[https://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp\\_pry-int-text-const.pdf](https://www.oas.org/juridico/mla/sp/pry/sp_pry-int-text-const.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

Nesse sentido, é inegável que os meios de comunicação estigmatizam o povo paraguaio associando-os ao tráfico de drogas, contrabando de cigarros, bebidas e pelas vendas de produtos chineses (vulgarmente conhecidos como “produtos paraguaios”), isso reflete na memória e na identidade que os brasileiros constroem a respeito das pessoas desse país.

Mas, numa fronteira em que não há pontes separando essas duas cidades, não pude deixar de ter contato com a Língua Espanhola e talvez por ser algo “proibido” aguçava minha curiosidade. Assim, aos seis anos aprendi a falar espanhol com uma amiga de infância que queria aprender a falar português, ou seja, em um dia falávamos apenas em português e no outro apenas em espanhol para que pudéssemos atender aos interesses das duas<sup>3</sup>. A partir de então o espanhol não ficou mais escondido em minha vida, principalmente porque em 2006 me formei em Letras Português e Espanhol e no mesmo ano fui aprovada no concurso do Estado de Mato Grosso do Sul para ser professora de Língua Espanhola, em Ponta Porã, na minha cidade natal.

Trouxe essa memória de minha vida porque ela se confunde com a de muitos brasileiros que vivem na fronteira aqui mencionada. Pude compreender melhor essa problemática quando comecei a ministrar aulas e percebi que meus alunos não tinham interesse em aprender o Espanhol porque sempre associavam ao Paraguai.

Nessa época, por inexperiência ou até mesmo para me firmar como professora de espanhol, tentava legitimar o ensino de espanhol associando-o à Espanha, dito de outro modo, ignorava a variante linguística do Paraguai e focava na da Espanha. Optar pelo Espanhol da Espanha não foi algo tão ingênuo de minha parte, pois de acordo com Camargo, o Ensino do Espanhol no Brasil foi marcado pelo apagamento das variantes linguísticas e das culturas da América Latina,

[...]por uma hegemonia do Espanhol peninsular, que se impôs, por várias razões tanto a professores hispanofalantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispanofalante (CAMARGO, 2004 *apud* BRASIL, 2006, p. 128).

Embora façamos fronteira com seis países que têm como língua oficial a Língua Espanhola, a saber: Argentina, Bolívia, Paraguai, Peru, Colômbia e Venezuela, inicialmente o

---

<sup>3</sup> Nossa “abordagem” se assemelha muito a do Teletandem, que se trata de um ambiente de interações mediado pelos computadores. Com esse Projeto desenvolvido por estudiosos da UNESP de Araraquara, as pessoas podem aprender uma língua através de interações interculturais com pessoas de diversos países (cf. <[www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)>. Acesso em 17 de janeiro de 2019).

ensino foi marcado pela hegemonia peninsular, mas não se pode deixar de mencionar que houve uma mudança processual com relação a isso, visto que documentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) trazem reflexões acerca de se estudar as outras variantes da Língua Espanhola e do ensino intercultural.

Dando continuidade à minha experiência com o ensino de Espanhol, desde meados de 2011 sou professora no Instituto Federal de Mato Grosso, mas estou em exercício provisório no Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió. Cheguei ao IFAL em março de 2014 e foi aqui que me deparei com um novo desafio profissional: ministrar aulas de Espanhol nos cursos de graduações tecnológicas<sup>4</sup> em Gestão de Turismo e Hotelaria<sup>5</sup>. Embora tenha trabalhado em diversos Estados (MS, MT, AM e PE), havia atuado apenas na educação básica, mais especificamente, no ensino médio.

Foi a partir do segundo semestre de 2014 que comecei a atuar no Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) nas turmas de Hotelaria e Gestão de Turismo e, ao ministrar aulas de Língua Espanhola nas turmas do 4º período, percebi que os estudantes tinham receio de se comunicar verbalmente<sup>6</sup>, isto é, diferentemente da minha realidade em Ponta Porã, em que os estudantes não queriam aprender espanhol por relacionar com o Paraguai, em Maceió, os estudantes dos cursos tecnológicos gostavam de aprender espanhol, mas tinham vergonha de falar em uma língua estrangeira.

Isso começou a me inquietar porque esses cursos têm duração de cinco semestres e em todos as disciplinas de Língua Espanhola e de Língua Inglesa são obrigatórias, portanto, ao elaborar o plano semestral de atividades pressupunha que eles se expressavam em Língua Espanhola, ainda que em nível básico, contudo, quando o assunto era atividade comunicativa, tinham resistência em participar das aulas.

Não querer tentar se comunicar em uma língua estrangeira vai de encontro com o que se prevê na formação desses acadêmicos, posto que os cursos superiores em Gestão de Turismo

---

<sup>4</sup> Os cursos superiores de tecnologia são cursos que abrangem métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Disponível em: <http://www2.ifal.edu.br/aluno/cursos/graduacao-1/cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em fevereiro de 2016.

<sup>5</sup> O Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo tem por objetivo habilitar o Tecnólogo em Gestão de Turismo a trabalhar no segmento turístico, desempenhando as funções principais dentro da área de atuação profissional, como planejamento, promoção e vendas e gestão.

O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria tem por objetivo formar profissionais-cidadãos, com elevado grau de responsabilidade social que contemple em seu perfil capacidade para gerenciar as atividades de planejamento e execução das funções inerentes a área de hospitalidade e lazer. Disponível em: <http://www2.ifal.edu.br/aluno/cursos/graduacao-1/cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em fevereiro de 2016.

<sup>6</sup> Eles faziam as atividades de compreensão leitora e auditiva, de gramática e até pequenos diálogos, porém, não queriam praticar a comunicação oral.

e Hotelaria foram implantados no IFAL, campus Maceió, com o intuito de atender a demanda do potencial turístico do Estado, que anualmente recebe milhares de visitantes brasileiros e estrangeiros. Isto é, os estudantes do curso em Gestão de Turismo são preparados para exercer atividades no âmbito do planejamento turístico, agenciamento de viagens, transportadoras turísticas e consultorias voltadas para o gerenciamento das políticas públicas e para a comercialização e promoção de serviços turísticos. Já a formação dos estudantes em Hotelaria tem como princípio preparar para serem gestores hoteleiros com competência e habilidades para a administração operacional dos meios de hospedagem, capazes de trabalhar na hospedagem turística, nos serviços de alimentos e bebidas e na hospedagem hospitalar.

O panorama desses cursos, no que se refere ao uso da Língua Espanhola, demonstra que o foco deveria ser pautado na interação, posto que para agenciar viagens, dar consultorias turísticas, gerenciar hotéis, pressupõe que esses profissionais devam interagir com os seus clientes. Além disso, como já mencionado, tanto o curso de Hotelaria quanto o de Gestão de Turismo foram implantados tendo como base o potencial turístico do estado de Alagoas, o qual recebe anualmente muitos turistas estrangeiros provenientes da América Latina, principalmente da Argentina<sup>7</sup>. Estes, de acordo com os dados divulgados pela Secretaria de Turismo de Alagoas, correspondem a 51% dos estrangeiros<sup>8</sup>. Diante disso, podemos prever que os estudantes/futuros profissionais estão/estarão sempre em contato com falantes nativos da Língua Espanhola e devem conseguir se comunicar com esses turistas estrangeiros em suas línguas.

Com base nas necessidades de formação dos estudantes dessas áreas, no semestre seguinte preparei aulas que estivessem mais relacionadas com o campo de atuação deles. Para tanto, me inspirei na questão de Hutchinson e Waters (1987) “Por que os alunos precisam aprender inglês?”, adaptando-a para: “Porque os alunos de Gestão de Turismo e Hotelaria precisam aprender espanhol?”. Para responder a essa pergunta senti a necessidade de conversar com alguns professores das áreas específicas e com os estudantes que já estavam atuando e/ou estagiando. Meu intuito foi o de compreender um pouco a respeito desses cursos e dos gêneros que circulam nessas áreas, porque assim não ficaria apenas nas pressuposições. De acordo com Cintra e Passarelli (2008, p. 258), baseadas em Holmes (1981), as informações obtidas no diagnóstico da análise das necessidades trazem importantes contribuições para o professor e

---

<sup>7</sup> Receber um grande número de turistas argentinos fez com que focássemos em algumas variantes da Argentina, como o *voseo* e a pronúncia do *y*.

<sup>8</sup> <http://www.agenciaalagoas.al.gov.br/noticia/item/758-sedetur-divulga-balanco-com-os-indicadores-do-turismo-em-alagoas> acessado em abril de 2017.

levam o alunado a aprender de forma mais dinâmica, o que favorece a atuação docente com vistas a conduzi-los à superação das dificuldades. A partir da minha experiência, da conversa com os professores e da experiência de alguns alunos que já atuam na área confirmei que as necessidades desses cursos se pautavam principalmente na interação verbal<sup>9</sup>.

Ao iniciar o planejamento das atividades tendo como suporte inicial os livros didáticos de Língua Espanhola para Fins Específicos, a problemática da hegemonia do Espanhol peninsular se fez presente, isto é, os livros indicados nas referências das ementas dos cursos de Gestão de Turismo e Hotelaria eram procedentes da Espanha, portanto, a ênfase era na língua e na cultura da Espanha<sup>10</sup>. Mas, conforme mencionei anteriormente, a maioria dos turistas que frequentam o estado de Alagoas é da América do Sul. É importante salientar que não estou dizendo que a língua e cultura peninsular não devem ser ensinadas, porém, compreendo que os estudantes brasileiros precisam se reconhecer como latinos, para tanto, é de suma relevância que eles tenham acesso às variantes linguísticas e às culturas da América Latina, como ocorre na Educação Básica.

Com vista a oportunizar que os estudantes do IFAL tenham acesso às culturas sul-americanas, defendo o ensino intercultural que, segundo o guia da UNESCO (2006), a interculturalidade é a evolução das relações entre os grupos culturais. Dito de outro modo, a educação intercultural busca ir além da convivência passiva, busca chegar a uma convivência de respeito e diálogo entre os diversos grupos culturais. Nessa mesma perspectiva, o filósofo Sueco Josef Estermann compreende a interculturalidade como as “relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, com a finalidade de que mutuamente enriqueçam e contribuam com a plenitude humana” (2010, p. 33). Além disso, conforme Paraquett, a educação intercultural contribuiu para intensificar o processo de “pertencimento cultural ao ambiente ao qual vive” (2010, p. 143). Portanto, ao aprender uma segunda língua os estudantes devem ter a oportunidade de refletir sobre suas próprias culturas.

Assim, ao me deparar novamente com a questão da hegemonia do espanhol peninsular e consequente apagamento da América Latina nos materiais didáticos para Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos<sup>11</sup>, assumi uma postura diferente da que tinha quando atuava

---

<sup>9</sup> Utilizo interação no sentido proposto por Vygotsky (1998), para quem o sujeito age sobre a realidade e interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que ele internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

<sup>10</sup> Destaca-se que, quando se trata do mercado editorial, falamos da variante espanhola de Madri, visto que na própria Espanha há um apagamento das outras variantes, como a de Andaluzia, por exemplo. Ou seja, o mercado editorial esconde uma enorme diversidade de falares tanto da Espanha, quanto da América Latina.

<sup>11</sup> É importante destacar na Educação Básica as discussões sobre a hegemonia do Espanhol peninsular avançaram bastante, pois tanto os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas nessa modalidade de ensino refletem sobre a importância das variedades de línguas e culturas hispânicas, como também sobre a necessidade da educação



em Mato Grosso do Sul, ou seja, preparei minhas aulas buscando textos de países hispânicos disponíveis na web, principalmente da Argentina. Como resultado final da disciplina, os estudantes de Turismo deveriam elaborar um vídeo simulando que estavam apresentando um roteiro turístico a um argentino; já os estudantes de Hotelaria deveriam simular uma situação problema em que um hóspede estava fazendo uma queixa ao recepcionista que, por sinal, teria de solucionar o problema apresentado pelo hóspede sul-americano (eles tiveram que pensar na situação de conflito e escolher a nacionalidade do hóspede). Ressalto que para a realização dessas atividades os estudantes tiveram que utilizar seus conhecimentos das disciplinas da área específica e suas experiências no campo profissional. Outro ponto importante nesta atividade foi o uso de vídeos. Durante todo o semestre os estudantes gravaram diversos vídeos para que eles pudessem ir se familiarizando com a Língua Espanhola e pudessem se perceber/reconhecer como falantes dessa língua. Isso nos ajudou bastante, porque ao final do semestre eles já não tinham tanto receio em se comunicar em espanhol.

Minha solicitação para que os estudantes elaborassem vídeo se deve ao fato de que sempre gostei de usar esse recurso, devido à facilidade de manuseio e acesso por parte dos estudantes. Até 2013 – ano que iniciei o mestrado – compreendia o vídeo apenas como um recurso em que meus estudantes tinham a possibilidade de se assistirem falando em outra língua, no entanto, a partir do mestrado comecei a perceber o vídeo como um texto multimodal, o que acarretou no meu objeto de pesquisa, cujo enfoque foi a análise de materiais multimodais de um curso do ensino técnico integrado. Mas foi durante o doutorado, cursando as disciplinas com o meu orientador, que minha visão a respeito do vídeo como texto multimodal foi expandida.

A partir de então comecei a compreender o vídeo não apenas como um artefato tecnológico, mas como uma nova possibilidade de interação, se associado às redes sociais, posto que, de acordo com Gomes (2016), a *web 2.0* permite que sejamos protagonistas:

Vivemos, cada vez mais, numa sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação. Com a internet móvel dos telefones celulares e computadores, tornamos os nós da rede, configuramos e reconfiguramos a *Web*. As ferramentas da chamada *Web 2.0* (blog, Facebook, Flickr, Twitter etc.) permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la (2016, p. 81).

---

intercultural. Ademais, os Guia para seleção dos livros de línguas estrangeiras modernas que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destacam o reconhecimento das marcas identitárias, gênero, raça e classe social, além da importância da formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Diante dessa nova possibilidade que a *Web 2.0* nos oferece, é inegável que as pessoas estão muito presentes nas redes sociais compartilhando seus conhecimentos e, para tal, fazem uso dos textos multimodais (áudio, vídeo, gesto, som, imagem etc). O Facebook, por exemplo, nos permite transmitir vídeos assíncronos e ao vivo, compartilhar imagens que, a propósito, são muito utilizadas pelos usuários, pois, segundo o relatório da UNESCO,

[...] as redes, em permanente crescimento, de telefones móveis, de Internet banda larga e de outras tecnologias de informação e comunicação (TICs) dão lugar a novos esquemas de relacionamento humano de alcance e flexibilidade sem precedentes que abarcam cidades, regiões e culturas (2009, p. 13).

Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas disponibilizadas em redes sociais e aplicativos podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem intercultural porque permitem que nos comuniquemos verbo-visualmente com pessoas de outros países por meio da multimodalidade.

Em relação aos textos multimodais, destaco aqui a presença das imagens, pois não é de hoje que elas se fazem presentes em nossas vidas e contribuem com a nossa comunicação e com o conhecimento cultural. Ao fazer um retorno ao período da pré-história, observando, por exemplo, as pinturas na caverna Lascaux (sul da França), realizadas cerca de 15.000 a 10.000 a.C., muita informação a respeito das culturas e crenças desses povos podem ser inferidas (GOMBRICH, 2006). Atualmente elas também dizem muito sobre nossa cultura, no entanto, nossos olhares são disciplinados pela mídia, pois, consoante com Hernández, a cultura visual “propõe e sugere olhares disciplinados”, induzindo as pessoas a “enxergarem” de acordo com a ideologia de quem elabora e/ou seleciona as imagens (2011, p. 35).

Refletindo sobre os novos caminhos que os estudos de línguas para fins específicos têm traçado, visto que em seu início, na década de 70, o enfoque era a leitura de textos acadêmicos (CELANI, 2009; RAMOS, 2009), nota-se um grande avanço, posto que, atualmente, os estudiosos dessa linha de pesquisa consideram os aspectos socioculturais (Cf. MOLL; RUBINSTEIN-AVILA, 2007; JONHS; MAKAELE, 2011; *apud* ROSSINI; BELMONTE, 2015), além de compreenderem que as tecnologias podem contribuir para o ensino (RAMOS, 2011). Em relação a este último, cito como exemplo o curso desenvolvido pela Professora Dra. Rosinda Ramos, cujo enfoque era atender os profissionais da área de T.I., ou seja, teve como objetivo promover a interação em língua inglesa tanto oral via telefone, quanto escrita por meio de mensagens de textos (ROSSINI; BELMONTE, 2015).

Embora os estudos em contexto específico tenham ampliado suas abordagens metodológicas, penso que, no contexto da minha pesquisa, em vez de focar nas metodologias de ensino de línguas para fins específicos, seria mais proveitoso seguir a concepção de pós-método de Kumaravadivelu (2001; 2003; 2006), cuja perspectiva teórica é baseada em Paulo Freire. No pós-método os professores devem ser os agentes responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem, para tanto, devem partir de suas práticas em contexto escolar e teorizar com base nelas, isto é, o conhecimento pedagógico deve imergir das práticas do cotidiano (cf. KUMARAVADIVELU, 2006). Já os estudantes também são responsáveis pelo seu processo de ensino/aprendizagem, pois eles têm um papel significativo na tomada de decisões. Esse autor defende ainda que o ensino não se restrinja apenas ao ensino de línguas, mas que prepare os estudantes para refletirem criticamente.

Com base nas problemáticas apresentadas sobre o apagamento da América Latina nos livros didáticos de Espanhol para Fins Específicos – o que torna relevante o ensino com viés na educação intercultural – e sobre a dificuldade que os estudantes dos cursos de Gestão de Turismo e Hotelaria do IFAL apresentam em relação à interação oral, considero que a tecnologia pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem intercultural de Língua Espanhola, com viés social, porque, por meio das redes sociais e das ferramentas tecnológicas posso proporcionar que os estudantes do IFAL tenham contato com outros estudantes latinos, mais especificamente os paraguaios.

Essa escolha pelo Paraguai teve como base duas motivações: (1) a de serem estigmatizados pela mídia desde a época da Guerra da Tríplice Aliança e que perdura até os dias atuais; (2) a necessidade de ter um contato com alguma professora/colaboradora paraguaia que se propusesse a contribuir com a educação intercultural. Em relação a esta última, por eu ser da fronteira, não foi tão difícil conseguir o contato de uma professora no Paraguai que se propôs a participar desta pesquisa. Um fator relevante também é o de que a professora trabalha na *Universidad Columbia del Paraguay*, onde também oferecem os cursos de Hotelaria e Turismo.

Assim, para promover a interação entre esses estudantes foi feito o uso das ferramentas tecnológicas, como os vídeos e as fotos narradas. Ressalto aqui a importância dos textos multimodais, pois, conforme exposto anteriormente, as imagens nos ajudam a compreender as culturas, porém, a mídia (jornais e telejornais) tende a compartilhar imagens tendenciosas, conforme detalharei no capítulo teórico, e com a interação multimodal entre esses estudantes defendo que eles terão a possibilidade de compreender as culturas uns dos outros.

É importante ressaltar que, embora a teoria da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006) tenha trazido muitos avanços em relação à análise de textos multimodais, algumas lacunas ainda se apresentam, ou seja, a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (*ibidem*) lidou apenas com imagens estáticas, e como pretendo trabalhar com materiais áudio visuais torna-se necessário pensar em metodologias para interpretar materiais audiovisuais, considerando todos os elementos da narrativa. Para O'Halloran e Smith (2013), analisar textos multimodais dinâmicos é um dos grandes desafios na atualidade. Destacamos a tese de Lima-Lopes (2012) que desenvolveu um método de interpretação de vídeos-fílmicos, no entanto, este autor interpretou vídeos publicitários produzidos pela Apple e, nesta pesquisa, iremos analisar vídeos e fotos narradas produzidos por estudantes.

Com base nas problemáticas aqui apresentadas, defendo, portanto, nesta tese, a necessidade do ensino de línguas que aborde aspectos culturais dos países hispano-americanos e, dessa forma, promova uma educação cultural e linguística mais humanista e sensível, visto que as relações interculturais estão cada vez mais próximas em função das viagens e da internet, portanto, não basta somente saber a língua, é preciso discutir e entender a nossa cultura e a do outro. Neste caso, por buscarmos conhecer e compreender a cultura de um país vítima de muitos preconceitos, enfatiza ainda mais a relevância desta pesquisa. Diante do exposto, darei início ao meu estudo, estabelecendo, primeiramente, os seguintes objetivos e questões de pesquisa.

#### **Objetivos Gerais:**

- Descobrir formas de ensinar a Língua Espanhola considerando as relações interculturais.
- Possibilitar a educação intercultural com viés social, entre estudantes do Brasil e do Paraguai.

#### **Objetivos específicos:**

- Desenvolver propostas didáticas com o auxílio dos recursos tecnológicos para promover o uso da língua por meio da interação entre os estudantes do IFAL e da *Universidad Columbia*;
- Contribuir para que os estudantes brasileiros desenvolvam um olhar intercultural em relação ao Paraguai.

### Questões de pesquisa:

- Como desenvolver atividades que promovam a competência linguística e a cultural simultaneamente?
- O que a análise dos vídeos/narrativas produzidos pelos alunos de ambos os países pode mostrar sobre as facetas culturais de cada país e dos alunos envolvidos?
- Como interpretar e como lidar junto aos estudantes com os componentes culturais trazidos por essas modalidades a fim promover, de fato, o ensino intercultural?

Para explicar o alcance dos objetivos aqui apresentados e responder às questões de pesquisa, a tese foi dividida em seis partes, a saber: (1) introdução, (2) capítulo teórico, (3) procedimentos metodológicos, (4) análise multimodal, (5) análise das representações culturais e (6) considerações.

Na introdução apresento a tese que defendo, a partir de uma retomada da minha prática docente que vai desde o Ensino de Espanhol na Educação Básica até o Ensino de Espanhol para Fins Específicos e a compreensão da necessidade de que o ensino de línguas seja baseado na educação intercultural com viés social.

Na segunda parte intitulada “O Ensino de Língua Espanhola no Brasil: método, representação social, educação intercultural e multimodalidade”, faço uma revisão de literatura, onde teço algumas considerações sobre o Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil e as metodologias de ensino de línguas. Continuo esse capítulo teórico refletindo acerca das representações que se tem do espanhol no Brasil e do povo paraguaio. Neste caso, por ser objeto desta tese, dou enfoque nas representações sociais em relação ao Paraguai, o que acarreta na necessidade de apresentar algumas concepções teóricas sobre a educação intercultural. Para finalizar o capítulo teórico, apresento as categorias da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006), pois a minha análise partirá dessa teoria multimodal.

Na terceira parte apresento os procedimentos metodológicos para coleta e geração de dados. Nele apresento as etapas do projeto piloto e faço uma reflexão dos pontos positivos e negativos, para tomada de novas decisões durante a aplicação da pesquisa. Apresento também as funcionalidades de duas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para promover o ensino intercultural, além de descrever o contexto da pesquisa e os participantes.

Na quarta parte desta tese, denominada de “Análise intercultural”, começo por situar o leitor em relação aos dados gerados e coletados, as minhas decisões acerca dos dados que irei

analisar nesta tese e aos procedimentos de transcrição dos vídeos, para, assim, chegar na análise do material audiovisual. Para compor essa análise selecionei três vídeos elaborados pelos participantes paraguaios, onde parto da gramática visual de Kress e van Leeuwen e amplio para a análise intercultural.

Na quinta parte, “Das interações multimodais às representações culturais sobre o Paraguai”, busco refletir acerca das contribuições das interações interculturais para a construção de novos olhares sobre o Paraguai. Para tanto, dividi o capítulo em duas subseções: (i) Antes das interações interculturais: o que se sabia sobre o Paraguai; e (ii) Algumas reflexões após a educação intercultural: a construção de novos olhares sobre o Paraguai.

Finalizo com as considerações, retomando as três questões de pesquisa que nortearam esta tese. A partir delas reflito acerca do processo de construção, das tomadas de decisões e dos resultados alcançados neste estudo. Por fim, indico as lacunas deste estudo que poderão nortear outras pesquisas.

## **2 O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: MÉTODO, REPRESENTAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E MULTIMODALIDADE**

Neste momento inicial, considero importante traçar um breve panorama da abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos, enfatizando as metodologias e desafios. Em seguida, para justificar a importância do ensino intercultural voltado para o conhecimento cultural da América Latina, reflito sobre as representações sociais pouco favoráveis ao ensino do espanhol. Darei ênfase às representações sociais dos brasileiros em relação aos paraguaios. Em seguida apresentarei o conceito de educação intercultural, por compreender que o Ensino de Espanhol para Fins Específicos pode contribuir com uma visão menos preconceituosa em relação ao Paraguai. Por fim, foco na multimodalidade, pois para proporcionar a educação intercultural as imagens são fundamentais. Para tanto, trago os conceitos teóricos apresentados por Kress e van Leeuwen na gramática visual.

### **2.1 O Ensino de Línguas para Fins Específicos no Brasil**

A abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no Brasil surgiu na década de 70, voltado para o ensino de Francês, mas teve maior influência e consolidação a partir do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, criado pela Professora Doutora Antonieta Alba Celani durante sua gestão na coordenação do programa de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). (RAMOS, 2005; Rossini e Belmonte, 2015).

Esse Projeto iniciou no ano de 1977, com a chegada do professor Maurice Broughton, visitante no LAEL que, com base em uma experiência anterior na Tailândia, iniciou, em 1978, uma viagem “transcultural” no Brasil com o intuito de verificar os interesses e necessidades em relação ao ensino de línguas (CELANI, 2009).

Com o resultado positivo dessa viagem o governo britânico, por meio da *Overseas Development Administration* (ODA), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) trouxeram três especialistas: Anthony F. Deyes, Jonh L. Holmes e Michael R. Scott para participarem do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, nos anos de 1980 a 1984. O projeto foi administrado por British Council, em convênio com a PUCSP. Esse convênio durou de 1980 até 1990 (CELANI, 2009; RAMOS, 2009).

O foco do Projeto era o de capacitar professores de inglês das universidades brasileiras, mas logo estendeu-se às escolas técnicas e federais para o ensino da leitura e compreensão escrita. De acordo com Ramos, o objetivo do Projeto

era o aprimoramento do uso de inglês por pesquisadores brasileiros, professores de diferentes áreas de especialidades e técnicos, principalmente no que dizia respeito à leitura de materiais das respectivas áreas (*Ibidem*, p. 36).

Nesse sentido, de acordo com Celani, no primeiro Seminário Nacional alguns direcionamentos importantes foram postos:

não produzir um livro didático, como projetos semelhantes em outras partes do mundo haviam feito; garantir a diversidade e as culturas locais; dar plena autonomia às universidades envolvidas na escolha de coordenadores e professores; fazer autoavaliação em algum momento do projeto (*Ibidem*, p. 19).

Enfatizo a relevância dessas decisões tomadas pelos participantes do projeto, principalmente no que tange a começar uma experiência sem reproduzir materiais aplicados em outros contextos diferentes do nosso. Partir da realidade local e cultural de cada região também é de suma relevância no ensino de línguas. Nesse mesmo sentido, Ramos destaca que “o Projeto foi marcado pelo respeito, por parte da sua coordenação geral, à troca de experiências e de ideia entre os diferentes grupos e principalmente pela preocupação de não impor a adoção de regras, normas e materiais didáticos”. Essa abordagem deu ao Projeto uma característica “participativa” (*Ibidem*, 2009, p. 37).

Nessa perspectiva, de acordo com Celani, o desafio enfrentado por esse grupo foi o de romper alguns paradigmas acerca do ensino instrumental de línguas, porque, em geral, a preocupação era a de ensinar sintaxe e vocabulário. Essa equipe preocupou-se com as necessidades específicas de cada grupo, isto é, em definir os conteúdos, materiais e metodologias com base nas “razões para aprender e não em imposições decorrentes de políticas do momento ou de ditames da moda” (*Ibidem*, p. 23).

Diante do exposto, cabe aqui falar um pouco das metodologias utilizadas no ensino de inglês para fins específicos, pois o ensino de espanhol para fins específicos se baseou nessas experiências exitosas. Inicialmente, a abordagem era com foco na “metodologia instrumental”, cujo objetivo era o trabalho com leitura de textos autênticos, mas não acadêmicos (RAMOS, 2009). Ainda assim, pode-se destacar as abordagens utilizadas em outros países, porque, conforme mencionado anteriormente, preocupavam-se com análise sintática e vocabulário.



De acordo com Rossini e Belmonte (2015, p. 351), o maior desafio desse projeto foi o de implantar o ensino de uma habilidade (leitura) e deixar de lado as outras três habilidades linguísticas (fala, escrita e oralidade). Isso resultou em uma metodologia inovadora para a época, pois permitiu que os alunos compreendessem os textos em inglês de forma rápida e eficaz, além de favorecer a compreensão leitora em português. Outro resultado importante foi a capacitação dos professores para elaboração de materiais.

Embora o ano de 1990 tenha sido o marco do término oficial do projeto com a saída dos pesquisadores Holmes e Scott, pois Deyes deixou o projeto em 1986, a PUCSP assumiu, sob a coordenação da Professora Alba Celani e a contribuição de vários bolsistas, a responsabilidade de dar continuidade ao Projeto. Em meados da década de 90 houve um marco metodológico importante, dado que a equipe de pesquisadores começou a repensar o ensino a partir da visão sociointeracionista. Nas palavras de Ramos (*Ibidem*, p. 41),

Foi ainda em meados da década de 1990 que vi despontar os primeiros sinais de mudanças nas demandas de cursos e de mudanças resultantes de novas inquietações geradas pela consciência da necessidade de abordar os elementos metodológicos e pedagógicos vigentes, à luz das novas dimensões teóricas que iam se delineando na área de ensino-aprendizagem (em especial a visão sociointeracionista de Vygotsky) e de linguagem (representada pelas teorias funcionalistas e de gênero).

É importante ressaltar o processo avaliativo do grupo responsável pelo Projeto, pois lhes permitiu perceber que o enfoque apenas com ensino de leitura era limitador, portanto, refletir a respeito de novas abordagens, principalmente com enfoque sociointeracionista, foi fundamental para reconhecer algumas ideias equivocadas e repensar novos caminhos para o Ensino de Línguas para Fins Específicos. Vale ressaltar que o processo (auto) avaliativo resultou no reconhecimento de vários “Mitos do Instrumental no Brasil”.

O primeiro trata da Abordagem de Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos como sinônimo de leitura de textos, ou seja, por trabalhar com apenas uma habilidade utilizava-se a abordagem *mono-skill*. Para desmistificar essa concepção, as autoras citam como exemplo um curso para profissionais de Tecnologia da Informação (TI), desenvolvido por Rosinda Ramos em 2011, “cujo objetivo era o desenvolvimento da interação em Inglês, tanto oral via telefone quanto escrita, via mensagens de textos” (ROSSINI; BELMONTE, 2015, p. 353). O segundo mito era o de que essa abordagem só deveria ser aplicada ao ensino de inglês técnico. O terceiro mito tem relação direta com a metodologia utilizada no Projeto como, por exemplo, as aulas eram ministradas em língua portuguesa, não se usava o dicionário e não se ensinava gramática. Por fim, essas autoras destacam ainda a

compreensão equivocada de que só estudantes com bom nível de proficiência podem recorrer ao ensino de línguas para fins específicos (cf. ROSSINI; BELMONTE, 2015).

Para desconstruir esses mitos, novas pesquisas com diferentes vieses têm se consolidado no Brasil, porém, a relevância desses trabalhos está na compreensão de que o Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos deve estar associado a outras abordagens metodológicas, como a etnográfica, por exemplo (*idem*).

Depreendo desse panorama histórico do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos a importância de desmistificar o ensino, partindo das necessidades do contexto em que estamos inseridos e, sobretudo, buscando novas perspectivas teóricas e metodológicas para contribuir com o ensino de línguas.

### 2.1.1 O Ensino de Espanhol para Fins Profissionais

O Ensino de Espanhol para Fins Específicos, assim como o inglês, se deu a partir de relações comerciais e ganhou destaque no início da década de 80, quando a Espanha entrou para a Comunidade Econômica Europeia, atualmente denominada União Europeia. Assim sendo, o foco do ensino de espanhol foi com base em dois âmbitos: (i) no âmbito comercial, para prestação de serviços em diversos setores, como o jurídico e turístico e (ii) no âmbito acadêmico, para atender às necessidades de intercâmbios de professores e alunos (AGUIRRE BELTRÁN, 2012).

A evolução do Espanhol Profissional e Acadêmico contribuiu para a ramificação em duas áreas específicas: “*Español con Fines Académicos* (EFA)” e “*Español con Fines Profesionales* (EFP)” (AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 13). Ainda de acordo com essa autora, a primeira área está relacionada ao âmbito acadêmico e tem por objetivo propiciar a competência comunicativa aos estudantes de outros países que, por necessidade de intercâmbio para estudar, precisem ir a algum país hispanofalante. A segunda faz referência ao uso da língua como instrumento de trabalho. É nesta categoria que os estudantes do IFAL se inserem, portanto, darei ênfase aos objetivos desse processo de ensino-aprendizagem. Para Aguirre Beltrán (2002), no âmbito de EFP, as necessidades são no enfoque comunicativo, de acordo com cada área de atuação dos profissionais.

O foco do processo de ensino-aprendizagem, baseado na comunicação e orientado à consecução de uma determinada competência comunicativa, que tem como propósito melhorar as capacidades de compreensão, expressão, interação ou mediação

requeridas para se desenvolver eficazmente em um determinado campo de atividade profissional (*apud* AGUIRRE BELTRÁN, 2012, p. 13)<sup>12</sup>.

Além disso, essa autora defende ainda que a abordagem do Ensino de Espanhol para Fins Profissionais deve ser multidisciplinar, porque reúne diversas áreas como as

“[...] Ciências da Linguagem (Linguística Aplicada, Psicolinguística, Sociolinguística, Etnografia da Comunicação e Pragmática, fundamentalmente), a Teoria da Comunicação, a Teoria da Organização e Administração de Empresas e os estudos da Comunicação Intercultural” (*Ibidem*, p. 13).

Vale ressaltar a importância de ampliar os estudos de EFP para as outras disciplinas, posto que apenas a linguística não dá conta de resolver os problemas de linguagem, principalmente em um contexto em que os estudantes, futuros profissionais, estão em contato direto com pessoas de outros países e precisam desenvolver não só a competência linguística, mas, sobretudo, a intercultural.

No Brasil, especialmente com a expansão dos cursos tecnológicos, o Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos se expandiu e tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas.

Diferentemente desses pesquisadores, defendo a necessidade do ensino intercultural, pois, ao tentar compreender as necessidades dos cursos de Hotelaria e Gestão de Turismo do IFAL, percebi a necessidade de os estudantes se comunicarem verbalmente com os seus clientes, mas eles não se sentiam à vontade para falar em espanhol. Nesse sentido, o maior problema dos meus alunos é o de tentar se comunicar verbalmente na língua-alvo. Observo também a necessidade de formar os estudantes na perspectiva do ensino intercultural, porque recebemos aqui em Maceió turistas de diversos países. Consequentemente, quando o processo de ensino-aprendizagem se baseia no ensino intercultural, os estudantes tornam-se mais preparados para compreender as diferentes culturas.

Para tanto, pretendo desconstruir outro mito no Ensino de Línguas para Fins Específicos, em especial no que se refere a criar contextos com a situação-alvo, isto é, analisa-se as necessidades de uso da língua dos futuros profissionais e elabora-se materiais de cursos a partir de diálogos/situações que simulem os usos da língua nos ambientes em que o estudante atuará (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nesse sentido, o que pretendo é criar contextos com situação-ação, ou seja, criar estratégias de uso real da língua-alvo sem focar tanto no ambiente de trabalho. Em outras palavras, não proponho que alunos do IFAL simulem, em parceria com os estudantes da Columbia, situações de contexto profissional.

---

<sup>12</sup> Todas as citações em língua estrangeira utilizadas nesta tese foram traduzidas pela pesquisadora.

Minha proposta está relacionada à pedagogia do pós-método, sobre a qual discorrerei mais adiante, onde os estudantes participam das tomadas de decisões, pois precisam perceber que são responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os estudantes escolherão os temas de acordo com o que eles sentirem necessidade, mas, que, de certo modo, estejam relacionados com o contexto de suas áreas de formação, mas sem a necessidade de simular situações desse contexto<sup>13</sup>. Para além disso, proponho que esses temas possam contribuir para que eles reflitam acerca da interculturalidade.

Vale destacar: essa ação é de suma relevância no ensino de línguas porque, em geral, os materiais de Espanhol para Fins Específicos enfocam situações da Espanha e “silenciam”<sup>14</sup> a América Latina. Nesse sentido, meu objetivo é o de dar voz ao povo paraguaio, sobretudo, que os alunos do IFAL aprendam não apenas o conhecimento linguístico, mas também o intercultural, visto que língua e cultura são indissociáveis. Para tanto, seguindo a proposta de diagnóstico de ensino de línguas elaborado pelo Grupo de Estudo Regional de Línguas no Estado de São Paulo (Geresp), que é coordenado pelo professor Almeida-Filho, fiz um quadro com o diagnóstico das turmas de Hotelaria e Turismo a partir da minha prática docente e de conversa informal com os professores das áreas específicas desses cursos.

#### **Quadro 1 - Diagnóstico do Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos nos cursos tecnológicos do IFAL**

1. Ambientes	
Problema: Em 2014, quando cheguei no IFAL, percebi que os estudantes do 4º período de Hotelaria e Gestão de Turismo do IFAL não queriam se expressar oralmente em Língua Espanhola. Isso se dava ao ambiente cujo foco era o ensino de gramática.	Solução: Criei ambientes de simulação de situações-alvo com esses estudantes por meio de gravações audiovisuais. O foco gramatical era o ensino de verbos no passado e os estudantes deveriam simular a resolução de um problema com o hóspede que o recepcionista deveria resolver. Já os estudantes de Gestão em

<sup>13</sup> Essa prática está relacionada com o Teletandem, contudo, se diferencia principalmente no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos porque nesta tese testei aplicativos que podem ser utilizados para promover interações assíncronas; já no Teletandem as interações são síncronas e plataforma foi desenvolvida para promover as interações mediadas.

<sup>14</sup> Utilizo o termo silenciamento na perspectiva utilizada por Lessa (2013), cuja compreensão de que o silenciamento da América Latina se constituiu a partir da colonização e perdura até os dias atuais. Aquilo que não deve ser aprendido e ensinado é silenciado/apagado.

	Turismo deveriam criar um ambiente em que o profissional apresenta um roteiro turístico a um turista argentino.
2. Professores	
Problema: A maioria dos professores de espanhol que atuavam nesses cursos tinha acabado de ingressar no IFAL e seguiam as ementas elaboradas por professores substitutos. Destaca-se que, apesar de as necessidades serem bem diferentes nesses dois cursos, as ementas eram iguais.	Solução: Em 2016, as professoras se reuniram para reelaborar as ementas a partir das disciplinas específicas de cada curso, isto é, verificou-se as necessidades profissionais desses estudantes com base nas necessidades apontadas pelos professores das áreas específicas.
3. Material Didático	
Problema: Inicialmente o material didático resumia-se a um livro específico e os conteúdos propostos nesse material. Além disso, o material era produzido na Espanha, portanto, não havia quase nada sobre a América Latina. Destaco que não há problema de o material ser produzido na Espanha, mas não é viável utilizar apenas esse material.	Solução: Buscamos trazer materiais autênticos <sup>15</sup> para sala de aula, mas foi de modo limitado. Em 2015, ao ingressar no doutorado, comecei a refletir acerca da necessidade de promover a interação intercultural entre estudantes do Brasil e algum país da América Latina para que meus alunos pudessem ampliar seus conhecimentos.
4 Prática Profissional	
Problema: Em relação aos meus anseios, o problema inicial foi pensar em estratégias para promover o ensino intercultural e fazer com que países menosprezados da América Latina tivessem visibilidade na	Solução: Inicialmente, pensei em aproveitar os recursos tecnológicos para promover a interação entre os meus estudantes. Logo, precisei pensar qual país trabalhar. A princípio, por questão de

<sup>15</sup> Os materiais autênticos adaptados são atividades do mundo em atividades pedagógicas (NAUNAM, 2011). Nesse sentido, utilizamos em contexto de ensino-aprendizagem textos de jornais (online) de países hispânicos.

<p>formação dos meus alunos, futuros profissionais.</p>	<p>mercado, pensei em argentinos, chilenos e uruguaios que são os povos que mais visitam Maceió, mas isso ainda estava me inquietando, porque tanto a Argentina quanto o Chile são conhecidos como a “Europa da América”. Sendo assim, com o intuito de dar visibilidade aos países menos reconhecidos pelos brasileiros, voltei ao início da minha carreira, em que também silenciava o Paraguai em minhas aulas de espanhol e pensei que seria importante que os meus alunos conhecessem um pouco sobre a cultura daquele país.</p>
---	---

Fonte: Adaptação de ALMEIDA FILHO (2011)

Com base nessa proposta de Ensino de Línguas para Fins Específicos com viés social, em que se busca promover a interação intercultural com temas selecionados pelos estudantes dos dois países, na próxima subseção tratarei algumas considerações sobre o pós-método, pois a pedagogia do pós-método compreende que os estudantes devem participar na tomada de decisões do processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 Métodos de ensino de línguas

Embora as abordagens de ensino de línguas em contextos específicos sejam diferentes das que possuem contexto de ensino regular, compreendo que a busca por novas estratégias metodológicas podem favorecer a abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos, portanto, trago o panorama histórico das metodologias para que o leitor compreenda a minha escolha pelo pós-método e a concepção de ensino-aprendizagem que defendo.

A necessidade de se pensar em métodos de ensino de línguas surgiu a partir da criação de escolas, ou melhor, da formalização do ensino, pois, historicamente, houve um período denominado pré-método, o que caracteriza a ausência de método para aprender uma língua. O pré-método “teve início com os sumérios por volta de 2500.a.C. e parece ter se estendido até o início do cristianismo [...]. A aprendizagem da língua acontecia pelo contato direto com os

falantes nativos” (LEFFA, 2012, p. 393). Com a formalização do ensino, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, muitos métodos foram criados. Devido à grande quantidade de métodos existentes, farei um retrospecto dos métodos a seguir: método da gramática e da tradução, método direto, abordagem audiolingual, abordagem comunicativa e pós-método.

Mas, antes disso, vale refletir a respeito das terminologias método e abordagem. O termo “método” tem grande abrangência “desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso, convencionou-se subdividi-lo em **abordagem** e **método** propriamente dito” (LEFFA, 1988, p. 211-212). Para esse autor, a concepção de abordagem é mais ampla por englobar os pressupostos teóricos do processo de ensino-aprendizagem da língua. Já o método é mais restrito no sentido de que pode estar contido dentro da abordagem.

### 2.2.1 Método da gramática e da tradução

O Método da gramática e da tradução, segundo Leffa, é a metodologia com mais tempo de aplicação na história de ensino de línguas. Essa metodologia surgiu com base no interesse pelas culturas greco-romanas na época do renascimento. De acordo com Almeida Filho (2011, p. 77), antes da década de 30, no Brasil, “entendia-se a aprendizagem de línguas como a tradução de bons autores”. Para Leffa, no final dos anos 1980 esse método ainda era adotado por alguns professores, mas em menor medida, visto que foi bastante criticada.

O foco dessa abordagem consistia no aprimoramento da escrita e em atividades iniciais até a leitura de clássicos, portanto, não era foco a pronúncia e a entonação das palavras. Em relação à prática docente, o professor não precisava ter domínio oral da língua ensinada, bastava saber as regras gramaticais do idioma. Com base no exposto, essa abordagem baseava-se em três estratégias metodológicas: (i) memorizar as palavras; (ii) conhecer as regras gramaticais necessárias para juntar palavras e frases; e (iii) fazer atividades de tradução e versão. Outro objetivo dessa abordagem era o de favorecer o conhecimento da cultura e literatura da língua-alvo, pois “acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio” (LEFFA, 1988, p. 215).

Consoante com esse autor, Martinez afirma que essa abordagem é “preferencialmente analítica e as ferramentas privilegiadas serão os manuais ou antologias de textos, até mesmo obras na íntegra, a gramática e dicionário” (MARTINEZ, 2009, p. 50). Este mesmo autor aponta os procedimentos didáticos da seguinte maneira: entrega de um texto literário, esclarecimento

acerca do vocabulário e gramática, tradução do texto, exercícios e escrita de tema semelhante ao trabalhado no texto literário.

Na atualidade esse método quase não é utilizado, porém, não se pode negar que ainda hoje muitos professores entendem que ensinar língua é ensinar a gramática, isto é, deixam de lado as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, falar e ouvir para focar apenas no ensino da gramática, contudo, no que tange ao ensino da tradução, tornou-se uma área específica aos professores que desejam se especializar. No ensino regular das escolas essa metodologia não se aplica mais.

### 2.2.2 Método direto

O método direto surgiu para contrapor o método da gramática e da tradução, pois, para os defensores desse método, só se aprende uma segunda língua (L2) por meio da (L2). Por essa concepção, a língua materna não pode ser utilizada nas aulas de ensino de (L2). Para tanto, recorre-se aos gestos, mímicas e gravuras para que o estudante possa pensar e encontrar sentido no contexto sem recorrer à tradução das palavras. Outra distinção deste método é o foco na oralidade, com ênfase na pronúncia, sem deixar a escrita de lado. Nas palavras de LEFFA,

o uso de diálogos situacionais (Exemplo: “no banco”, “fazendo compras”, etc) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação “livre”, pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários) (*Ibidem*, p. 216).

Ainda de acordo com esse autor, o método direto deu início ao ensino de língua alicerçado na integração das quatro habilidades linguísticas, seguindo a sequência: ouvir, falar, ler e escrever. A gramática e os aspectos culturais são ensinados indutivamente. A partir dos diálogos situacionais os estudantes chegam à sistematização. “A técnica da repetição é usada para o aprendizado da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula” (*Idem*). De acordo com Martinez (*Ibidem*, p. 51), o tema dessa abordagem é “fazer falar a língua e não falar da língua”.

Três são as características que compõem essa abordagem: (i) direto – não se usa a tradução; (ii) orais ou áudio-orais – a percepção é tão importante quanto a audição; e (iii) ativos: aprende-se a falar falando e agindo (MARTINEZ, 2009, p. 52). A presença dessas características suscitam um conjunto de procedimentos metodológicos necessários para a aplicação dessa abordagem: (i) método direto – jogo de pergunta e resposta, (ii) método indutivo – o estudante tenta adivinhar para compreender; (iii) método imitativo – o estudante imita o



professor; e (iv) método repetitivo – repete-se várias vezes até memorizar e assimilar. Vale destacar que o método direto ainda é utilizado por alguns cursos de língua, que parte da técnica da repetição para as outras habilidades linguísticas.

### 2.2.3 Abordagem audiolingual

A abordagem audiolingual teve origem durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano necessitou de falantes fluentes em línguas estrangeiras para ações militares na Ásia, no Pacífico e na Europa, mas não conseguiu. Para solucionar esse problema cinquenta e cinco Universidades se associaram ao projeto *Army Specialized Training Program* (ASTP) com a finalidade de preparar os militares em um curto espaço de tempo. De acordo com Martinez (2009), os estudantes tinham dez horas de aula por dia, seis dias na semana durante dois ou três períodos por semana. Um pouco diferente disso, Leffa (1988) afirma que as turmas eram reduzidas e tinham nove horas de aula por dia no período de seis a nove meses.

Ainda que esse método utilizado com os militares não apresentasse nenhuma novidade, pois se assemelhava à abordagem direta, que fora rejeitada no passado, as Universidades se interessaram por esse processo de ensino-aprendizagem, logo, as escolas secundárias também adotaram esse “novo” método.

Com a presença de linguistas envolvidos no projeto (ASTP), o ensino e línguas foi reconhecido como uma ciência e o método utilizado pelo exército sofreu algumas modificações até ser nomeado de abordagem audiolingual.

Esse método é fundamentado principalmente por três características: (1) foco na oralidade; (2) teoria comportamental behaviorista e (3) análise contrastiva. A primeira relaciona-se à compreensão de que a língua é fala, portanto, apenas depois de o estudante ouvir e falar é que era exposto à leitura e à escrita. Nesse período, passou-se a utilizar bastante os laboratórios de língua com gravações de diálogos por nativos, porque o foco era na pronúncia perfeita. A segunda característica baseia-se na teoria behaviorista proposta por Skinner, posto que na abordagem audiolingual “a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (LEFFA, 1988, p. 222). A terceira característica refere-se ao entendimento de que a língua deve ser trabalhada a partir da comparação entre a língua materna e a segunda língua, pois, com base nas diferenças pode-se prever e evitar os possíveis erros (LEFFA, 1988; MARTINEZ, 2009).

O método audiolingual, assim como os outros, não se manteve por muito tempo porque os estudantes, ao se confrontarem com uma situação real de uso da língua, não conseguiam se

comunicar, “pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula” (LEFFA, 1988, p. 225), isso porque a preocupação dessa abordagem era a de “oportunizar aos estudantes a prática de estruturas linguísticas pré-selecionadas” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 25). Além disso, esse processo de ensino-aprendizagem mecânico, focado em repetições, fazia com que os alunos logo perdessem o interesse em estudar uma língua estrangeira.

#### 2.2.4 Abordagem comunicativa

O conceito de competência comunicativa está relacionado à função funcionalista da língua (LEFFA, 2014), por considerar que a língua em uso é determinada pelo contexto social, portanto, é preciso recorrer não apenas aos conhecimentos das regras linguísticas, mas também ao conhecimento das regras sociais, culturais e psicológicas. Para tanto, é necessário se apropriar das subcompetências: gramatical, discursiva, sociolinguística, estratégica e sociocultural. Em outras palavras, para aprender uma língua não basta desenvolver a competência linguística, é preciso desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1972).

Embora haja diferentes concepções teóricas em relação à abordagem comunicativa, é “a partir de “noções” e de “funções” que vai ser definido e organizado, na operacionalidade de um “ato de fala”, o material da língua ensinada” (MARTINEZ, 2009, p. 67). Para Leffa (1988), as duas taxonomias mais citadas sobre *noção* e *função* são as de Wilkins (1976) e van Ek (1976).

O primeiro categorizou em duas essas noções: categorias sistêmico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. “As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua” (*Ibidem*, p. 230).

O segundo subdividiu as funções em seis: (i) expressar e descobrir informações factuais; (ii) expressar e descobrir atitudes intelectuais; (iii) expressar e descobrir atitudes emocionais; (iv) expressar e descobrir atitudes morais; (v) dissuadir e (vi) socializar-se.

Um dos grandes ganhos no ensino de línguas com base na abordagem comunicativa foi a elaboração de materiais didáticos com base nessas duas taxonomias. Desse modo, foram elaborados consoante com as distintas situações em que ocorrem os atos de fala. Dito de outro modo, trata-se de uma abordagem centrada nos alunos, pois considera-se “o uso da linguagem na vida real do aluno para interação social ou para estudo acadêmico e apresentam estruturas linguísticas necessárias em contextos comunicativos” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 26). Nesse sentido, “os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação”

(LEFFA, 1988, p. 231). Portanto, os materiais são diálogos que simulam a situação-alvo do uso da língua. Em relação às quatro habilidades, existe a preocupação em trabalhar com todas as habilidades, embora a ênfase maior seja na prática da oralidade. É importante evidenciar que os cursos tecnológicos em Hotelaria e Gestão de Turismo tendem a adotar materiais didáticos consoantes com essa proposta, pois, em geral, os livros de Ensino de Línguas para Fins Específicos trazem como introdução do tema diálogos que simulam contextos reais de uso da língua em ambientes profissionais. Destaca-se ainda que as situações-alvo representam ações relacionadas à Espanha, dado que os livros são produzidos naquele país, o que se distancia do nosso contexto, tanto pelas variantes linguísticas e sotaques quanto pelas diferenças culturais.

#### 2.2.5 Pós-método

Embora os métodos tenham contribuído para que o ensino de línguas fosse reconhecido como ciência, na prática, a aplicação dessas teorias pelos professores apresentam limitações, pois nasceram para contrapor as lacunas de algum método já existente, porém, “um método que parece radicalmente novo é, na maioria das vezes, uma variante dos métodos existentes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163).

Uma das grandes falhas dos métodos é que são testados em contextos muito diferentes ao nosso e chegam às escolas como uma receita pronta que devemos seguir *ipsis litteris*, ou seja, são “voltados para contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006). O método audiolingual, por exemplo, em meu contexto de ensino seria inviável, porque o IFAL não possui um laboratório de língua e as turmas têm em média de 35 a 40 alunos no primeiro período.

Autores como Matusov (2011) e Vetromille-Castro (2007) discordam que o ensino deva ser baseado em metodologias por compreenderem que o professor não deve planejar e ensinar, mas deve provocar o estudante para que ele tenha autonomia. A compreensão desses autores demonstra a insatisfação de alguns pesquisadores em relação às metodologias prontas para serem seguidas pelos professores. De acordo com Lase-Freeman (1990 *apud* KUMARAVADIVELU, 2003), os professores compreenderam que não é possível ensinar uma língua a partir de uma única abordagem teórica. Essa percepção contribuiu para que eles começassem a confiar mais em suas intuições e experiências no processo de ensino de L2.

Partindo dessa perspectiva, Kumaravadivelu (2001; 2006) reflete os limites do método através de três concepções: o significado do método, o mito do método e a morte do método.

O significado do método está relacionado ao planejamento para realizar algo. Inicialmente, Kumaravadivelu (2006, p. 163) considera importante esclarecer a diferença entre método e metodologia. A primeira refere-se à percepção do especialista em relação às “teorias da linguagem, da aprendizagem de línguas e do ensino de línguas”, ou seja, o método reflete na organização do material didático e nos procedimentos recomendados em sala de aula. A segunda, a metodologia, trata do que o professor faz para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca dos mitos, o primeiro apontado por esse autor é o de que “existe um método melhor e pronto para ser descoberto” (*ibidem*), e a educação sempre tende a adotar o da moda, como se um método possuísse a fórmula mágica de ensino. Em 1960, o Projeto Pensilvânia fez uma investigação para verificar a eficácia dos métodos audiolingual, aprendizagem cognitiva e ensino de línguas. O resultado indicou que “os métodos concorrentes eram derivados de teoria da linguagem concorrentes e mutuamente incompatíveis” (*ibidem*).

O segundo mito refere-se ao princípio organizador do ensino de línguas. Por este princípio, nós, professores de línguas, fomos formados a pensar no conceito de método como constituinte de todo o processo de aprendizagem por ser capaz de atender às várias necessidades.

O terceiro mito parte da compreensão de que o método possui valor universal e a-histórico. A tentativa de encontrar um melhor método de ensino nos fez acreditar que o “método da moda” pode ser aplicado em qualquer lugar e contexto de ensino. Nesse sentido, algumas desvantagens são apontadas por Kumaravadivelu: (i) os métodos são elaborados para contextos idealizados; (ii) a concepção e construção dos métodos pressupõe uma clientela com objetivos comuns; e (iii) os conhecimentos locais são ignorados. Cito o autor em uma reflexão acerca deste último ponto:

Esquecemos que se vêm aprendendo e ensinando línguas estrangeiras muito antes de os métodos modernos chegarem ao local. Professores e formadores de professores em comunidades periféricas, como o sul e sudeste da Ásia, América do Sul e em outros lugares, têm uma enorme quantidade de conhecimento local sedimentado através de anos de experiência prática. Mas, ainda assim, todos os métodos estabelecidos são baseados nos *insights* teóricos derivados quase exclusivamente de uma base de conhecimento ocidental (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 165-166).

Destaco esse pensamento, pois ele se alinha à minha tese quando defendo a necessidade de uma educação intercultural que não apague a América Latina, pois há a necessidade de se reconhecer a América Latina como produtora de conhecimento.

O quarto mito compreende os teóricos como detentores do conhecimento e os professores como consumidores do conhecimento. Segundo Kumaravadivelu (2001; 2006), essa relação é semelhante à do mercado. Além disso, caracteriza uma relação de poder, porque o teórico está em uma classe privilegiada em relação ao professor. Esse autor constatou ainda que os professores não seguem totalmente as teorias metodológicas, fazem adaptações de acordo com as necessidades de seus alunos.

Por fim, o último mito apresentado é o de que o método é neutro e não há motivação ideológica.

Assim sendo, esse autor defende que o conceito de método tem pouca validade teórica e menos ainda prática. Exerce apenas função de manual de pouca aplicabilidade nos contextos de ensino; portanto, os professores tendem a improvisar estratégias metodológicas mais adequadas aos seus contextos.

A partir dessas constatações, em 2001, Kumaravadivelu refletiu a respeito da questão do método e propôs o ensino baseado na concepção do pós-método. Por essa perspectiva, professores e estudantes são os agentes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Para esse autor, o pós-método “nos estimula a revisar o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas ideológicas e pedagógicas” (2006, p. 170). Desse modo, subdivide em três parâmetros pedagógicos a teoria do pós-método: particularidade, praticidade e possibilidade.

#### 2.2.5.1 O parâmetro da particularidade

Esse parâmetro é o mais importante para essa perspectiva teórico-metodológica, por compreender que o processo de ensino-aprendizagem sempre deve estar relacionado à particularidade de cada grupo e, conseqüentemente, de seu contexto sociocultural. Kumaravadivelu afirma que esse parâmetro

requer que qualquer pedagogia da linguagem, para ser relevante, deva ser sensível a um grupo particular de professores ensinando a um grupo particular de aprendizes, perseguindo um conjunto particular de objetivos dentro de um contexto institucional particular (2003, p. 34).

Preza-se, portanto, pelas necessidades locais e pelas experiências vividas pelos professores. Inicia-se com a prática individual ou coletiva do professor, observando e refletindo seu fazer docente, identificando os problemas e buscando soluções. Essas ações devem ocorrer em um processo de reflexão contínua para poder perceber o que deu ou não certo

(KUMARAVADIVELU, 2003; 2006). Nesse sentido, o parâmetro da particularidade envolve ensinar com base na criticidade, refletindo sobre os problemas locais, políticos e sociais.

#### 2.2.5.2 O parâmetro da praticidade

O parâmetro da praticidade está intimamente ligado com a teoria e com a prática. Dito de outro modo, com a habilidade do professor em refletir acerca da sua prática de ensino. A pedagogia do pós-método reconhece o professor não apenas como alguém que sabe ensinar, mas como um agente responsável pelas decisões em sua prática docente (KUMARAVADIVELU, 2003). Nesse sentido, a ênfase é dada nas “teorias pessoais”, aquelas desenvolvidas por professores a partir de suas práticas em sala de aula.

A compreensão da importância das “teorias pessoais” influenciou na aplicação da pesquisa-ação em contexto de ensino, onde “o professor é aconselhado a fazer pesquisa-ação na sala de aula testando, interpretando e julgando a teoria dos “teóricos profissionais” – os especialistas em métodos de ensino –; Kumaravadivelu (2006) compreende esse método como limitador no sentido em que há pouca autoconceitualização e autoconstrução do conhecimento por parte do professor.

Concordo em parte com Kumaravadivelu, porque a pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011, p. 20) é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação e resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos estão envolvidos de modo cooperativo”. Por essa concepção, o professor/pesquisador tem autonomia para propor suas estratégias. Nesse sentido, penso que a associação do método da pesquisa-ação com algumas propostas de pedagogia do pós-método pode ser de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, dado que estarei construindo uma abordagem a partir da minha prática docente.

Retomando o parâmetro de praticidade, Kumaravadivelu (1994; 2006) afirma que o conhecimento pedagógico deve emergir das práticas do cotidiano. Assim sendo, o professor não deve aplicar as práticas dos teóricos profissionais, mas deve teorizar a sua prática.

O ecletismo em sala de aula, invariavelmente, transforma-se em uma pedagogia assimétrica, acrítica e sem princípios, porque os professores com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos [...] reúnem um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e as classificam como ecléticas (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30).

Diante do exposto, o professor precisa desenvolver o conhecimento, habilidade, atitude e autonomia para construir sua própria teoria da prática, sendo sensível ao seu contexto de ensino-aprendizagem, pois, conforme apregoa Paulo Freire, “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (2018, p. 40).

Assim sendo, o parâmetro da praticidade centra-se na reflexão e na ação dos professores (baseadas em seus *insights* e intuição), porque é a partir da curiosidade ingênua, que se chega à curiosidade epistemológica (FREIRE, 2018; KUMARAVADIVELU, 2003; 2006).

### 2.2.5.3 O parâmetro da possibilidade

Este parâmetro está relacionado à pedagogia de Paulo Freire. Este autor compreende que qualquer metodologia está em consonância com o poder e os povos dominantes e tem por objetivo criar e manter as desigualdades sociais. Freire defende que a educação deve levar os professores e alunos a questionarem o status que os mantém como classe dominada, isto é, “como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico” (FREIRE, 2018, p. 129).

Consoante com o pedagogo e filósofo brasileiro, os autores do pós-método defenderam a “necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para o ambiente pedagógico” (GIROUX, 1988, p.134 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006). Vale salientar que as experiências trazidas ao ambiente pedagógico não estão relacionadas apenas com a prática docente, mas também com o contexto social, político e econômico. Esse parâmetro se preocupa também com a ideologia da linguagem e a identidade dos estudantes, pois é pela linguagem que nos constituímos como seres ideológicos, conforme defende Kumaravadivelu,

Os professores de línguas não podem se dar ao luxo de ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação de identidades na sala de aula, nem podem separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais (2006, p. 175).

Depreendo desse posicionamento que, assim como Paulo Freire, este autor defende uma educação crítica que se preocupe tanto com o ensino de linguagem quanto com a reflexão acerca dos contextos sociais aos quais estamos inseridos. Por essa perspectiva de ensino pode se utilizar, por exemplo, o ensino de linguagens com textos que refletem problemas sociais.

Assim sendo, esses três parâmetros constituem a base para uma pedagogia do pós-método, contudo, precisam dos indicadores pedagógicos para funcionar. Os indicadores pedagógicos são as funções ou características responsáveis por refletir o papel dos participantes no processo de ensino-aprendizagem pela pedagogia do pós-método, portanto, a tomada de decisão deve ser compartilhada com os alunos.

Nesse sentido, o estudante exerce a agência, porque ele terá um papel significativo na tomada de decisão pedagógica. Isso favorece não somente a autonomia do estudante como também o torna responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia do pós-método apresenta duas visões do aluno: uma estreita e outra ampla. “A visão estreita procura desenvolver no aluno uma capacidade de aprender a aprender, enquanto a visão ampla vai além disso, incluindo a capacidade de aprender a libertar também” (*Ibidem*). Por essa perspectiva, a visão estreita possibilita ao estudante apenas a autonomia acadêmica; já a visão ampla lhe prepara para refletir criticamente.

O professor consoante com a perspectiva do pós-método é autônomo e é a peça fundamental na pesquisa. Essa pedagogia lhe permite seguir sua intuição, partindo do seu conhecimento prévio, sem a necessidade de se prender aos métodos. É fundamental também que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua atuação, ou seja, é um processo de autodesenvolvimento profissional. Além disso, precisa ter atitude política e social ativa, pois essa atitude favorece a formação crítica dos alunos.

É importante salientar que a pedagogia do pós-método compreende que os resultados satisfatórios são alcançados quando

exploram e ampliam suas crenças pedagógicas intuitivamente baseadas em suas histórias educacionais e biografias pessoais, realizando uma pesquisa de professores mais estruturada e orientada para objetivos com base nos parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 181).

Embora esse autor defenda a autonomia do professor em não seguir os métodos, dizer que os métodos foram abolidos seria muita pretensão. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 29-30), “não existe ensino de língua sem método. [...] O que realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico”.

Diante do exposto, pretendo trabalhar com os parâmetros do pós-método, associado à pesquisa-ação, portanto, como se pode observar nesta tese, parti da minha reflexão acerca da minha atuação como professora de Língua Espanhola em diversos contextos. Esse exercício de refletir a minha atuação, me fez perceber que por diversas vezes criei um muro invisível no



ensino do Espanhol, dando ênfase apenas à língua do colonizador, porém, como afirma Manen (1997),

O bom senso do professor e bom ensino amadurecem com o tempo, à medida que aprendem a lidar com pressões competitivas que representam o conteúdo e o caráter da preparação profissional, crenças pessoais, restrições institucionais, expectativas dos alunos, instrumentos de avaliação e outros fatores (*apud* KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36).

Com base nesse processo de reflexão acerca da minha prática docente que comecei a questionar as minhas abordagens e a escolha pelo espanhol da Espanha e a perceber a necessidade de valorizar a heterogeneidade da Língua Espanhola. Portanto, apoiada na pedagogia do pós-método, considero relevante tentar proporcionar aos alunos do IFAL uma visão intercultural em relação ao Paraguai, para que eles possam pensar criticamente acerca da representação social criada em torno desse povo e, assim como eu, tenham a possibilidade de desconstruir a visão do Paraguai subjugado. Ressalto que essa pedagogia considera que o ensino não trate apenas de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, mas que seja um “meio para compreender e transformar as possibilidades dentro e fora da sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36).

Compreendo que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem contribuir para o ensino crítico de Língua Espanhola, de modo que as culturas dos diversos países hispanofalantes possam ser conhecidas pelos estudantes brasileiros e vice-versa. Cabe salientar que a minha visão de tecnologia associada à linguagem não é reducionista (em muitos estudos a ênfase é dada nas tecnologias), pois compreendo a tecnologia como uma ferramenta que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, quando integradas às propostas didáticas do professor. Para tanto, compreendo que a tecnologia e ensino de línguas estão associadas ao ensino crítico, que conforme Rocha e Azzari,

A articulação entre tecnologia e educação linguística crítica possa possibilitar deslocamentos e transformação, por meio da (re)construção de discursos, espaços e práticas (de letramentos), em uma sociedade ainda marcadamente neoliberal e, portanto, bastante propensa a reafirmar desigualdades e legitimar conhecimentos, culturas e línguas à maneira verticalizada (2016, p. 160).

Por essa perspectiva, considero a tecnologia como um recurso didático que pode contribuir com a educação intercultural. Assim sendo, pretendo, a partir da minha prática e com a participação ativa dos estudantes, buscar estratégias metodológicas que promovam a educação intercultural com interação assíncrona.

### 2.3 As representações sociais no ensino do espanhol

A noção de representação social é construída a partir de interpretações sociais compartilhadas entre as pessoas por meio de interações linguísticas, culturais e mediáticas. Nas palavras de Jodelet,

Reconhece-se, geralmente, as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (1989, p. 35).

Para Moscovici (2017, p. 34), as representações sociais se constituem a partir de duas funções: “(i) *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram; (ii) as representações são *prescritivas*<sup>16</sup>, porque impõem-se sobre nós”. A primeira categoriza gradualmente determinados grupos até que a sociedade passe a associar esses objetos, pessoas ou acontecimentos tomando como referência essas categorizações. Esse autor cita como exemplo a cor vermelha associada ao comunismo. A segunda trata da imposição das representações pelas gerações.

Se refletirmos em termos de América Latina, no contexto deste trabalho, o senso comum revela um estereótipo pejorativo e reducionista. Isso, de alguma forma, reflete no desinteresse e na desvalorização da Língua Espanhola que temos notado em nosso cotidiano como professores. Essa desvalorização pode ser explicada com base em Zarate (1998), para quem as representações podem ser compreendidas como um *processo interpretativo*, ou seja, pode produzir efeitos de sentidos valorativos ou desvalorativos; no caso da América Latina, conforme já dissemos, os sentidos produzidos são de desvalorização.

Consoante com esse pensamento, Arnoux (2010 p. 17 *apud* LIMA *et al*, 2013, p. 478) compreende que as representações “intervêm na construção das identidades, já que configuram uma parte dos imaginários sociais, necessários para reconhecer-se e reconhecer ao outro, e fazer possíveis e legitimar as ações coletivas”. Para essa autora, “as línguas estão associadas com representações que implicam dimensões valorativas e que se vinculam com diferentes representações do universo social” (LIMA, 2013, p. 34). Essas representações de dimensões valorativas e inclusive utilitárias podem explicar o interesse de alguns estudantes em aprender a Língua Inglesa e o desinteresse em aprender a Língua Espanhola, o que pode ser justificado

---

<sup>16</sup> Destaques do autor.

pela crença de que o Espanhol é fácil (ZOLIN-VESZ, 2013), portanto não precisa ser estudado, ao passo que aprender Inglês, apesar de ser considerado mais difícil, é sinônimo de prestígio e *status* social.

Nessa perspectiva de que a língua reflete e é refletida nas representações, Moscovici (*apud* JODELET, s/d, p. 12) considera que a comunicação exerce um papel fundamental em relação às representações sociais. Este autor associa o conceito da psicologia social à concepção cognitiva das representações sociais, de modo que apresenta dividida em três níveis:

- 1) No nível da emergência das representações, as concepções afetam os aspectos cognitivos. Por esta perspectiva se destacam: a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado que são desigualmente acessíveis de acordo com o grupo.
- 2) No nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem consideram a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício nos planos do agenciamento dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas.
- 3) No nível das dimensões das representações tem-se a influência na edificação das condutas: opinião e estereótipo, sobre os quais intervêm os sistemas de comunicação mediática. Estes, segundo os efeitos pesquisados sobre audiência, apresentam propriedades estruturais diferentes correspondentes à difusão, à propagação e à propaganda. A difusão é relacionada com a formação de opiniões, a propagação com as atitudes e a propaganda com os estereótipos.

É inegável que a comunicação/linguagem exerce um papel importante na construção de representações sociais, e com mais ênfase nos dias de hoje, pois com a tecnologia os discursos se propagam rapidamente. Destaco aqui o terceiro nível – das dimensões representadas, que influenciam na conduta com o apoio da comunicação mediática proposta por Moscovici. É importante evidenciar que a escolha dos discursos difundidos pelos meios de comunicações representa os interesses das classes dominantes. Conforme salienta Jodelet, “certamente, há representações que chegam a nós já prontas ou que “atravessam” os indivíduos. São as que impõem uma ideologia dominante, ou as que estão ligadas a uma condição definida no interior de uma estrutura social” (s/d, p. 14).

Evidencio que quando me refiro aos discursos propagados pela mídia, compreendo que as imagens contribuem para a validação do discurso, pois a cultura visual tem como foco “a mudança no olhar de quem vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35). Isto é, a cultura visual “propõe e

sugere olhares disciplinados” (*ibidem*), induzindo as pessoas a “enxergarem” de acordo com a ideologia de quem elabora e/ou seleciona as imagens. É o que ocorre em relação ao Paraguai, conforme demonstrarei a seguir.

### 2.3.1 A cultura visual e a representação social sobre o Paraguai: um entrecruzamento da memória social e a história

Conforme vimos, a mídia tende a direcionar nossos olhares com a ideologia da cultura dominante. Com o advento da internet, os elementos audiovisuais se tornaram mais presentes em nosso dia a dia, o que atrai as empresas de comunicação atrás de possíveis consumidores. Podemos notar que, ao abrirmos algum navegador, produtos de nosso interesse começam a “saltar” aos nossos olhos, posto que as páginas que navegamos criam um histórico dos nossos acessos e dos nossos gostos, nos induzindo ao consumo, conforme aponta Schiller,

se prestarmos atenção no interesse que hoje tem o campo do audiovisual e das comunicações entre os objetivos das atuais funções empresariais; se prestarmos atenção ao papel que está determinado à Internet, ou seja, ser plataforma publicitária que pode possibilitar o controle dos gastos de uma maneira personalizada (*apud* HERNÁNDEZ, 2000, p. 27).

Além disso, de acordo com Silveira (2007, p. 43), os meios de comunicação “propagam preconceitos e estereótipos cristalizados no tecido social”, isto é, a mídia pode tanto silenciar determinados povos quanto reforçar estereótipos, “constituem representações que formam culturas” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 28), ou seja, guiam os olhares dos estudantes de modo a fixar valores. E quase sempre os estudantes têm acesso a essas imagens longe do contexto escolar, contudo, não são preparados para perceber as representações que elas carregam e que muitas vezes nos chegam reforçando estereótipos que denigrem a imagem de lugares e seus povos.

Trazendo para o nosso objeto de estudo, que pretende proporcionar não só o conhecimento linguístico, mas também os culturais do povo paraguaio, pode-se enfatizar que a mídia tende a construir estereótipos que reforçam o preconceito em relação ao Paraguai, conforme explica o professor Dr. Mauro César Silveira,

O tratamento dispensado ao Paraguai tem sido tão desfavorável que, em algumas situações, o resultado “jornalístico” encontra-se, completamente, deslocado da realidade. É o caso do quadro sobre o ranking mundial da pirataria, apresentando os países que mais falsificam programas de computador, de acordo com estudo desenvolvido pela Business Software Alliance, publicado pela revista *Veja* na edição de 27 de junho de 2001. Mesmo que a lista não inclua o país guarani, o título da nota é “Made in Paraguai” (SILVEIRA, 2007, p. 50).

Embora o Paraguai seja destacado no título da matéria, o país guarani nem aparece nesse ranking da pirataria, aliás, dos dez países que compõem essa classificação, há apenas um país da América Latina, a Bolívia, como pode ser observado na figura a seguir.

**Figura 1 - Ranking da Pirataria**



Fonte: Revista Veja (2001 *apud* SILVEIRA, 2007)

Utilizar-se da palavra Paraguai para adjetivar algo falso é recorrente pela população brasileira, basta fazermos uma busca na web com as palavras “o preconceito para com o Paraguai” que encontramos várias reportagens que trazem situações corriqueiras para o brasileiro, mas que reforçam o estereótipo de que o Paraguai é o país da muamba, da falsificação e do contrabando. Isto é, a mídia brasileira enfatiza há vários anos esse discurso que contribui para a imagem estereotipada da população brasileira,

A análise do discurso da mídia brasileira, nos últimos anos revelou que tem se consolidado no imaginário sul-americano representações extremamente desfavoráveis ao Paraguai, numa escala de gradação crescente, que afastam o Jornalismo do seu compromisso de informar. De palco de falcatruas, negociatas e contrabando, o país vizinho “evoluiu” para o fundo do poço e já empresta seu nome ao rol de sinônimos da palavra fraude (*Ibidem*, p. 45).

Um exemplo de desvalorização promovido pela mídia em relação ao Paraguai ocorreu na década de 90 com a música *Pelados em Santos*, do grupo Mamonas Assassinas (SILVEIRA, 2007). Nessa música há um trecho em que a “mina” não quer viajar para Paraguai - “(Oxente

Paraguai!) Pro Paraguai ela não quis viajar (Oxente Paraguai!)<sup>17</sup> – além de não querer várias outras coisas de natureza humilde como, por exemplo, não querer entrar no carro de modelo antigo, a Brasília amarela, não querer compartilhar feijão com jabá, que também trata-se de uma comida simples, também não quer fazer uma viagem ao Paraguai, talvez porque essa viagem denota algo com pouco prestígio social. Relaciona-se a isso o fato de a música ter sido composta na época em que o Paraguai vivia o chamado “anos dourados”, em 1995, isto é, o comércio de produtos chineses estava no ápice e muitos brasileiros viajavam para *Ciudad del Este* para fazer compras de produtos importados e revender no Brasil.

Desde então, tanto na política quanto no esporte, tem-se usado com muita frequência o nome Paraguai para correlacionar a algo pejorativo. Para citar alguns exemplos na política, podemos lembrar que em 15 de agosto de 2002 o ex-deputado Roberto Jefferson (PTB) declarou que Lula, candidato à presidência na época, é “Paraguaio, falso”<sup>18</sup> (Folha de São Paulo, 2005; SILVEIRA, 2007). Recentemente, em 2015, o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, durante uma entrevista, disse que a oposição deu um “golpe paraguaio”, ao se referir ao processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Em seguida, foi a ex-presidenta quem em reunião com seu Ministério, para se referir ao golpe, utilizou a expressão “golpe democrático à paraguaia”<sup>19</sup>.

Além desses usos pejorativos relacionados à política, no esporte, especialmente no futebol, a mídia utiliza-se negativamente do termo “cavalo paraguaio”. Quem assiste ao telejornal da Rede Globo de Televisão – Fantástico - já deve ter percebido que recorrentemente durante a transmissão dos *Gols do Fantástico* o jornalista e apresentador Tadeu Schmidt utiliza-se da expressão “cavalo paraguaio” para se referir a um time que no início da temporada estava ganhando e depois começou a perder, conforme pode ser verificado na transcrição a seguir:

---

<sup>17</sup> Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mamonas-assassinadas/24140/> Acesso em 08/04/18

<sup>18</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1508200221.htm> Acesso em 08/04/18

<sup>19</sup> <http://opinio.estado.com.br/noticias/geral.a-soberba-brasileira-em-relacao-ao-paraguai.10000002014> Acesso em 02/04/2018.

**Figura 2 - Gols do Fantástico**



Fonte: YouTube<sup>20</sup> (2018)

- Cavalo corintiano dialogando com o cavalo palmeirense: É, e você aí, carcamano, pega aquela bandeira que você ia me entregar e sabe o que você faz [nesse momento ele é interrompido pelo Tadeu].
- Tadeu: Não, não, o que é isso rapaz? Que bandeira é essa? Espera aí, vamos manter a compostura.
- Cavalo corintiano: Ah, mas ele estava me chamando de paraguaio.
- Tadeu: De cavalo paraguaio, é? Ia te entregar a bandeira? (Transcrição de 32” do vídeo).

Conforme pode ser observado na imagem 2, esse programa foi apresentado em 05 de novembro de 2017. Pela transcrição do vídeo, percebe-se a naturalidade em que o cavalo e o apresentador usam o termo “cavalo paraguaio”. Essa expressão reporta aos tempos de guerra, quando o povo guarani tomou a iniciativa de enfrentar os inimigos de batalha, mas teve que recuar para que seu exército não fosse aniquilado (SILVEIRA, 2005; 2007).

Em alguns casos o uso dessa expressão não é intencional, pois trata-se de um ato naturalizado. Cito como exemplo que os próprios torcedores do time em referência não percebem que ofendem o jogador paraguaio Romero, que joga nesse mesmo time e que, por sinal, é muito querido e respeitado pelos torcedores, além de ser destaque, porque é o estrangeiro com mais títulos no clube,

Romero não para de crescer em importância na história do Corinthians. No último domingo, com o título paulista conquistado sobre o Palmeiras, o paraguaio atingiu mais uma marca. Ele alcançou a sua quarta conquista no Timão e igualou o colombiano Freddy Rincón como estrangeiro com mais taças pelo clube (GLOBO ESPORTE, 10/04/18)<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Vídeo disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=mKKUaujk7pA> Acesso em 03/04/2018.

<sup>21</sup> <https://globoesporte.globo.com/futebol/times/corinthians/noticia/com-titulo-paulista-romero-bate-mais-uma-marca-no-corinthians-veja-os-feitos.ghtml>

Outro exemplo semelhante trata-se de que, conforme citado anteriormente, o professor e filósofo Janine Ribeiro utilizou o termo “golpe paraguaio”, porém, em 2018, refletiu sobre uma reportagem de esporte feita sobre o Paraguai (e contou com a participação da modelo paraguaia Larissa Riquelme) que disse tê-lo incomodado

Um canal de TV brasileiro de esportes cometeu uma canalhice. Tão logo terminou a Copa – com o Paraguai desclassificado numa das primeiras etapas –, o canal levou ao ar um programa longo, pretensamente de humor, zombando do país vizinho. Mostrava estradas ruins, dizia que a *sopa paraguaya* não era sopa (é uma torta de milho salgada, por sinal muito apreciada no Mato Grosso do Sul) e até a linda modelo chegou a fazer troça. O programa causou incômodo, mas ficou por isso mesmo (RIBEIRO, 2018, p. 115, destaque do autor).

Com base nessa reflexão, quero enfatizar que muitas vezes as pessoas não percebem a carga semântica dos usos negativos em relação ao Paraguai, como foi o caso do Professor Renato, que em seu livro reflete a importância de conhecermos melhor o Paraguai. Portanto, quando utilizo o termo é um “ato naturalizado”, me refiro apenas em relação à população, que por ter seu olhar direcionado pela mídia o faz sem perceber o peso negativo que essas comparações carregam. Quando se trata da mídia, não se pode dizer que é sem intencionalidade, posto que desde a Guerra do Paraguai eles vêm propagando notícias que depreciam o país vizinho.

Apenas para contextualizar brevemente, a Guerra do Paraguai foi um dos maiores conflitos militares da América do Sul no século XIX. A longa batalha perdurou de dezembro de 1864 a março de 1870. O encerramento da Guerra se deu com a morte de Francisco Solano López, presidente do Paraguai na época. Nessa guerra o Paraguai lutou contra a tríplice aliança, formada pela Argentina, Brasil e Uruguai. Com o fim do confronto, a Argentina e o Uruguai se consolidaram; a força militar do Império do Brasil viveu seu momento de apogeu e o Paraguai, “por sua vez, tornou-se a periferia da periferia, na medida em que sua economia se tornou satélite da economia da Argentina após o término do conflito” (DORATIOTO, 2002, p. 18).

Retomando a questão do imaginário discursivo que a mídia criou em relação ao povo, essa propagação negativa, já dito logo acima, teve início durante a Guerra da Tríplice Aliança. Na época da batalha, sete jornais de cunho satírico circulavam na corte de D. Pedro II e foram responsáveis por criar a imagem do líder político paraguaio por meio de 202 caricaturas: *Semana Illustrada* (fundada em 1860), *Bazar Volante* (1863), *Paraguay Illustrado* (1865), *O Arlequim* (1867), *A Vida Fluminense* (1868), *O Mosquito* (1869) e *A Comédia Social* (1870). Todos esses meios de comunicação reforçaram semanticamente a representação negativa do inimigo de guerra: “*abutre, louco, canibal, monstro, doente, tirano cruel, déspota furioso,*



*algoz, sanguinário, Nero do século XIX, irmão de Satanás, ditador absoluto, entre outras expressões nada lisonjeiras*” (SILVEIRA, 2017, p. 57-58).

Não podemos ser tão ingênuos em pensar que poderia ser diferente, posto que o Paraguai era o país inimigo. Portanto, foi necessário para D. Pedro II que a imprensa construísse uma imagem tirana de López. Destaco que não vou abordar os vieses históricos para demonstrar como foram construídos os imaginários discursivos acerca de Solano López nos dois países por não ser o objetivo desta tese. Contudo, o que posso afirmar sem dúvida é que a imagem negativa criada no Brasil sobre o General paraguaio se estendeu ao seu povo.

Diante do exposto, dentre esses periódicos, destaco nesta pesquisa *Paraguay Illustrado*. Esse jornal, assim como *Semanário Panfícronológico, Asneirótico, Burlesco e Galhofeiro*, foram criados “exclusivamente para a cobertura imagística da guerra” (TORAL, 2001, p. 60).

O *Paraguay Illustrado* era um semanário vendido inicialmente aos domingos, mas em sua 11ª Edição passou a ser entregue aos compradores às quintas-feiras e teve duração efêmera de julho a outubro de 1865. Diferentemente dos demais jornais, todas as suas notícias eram para burlar-se de Solano e do povo paraguaio, como se pode observar na apresentação da segunda edição.

**Figura 3 - Apresentação do jornal *Paraguay Illustrado***

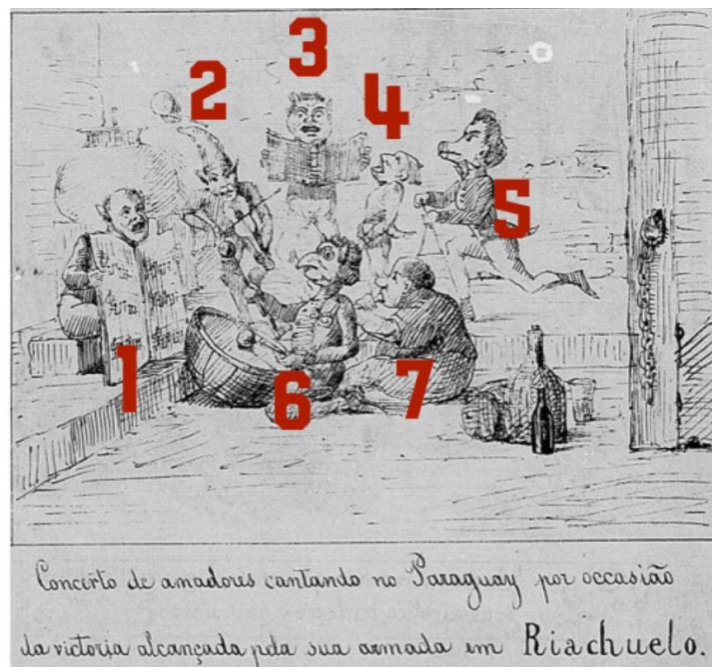


Fonte: Paraguay Illustrado (1865)

Como podemos observar na página inicial do jornal, o título da matéria é o nome do jornal. O que o autor justifica no início do segundo parágrafo: “É natural que o título seja *sympathico* hoje principalmente que PARAGUAY – é *synonimo* de – BURLESCO” (PARAGUAY ILLUSTRADO, 06/08/1865, p. 1). Veja que o autor destaca em caixa alta as palavras “Paraguay” e “Burlesco”, afirmando que são sinônimas. Ainda que mais adiante, no parágrafo seguinte, afirma que o jornal “O – PARAGUAY ILLUSTRADO – è (sic) um riso de escarneo às ridículas acções de GENERALITO – Lopes” (*idem*). Ao referir-se ao país como sinônimo de burla, o autor do periódico está afetando uma nação.

Vale salientar que nessa mesma edição, depreciando ainda mais os cidadãos paraguaios, o autor desse jornal faz uso de caricaturas para representá-los durante uma comemoração da vitória na batalha Riachuelo (PARAGUAY ILLUSTRADO, 06/08/1865, p. 6).

**Figura 4 - Concerto de cantores paraguaios**



Fonte: Paraguay Illustrado (1865)

É importante salientar que esse jornal, em sua maioria, foi composto por imagem. Apenas a primeira página traz textos. Isso está relacionado ao contexto de produção, visto que naquele período as imagens possuíam um papel fundamental, pois a maior parte da população era analfabeta, isto é, apenas 15,75% era alfabetizada. Diante disso, cabiam às imagens o poder de manter a população informada (SILVEIRA, 2009).

Assim, observa-se que na figura 4 os cantores “amadores” do Paraguai são representados por meio de caricaturas que se assemelham a animais. As imagens 1, 2, 4 e 6

nos remete à imagem que se tem do diabo, ou seja, um ser com chifres, orelhas pontudas e rabos. Nas caricaturas 1, 2, 4 e 6 todos possuem orelhas pontiagudas. O número quatro se sobressai em relação às características, posto que tem inclusive rabo. Já o número 6 é uma mescla demoníaca com a ave abutre, como pode ser notado pelas orelhas que remetem ao diabo e o nariz que tem o formato do bico da ave. Justifico que a associação com o abutre se deve ao fato de que naquela época, conforme exposto anteriormente, esse era um dos adjetivos para designar Solano López.

Ainda com relação à figura em análise, nota-se que 3 e 5 possuem traços do animal porco. Simbolicamente, para nós brasileiros, o porco está associado à sujeira (imundície), à má índole<sup>22</sup>. Vale salientar que os porcos são associados ao diabo, pois numa passagem bíblica em que Jesus permitiu que alguns demônios entrassem nos porcos<sup>23</sup>.

Em relação às caricaturas, seu princípio está associado aos rituais de magia, no final da idade média, pois, de acordo com Ernest Kris, ao analisar o papel do desenho satíro, verificou que

o papel desempenhado pela imagem satírica em rituais específicos, como o de enforcar ou queimar a efígie de um inimigo, práticas que o autor aproximava de cerimônias mágicas, nas quais se infligem castigos e ferimentos ao boneco que representa o adversário. Entretanto, observa, não se tratava ainda de efetuar a distorção fisionômica do personagem em questão como faria a caricatura, mas de explorar a função mágica da imagem (NERY, 2006, p. 36).

Ainda com base nesse autor, a caricatura veio substituir o uso da imagem dentro da magia, visto que “a caricatura nasceu somente quando a magia desapareceu” (*ibidem*, p. 45).

Além disso, a tradição da fisionomia trará mais uma forma de caracterizar os princípios da caricatura. Naquela época associava-se o caráter do homem ao de um animal. Um exemplo disso é a obra de Carraci, que data de 1601 e “trazia xilogravuras que ilustravam a similaridade entre os tipos humanos e animais, através de imagens da metamorfose da cabeça humana numa cabeça de macaco, por exemplo.” (*apud* NERY, 2006, p. 38).

Tendo em vista essa definição do contexto de produção das caricaturas, pode-se afirmar que o autor das caricaturas divulgadas no jornal *Paraguay Illustrado* se baseou no princípio para elaboração dos seus desenhos pitorescos, posto que, consoante com o observado na figura 4, os paraguaios são associados ao porco, ao abutre e ao demônio.

<sup>22</sup> [www.dicio.com.br/porco/](http://www.dicio.com.br/porco/) Acesso em 18 de abril de 2018.

<sup>23</sup> <https://www.bibliaonline.com.br/nvi/mc/5> Acesso em 01 de novembro de 2018.

Outro animal utilizado para caracterizar os paraguaios foi o rato. Na edição de número 04, datada de 20 de agosto de 1865, o autor do jornal traz uma caricatura para representar dois paraguaios em período de alistamento militar.

**Figura 5 - Voluntários Paraguaiois**



Fonte: Paraguay Ilustrado (1865)

Na transcrição dessa imagem está posto que são “Tipos originaes de dous voluntarios paraguayos. O alistamento continua sempre e cada soldado é uma raridade digna de uma coleção zoológica” (Paraguay Ilustrado, 20/08/1865).

Nota-se, na figura 5, que além de o texto escrito em que fica nítido que para o autor os paraguaios são animais, a imagem reforça essa representação, porque o paraguaio da direita se assemelha ao rato pelo corpo fino, pelos dedos das mãos alongados e finos, pelos cabelos que se assemelham ao pelos e pela bengala que tem a função de formar o rabo do rato. O soldado da esquerda possui as características de um porco, como pode ser observado pelo formato arredondado do quadril e da barriga; ao ser representado de punho fechado, nos remete à pata de um suíno. Conforme já dito anteriormente, o porco está relacionado à sujeira; já o rato, além de ser relacionado à sujeira, está ligado também ao indivíduo que furta.

Retomar historicamente a visão que se criou dos paraguaios desde a época da Guerra do Paraguai é importante para que possamos refletir o papel da memória construída pelos jornalistas, historiadores e que se tornou uma memória social que perdura até os dias atuais. Em outras palavras, houve um entrecruzamento entre a memória coletiva e a memória histórica (DAVALLON, 1999).

As modalidades escritas e imagéticas, que possuem valor de verdade, criaram uma visão depreciativa do Paraguai, isto é, “do ponto de vista da semiótica social, a verdade é um construto da semiose e, como tal, a verdade de um determinado grupo social surge de valores e de crenças de um grupo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154-155).

Diante da memória social construída sobre o povo paraguaio desde a época da guerra, reforça-se a necessidade de pensar em atividades que contribuam para a desconstrução dessas representações, ou seja, precisamos proporcionar aos estudantes o conhecimento das culturas de diferentes sociedades, para que eles tenham a possibilidade de reconstruir suas visões em relação a esses povos, portanto, existe a necessidade de proporcionar um ensino intercultural de Espanhol.

Nessa mesma perspectiva, Renato Janine Ribeiro em seu livro “A pátria educadora em colapso” reflete no capítulo “Encerrar a Guerra do Paraguai” o dano que essa guerra causou aos quatro países envolvidos, mas, principalmente ao Paraguai. Ele, enquanto Ministro da Educação à época, propôs que houvesse uma “forte cooperação educacional e cultural com os vizinhos que guerreamos no século XIX” (RIBEIRO, 2018, p. 116) e propôs que o Governo Federal custeasse intercâmbios entre brasileiros e paraguaios para que se conhecessem melhor, contudo, o projeto não foi adiante, com os desdobramentos do *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff.

Trouxe essa reflexão do filósofo porque, coincidentemente<sup>24</sup>, a minha proposta se assemelha a dele, porém, eu proponho esse conhecimento intercultural por meio do uso de tecnologias e da educação intercultural. Para tanto, a educação intercultural será o tema da próxima subseção.

## **2.4 Do conceito de cultura à educação intercultural**

Tradicionalmente, o significado atribuído ao termo cultura refere-se à ideia de passar valores, práticas e técnicas de geração para geração com o objetivo de garantir que os

---

<sup>24</sup> Afirmo se tratar de uma coincidência, porque o livro publicado por esse autor é de 2018 e me foi apresentado durante a banca de qualificação.

conhecimentos adquiridos perdurassem entre os povos de um determinado grupo social (BOSI, 1992). É definida também como “um conjunto de sinais pelos quais os membros de dada sociedade se reconhecem uns aos outros, enquanto distinguem as pessoas que não pertencem a essa sociedade” (UNESCO, 2006, p. 12).

Contudo, é ingênuo aceitar esses conceitos de cultura sem ao menos questioná-los, visto que desde os primórdios da história da humanidade a noção de cultura está relacionada ao poder político e econômico. De acordo com Estermann, “as culturas muitas vezes foram instrumentos de conquista, subjugação e extermínio nas mãos de empreendedores, conquistadores, exércitos e invasores” (2010, p. 26). Nessa perspectiva, Alfredo Bosi explica que os colonizadores tinham por finalidade aculturar o povo. Nas palavras do autor, “aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior. Em certos regimes industrial-militares essa relação se desnuda sem pudores.” (*Ibidem*, p.17).

Especificamente na América Latina, a Europa concentrou a hegemonia cultural e do conhecimento, conforme afirma Quijano:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos culturais, terminaram também articulados em somente uma ordem cultural global em tudo da hegemonia europeia e ocidental. Em outros termos, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle de subjetividade, da cultura e, em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (2014, p. 787).

Como se pode observar, a cultura está relacionada ao poder dos colonizadores em relação ao colonizados. Essa noção de cultura é denominada de superculturalidade, pois uma cultura se considera superior a outra. De acordo com Estermann,

Em muitos países latino-americanos: uma elite branca e mestiça vem defendendo a “superioridade” da cultura ocidental (ciência, tecnologia, religião) em relação às culturas indígenas consideradas “antiquadas” e “primitivas” (2010, p. 30, destaques do autor).

Embora atualmente essa concepção de cultura dominante seja classificada como superculturalidade, ela tem origem na cultura tradicional. Paraquett afirma que o conceito de cultura foi criado por Edward Tylor (1832-1917), para quem a “cultura se relaciona à capacidade humana de adquirir e transmitir hábitos no grupo social ao qual se pertence” (cf. PARAQUETT, 2010, p. 138).

Contudo, anterior a Tylor, segundo Welsch (1999), o conceito tradicional de cultura foi desenvolvido por Johann Gottfried Heder no século XVII e está relacionado à ideia de separação e se caracteriza por três elementos: (1) homogeneização social – a cultura deve moldar a vida das pessoas de modo que as ações e os objetos tornem inconfundíveis a cultura de determinado povo; (2) consolidação ética – consiste na compreensão de que a cultura é sempre a representação de um povo; (3) delimitação cultural – é o conceito de separação entre as culturas, ou seja, é o entendimento de que a cultura de cada povo é distinta.

Independentemente de quem criou o conceito de cultura, o que se pode verificar é que os dois autores partem da ideia de transmitir conhecimentos de geração em geração, que tem como consequência a separação entre os povos. Atualmente, esse conceito de cultura não se sustenta, porque, para Welsh, pensar em homogeneização social não é possível, dado que as sociedades modernas são diferenciadas entre si. Em relação à consolidação ética, o autor questiona esse conceito por compreender que as culturas não são esferas fechadas tampouco são ilhas autônomas que não se relacionam com as demais. Por fim, o conceito de delimitação cultural é considerado como um racismo cultural, por considerar a homogeneização interior e exterior da cultura.

Questionando essa visão “monocultural”, novas correntes teóricas surgiram com o intuito de diferenciar as formas de domínios culturais e ideológicos. Estermann (2010), as classificam em: multiculturalidade ou pluriculturalidade, supra ou metaculturalidade, superculturalidade, transculturalidade, etnocentrismo, intraculturalidade e interculturalidade.

- Multiculturalidade e pluriculturalidade – refere-se à coexistência de várias culturas em um mesmo espaço geográfico. No entanto, apesar de essas diferentes culturas conviverem lado a lado, não indica que elas dialoguem entre si;
- Monocultura – consiste na ideia de uma única cultura, que só poderia existir mediante um projeto político, econômico e militar globalizante;
- Supra ou metaculturalidade – pretende estabelecer a universalização de determinados valores, normas, significados e verdades, que sempre são impostas pela classe dominante;
- Superculturalidade – este conceito estabelece a hierarquia entre as culturas, isto é, a super-cultura é a que domina, as demais são subalternas;
- Transculturalidade – considera os processos históricos de mudança e transformação das culturas, permite a hibridização das culturas, isto é, uma cultura resulta de interferências, modificações, negociações seleções e reestruturações de elementos culturais que levam a hibridização das culturas;

- Etnocentrismo – coloca como centro a sua própria cultura, quer dizer, num contato inicial com a cultura do outro, ocorrerá um estranhamento que poderá se transformar na “cultura etnocêntrica”;
- Intraculturalidade – relação cultural entre as mesmas culturas. A maioria das relações que estabelecemos são intraculturais, com exceção se somos imigrantes ou viajamos para outros contextos culturais;
- Interculturalidade – pressupõe a multi e transculturalidade, mas descarta as noções de super e supraculturalidade e tem como propósito contribuir com a plenitude humana a partir do enriquecimento entre as culturas (*Ibidem*).

Embora a multiculturalidade esteja presente na interculturalidade, é importante salientar que a noção de multiculturalidade ainda é uma noção separatista, conforme exemplifica Paraquett (2010, p. 145) ao citar a cidade de Nova York, nos Estados Unidos, pois ainda que essa cidade seja reconhecida como a “cidade mais democrática do mundo”, os grupos culturais não interagem e as condições socioeconômicas não são igualitárias. Já a interculturalidade preza pela “interação, solidariedade, reconhecimento mútuo, correspondência, direitos humanos e sociais, respeito e dignidade para todas as culturas” (GARCÍA MARTINEZ *apud* PARAQUETT, 2010, p. 149).

Os vários estudos e concepções relacionadas à compreensão de cultura e seus derivados (super, supra, multi, inter e trans) ocorrem “como consequência natural do processo migratório cada vez mais intenso entre diferentes populações” (*op. cit.*, p. 140). Apesar dos muitos derivados da noção de cultura que, conseqüentemente, apontam para diferentes formas de domínios, focarei apenas no conceito da interculturalidade, dado que é nessa teoria que esta tese se apoia.

#### 2.4.1 Interculturalidade e educação intercultural

A concepção de interculturalidade nasce da necessidade de criticar as noções monocultural, supercultural ou supracultural, isto é, de demonstrar que esses conceitos impostos etnocentricamente precisam ser questionados. Para tanto, precisamos sempre nos perguntar “Poderia ser de outra forma?” (ESTERMANN, 2010, p. 36). Uma maneira de fazer isso é duvidar do discurso da “normalidade”, ou seja, não se pode acreditar que as manifestações culturais não “universalizadas” pelo etnocentrismo sejam anormais. Contudo, não se trata de algo simples, posto que as relações entre as diferentes culturas quase nunca ocorrem de forma



simétrica e horizontal; ao contrário, estão sempre sujeitas a jogos de poder e estão relacionadas com fatores econômicos, militares e religiosos, o que dificulta o diálogo intercultural.

De acordo com Mendes (2007), esse termo é geralmente utilizado quando ocorre a relação entre língua e culturas através de fronteiras políticas e Estados-Nação, mas destaca ainda que, ao se tratar do processo de ensino-aprendizagem, a interculturalidade é a compreensão do “outro” e sua “língua nacional”.

A interculturalidade também pode ser compreendida como relações em um mesmo espaço geográfico. Compreende-se, portanto, que a interculturalidade é “a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico” (PARAQUETT, 2010, p. 144), que falam a mesma língua, porém “participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais, etc” (KRAMSCH *apud* MENDES, 2007, p. 120). O problema que permeia essas relações é que nem sempre se dão de forma intercultural, na maioria dos casos ocorre a não-relação entre as culturas, ou seja, ocorre a multiculturalidade, onde em um mesmo território há várias culturas, “mas cada uma com seu estilo e modo de vida diferentes” (PARAQUETT, 2010, p. 144).

As relações multiculturais, em geral, são marcadas por ideias separatistas, um exemplo disso vem ocorrendo no Brasil desde as eleições de 2014, em que muitas regiões do país têm hostilizado os nordestinos<sup>25</sup>. Outro exemplo recente, marcado por poder e conservadorismo religioso trata-se da busca por limitar os direitos e as conquistas das feministas<sup>26</sup> e dos homossexuais<sup>27</sup> por parte dos representantes do governo.

Esses exemplos me fazem concordar com Paraquett (*ibidem*, p. 148) quando ela afirma que “a interculturalidade bem entendida começa por nós mesmos, com a eliminação de nossos preconceitos e estereótipos que construímos sobre os demais”. Em outras palavras, antes mesmo de tentar conhecer outras culturas, preciso refletir acerca da minha própria cultura.

Conhecer as diferentes culturas pode representar aspectos positivos e negativos. De acordo com a UNESCO (2009), um aspecto positivo é o intercâmbio entre os povos; já o aspecto negativo está relacionado à falta de tolerância, principalmente no que se refere às relações religiosas e raciais, o que provoca tensões entre os povos. Isso traz à tona a necessidade de refletirmos sobre educação intercultural, isto é, de pensar em estratégias que possibilitem o

---

<sup>25</sup> <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/nordeste-volta-a-ser-alvo-de-xenofobia-no-segundo-turno-denuncie/> Acesso em 25/02/2019

<sup>26</sup> <https://oglobo.globo.com/brasil/eduardo-bolsonaro-pede-que-professores-evitem-feminismo-23349531>  
<https://catracalivre.com.br/parceiros-catraca/dimenstein/dameres-alves-feministas-nao-gostam-de-homens-porque-sao-feias/> Acesso em 25/02/2019

<sup>27</sup> <https://www.esquerdadiario.com.br/Bancada-Evangelica-acaba-com-a-parada-LGBT-no-DF> Acesso em 25/02/2019

desenvolvimento interculturalidade. Certamente, não se trata de algo fácil de ser alcançado, posto que o diálogo entre diferentes povos tende a ser conflituoso, ou, no mínimo, marcado jogo de poder.

A interculturalidade é “uma atitude” (ESTERMANN, 2010, p. 35) e resulta de lutas de movimentos sociais. Foi através dessas lutas que a interculturalidade passou, na década de 1990, a ser o “tema da moda” (WALSH, 2009). Por se tratar de um tema bastante recorrente, são muitas as compreensões que se têm a respeito da interculturalidade. Catherine Walsh (*idem*), no artigo *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, aponta para três perspectivas distintas.

A primeira, denominada de *relacional*, trata-se da noção básica do contato “entre culturas”, ou seja, por essa perspectiva a interculturalidade reconhece os valores, saberes e culturas, mas não se preocupa com as condições de igualdade ou desigualdade. A autora exemplifica dizendo que “na América Latina sempre existiu o contato entre as culturas e a relação entre os povos indígenas e afrodescendentes e a sociedade branca-mestiça crioula” (*ibidem, s.d.*), contudo, o que predomina é a relação de poder.

A segunda, chamada de *funcional*, reconhece a existência da diversidade cultural, busca promover o diálogo e a tolerância entre as culturas, mas não contestam as desigualdades. De acordo com a autora, trata-se da lógica multicultural. Em outros termos, o respeito e a tolerância entre as culturas torna-se uma estratégia de dominação, porque o que se busca não é diminuir as diferenças étnicas, e sim controlar o conflito, impulsionando, assim, os modelos econômicos do neoliberalismo.

A terceira perspectiva, a interculturalidade *crítica*, defendida pela autora, tem como ponto de partida um problema estrutural-colonial-racial. Trata-se de refletir sobre a interculturalidade partindo das desigualdades que o conceito de raça causou, pois, de acordo com Quijano (2005; 2014), essa categorização foi utilizada pela primeira vez pelos europeus para denominar os índios, depois os negros e os mestiços, isto é, os não europeus; legitimando, portanto, os dominadores como superiores e os dominados como inferiores. Nesse sentido, a interculturalidade crítica “aponta e busca a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferentes” (WALSH, 2009, s/d). A autora afirma ainda que a interculturalidade crítica não existe, trata-se de um processo a ser construído.

De fato, a interculturalidade crítica é o caminho para construir um projeto político e social que tenha como objetivo combater a desigualdade e a inferiorização de alguns povos, no

entanto, não se trata de algo simples de alcançar, mas, como professores de língua estrangeira, podemos ter sensibilidade para desenvolver ações transgressoras.

Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira pressupõe desenvolver uma nova forma de olhar para o outro não apenas como um possível interlocutor, mas com um olhar sensível, para realmente perceber a pessoa, o ser social que habita e vive num país cujas manifestações culturais a que temos acesso, na maioria das vezes, nos chegam ao conhecimento quer pela mídia, cinema, livros, etc., e em menor escala pela visita ou estada num país falante da língua que se estuda. Mas, para além disso, consoante com Paraquett, o ensino de língua com viés intercultural contribui para que criemos a nossa própria identidade cultural,

A identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive. Não fosse assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira desestabilizaria os aprendizes. Mas, lamentavelmente, é possível que haja ainda quem acredite que aprender língua com cultura é **sair de si para ser outro**, como se isso fosse possível (*Ibidem*, p. 143, destaques da autora).

Estermann (*Ibidem*, p. 37-38) afirma que a cultura “é como a nossa segunda pele”, pois está presente em nossa forma de vestir, nas nossas relações interpessoais, nas crenças religiosas, na nossa alimentação, nos costumes, entre outras. Ou seja, nossa identidade é composta por várias manifestações culturais particulares e singulares, o que esse autor denomina de “seleção cultural”. É impossível que uma pessoa possa “encarnar” todas as culturas, contudo, é de suma relevância que o indivíduo “tenha consciência de sua particularidade cultural”, para que, ao entrar em contato com outras culturas, embora exista a estranheza, não emita valorações depreciativas e tampouco tente mudar e impor a sua cultura. Além disso, “a outra cultura pode “revelar” minha própria identidade, como também os “pontos cegos” da minha própria cultura, os esquemas mentais e preconceitos inerentes aos meus pontos de vista” (*Ibidem*, p. 42).

Segundo Matos (2014, p. 171), “para promover o diálogo intercultural não é necessário ser o outro, mas entender o outro em sua completude, compreender que as diferenças não precisam ser foco de conflitos”. Isto é, precisa-se aprender a respeitar as diferentes culturas.

Cientes da necessidade de uma educação intercultural, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde 1992, tem refletido sobre a educação intercultural e, em 2006, elaborou o *Guia para a educação intercultural*, em que aponta os objetivos do ensino intercultural. Nesse mesmo viés, em 2009, publicou o relatório mundial da Unesco, cujo tema foi: *Investir na diversidade cultural e no diálogo cultural*.

Mais especificamente em relação ao ensino de língua, a recomendação da UNESCO no que se refere à *Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação em Relação aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974)* enfatiza a importância do “estudo das diferentes culturas e o ensino de línguas estrangeiras”, cujos objetivos são:

- a promoção de valores, tais como compreensão e respeito entre todos os povos, suas culturas, civilizações, valores e modos de vida e compreensão da necessidade de solidariedade internacional e cooperação;
- a transmissão de habilidades, tais como habilidades para se comunicar com os outros; e
- os princípios gerais de política educacional como uma dimensão internacional e uma perspectiva global em educação em todos os níveis e em todas as suas formas (cf. UNESCO, 2006, p. 23).

Como se pode observar, a língua não é apenas um elemento de comunicação entre as pessoas, elas “representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo” (UNESCO, 2009, p. 12). Daí a necessidade de preparar os estudantes para o diálogo intercultural, visto que, como já mencionamos, nossa tendência é a de pensarmos a nossa cultura como sendo a superior à dos outros povos.

Nesse sentido, considero que, como professoras de línguas, devemos pensar em estratégias metodológicas para “aumentar os meios de comunicação entre os povos e empregar esses meios para fins de compreensão mútua”, pois, ao desenvolvermos essas estratégias, estaremos contribuindo com pelo menos uma das necessidades da educação intercultural. Para tanto, “devem ser tomadas medidas educacionais em todos os setores da comunidade nacional, com o objetivo de eliminar preconceitos que podem abrigar em relação aos povos” (UNESCO, 2006, p. 20-21).

Trazendo para as reflexões desta tese, onde demonstro a visão estereotipada que se criou acerca do Paraguai, desde a Guerra da Tríplice Aliança, devemos nos questionar, parafraseando Estermann (2010): é possível ter uma visão menos subjugada em relação ao Paraguai a partir do diálogo intercultural entre estudantes brasileiros e paraguaios? Eu acredito que sim, pois compreendo que a educação intercultural pode ser capaz de nos fazer “gritar” as injustiças sociais.

Embora não consigamos resolver todos os problemas, podemos promover algumas transformações. Se pensarmos os problemas como gretas, podemos fazer crescer as pequenas esperanças, visto que as gretas “requerem um refinamento do olho, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, escutar o que está por vir e o que está acontecendo”

(WALSH, 2016). Apenas com essa sensibilidade de perceber o outro é que podemos ser transgressores.

## 2.5 Multimodalidade

Este capítulo trabalha o conceito de multimodalidade, que teve origem na sócio-semiótica funcional e traça os caminhos da análise multimodal a partir da gramática proposta por Kress e van Leeuwen (2006). Este capítulo é de fundamental importância para esta tese, porque os vídeos resultantes das interações entre os estudantes brasileiros e paraguaios serão analisados com base na gramática visual.

### 2.5.1 A multimodalidade e suas origens na semiótica social

A semiótica social teve início a partir das contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (2001). Esse campo da linguística considera que a linguagem não é um conjunto de regras, mas é dotada de significado, o que diferencia, portanto, a semiótica social dos estudos da semiótica.

Isso significa que, na semiótica social, o signo não é a combinação preexistente de um significante e um significado, um signo está pronto para ser reconhecido, escolhido e usado, da mesma forma que os signos são geralmente considerados “disponíveis para uso” “em semiologia”. Em vez disso, nos concentramos no processo de construção de signos, no qual o significante (a forma) e o significado (a ideia) são relativamente independentes um do outro até que sejam reunidos pelo seu criador em um signo recém-criado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 8).

Nesse sentido, a semiótica social preocupa-se em interpretar a linguagem em seu contexto sociocultural (HALLIDAY, 2001, p. 10; JEWITT, 2012). Com base nessa fundamentação teórica, Kress e van Leeuwen, em 1996, elaboraram o livro *Reading images: the grammar of visual design*, em que ampliaram os estudos de Halliday, adaptando a teoria de análise sistêmico-funcional para o visual.

Esses autores partiram do pressuposto de que a linguagem visual, assim como a linguagem verbal, possui uma sintaxe própria, onde se organizam as estruturas que formam um todo coerente. Eles analisaram textos visuais e observaram as possíveis escolhas dos recursos semióticos e seus significados. Com efeito, esses autores compreendem que os recursos semióticos, também chamados de “modos”, são “elementos produzidos socialmente e se tornam recursos culturais para gerar significados” (KRESS, 2011; VAN LEEUWEN, 2005).

Por considerar a linguagem em seu contexto de uso, a semiótica social trata os modos semióticos como “recurso” (HALLIDAY, 2001). De acordo com Jewitt e Oyama (2001, p. 134), “o termo *recurso* é uma das principais diferenças entre a semiótica social e a semiótica estruturalista da escola de Paris”. Na semiótica estruturalista estudava-se o código, isto é, o conjunto de regras utilizado para conectar o signo e os significados. Na semiótica social os recursos são “os produtos das histórias culturais e os recursos cognitivos que usamos para criar significado na produção e interpretação das mensagens visuais e outros” (*Ibidem*, p. 136).

Van Leeuwen (2005, p. 3) define “recurso” como “ações e os artefatos que nós usamos para nos comunicarmos, sejam eles produzidos fisiologicamente ou tecnologicamente”. A primeira categoria diz respeito à entonação da voz, ao gesto, ao olhar, à proxêmica. A segunda está relacionada aos recursos tecnológicos humanos e computacionais como fotos, pinturas, vídeos, hardwares e softwares (VAN LEEUWEN, 2005; O’HALLORAN; SMITH, 2013).

De acordo com van Leeuwen (2005), estudiosos da multimodalidade e da semiótica social preferem o termo “recurso” em relação ao “signo” (utilizado pelos demais estudiosos da semiótica) porque, conforme mencionado anteriormente, este apresenta a ideia de que um “sinal significa”, ou seja, é algo pré-determinado; aquele está relacionado às escolhas dos usuários que são afetadas pelo seu contexto social, pois, sempre tentamos controlar e corrigir os usos dos recursos semióticos. Assim sendo, a multimodalidade abre possibilidades para “reconhecer, analisar e teorizar as diferentes maneiras pelas quais as pessoas fazem sentido e como esses significados estão inter-relacionados” (JEWITT, 2012, p. 2).

Tendo em vista que os modos estão relacionados ao contexto social, eles se adequam para atender as necessidades de interação. Sendo assim, novos modos são criados e os existentes são transformados (KRES, *et al*, 2001). Nessa perspectiva, Jewitt (*Ibidem*, p. 7) afirma que “a multimodalidade pode, em parte, ser entendida como uma resposta às demandas de olhares para além da linguagem em um cenário social e tecnológico que muda rapidamente”. Compreendo que um exemplo de modo transformado devido à tecnologia, mais especificamente com a propagação das redes sociais, são os *GIF* (formato de intercâmbio de gráficos); em relação a um modo criado destaco as fotos com animações, disponíveis no aplicativo *Instagram*.

Assim, de acordo com Jewitt (*Ibidem*), são três os pressupostos que baseiam a multimodalidade. O primeiro compreende que embora a linguagem seja o modo mais significativo para a comunicação, a fala e/ou a escrita correspondem ao conjunto multimodal.. Em outras palavras, todos os modos contribuem igualmente para a interação e precisam ser analisados com base nas escolhas dos recursos utilizados para a comunicação dentro do contexto social em que foi produzido. O segundo pressuposto considera que todos os modos

foram delineados de acordo com os usos culturais, históricos e sociais. Por conseguinte, cada modo “possui distintos potenciais de significados ou recursos semióticos para realizar diferentes tipos de trabalho comunicativo”. Por fim, a terceira hipótese teórica sobre a multimodalidade revela que os seres sociais organizam os significados por meio da seleção e configuração dos modos. Portanto, “a interação entre os modos é significativa para a criação do significado”, ou seja, todos os modos cooperam igualmente para dar sentido à comunicação.

Em suma, a teoria da multimodalidade analisa as escolhas modais realizadas pelas pessoas e como essas escolhas significam em determinado contexto social e cultural. Observar a seleção dos modos por estudantes paraguaios e a percepção dessas escolhas pelos estudantes brasileiros é o foco principal desta tese, porque a partir da análise multimodal pode-se chegar à análise intercultural. Para tanto, tem-se como base inicial a teoria da gramática visual elaborada por Kress e van Leeuwen. Diante do exposto, após esta introdução sobre o conceito de multimodalidade, na próxima subseção tecerei algumas considerações acerca da gramática visual.

### 2.5.2 A gramática visual de Kress e van Leeuwen

Na contemporaneidade as imagens têm ganhado força novamente. Com o avanço da tecnologia da informação e com a web 2.0, que nos permite a produção de informação, a todo momento estamos produzindo e compartilhando textos multimodais, entretanto, a escola ainda negligencia o ensino de textos verbo-visuais. Norris (2004) afirma que, quando se trata da televisão e da internet, as imagens podem ter mais significado do que a linguagem escrita. Concordo com a autora, pois, nas redes sociais ocorre o mesmo, dado que, em geral, uma imagem compartilhada em uma rede social pode estar mais carregada de sentido do que a sua própria descrição. Um exemplo disso são os memes.

Apesar de as escolas negligenciarem o ensino sobre a relação texto-imagem, essa preocupação em compreender a multimodalidade não é tão nova assim. Desde 1996, Kress e van Leeuwen refletem acerca dessa problemática. No livro “*Reading images: the grammar of visual design*”, esses autores se propuseram a estudar as formas de comunicação usando as imagens com tanta seriedade quanto as formas linguísticas. Escreveram a gramática visual, mas não no sentido de importar os conceitos da gramática linguística para a visual. Dito de outro modo, basearam-se na linguística sistêmico-funcional de Halliday para “pensar sobre os processos sociais e semióticos gerais, em vez das várias categorias a serem aplicadas na descrição das imagens” (*Ibidem*, p. 20).

Para tanto, apoiaram-se nas três metafunções propostas por Halliday: ideacional, interpessoal e textual; adaptadas, respectivamente, para a análise da imagem como metafunções representacional, interativa e composicional (JEWITT; OYAMA, 2001).

A *representacional* como um “modo semiótico capaz de representar aspectos do mundo tal como é experimentado pelos seres humanos” (*ibidem*, p. 42), ou seja, é responsável por representar os objetos e suas relações fora do sistema representacional.

A *interativa* considera que “o modo semiótico deve ser capaz de representar uma relação social”, isto é, constrói a relação de quem lê/vê com o que é lido/visto (*ibidem*).

Por fim, na *composicional*, o modo semiótico é responsável por formar os significados a partir dos distintos arranjos composicionais, isto é, dos significados obtidos por meio da distribuição do valor da informação e/ou da ênfase atribuída aos elementos que compõem a imagem.

### 2.5.3 Função representacional

A função representacional é transmitida pelos participantes (pessoas, lugares, objetos), cuja função é a de relacionar entre si os participantes visuais. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os participantes podem ser classificados em interativos ou representados. Os primeiros estão relacionados ao ato de comunicar, isto é, falam, escutam, escrevem, leem imagens; portanto, possuem a estrutura narrativa. Já os segundos são o assunto da comunicação. Trata-se, neste caso, de pessoas, lugares e coisas representadas pela fala, escrita e/ou imagem. Nesse sentido, os participantes representados apresentam a estrutura conceitual.

A escolha de como o participante aparecerá na foto é de suma relevância, uma vez que “a decisão de representar algo de maneira narrativa ou conceitual fornece uma chave para compreensão dos discursos que medeiam sua representação” (JEWITT; OYAMA 2001, p. 141). Conforme apontam essas autoras, os participantes da função representacional podem estabelecer uma relação entre eles (estrutura narrativa) ou podem ser apenas mostrados na imagem (estrutura conceitual).

#### 2.5.3.1 Estrutura narrativa

A função representacional é responsável pela narrativa na gramática visual e ocorre por meio dos participantes representados nesse processo. Essa representação se dá pelos vetores, formados por linhas que indicam a direção do movimento dos participantes da ação. Assim, os



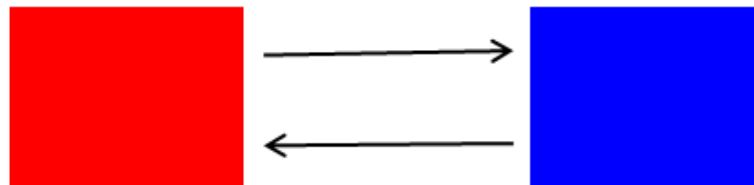
processos narrativos podem ocorrer através da *ação*, *reação*, *processo verbal* e *processo mental*.

O ator é o participante a partir do qual se forma a ação e, geralmente, é o elemento mais saliente da imagem. A estrutura da ação em imagens pode ser transacional ou não-transacional. Quando a imagem visual narrativa é composta por mais de um participante, um é o ator e o outro é a meta, portanto, a ação é transacional. Entretanto, quando possui apenas um participante, Kress e van Leeuwen consideram que:

Quando as imagens e os diagramas têm apenas um participante, esse participante geralmente é um ator. A estrutura resultante chamamos de não-transacional. A ação em um processo não transacional não tem “meta”, não é “feita para” ou “destinada” a alguém ou a qualquer coisa. O processo de ação não transacional é, portanto, análogo ao verbo intransitivo na linguagem verbal (*Ibidem*, p. 63).

No processo transacional o vetor da estrutura narrativa pode ser bidirecional, isso acontece quando há mais de um participante que interage entre si. Nesse caso, ora um participante é ator, ora é meta e vice-versa, conforme Fig. 6.

**Figura 6 - Sequência bidirecional**



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

O *processo reacional* acontece pelo olhar do/s ator/es que compõem a imagem, portanto, a *reação* somente é possível a partir de seres humanos ou seres vivos, visto que o vetor é formado por uma linha que parte do olhar da pessoa.

Segundo Jewitt e Oyama (*Ibidem*, p. 143), os conceitos de análise visual da estrutura narrativa (transacional, não-transacional, ação e reação) podem contribuir para analisar quem desempenha o papel ativo (fazer) e o passivo (agir) na imagem, principalmente em contextos em que há relação de poder.

Já o vetor de *processo de fala (verbal)* e o *processo mental* podem ser encontrados nas imagens pelos balões que compõem as falas ou pensamentos do ator.

Eles conectam um participante animado que será o **dizente** no caso dos processos verbais e o **experienciador** no caso de processos mentais, a determinado conteúdo. O

que é falado é o **enunciado**. O que é pensado, o **fenômeno** (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 16, destaques do autor).

Nos vídeos que compõem o corpus desta pesquisa, todos os participantes são animados e dizentes, pois a interação se deu por imagens e oralidade, através de vídeos e/ou por fotos narradas, assim, diferentemente da análise de imagens, nos recursos audiovisuais não há necessidade de se usar um vetor que caracterize o participante animado.

### 2.5.3.2 Estrutura conceitual

A função representacional é composta também pela estrutura conceitual, que tem por finalidade a descrição dos participantes. Nesse sentido, a presença dos participantes ocorre com base nos vetores, porque os participantes não executam a ação. A estrutura conceitual pode ser representada pelo *processo classificatório*, *processo analítico* ou *processo simbólico*.

### 2.5.3.3 Processo classificacional

As estruturas de classificação reúnem em uma imagem pessoas, lugares ou objetos, distribuindo-os simetricamente no espaço da imagem “para mostrar que eles têm algo em comum, que pertencem à mesma classe (JEWITT; OYAMA, 2001, p. 143-144). Os processos classificatórios relacionam os participantes e demonstram que alguns deles exercem funções subordinadas em relação aos outros. Essa relação, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 87), pode ocorrer a partir de três taxonomias: encoberta, aberta de nível único e aberta multinivelada.

Pela taxonomia encoberta (*covert taxonomy*), um grupo de participantes subordinados é distribuído simetricamente em tamanho igual no espaço da imagem. Bem como possuem o mesmo alinhamento horizontal e vertical.

A taxonomia aberta de nível único (*single-levelled overt taxonomy*) refere-se a um participante superordenado, que é conectado a outros participantes subordinados à estrutura de uma árvore genealógica com apenas dois níveis.

Por fim, a taxonomia aberta multinivelada (*multi-levelled overt taxonomy*) ocorre quando um participante superordenado é conectado a outros participantes através de uma árvore (estrutura genealógica) com mais de dois níveis. Os participantes que ocupam o nível do meio são os interordenados, e os que ocupam o nível abaixo (desde que o superordenados estejam no topo), são os subordinados.

#### 2.5.3.4 Processo analítico

No processo analítico a relação dos participantes que compõem a imagem dá-se através da parte pelo todo. Essa relação envolve dois tipos de participantes: portador (todo) e vários outros que são chamados de atributos possessivos (as partes). Os processos analíticos, conforme Fernandes e Almeida (2008, p. 17), podem ser classificados como: (i) estruturado, “quando apresentam rótulos ou descrições sobre suas partes, ou (ii) desestruturado, quando não especificam a relação entre a parte e o todo”. De acordo com Kress e van Leeuwen, o processo analítico desestruturado pode ser comparado a uma lista desordenada. Eles apontam como exemplo um anúncio em que a empresa exhibe todas as partes que compõem o motor de um carro para impressionar o consumidor.

Já os processos analíticos estruturados podem ser classificados em temporal e exaustivo. No primeiro, os participantes (atributos possessivos) são ordenados linearmente em uma linha do tempo (horizontal ou vertical) e interpretados como o conjunto de estágios sucessivos de um processo de desdobramento temporal. Já no segundo, um participante (portador) é representado por várias partes (atributos possessivos) e a estrutura é interpretada como mostrando todas as partes das quais o todo é composto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 104).

#### 2.5.3.5 Processo simbólico

Os processos simbólicos tratam sobre o que o “participante significa ou é” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105). Destaco que, dentre as representações conceituais, estas são as mais relevantes para análise dos dados da minha tese, visto que muitas questões culturais se apresentam de modo simbólico nos vídeos dos estudantes. O processo simbólico é fundamentado no conceito de atributo simbólico, desenvolvido por Hermeren (*apud* KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 105). Para esse autor, um objeto pode ser classificado como atributo simbólico se for destacado na representação; se for apontado por gesto ou setas; se aparecer fora do lugar na representação; ou se puder ser associado a um valor simbólico convencional.

Para Kress e van Leeuwen, os processos simbólicos se constroem a partir da relação entre o *portador* e seus *atributos possessivos*. De acordo com esses autores, “os participantes humanos nos processos simbólicos atributivos geralmente representam para o espectador, ao invés de serem mostrados como envolvidos em alguma ação” (2006, p. 105). Eles não podem ser interpretados como se estivessem em uma ação narrativa, ou seja, é como se eles fossem uma obra de arte, por exemplo, que deve apenas ser contemplada pelo espectador.

Ainda de acordo com esses autores, os atributos possessivos são subdivididos em *atributivos* e *sugestivos*: no primeiro o participante (portador) é realçado na imagem, ou seja, é o objeto mais saliente; já no segundo, há um único participante, o portador, que é representado na imagem sem muitos detalhes, assim, o que se apresenta na imagem é o contorno ou a silhueta do participante, por exemplo.

#### 2.5.4 Função interativa

Destaco a *função interativa* por ser importante para análise e tratamento dos nossos dados, visto que o foco é a interação intercultural. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 114), a função interativa se apresenta na imagem por meio de participantes interativos. Estes, por sua vez, são pessoas reais “que produzem e dão sentido a imagens no contexto de instituições sociais que, em diferentes graus e de maneiras diferentes, regulam o que pode ser "dito" com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado”. Esta função se diferencia da função representacional narrativa e conceitual, pois nestas analisa-se as relações entre os participantes da imagem, já na função interativa analisa-se a interação entre produtor e receptor.

Ainda de acordo com esses autores, a interação pode ser direta, quando produtor e espectador estão envolvidos na cena, isto é, estão face-a-face e podem trocar ideias sobre a imagem; contudo, em geral, o produtor e espectador não estão envolvidos na cena, como ocorreu com os estudantes participantes desta pesquisa, em que os produtores/espectadores estavam em países distintos. E nesses casos, esses autores nos fazem refletir acerca de algumas questões:

Pense em fotografias em revistas. Quem é o produtor? O fotógrafo que tirou a foto? O assistente que processou e imprimiu? A agência que selecionou e distribuiu? O editor de imagem que escolheu? O artista de layout que cortou e determinou seu tamanho e posição na página? A maioria dos espectadores não apenas nunca encontrará todos esses contribuintes para o processo de produção face a face, mas também terá apenas uma ideia nebulosa, e talvez distorcida e glamurizada, dos processos de produção por trás da imagem. Tudo o que eles têm é a imagem em si, como aparece na revista. E os produtores, da mesma forma, nunca podem realmente conhecer seu público vasto e ausente, e devem, ao contrário, criar uma imagem mental dos espectadores e o caminho para que os espectadores entendam suas imagens (*ibidem*, p. 114).

Pensando nesta tese, cujo objetivo foi promover a interação intercultural, os estudantes foram avisados de que produziriam vídeos e fotos narradas para mostrar um pouco de suas culturas, mas como bem sabemos, somos influenciados socialmente sobre o que queremos e

podemos representar nas imagens, isto é, as escolhas não foram aleatórias, “a disjunção entre o contexto de produção e o contexto de recepção tem ainda outro efeito: faz com que as relações sociais sejam representadas e não encenadas” (*Ibidem*, p. 116).

Ainda que a imagem represente a vida real, ela sempre será representada a partir de nossas escolhas individuais, que são carregadas de ideologias e crenças, e, a depender de nossas seleções ao produzir uma imagem, e mesmo que não haja identificação com a imagem apresentada, há possibilidade de compreender a abordagem utilizada pelo produtor, posto que, mesmo sem estudar formalmente as imagens na escola, o observador consegue compreender que as “imagens representam interações e relações sociais” (*Ibidem*, p. 114).

Assim sendo, a função interativa pode estabelecer a aproximação e o afastamento do produtor do texto em relação ao espectador. São três os processos que garantem a interação ou a não interação, de acordo com os estudos de Kress e van Leeuwen: *contato visual*, *distância social* e *a perspectiva*. Jewitt e Oyama (2001, p. 145) acrescentam que esses três processos juntos “podem criar relações complexas e sutis entre o representado e o espectador”.

#### 2.5.4.1 O contato visual

Os participantes representados em uma imagem podem olhar diretamente para o espectador. Quando isso ocorre, os vetores que formam as linhas da visão conectam o participante e observador, ocorrendo, assim, *a interação* entre eles. Destaca-se que esse contato é imaginário. No vídeo, esse contato imaginário também pode ser estabelecido, desde que, assim como na imagem, o participante esteja olhando para frente, pois o participante-receptor estará visualizando a partir da tela do seu *smartphone* ou computador. Kress e van Leeuwen (2006, p. 117) acrescentam ainda que esse contato pode ter outro vetor “formado por um gesto na mesma direção”. Observe a imagem a seguir.

**Figura 7 - Recruitment poster (Alfred Leete, 1914) (Imperial War Museum)**



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 118), a Fig. 7 possuiu duas funções: a primeira é a de estabelecer um contato direto explícito com o observador por meio da palavra grafada “you”; a segunda é a de estabelecer o contato visual. “O produtor usa a imagem para transmitir algo para o espectador. É por essa razão que chamamos esse tipo de imagem de *demand*”. Halliday (1985 *apud* KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) explica que o olhar do participante e o gesto, presentes nessa imagem, exigem do espectador uma interação imaginária. O tipo de interação que se pretende depende do que está representado na expressão facial da pessoa. Se na imagem a participante estiver sorrindo, denota que ele quer manter uma relação de afinidade com o observador; por outro lado, também pode ter expressões faciais que demonstrem desdém, superioridade; podem também usar o olhar para seduzir o espectador. O mesmo pode ser aplicado aos gestos. A mão pode, por exemplo, pedir para que o observador pare, se aproxime, ou se afaste.

O participante representado quase sempre é um ser humano, mas um objeto personificado também pode estabelecer uma função interativa, desde que a personificação do objeto possua olhos. Kress e van Leeuwen exemplificam dizendo que os faróis de um carro podem ser desenhados como olhos, desde que a linha vetorial esteja olhando para o observador.

Outro tipo de contato visual é o indireto. Nesse caso o observador não é o objeto, mas sim, o objeto do olhar. Em outras palavras, nenhum contato é feito. Todas as imagens em que os participantes representados não são humanos e que não possuam características humanas olhando diretamente para o observador são do tipo *oferta*, ou seja, os objetos representados se oferecem aos participantes como itens de informação, objetos de contemplação.

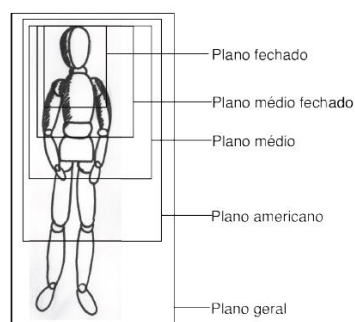
De acordo com esses autores, em alguns contextos como em noticiário televisivo e em fotografia produzida para revista, há preferência por imagens de *demand*, visto que esses contextos exigem interação entre o participante e o expectador, por exemplo, as celebridades se apresentam tão próximas aos espectadores que, de certo modo, denota uma relação de interação próxima. Compreendo que estes conceitos de demanda e oferta são importantes para análise do corpus desta tese, pois definem o nível de interação entre eles.

#### 2.5.4.2 Distância social

A segunda categoria da função interativa está relacionada ao enquadramento, isto é, na escolha entre close-up, médio e longo. O produtor da imagem, a partir da escolha do enquadramento, estabelece a distância social entre o participante e o observador. Esta categoria tem origem na linguagem cinematográfica, em que o tamanho do quadro é definido em relação ao corpo humano.

Segundo Lima Lopes, no que se refere ao enquadramento da imagem na linguagem do cinema, há pelo menos quatro planos que determinam a quantidade de detalhe que o leitor pode apreender da imagem: plano fechado, plano médio, plano americano e plano geral, conforme pode ser observado na figura 8.

**Figura 8 - Planos em vídeo, cinema e fotografia**



Fonte: Lima-Lopes (2012)

No plano geral, todos os elementos gravados estão à mostra, os detalhes não são tão nítidos, pois o quadro é composto por todos os elementos que compõem o ambiente de gravação. No plano americano, cuja medida é a altura do joelho, o foco é um pouco mais fechado no participante, portanto, menos detalhes do entorno são evidenciados. No plano médio o participante ocupa boa parte do quadro, esse enquadramento é marcado pelo membro tórax e a parte superior dos membros superiores. Por fim, no plano fechado, ou close-up, o foco é o participante, pois mostra parte específica dele (cf. LIMA LOPES, 2012).

Trazendo para o estudo da gramática visual, Kress e van Leeuwen conceituam a distância social em plano fechado, médio e aberto. Para tanto, referenciam-se no conceito de relações sociais de Hall, onde “distância pessoal próxima” é a distância em que “alguém pode segurar ou agarrar a outra pessoa” e, portanto, é a distância entre pessoas íntimas. Na imagem, a distância social íntima se dá por meio do foco close, o que indica certo grau de proximidade/intimidade entre a pessoa retratada e seu interlocutor. A “Distância pessoal distante” é uma distância em que duas pessoas, aos estenderem seus braços, podem encostar uma no dedo da outra. Na gramática visual essa seria uma distância média, o que referencia que são pessoas que se conhecem, mas não são muito próximas. “Distância social distante” é uma distância em que alguém diz: “afasta-se para que eu possa te ver”. Neste conceito mantém-se a formalidade entre as pessoas. Para a gramática visual, esse é o plano aberto, o que indica que as pessoas não são próximas. Por fim, a “Distância pública” indica que as pessoas não são próximas e precisam manter esse distanciamento. Esse também seria o plano aberto, na perspectiva de Kress e van Leeuwen. Jewitt e Oyama (2001) destacam que o fato de os participantes serem enquadrados em determinado plano não quer dizer que eles sejam próximos ou distantes de nós, mas significa que eles são representados como pertencentes ou não pertencentes do nosso grupo.

A distância social, categoria da função interativa, é de suma relevância para a análise do corpus desta tese, visto que, por meio desta categoria, pode-se perceber a distância social em que se colocaram em relação aos seus colegas de interação. Em outras palavras, a escolha da distância social representa a proximidade ou distanciamento entre eles.

#### 2.5.4.3 A perspectiva

A terceira categoria da função interativa, a *perspectiva* ou *ponto de vista*, retrata o ângulo em que os participantes são representados e interagem na imagem, conforme explicam Kress e van Leeuwen (2006, p. 129).

Produzir uma imagem envolve não apenas a escolha entre *demanda* e *oferta* e a escolha do tamanho do enquadre, mas também a seleção do ângulo, ou seja, do ponto de vista, e isso implica na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em relação ao participante, seja humano ou não.

Esses autores explicam que as atitudes subjetivas não estão relacionadas a atitudes individuais e únicas, elas “são atitudes frequentemente determinadas socialmente”, apesar de sempre serem codificadas como se fossem subjetivas, individuais e únicas. Destaca-se que essa subjetividade é representada a partir do ponto de vista em que os participantes integram a



imagem (*ibidem*), isto é, a relação simbólica permite descrever a relação entre o produtor da imagem e o observador (cf. JEWITT; OYAMA, 2001).

De acordo com Kress e van Leeuwen, há, na cultura ocidental, dois tipos de imagens: a subjetiva e a objetiva. Nas imagens subjetivas, cuja perspectiva é central, o observador pode ver o participante ou objeto apenas do ponto de vista em que a imagem foi construída. Nas imagens objetivas, construídas sem perspectiva, a imagem revela tudo que o espectador precisa saber acerca dos participantes representados. Para ilustrar, esses autores demonstram o ponto de vista objetivo por meio de um cubo.

**Figura 9 - Cubo no ponto de vista objetivo**



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

A Fig. 9 representa o ponto de vista objetivo, porque só permite a visão da frente do cubo, isto é, não podemos ver o topo e os lados do cubo; portanto, as imagens objetivas desconsideram o observador. Nas palavras dos autores, este tipo de imagem diz “eu sou desse jeito, independentemente de quando ou onde você está” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 130). Diferentemente das imagens objetivas, nas imagens subjetivas o ponto de vista e perspectiva são selecionados para o observador. A imagem subjetiva pode ser mostrada a partir de algumas perspectivas, ou seja, há uma simetria do modo em que os participantes representados interagem com o receptor.

Quando o ângulo se apresenta na perspectiva *frontal*, sugere que há uma relação entre os participantes representados na imagem e o observador, melhor dito, há um envolvimento com o espectador, mesmo que ele não queira isso. Na perspectiva oblíqua não acontece esse envolvimento entre as partes, ou seja, cabe ao espectador apenas observar aquele contexto do qual ele não faz parte.

As imagens subjetivas podem apresentar-se também no ângulo vertical, que podem ser como câmera alta ou baixa. Se um participante é representado de cima, indica que o participante interativo exerce poder em relação ao participante representado, pois o participante

representado será visto pelo observado do ponto de vista do poder. Em oposição a essa relação de poder, a imagem criada com a câmera posicionada em baixo, a essa percepção, denota que o participante da imagem tem poder em relação a seu observador. Por fim, se a câmera estiver representada no nível do olho do observador, o ponto de vista é de igualdade, assim, não há relação de poder entre o participante e o observador.

Nessa mesma perspectiva, Jewitt e Oyama (2001) informam que no ângulo vertical três atos simbólicos podem ser representados: (i) o poder – quando o observador olha a imagem que foi retratada com a câmera de baixo para cima, pois nesse caso o espectador vê a pessoa de baixo para cima, assim sendo, indica que os participantes da imagem estão acima de seus espectadores; (ii) o envolvimento – quando o observador estiver olhando na mesma altura dos olhos do participante retratado na imagem; e (iii) desapego – quando o participante retratado olha para o lado, ou seja, o observador está à margem da cena.

Destaca-se que essas autoras fazem duas reflexões sobre a representação simbólica do ponto de vista. A primeira é de que essas classificações são as possíveis, ou melhor, outros significados podem ser ativados pelo analista de imagem. A segunda é de que as relações simbólicas não são reais, portanto, uma pessoa com muito poder pode fazer uma foto para se colocar em relação de igualdade com seus espectadores, mas que na realidade esse envolvimento não é uma ação possível.

### 2.5.5 Função composicional

A função composicional tem como objetivo relacionar os elementos representativos e interativos, de modo que essa integração possibilite o significado do todo, ou seja, o modo em que os elementos da imagem se relacionam entre si formam um todo significativo. Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 176-177), três são os elementos composicionais que relacionam os significados representacionais e interativos da imagem, a saber: (i) valor da informação – o posicionamento dos elementos lhes confere valores informativos associados ao *layout* da imagem, como direita e esquerda, superior e inferior, centro e margem; (ii) saliência – os elementos são construídos para chamar mais atenção do observador em diferentes graus, de acordo com o posicionamento do primeiro plano ou plano de fundo, tamanho e contrastes na cor; e (iii) enquadramento – a presença ou ausência de enquadramento pode conectar ou desconectar os elementos na imagem.

### 2.5.5.1 Valor da informação da esquerda e da direita: dado e novo

O conceito de *dado* e *novo* é explicado por Kress e van Leeuwen a partir do posicionamento da imagem. Assim, o que se apresenta do lado esquerdo da composição imagética (do ponto de vista do observador) é o *dado*, ou seja, a informação já conhecida pelo leitor; já o que é colocado do lado direito é *novo*, isto é, a informação desconhecida pelo observador e, portanto, deve-se prestar mais atenção nessa informação. Destaca-se que essa mesma estrutura ocorre com layout composto por texto e imagem, assim sendo, se o texto estiver do lado esquerdo da página, será o dado e se a imagem estiver do lado direito, será o novo e vice-versa.

Esses autores explicam ainda que essas estruturas podem ser vistas na televisão e no cinema. Tomam como exemplo uma citação de entrevista midiática em que, do ponto de vista do telespectador, o entrevistador se coloca à esquerda do entrevistado, pois se pressupõe que os telespectadores estão familiarizados com a pessoa que fará as perguntas, o dado. Em contrapartida, o entrevistado, com quem o telespectador não tem familiaridade, apresentará as informações novas.

### 2.5.5.2 Valor da informação de *top* e *bottom*: ideal e real

Em uma composição visual, se os elementos são colocados na parte superior, significa dizer que são tidos como o ideal. Por outro lado, se colocados na parte inferior, trata-se da informação real. Não se pode deixar de enfatizar que, dentro do plano da composição da imagem, o que está no plano ideal é também o mais saliente, posto que é apresentado com a essência idealizada da informação. Já no plano real apresentam-se as informações, os detalhes da representação.

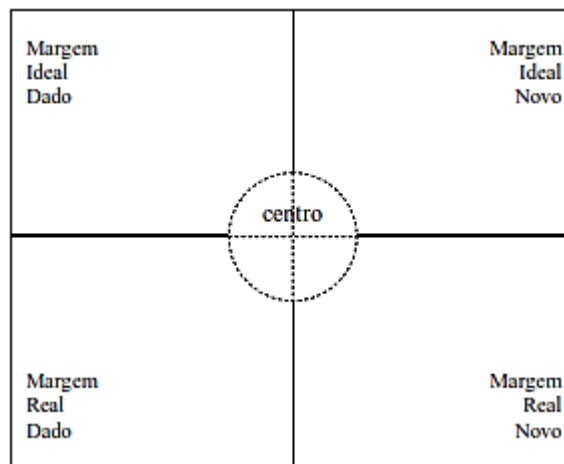
O ideal e o real também podem estruturar a relação texto-imagem. Se o texto estiver na parte superior da página, o texto desempenhará a função ideacional e a imagem a função real e vice-versa.

### 2.5.5.3 Valor da informação do centro e da margem

Em uma composição visual, quando há um elemento no meio e outros elementos ao seu redor, classifica-se como *centro*, por suposto, já os elementos que estão ao redor são chamados de *margem*. Isso significa que o personagem ou objeto representado no centro é o núcleo da

informação e o que se apresenta na margem são dependentes do núcleo central. Kress e van Leeuwen destacam que, em alguns casos, as informações que estão nas margens são tão semelhantes que não é possível fazer a relação entre *dado* e *novo* e *ideal* e *real*. Em outros casos a estrutura central pode atuar como mediadora entre o *ideal* e o *real*. Para ilustrar o conceito de valor da informação, esses autores elaboraram a seguinte imagem.

**Figura 10 - A dimensão do espaço visual**



Fonte: Kress e van Leeuwen (2006)

A Fig. 10 representa as dimensões do espaço visual, que sumariza o conceito de valor da informação na imagem e na relação texto-imagem.

#### 2.5.5.4 Saliência

A composição de uma imagem ou de uma página envolve diferente grau de relevância hierárquica dos elementos apresentados, mas independentemente de onde eles são colados, a saliência pode gerar certo grau de importância entre os elementos que compõem a imagem ou a página. Numa composição, ora o *dado* ora o *novo* pode ser o elemento mais saliente. O mesmo pode ocorrer com os componentes do valor da informação. A saliência pode ser marcada pelo uso de cores mais suaves ou fortes, pelo tamanho maior ou menor de um elemento em relação a outro, pelo contraste, nitidez, brilho, isto é, haverá sempre um elemento que se sobressairá de modo a salientar algo.

A saliência também pode ser percebida em texto que integram imagens e sons. Nesse caso, percebe-se a saliência na fala e na música quando, por exemplo, há uma entonação diferente na voz, quando o volume da música é aumentado ou diminuído.

### 2.5.5.5 Enquadramento

O terceiro elemento composicional é o enquadramento, cujos elementos podem ser enquadrados de maneira forte ou fraca. Quanto mais forte for o enquadramento, maior o valor de separação. Conforme explicam Kress e van Leeuwen (2006, p. 203), em situações em que há imagem de um grupo de pessoas, a “ausência de enquadramento enfatiza a identidade do grupo, sua presença significa distinção e individualidade”, ou seja, esse elemento composicional tem a função de conectar ou desconectar os elementos apresentados na imagem. Destaca-se que a conexão pode ser percebida pelos vetores que ligam os olhares dos participantes representados na imagem.

Para sumarizar a gramática visual, apresento um quadro elaborado por Petermann.

**Quadro 2 - Resumo da gramática visual**

Perspectiva	Equivalência
Função representacional: representação das experiências de mundo por meio da linguagem	<p><b>Estrutura narrativa:</b> ação transacional, ação não-transacional, reação transacional, reação não-transacional, processo mental e processo verbal;</p> <p><b>Estrutura conceitual:</b> Processo classificacional, analítico e simbólico;</p>
Função interativa: estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor	<p><b>Contato:</b> pedido, interpelação ou oferta;</p> <p><b>Distância social:</b> social, pessoal e íntimo;</p> <p><b>Perspectiva:</b> objetividade e subjetividade;</p> <p><b>Modalidade:</b> valor de verdade;</p>
Função composicional: modos de organização do texto.	<p><b>Valor de informação:</b> Ideal – real; dado – novo;</p> <p><b>Saliência:</b> elementos mais salientes que definem o caminho da leitura;</p> <p><b>Estruturação:</b> o modo como os elementos estão conectados na imagem.</p>

Fonte: Petermann (2006 *apud* FERNANDES; ALMEIDA, 2008)

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo detalhar as etapas para que o leitor compreenda como se deu esse processo de interação cultural de forma assíncrona e síncrona. Na primeira parte serão contextualizadas a natureza da pesquisa e o tipo de abordagem. Em seguida descreveremos a fase exploratória. Após a reflexão sobre o piloto, apresentaremos um planejamento da metodologia em que serão descritos os participantes deste estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a descrição das atividades realizadas com os participantes brasileiros e paraguaios. Por fim, serão descritos os procedimentos para interpretação dos dados gerados.

#### 3.1 Pesquisa-ação e pós-método

Inicialmente, considero importante situar a abordagem teórica que embasa este capítulo, pois, de acordo com Creswell, “sempre trazemos certas crenças e pressupostos filosóficos para a nossa abordagem” (2014, p. 29), o que decorre de nossas vivências e de nossa formação acadêmica. Em outras palavras, na pesquisa qualitativa torna-se “inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2005, p. 14). Tanto não é neutra que, conforme exposto na introdução, esta pesquisa surgiu da minha inquietação sobre o apagamento da América Latina no Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos.

Esta investigação é de natureza qualitativa, o que não exclui os dados quantitativos. A pesquisa qualitativa, enquanto processo, é marcada por três pressupostos que definem essa abordagem e tem o pesquisador como o sujeito da pesquisa. Este é responsável por planejar, executar e interpretar os dados coletados. Nas palavras de Denzin e Lincoln,

Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia) (DENZIN; LINCOLN, 2006. p. 32).

Durante esse processo o pesquisador precisa estar sempre observando os materiais empíricos coletados para que possa triangulá-los e escrever a seu respeito. Para isso é fundamental selecionar o tipo de abordagem qualitativa com a qual se pretende trabalhar.

Dentre as diversas abordagens da pesquisa qualitativa, utilizarei neste estudo a pesquisa-ação com embasamento nos pressupostos teóricos de Thiollent. Este autor define essa metodologia como sendo

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

É inegável o caráter social desta pesquisa tanto da perspectiva do ensino de línguas para fins específicos como para promover a interação intercultural entre estudantes de dois países da América Latina: Brasil e Paraguai, o que acarreta no conhecimento e visibilidade cultural de países menos valorizados, como é o caso do Paraguai.

Apesar de a pesquisa-ação não se restringir “a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas” (*Idem*), neste estudo o viés é esse. Para Thiollent, as principais estratégias da pesquisa-ação são:

- a) há uma e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concretas;
- c) um objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferente natureza encontrados nesta situação;
- d) da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, no processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento do “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (*Ibidem*, p. 22).

Essas estratégias metodológicas podem variar de acordo com o contexto em que a pesquisa será aplicada e também dos objetivos do estudo. Além dessas estratégias, a pesquisa-ação baseia-se também em três aspectos: (1) resolução de problemas; (2) tomada de consciência e (3) produção de conhecimento (*Ibidem*, p. 25). Conforme indica esse autor, nem sempre consegue-se alcançar esses três aspectos numa pesquisa. Nesta tese, mesmo sendo em um pequeno grupo – o que não implica na qualidade dos resultados, pois, ainda de acordo com Thiollent, este tipo de abordagem é “um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte” (*Ibidem*, p. 15) –, considera-se o alcance das três, visto que este estudo nasceu a partir da vontade de refletir sobre um *problema social* que afeta o povo paraguaio, ou seja, a falta de *consciência da cultura* em relação a eles. Ademais, esta tese busca promover interação com falantes nativos da Língua Espanhola, que é também uma das grandes dificuldades no processo de ensino/aprendizagem de línguas dos estudantes do IFAL. Assim, a ação será por meio das interações entre os participantes e as

produções (vídeos e fotos narradas) elaboradas por eles com a finalidade de mostrar um pouco sobre suas culturas, portanto, havendo neste caso a *produção de conhecimento*.

Em se tratando de uma pesquisa de doutorado, o que caracteriza esta metodologia são as propostas metodológicas utilizadas para promover o ensino intercultural de línguas. Nesse sentido, para complementar a pesquisa-ação, me apoio no conceito do pós-método, dado que está relacionado à busca da autonomia investigativa e a reflexão sobre o papel social dos participantes (destaque para a posição sócio-política dos participantes). Considero, então, pertinente utilizar nesta pesquisa algumas orientações do pós-método durante o processo de geração dos dados, mais especificamente no processo de planejamento e produção dos vídeos.

Por fim, retomando as considerações sobre os procedimentos metodológicos que serão utilizados nesta tese, ressalto que, como fora mencionado no início deste capítulo, se diferenciam dos demais por se tratar de uma proposta de utilização de narrativas digitais para propiciar a interação intercultural entre falantes nativos. Para tanto, os recursos e ferramentas tecnológicas são essenciais.

### **3.2 A fase exploratória: considerações**

A fase exploratória compõe a organização da pesquisa-ação. Nessa fase “conseguimos descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.” (THIOLLENT, 2011, p. 56). Esta fase contribuiu para que eu refletisse sobre os percursos metodológicos necessários para a produção das fotos narradas e/ou vídeos, portanto, acredito ser indispensável relatar este processo<sup>28</sup>. É importante evidenciar que a fase exploratória é consoante com a pedagogia do pós-método por contribuir para que a docente reflita sobre sua prática, o que lhe permite identificar problemas e buscar soluções (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006).

Com esse estudo de caráter exploratório busquei investigar em contexto escolar como seria possível usar as linguagens para promover a interação intercultural em Língua Espanhola. Em 2016 apliquei um projeto piloto para testar a possibilidade de trabalhar com a interação assíncrona entre estudantes separados geograficamente. Destaco que não detalharei muito os participantes e as instituições nesta fase, pois minha pesquisa foi realizada com outro grupo de

---

<sup>28</sup> Embora esse processo tenha sido fundamental para refletir algumas ações nesta tese, os dados dos estudantes não serão utilizados nesta pesquisa, pois, o foco deste estudo é a interação com estudantes paraguaios. A execução desse projeto piloto foi apenas para testar alguns procedimentos metodológicos.



estudantes. Portanto, enfocarei mais na professora pesquisadora e nos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados.

### 3.2.1 Participantes da fase exploratória

A fase exploratória contou com a participação de 18 estudantes do 4º ano do curso técnico integrado de química do Instituto Federal de Alagoas, doravante IFAL, e 17 participantes do 4º período do curso técnico integrado em agricultura do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campi Ponta Porã, localizado na fronteira com o Paraguai. Ressalto que neste nível o Ensino de Língua Espanhola não foi para fins específicos, mas isso não foi um problema porque nesta fase da pesquisa pretendíamos refletir sobre a primeira pergunta desta tese: “Como desenvolver atividades que promovam a competência linguística e cultural simultaneamente?<sup>29</sup>”

A escolha de trabalhar com os estudantes do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, doravante IFMS, foi realizada com base na proximidade que eles têm com os falantes nativos e que muitos deles falam o Espanhol. Vale ressaltar que não quis aplicar o projeto piloto com os estudantes nativos, reais participantes desta pesquisa, porque meu foco nesta fase exploratória foi o de refletir sobre os pontos positivos e negativos da interação entre os estudantes.

Além dos estudantes, contei com a participação de uma professora colaboradora. O contato com a professora Helena<sup>30</sup> não foi difícil, porque trabalhamos juntas em Ponta Porã, MS de 2006 a 2008, ano em que me mudei para Cuiabá, MT. Apesar da distância, sempre mantivemos contato pelas redes sociais.

A professora colaboradora é formada em Letras Português e Espanhol desde 2002, porém atua como professora de Espanhol desde 1997, por haver cursado o magistério e possuir proficiência nessa língua. Em 2012, Helena assumiu o concurso no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, para ministrar aulas de Espanhol.

A escolha dos estudantes ocorreu a partir de nossas afinidades com as turmas, visto que, consoante com Thiollent (2011), uma das estratégias da pesquisa-ação é a explícita interação entre os participantes do grupo. Entendo que no contexto em que estou pesquisando essa proximidade é muito importante porque a professora colaboradora e eu somos mediadoras desse

---

<sup>29</sup> É importante salientar que não penso ser possível separar língua e cultura, no entanto, nem sempre elas são trabalhadas como indissociáveis.

<sup>30</sup> Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados nesta tese são fictícios.

processo. Dando continuidade aos participantes, falarei da professora pesquisadora, mas o farei em uma subseção, posto que serei participante das duas etapas.

### 3.2.2 A professora pesquisadora

Sou formada em Letras Português e Espanhol, atuo como docente desde 2006, quando assumi o concurso do Estado de Mato Grosso do Sul para ministrar aulas de Língua Espanhola. Minhas aulas eram no ensino fundamental II e no Médio, nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De junho de 2006 a março de 2009 trabalhei na Escola Estadual Joaquim Murtinho, situada na zona urbana de Ponta Porã, MS, cidade da qual sou natural. Como mencionado na introdução desta tese, no Brasil e até mesmo dentro do Estado de Mato Grosso do Sul, minha cidade e seu povo sofrem preconceito. Posso citar como exemplo minha própria realidade, pois basta eu dizer que sou da fronteira com o Paraguai que me perguntam se eu compro muita “muamba” daquele país, referindo-se aos produtos chineses vendidos em Pedro Juan Caballero, ou se é muito perigoso morar lá, ou ainda se todos os paraguaios têm plantações de maconha em suas casas. No espaço escolar, essa violência simbólica é recorrente, conforme explica Pereira,

Os diálogos com as diferenças nas escolas em área de fronteira não são tão harmoniosos. De fato, se ergue na ambiência dessas escolas uma rígida fronteira, ou muitas, tais como a da língua, da cultura, do preconceito. Há os conflitos internos, que vão do estigma de pertencer à área de fronteira - exposta na mídia como violenta, marginalizada, bem como associada a outros atributos negativos - à superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos e outros migrantes estrangeiros, que faz com que nessas escolas de fronteira, os agentes (direção, professores e estudantes) ajam de forma discriminatória, quando uma maioria impõe sua cultura como legítima e inferioriza as demais (2014, p. 100).

Estudos dessa autora em 1997 (*apud* ASSIS, 2016) demonstram que mais de dois mil estudantes paraguaios atravessaram a fronteira para estudar em Ponta Porã por compreenderem que terão mais oportunidades profissionais se estudarem no Brasil. Esses estudantes, em geral, são trilíngues, pois falam português, espanhol e guarani, mas por sofrerem preconceito não se comunicavam em espanhol e guarani durante suas horas de estudo formal.

Diante desse contexto, com minhas poucas reflexões teóricas e influenciada por esses “muros simbólicos” erguidos nas regiões de fronteira, onde se predomina “a superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos” (PEREIRA, 2014, p. 100), ministrava aulas de Língua Espanhola, excluindo qualquer relação com o país vizinho. Quando meus

alunos apresentavam desinteresse em aprender essa língua eu dizia: “gente, o Espanhol não é a língua do Paraguai, mas sim da Espanha”. Confesso que tenho vergonha desses meus anos de atuação em Ponta Porã, contudo, compreendo que para construir um novo olhar sobre a minha cidade, precisei olhar de longe.

Em 2009, por ser casada com um militar do exército brasileiro, fui morar em Cuiabá, MT, mas não estava atuando como professora de Espanhol, porque nessa cidade apenas uma escola ofertava essa disciplina e já havia professora efetiva na instituição, então, como fui por permuta para Cuiabá (uma professora concursada de Mato Grosso foi trabalhar em Mato Grosso do Sul e fui trabalhar em Mato Grosso), trabalhei como ajudante da coordenação na Escola Alcebíades Calháo. Gostei muito da escola e dos colegas, mas estava muito insatisfeita porque sempre me realizei como professora, gosto de atuar na docência. Foi nessa época que resolvi fazer concurso para o Instituto Federal. Em 2009, fui aprovada em dois concursos Federais: Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), tendo este último ficado embargado judicialmente por um ano.

O primeiro concurso que assumi foi do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, em Tabatinga, cidade conhecida como a tríplice fronteira, pois o Brasil faz fronteira com a Colômbia e com o Peru. A primeira coisa que me surpreendeu na tríplice fronteira foi que a cidade de *Leticia*, na Colômbia, era mais desenvolvida que a de Tabatinga. Sim, eu tinha alguns pré-conceitos sobre a “Colômbia de Pablo Escobar”, a que viveu anos de guerra civil entre traficantes x traficantes e traficantes x governo; sobre a “Colômbia exportadora de Cocaína”, ou seja, a mídia fez com que eu “aprendesse” isso a respeito daquele país.

Minha experiência fez com que eu conhecesse outras coisas mais interessantes, desde as corriqueiras como, por exemplo, em Tabatinga, todos os dias, à noite, geralmente de 17h às 19h, havia apagão de energia (nesse horário ainda não escurecia naquela região). Ficar duas horas sem energia era muito difícil, pois o calor era insuportável, então, um dia resolvi fazer caminhada em direção à Colômbia e percebi que lá havia energia, perguntei à dona da sorveteria se lá havia apagões todos os dias e ela me disse que não. Do cotidiano, observei também que a cidade de *Leticia* era mais estruturada, com asfalto, mercados mais sortidos, serviços como academia e *cyber*. Já em Tabatinga mal funcionava a internet; inclusive, se precisássemos de algo urgente tínhamos de ir a *Leticia*.

Retomei essa memória a respeito da Colômbia, primeiro porque nesta tese trabalho com questões culturais e meu “pré-conceito” é o de muitos brasileiros, o que comprova que nossa imagem da América Latina é influenciada pela mídia, mas, além disso, o que me surpreendeu foi que, diferentemente dos alunos de Ponta Porã, os de Tabatinga gostavam de aprender a

Língua Espanhola. Isso certamente está relacionado com o conhecimento que eles têm da Colômbia e da percepção não influenciada devido à proximidade deles com *Leticia*, pois, conforme relatei, era mais desenvolvida do que Tabatinga, o que não ocorre na fronteira de Ponta Porã e *Pedro Juan Caballero*. Por outro lado, meus alunos ignoravam totalmente os peruanos.

Inicialmente pensei que devido à localização geográfica eles tinham pouco conhecimento a respeito de Santa Rosa, Peru, isto é, Tabatinga e Leticia são separadas por uma rua, contudo, para chegar em Santa Rosa era necessário o uso de barco. Para melhor visualização, apresento o mapa aéreo da tríplice fronteira e uma foto da divisa Tabatinga-Leticia:

**Figura 11 - Foto aérea da Tríplice Fronteira**



Fonte: Google (2018)

**Figura 12 - Marco da Fronteira Tabatinga e Leticia**



Fonte: Google (2018)<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Imagem disponível em: <http://bocasenoticias.blogspot.com.br/2014/09/tabatinga-am-fronteira-do-brasil-com.html> acesso em 02 de janeiro de 2018.

Observa-se que Santa Rosa não é tão acessível quanto Letícia, pois o acesso a esse município é possível somente pelo Rio Amazonas, diferentemente de Letícia, cujo acesso pode ser a pé. Quando me referia aos peruanos, percebia logo que meus alunos não gostavam deles, diziam que eram preguiçosos e bandidos. Isso me inquietou muito porque em Tabatinga há um mercado municipal em que se comercializavam frutas, verduras e peixes, o detalhe era que as frutas e verduras eram produzidas e vendidas pelos peruanos, ou seja, eles praticamente abasteciam as mesas dos tabatinguenses, mas eram reconhecidos como preguiçosos. Sobre eles serem bandidos, era fácil compreender, porque com bastante frequência algum peruano era executado em Tabatinga, mas essas mortes envolviam ajustes de contas entre traficantes que, em geral, eram brasileiros, colombianos e peruanos, porém somente os peruanos eram identificados negativamente.

Revisitei as minhas memórias das fronteiras nas quais trabalhei por compreender ser relevante situar o leitor em relação as minhas experiências nessas áreas, dado que essas percepções influenciaram em minha prática de ensino.

Retomando minha atuação, em 2011 fui chamada para assumir o concurso do IFMT. Trabalhei no *campus* Barra do Garças de junho a dezembro de 2011. No IFMT, os estudantes também não faziam muita questão de aprender o Espanhol.

De fevereiro de 2012 a dezembro de 2013 trabalhei no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), em exercício provisório, posto que meu esposo foi transferido para Caruaru. Na capital do agreste pernambucano não trabalhei com a Língua Espanhola, pois essa disciplina só estava prevista na grade curricular do sétimo e oitavo períodos, porém, como o *campus* Caruaru foi criado na expansão da Rede Federal, nessa época os cursos técnicos integrados tinham sido implantados recentemente e estavam no quarto período.

Por fim, em fevereiro de 2014 cheguei ao IFAL devido a uma nova transferência do meu esposo. Aqui me deparei com uma nova realidade: Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos nos cursos de Hotelaria e Gestão em Turismo.

A primeira coisa que percebi foi que os alunos não queriam realizar nenhuma atividade de expressão oral<sup>32</sup> em Espanhol, ainda que fosse o foco desses cursos, pois, em geral, as situações de usos da língua para profissionais formados na área de Gestão em Turismo e Hotelaria são pela linguagem oral. O segundo fato que me chamou a atenção foi o de que os livros didáticos para Ensino de Línguas para Fins Específicos, em sua maioria, eram produzidos por editoras espanholas, mais especificamente em Madri. O último, em especial, não

---

<sup>32</sup> Nas demais habilidades os estudantes se esforçavam para realizar a atividade.

acompanhou as mudanças que ocorreram na Educação Básica, visto que, desde 2011, o Governo Federal inclui as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No primeiro ano foram entregues livros para o Ensino Fundamental e no ano seguinte, para o Ensino Médio. Para além da inserção do Livro Didático no PNLD, estão as reflexões que nortearam a seleção desses materiais:

[...] uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira (BRASIL, 2011, p. 11-12).

É importante destacar que esse processo de seleção do livro didático se deu em parceria com os professores de universidades e escolas públicas. Isso garantiu que os livros se preocupassem com a educação intercultural, portanto, os materiais não se limitaram ao mercado espanhol. Diante do exposto, compreendo que o Ensino de Espanhol para Fins Específicos também deve oportunizar o ensino de culturas locais e globais e a reflexão crítica sobre a sociedade, portanto, a partir dessas constatações pensei em promover, nesta tese, a interação com algum país da América Latina. Embora tenha contato com professores argentinos, colombianos e bolivianos, minha escolha por participantes paraguaios está relacionada a minha história e também à representação negativa que se tem em relação ao Paraguai. Esse percurso um pouco extenso da minha vida profissional foi para situar o leitor em relação as minhas inquietações sobre o Ensino da Língua Espanhola para Fins Específicos no Brasil e para deixar claro a minha concepção de que temos de aprender/ensinar com base na diversidade do mundo hispânico, que é formado por 21 países que falam oficialmente a Língua Espanhola.

### 3.2.3 As instituições da fase exploratória

Como se sabe, a realidade dos Institutos Federais não é a mesma que a maior parte das escolas públicas, quer dizer, os Institutos Federais, assim como os Colégios Militares, são escolas de destaque em âmbito nacional tanto no âmbito estrutural quanto de formação, o que influenciou de certo modo na execução do projeto piloto, pois não tivemos problemas com a falta de computadores e equipamentos necessários para a interação entre os estudantes.

O Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió, é uma instituição centenária, teve início em 23 de setembro de 1909. Devido a sua longa trajetória, já marcou a história de muitos alagoanos. No nível médio integrado os cursos ofertados são: eletrotécnica, eletrônica, mecânica, química, estradas, edificações e informática para internet; no nível subsequente são: eletrotécnica, segurança do trabalho, mecânica e química; e no nível superior o *campus* Maceió oferta cursos tecnológicos em: alimentos, hotelaria, gestão de turismo, construção de edifícios e design de interiores; cursos de licenciaturas em: letras, biologia, matemática, química, sistemas de informação e a partir de 2018 começou a ofertar também licenciatura em física. Por fim, ainda em nível superior, a partir de 2017.1 passou a ofertar vagas no curso de Engenharia Civil.

É importante ressaltar que os cursos superiores são modalidades de ensino relativamente novas nos Institutos Federais. No *campus* Maceió, em 2001 e 2004, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura - FAPEC, foram ofertados os cursos superiores de Publicidade e Gestão financeira, respectivamente. O primeiro curso superior ofertado apenas pelo IFAL foi o de Construção de Edifícios, criado em 2009.

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* Ponta Porã, é uma Instituição nova, faz parte do Plano de Expansão das Redes Federais. De acordo com os dados contidos no site do IFMS, Ponta Porã, a instituição deu início a suas atividades em setembro de 2010, com ofertas de cursos técnicos subsequentes na modalidade a distância, em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Em 2011, começou a ofertar cursos presenciais na sede provisória no *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Nessa época ofertaram os cursos técnicos integrados em Agricultura, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, o último na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). No segundo semestre de 2011, foi aberta a primeira turma do curso superior de Tecnologia em Agronegócio. Em 2013, foi inaugurada a sede do *campus* Ponta Porã e nesse mesmo ano começaram a ofertar o curso integrado em Fruticultura, pelo Proeja e bacharelado. Em 2015, passaram a ofertar o segundo curso superior: bacharelado em Agronomia.

#### 3.2.4 Aplicação da atividade durante a fase exploratória

A fase exploratória desta pesquisa ocorreu durante o primeiro bimestre do ano letivo, de 09 de março a 29 de abril de 2016. Destaca-se que o bimestre iniciou em 15 de fevereiro, mas o início do projeto piloto foi apenas em março, pois precisava conhecer os estudantes. O conteúdo programático previa o ensino de saudações, apresentações, números de zero a 100,

horas, verbos utilizados para apresentações e para falar de si, verbos sobre rotina, dias da semana e meses do ano e expressar gostos e preferências. Por compreender que “os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes, mas, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente.” (KOCH, 2014, p. 30), trabalho sempre na perspectiva da linguística de texto, portanto, minha meta era a de encerrar o bimestre com as fotos narradas em que os estudantes se apresentassem e contassem sobre suas rotinas por meio de imagens e do texto oral. No entanto, antes disso, trabalhamos com a escrita e reescrita das produções textuais em sala.

No quadro a seguir detalho as etapas de desenvolvimento do estudo exploratório com os estudantes de química do IFAL, com base em dois momentos:

**Quadro 3 - Etapa do Projeto Piloto IFAL**

<b>Sequência da fase exploratória com os estudantes do IFAL</b>
Tema: Mi Rutina
Objetivo: Elaborar uma foto narrada falando e mostrando sua rotina
<b>1º Fase: Foco no ensino dos conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do projeto piloto;</li> <li>• Processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos;               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração dos textos sobre a rotina;</li> <li>• Reescrita dos textos.</li> </ul> </li> </ul>
<b>2º Fase: Ênfase na elaboração das fotos narradas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ensinar a utilizar a ferramenta fotos narradas (descrição na próxima subseção);               <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aula sobre a relação texto-imagem;</li> <li>➤ Elaboração das fotos narradas.</li> </ul> </li> </ul>
<b>2º Fase: Ênfase na elaboração das fotos narradas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grupo focal sobre as fotos narradas dos estudantes do IFMS.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para os estudantes do IFMS a fase exploratória foi bem distinta. A professora colaboradora apenas os orientou a elaborarem suas fotos narradas mostrando suas rotinas. Destaca-se que eles já haviam estudado os conteúdos necessários para elaboração de suas narrativas. Para auxiliar na produção técnica enviei um vídeo tutorial<sup>33</sup>, disponível no YouTube para que a professora Helena mostrasse a eles. Depois disso, tiveram o prazo de 20 dias para postarem suas produções.

É importante destacar que, sem consultar os estudantes, criei um canal no YouTube onde iríamos postar as narrativas para que os estudantes do IFMS tivessem acesso, contudo, surpreendentemente, os estudantes do IFAL disseram que não queriam que os vídeos fossem disponibilizados em redes sociais abertas, porque tinham vergonha. Esse fato me surpreendeu

<sup>33</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=GW4A3E1gdY> Acesso em 08 de janeiro de 2018.



porque a todo momento eles compartilham fotos e vídeos nas redes sociais. Depois de bastante diálogo, decidimos que criaríamos uma conta no Facebook apenas para esse fim.

Aberta a conta, criamos um grupo fechado e os estudantes do IFAL postaram suas narrativas. Por se tratar de um grupo fechado, a professora do IFMS foi incluída como moderadora para que ela pudesse adicionar seus alunos. A professora colaboradora relatou que seus alunos ficaram aliviados em saber que os vídeos seriam postados em um grupo fechado.

### 3.2.5 O aplicativo *Fotos Narradas Para Windows*

Antes de refletir sobre o projeto piloto, considero importante trazer aqui algumas explicações a respeito da ferramenta tecnológica utilizada, porque esse recurso foi fundamental para que tentássemos promover a interação intercultural. Além disso, pesquisar as ferramentas com as quais podemos promover a interação é um de nossos objetivos nesta tese, assim sendo, considero importante detalhar o passo-a-passo deste aplicativo.

A ferramenta tecnológica *Fotos Narradas para Windows* foi desenvolvida na Espanha para que usuários do sistema operacional Windows pudessem criar apresentações com suas fotos em PC ou notebook. Oferece alguns recursos de efeitos especiais como a inserção de músicas e narração da voz. O aplicativo é de fácil manuseio, assim como as demais ferramentas elaboradas para utilização dos usuários do pacote *Office*. A tela inicial apresenta apenas quatro breves e rápidas opções: (1) iniciar uma nova narração; (2) editar um projeto; (3) reproduzir uma narração; e (4) continuar trabalhando na narração atual. Para melhor compreensão, observe que a Fig. 13 é o print da tela principal da ferramenta mostrada para os estudantes.

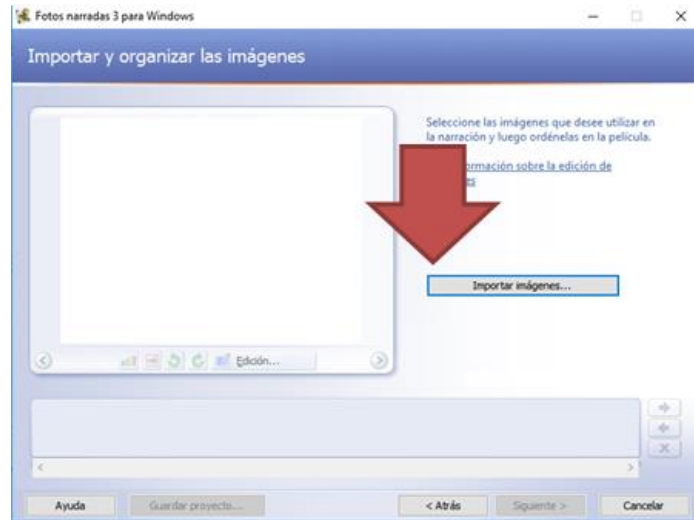
**Figura 13 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows**



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Ao iniciar a narração, a ferramenta conduz para a tela de inserção das fotos.

**Figura 14 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows**



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Ao clicar na opção “importar imagens” indicado pela seta vermelha, o usuário será direcionado ao arquivo de imagens do seu computador. O interessante é que essa ferramenta permite que sejam selecionadas todas as fotos de uma única vez e, depois disso pode-se alterar de acordo com a ordem do evento a ser narrado.

**Figura 15 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows**



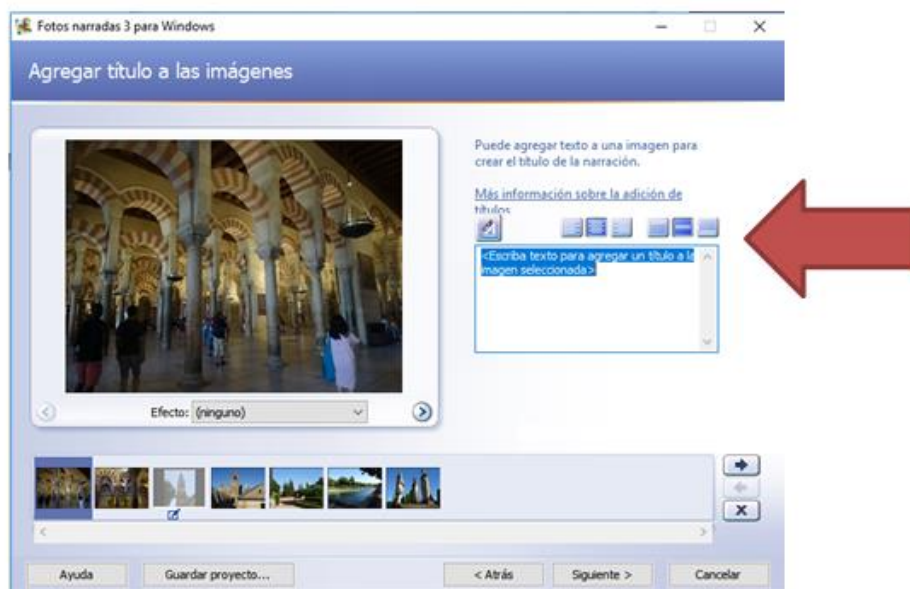
Fonte: elaborada pela pesquisadora

Observe a Fig. 15, as imagens indicadas pela seta verde foram selecionadas de uma só vez. Após essa seleção, as fotos podem ser deslocadas de acordo com a ordem da narrativa. Os

balões em vermelho demonstram que, após a seleção das imagens, pode-se ordená-las, deslocando-as tanto para a direita quanto para esquerda. Essa ferramenta permite também a exclusão de qualquer uma das imagens. Para isso, basta clicar na imagem em que se pretende deslocar e/ou excluir. A seta em vermelho demonstra quatro recursos que contribuem para melhorar as imagens. Da esquerda para direita, os ícones têm a função de: (1) corrigir os níveis de cor; (2) corrigir olhos vermelhos; (3) girar para a esquerda; e (4) girar para a direita.

Após a etapa de organização das imagens, basta clicar em “seguinte”. A próxima etapa será a inserção de um título à narração.

**Figura 16 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows**



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Além de colocar o título na apresentação, essa ferramenta permite a seleção das letras e se ficarão alinhadas à esquerda, centralizadas, alinhadas à direita, se o título ficará em cima, no meio ou em baixo, conforme pode ser observado nos ícones indicados pela seta em vermelho. Note-se também que por ser uma ferramenta disponibilizada pelo Windows para seus usuários, todos os ícones se assemelham aos dos Word, o que facilita o manuseio.

O passo a seguir é da gravação oral em cada uma das fotos que foram selecionadas para a elaboração da narrativa digital.

**Figura 17 - Print da ferramenta Fotos Narradas para Windows**



Fonte: elaborada pela pesquisadora

Nesta etapa deve-se fazer a narração. É possível também personalizar os movimentos das imagens. Sobre a narração, que é o nosso foco, observe que a seta verde está indicando a opção de escrever o texto que será narrado. Esse recurso facilita a organização da narração, mas não é obrigatório utilizá-lo. Para iniciar a narração, basta clicar no ícone do play, indicado pela seta vermelha. Para pausar a gravação, clica-se no ícone “parar”, indicado pela seta de cor roxa. Ao concluir a gravação do áudio na foto selecionada, há a opção de ouvir antes de começar a gravar em outra foto, para tanto, clica-se em “*vista previa*” (ver seta laranja). Caso a gravação não tenha ficado boa, é só clicar no ícone indicado pela seta em azul, que a narração será excluída. Depois disso, pode-se regravar e continuar a narração nas outras fotos. Ao clicar em seguinte poderá ser adicionada uma música de fundo na narração. Por fim, para finalizar a produção, clica-se em seguinte, até chegar à opção de guardar a narração.

### 3.2.6 Algumas reflexões sobre a fase exploratória

Iniciar a pesquisa pela fase exploratória foi importante para que este estudo pudesse ser repensado e replanejado, pois, ao retomar a minha primeira pergunta de pesquisa: “Como desenvolver atividades que promovam a competência linguística e cultural simultaneamente?”, percebi que a ferramenta tecnológica “fotos narradas para Windows” sugerida por mim aos alunos participantes do projeto piloto não foi utilizada por nenhum deles.

Em um dia de aula, ao questionar os estudantes do IFAL por que eles não utilizaram a ferramenta tecnológica que eu havia proposto, a maioria deles disse que achou esse aplicativo

muito difícil de ser manuseado, isso me pareceu um pouco estranho, pois, conforme pode ser visto na subseção anterior, as funcionalidades dessa ferramenta tecnológica são muito semelhantes às do Windows, inclusive, foi criada para esse sistema. Ao final da aula falei com uma estudante com quem tenho mais afinidade e ela me disse que preferiu fazer no smartphone e com um pouco mais de insistência a estudante me disse que estava sem computador em casa, então, perguntei-lhe o motivo pelo qual ela não utilizou o do laboratório de informática que há no bloco de química, Leticia disse que lhe pareceu mais prático e fácil utilizar seu celular.

A partir dessa conversa informal pude perceber que eles estão em outro momento tecnológico, isto é, os celulares são seus computadores, portanto, para que se possa pensar em propostas metodológicas que usem a tecnologia e, assim, possa promover o ensino linguístico e cultural, torna-se necessário adequar-me à realidade deles. Consequentemente, para a aplicação desta pesquisa será necessário buscar e explorar aplicativos que possam ser baixados em smartphones.

Sobre a segunda pergunta da pesquisa, “o que a análise de narrativas digitais produzidas pelos alunos de ambos os países (neste caso, estados) podem mostrar sobre as facetas culturais dos alunos envolvidos?”, esse foi mais um ponto a ser repensado, pois dos 17 vídeos e/ou fotos narradas postadas pelos estudantes do IFMS, 10 deles usaram fotos disponíveis na internet, quer dizer, eles não pegaram fotos dos seus cotidianos para elaboração dessa produção. Isso frustrou um pouco os estudantes do curso técnico integrado em química, posto que, dos 18 estudantes do IFAL que postaram a atividade, apenas um copiou todas as imagens da internet e duas pegaram algumas imagens, ou seja, a maioria colocou fotos mostrando seu cotidiano.

Essas produções me fizeram retomar a questão do apagamento da América Latina, posto que nas regiões de fronteira as culturas se mesclam e se tornam a cultura de um povo e não a do Brasil ou a do Paraguai, o que pode ter contribuído para que os estudantes do IFMS escondessem ou pelo menos tentassem esconder suas culturas nas imagens, visto que eles não valorizam o país vizinho ou talvez não estivessem interessados na proposta<sup>34</sup>.

O projeto piloto foi importante para que eu pudesse perceber que não seria fácil a minha aproximação com os estudantes de outro país, pois não consegui abertura para dialogar com estudantes brasileiros da minha cidade. Esse impasse me levou a refletir acerca de novas estratégias que contribuam para que tenhamos pelo menos um pouco mais de proximidade, para

---

<sup>34</sup> Como no projeto piloto eu ainda não tinha a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), não pude fazer perguntas aos estudantes para sanar as minhas dúvidas. Sendo assim, embora eu não possa utilizar os vídeos produzidos durante o projeto piloto, não posso desconsiderar a importância dessa etapa para o meu amadurecimento como professora pesquisadora.

que eu consiga motivá-los a compreender a importância da multimodalidade nesta pesquisa. Além disso, por ser uma pesquisa qualitativa, também poderei compreender um pouco mais sobre eles.

Em relação à terceira pergunta da pesquisa: “Como interpretar e como lidar junto aos estudantes com os componentes trazidos por essas modalidades?”, com base no problema que tivemos com os vídeos-respostas, ficou complicado analisar junto aos alunos do IFAL para compreender o que eles observaram sobre as rotinas dos colegas fronteiriços, mas, ainda assim, com base em dois vídeos postados por alunos do IFMS, um elemento se sobressaiu, o tereré, bebida que é considerada patrimônio cultural de Mato Grosso do Sul por influência do Paraguai. Diante desse interesse dos meus estudantes pelo tereré pude elaborar uma aula e levar a bebida para que eles pudessem experimentar.

Mesmo com esses problemas encontrados durante o projeto piloto, considero que essa experiência fez com que os alunos no IFAL percebessem alguns aspectos culturais dos colegas do Estado de Mato Grosso do Sul, visto que alguns elementos culturais foram percebidos pelos estudantes alagoanos.

### **3.3 Planejamento da pesquisa após projeto piloto**

A fase exploratória foi importante para que, ainda com os mesmos objetivos e perguntas de pesquisa, eu pudesse rever alguns procedimentos metodológicos para aplicar o estudo, dentre os quais destaco a necessidade de: (1) repensar como realizar o contato com os estudantes do outro país para que a informação não seja mediada apenas pela professora colaboradora, (2) enfatizar a importância do uso das imagens produzidas por eles e (3) pesquisar ferramentas tecnológicas mais acessíveis para elaboração das narrativas digitais. Diante disso, me fiz alguns questionamentos para poder replanejar a pesquisa: “Como selecionar os estudantes que participarão da pesquisa?”; “De que modo posso ter acesso a esses estudantes?”; “Como deixar claro para eles que as imagens são fundamentais nesta pesquisa?” e “Existe algum aplicativo com a mesma função das fotos narradas para Windows que podem ser baixadas em smartphone?”. Destaco que estas questões são sobre a metodologia e realização da ação e são fundamentais para que eu consiga responder as perguntas desta tese, indicadas na introdução deste trabalho.

### 3.3.1 O contexto da pesquisa

Após a fase de exploração e de entrar em contato informalmente com a professora colaboradora, dei entrada nos trâmites legais na Plataforma Brasil para autorização desta pesquisa pelo Comitê de Ética. Assim, solicitei à direção de ensino do *campus* Maceió uma declaração que autorizasse a execução. Além disso, entrei em contato com a direção do curso de Hotelaria e Turismo da *Univesidad Columbia* de Assunção, Paraguai, mas não foi possível falar com o diretor das carreiras de Turismo e Hotelaria porque ele havia acabado de ser exonerado do cargo. Sendo assim, enviei um e-mail para a vice-diretora, que ao conhecer o nosso projeto prontamente enviou a declaração autorizando esta pesquisa com os estudantes daquela universidade. Desse modo, nosso projeto foi submetido para avaliação do comitê de ética e aprovado no dia 13 de julho de 2017 (Anexo A). Depois da aprovação do projeto que demos início à escolha dos participantes e ao processo de coleta, geração e análise dos dados.

### 3.3.2 Participantes brasileiros

Em 2016.2 ministrei aulas apenas nos primeiros períodos de Hotelaria e Gestão de Turismo devido à necessidade de assumir mais turmas no curso de letras. Minha relação com esses estudantes foi muito boa e logo percebi que muitos deles tinham vontade de dedicar-se mais ao estudo das línguas estrangeiras ensinadas nesses cursos: inglês e espanhol. Diante disso, decidi, junto ao meu orientador, que trabalharia com esses estudantes porque, além do bom relacionamento, que é uma das estratégias da pesquisa-ação, eles ficarão na instituição até 2018.2, portanto, posso contatá-los durante o andamento desta tese, se necessário.

Como nem sempre tudo sai de acordo com o planejado, o que faz parte do processo da pesquisa qualitativa, no semestre seguinte, 2017.1, não pude assumir essas turmas tendo em vista a organização dos horários entre as professoras de Espanhol que trabalham nos cursos tecnológicos, nos integrados e algumas contribuem também com o curso de Letras/Português ministrando as disciplinas espanhol instrumental, morfologia, linguística textual e educação, comunicação e tecnologias; as duas últimas ministradas por mim. Isso não foi impedimento para que esses estudantes fossem participantes desta tese, posto que optei por ofertar um Curso de Conversação Intercultural em Língua Espanhola com a carga horária de 40h, cujo público alvo seriam os estudantes que, em julho de 2017, estavam cursando o 2º período de Hotelaria e Gestão em Turismo, pois, conforme indicado anteriormente, eles foram os meus alunos do 1º período no semestre anterior.

Divulguei o curso pelas redes sociais e marquei uma entrevista com os inscritos para a segunda-feira, 17 de julho de 2017. Fiz uma reunião com os 16 estudantes que se inscreveram para participar do curso de conversação. Expliquei que o curso estava atrelado à minha pesquisa de doutorado e que para participar eles não poderiam ter vergonha de tirar fotos e aparecer em vídeos, visto que teriam que interagir com estudantes da *Univesidad Columbia* do Paraguai e que essa interação seria assíncrona, pois além de aprender a Língua Espanhola, também deveriam demonstrar, através de imagens (textos multimodais), as nossas culturas. Assim sendo, trabalharíamos com fotos narradas e vídeos. Evidenciei a importância do uso da imagem durante a reunião, com o intuito de que não ocorresse nesta fase o que ocorreu no projeto piloto, ou seja, de que os estudantes não usassem imagens do Google.

Dentre os estudantes que se inscreveram, 13 decidiram ficar, os demais não se sentiam à vontade para gravar os vídeos. Dos treze estudantes que se inscreveram e optaram por permanecer, 04 são do curso de Hotelaria e os outros 9 são do curso de Gestão em Turismo e possuem a faixa etária de 18 a 45 anos. Durante a pesquisa houve três desistências. Assim, falarei brevemente dos 10 que iniciaram e concluíram o curso de. Destaco que todos os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos participantes.

Milena é estudante do curso de Hotelaria, tem 20 anos e concluiu o ensino médio em uma escola pública; entrou no IFAL pelo sistema de cotas.

Cecília é estudante do curso de Hotelaria, tem 25 anos e concluiu o ensino médio em escola pública. Antes de optar por Hotelaria, cursou 6 semestres de farmácia na UFAL.

Gaby tem 34 anos, concluiu o ensino médio em escola pública, mas antes de ingressar no curso de Hotelaria do IFAL iniciou os cursos superiores de Recursos Humanos e Administração, porém, não concluiu nenhum dos dois; nas palavras dela, optou pelo curso de Hotelaria “Porque é um curso que trabalha diretamente com o público” (GABY – trecho do questionário, 01/03/2018).

Genia foi a participante mais velha, 45 anos, concluiu o ensino médio em escola pública, na educação de jovens e adultos. Após essa etapa, fez o curso normal médio, antigo magistério. Depois disso, ficou 6 anos sem estudar e em 2016.2 ingressou no curso de Hotelaria do IFAL.

Sophie tem 26 anos, foi estudante da rede privada e faz o curso Gestão de Turismo por compreender que em Alagoas há muito espaço para essa área, conforme pode ser lido no seguinte trecho “Porque me identifiquei com a grade curricular e pelo mercado promissor em Alagoas” (JÚLIA, 01/03/18).

Ronaldo, de 22 anos, natural de Aporá, BA, veio para Maceió apenas para fazer graduação. Ele foi aprovado dentro do sistema de cotas para fazer o curso de Gestão de Turismo.



Certo dia ele me contou que veio para Maceió “com a cara e a coragem”. Inicialmente, morou de favor por um mês na casa de um amigo (tempo que levou para conseguir um emprego e poder dividir as despesas) que também veio da Bahia para fazer graduação na UFAL.

Jéssica tem 38 anos, estudou em escola particular antes de cursar Gestão de Turismo, graduou-se em Processo Gerencial, na Universidade do Estado de Alagoas – UNEAL.

Juan tem 40 anos, concluiu o ensino médio em uma escola particular. Ficou 18 anos sem estudar e em 2016.2 ingressou no curso de Hotelaria.

Shopie é a participante mais nova do grupo, tem 18 anos, concluiu o ensino médio em escola particular e cursa Gestão de Turismo no IFAL.

Renata tem 30 anos, estudou em escola pública e cursa Gestão de Turismo no IFAL.

### 3.3.3 Os participantes paraguaios

Os estudantes paraguaios foram selecionados pela professora colaboradora desta pesquisa. O método de seleção realizado por ela: em um dia de aula normal ela falou da minha pesquisa e perguntou se algum estudante tinha interesse em contribuir.

Ela primeiramente explicou que se tratava de uma pesquisa de doutorado em que a professora pesquisadora tinha interesse em promover uma interação entre os estudantes brasileiros e paraguaios e que a interação se daria por vídeos. Inicialmente treze estudantes demonstraram interesse em participar.

Para que não houvesse tantas lacunas na comunicação, como aconteceu com os estudantes do IFMS durante o projeto piloto, no dia 18 de julho criei um grupo de WhatsApp nominado de *Español Intercultural* e solicitei à professora colaboradora que incluísse os alunos que demonstraram interesse em participar da pesquisa. A finalidade desse grupo era que eu pudesse me aproximar, mesmo que minimamente, dos participantes paraguaios, para auxiliá-los durante a fase de produção dos vídeos.

Após a inclusão dos estudantes no grupo, fiz um vídeo explicando aos estudantes da *Universidad Columbia* como seria a participação deles no projeto. Ressalto a importância dessa fase, porque durante o projeto piloto a professora colaboradora foi responsável por fazer a mediação e o resultado foi a interrupção da interação devido ao uso de imagens da internet.

**Figura 18 - Sequência do vídeo de apresentação**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Observa-se que nessa sequência manteve a interação com os estudantes, pois além de me manter como a representação mais saliência no vídeo, mantive também o processo transacional, dado que meu olhar tinha como alvo o leitor/observador do vídeo, isto é, os estudantes da *Universidad Columbia*. Ademais do contato visual, mantive o contado verbal com os estudantes, conforme pode ser lido na transcrição do vídeo que se segue:

¡Hola, gente! ¿Qué tal? ¿Cómo están? Yo soy Flávia Karolina, soy profesora de lengua española en el Instituto Federal de Alagoas. Además de ser profesora, soy estudiante de doctorado en la universidad Federal de Alagoas. Mi tesis está relacionada a la enseñanza, pero, es la enseñanza intercultural de la lengua española. Entonces, por eso, he hablado con la profesora Mariana, que es mi prima, es casada con mi primo, y hablamos **en la posibilidad de hacer un intercambio intercultural por medio de videos, entre mis alumnos de aquí de Brasil y sus alumnos que están ahí en Paraguay, que son ustedes, para conocer un poco más de la cultura de uno y del otro, ¿sí?** Bueno, ¿Por qué empecé? No, perdona. ¿Por qué pensé en hacer una investigación así? Yo soy pedrojuanina, soy de la frontera Ponta Porã/Pedro Juan Caballero y tengo mucha influencia de los paraguayos en mi vida (mi abuela era paraguaya) y **veo que poco se valora la cultura de Paraguay, pero no sólo de Paraguay, en general, de los países de América Latina. Nosotros en Brasil, poco valoramos esto y porque poco conocemos, en verdad los medios de comunicaciones sólo demuestran y muestran cosas malas ahí de Paraguay, así como de Colombia y de Bolivia, por ejemplo. Entonces, quería hacer algo para que mis alumnos aquí tuvieran la oportunidad de conocer un poco más y conocer la cultura. Tantas cosas buenas que hay ahí que uno no conoce, que no se muestra**<sup>35</sup>. Entonces, **mi intención de hacer mi investigación con ustedes es justamente esa para que podamos conocer un poco más la cultura de los dos países.** Claro que ustedes van a conocer un poco más de la nuestra aquí, porque ahora yo estoy viviendo en la región nordeste de Brasil, en la ciudad de Maceió, y mis alumnos van a conocer un poco de Asunción, ¿no? la capital de Paraguay. Bueno, **¿y qué necesitan para participar de esta investigación? Que les guste hacer videos, porque en mi tesis yo analizo la lengua y la cultura, y la cultura que nosotros**

<sup>35</sup> A minha fala pode ter levado os estudantes a mostrarem apenas as coisas boas que no Paraguai, contudo, não posso negar que esse foi o meu intuito, dado que desde a Guerra da Tríplice Aliança foi criada uma imagem negativa em relação ao Paraguai e aos paraguaios, portanto, nesta tese quis que os estudantes daquele país enfoquem em coisas positivas sobre o seu país, para que os estudantes brasileiros tivessem a oportunidade de conhecer um Paraguai apagado pelas mídias.

**vamos a ver es por medio de imágenes.** Entonces, sería un placer muy grande para mí que ustedes pudieran colaborar, sí, con mi investigación. Antes que me olvide, **aquí en Brasil hay un comité de ética, ética de investigación, y para eso si quieren colaborar con mi pesquisa tienen que “assinar” perdón, firmar, el documento. En ese documento uno va a, sólo van a decir que aceptan que yo utilice las imágenes. Bueno, por hablar en imágenes, como trabajaremos con videos, he pensado en ponerlos todo en un grupo secreto, en qué sólo nosotros tengamos acceso a eso.** Por hora es eso quiero agradecerles, de verdad, me hacen muy feliz porque me están ayudando. Entonces es así: para que puedan participar tienen que seguir la regla de hacer los videos creo que de aquí para noviembre vamos a hacer tres. **¿Cómo vamos a empezar? Primero mis alumnos hacen y ustedes van a elegir uno de ellos, de los que enviaron, para que ustedes hagan las respuestas. Puede ser por videos, puede ser por fotos narradas. Yo voy a poner algunos tutoriales siempre para que tengan una idea de cómo hacerlo.** Entonces es eso, si alguien, por ejemplo, no quiere hacerlos, entonces, pueden estar muy a gusto para salir del grupo porque, en verdad, **esta interacción se va a dar así, por medio de imágenes.** Besos a todos y saludos desde Brasil (Transcrição do vídeo de apresentação elaborado pela professora pesquisadora em 18/07/2017).

Conforme pode ser observado na transcrição do vídeo, expliquei aos estudantes a importância da participação deles no projeto, pois veríamos o Paraguai pelos olhos deles, isto é, eles guiaram os nossos olhares para aquele país, já que a mídia e os livros didáticos mostram muito pouco sobre a cultura deles. Falei também que eles precisariam assinar o Termo de Livre Consentimento Esclarecido, mas como não estava com o documento impresso, tive que explicar detalhadamente no decorrer da pesquisa, contudo, antes de iniciar efetivamente a pesquisa com eles.

Outro ponto que foi enfatizado é que eles iriam fazer fotos narradas e/ou vídeos, portanto, a interação cultural seria por meio de imagens. Sendo assim, disse que quem não se sentisse à vontade poderia deixar o grupo de WhatsApp, pois, infelizmente, não seria possível a participação na pesquisa.

Após essa etapa, dez estudantes decidiram que iriam contribuir com a minha tese. Esses alunos têm entre 18 e 21 anos e todos cursam o segundo semestre do Curso de Hotelaria e Turismo.

Destaco que, infelizmente, não foi possível ter acesso a mais informações a respeito deles porque a professora colaboradora, por falta de tempo, não pôde aplicar um questionário inicial para traçar o perfil dos estudantes. Tentei fazê-lo, mas não obtive respostas deles. Compreendo que não o fizeram por desconfiança, visto que eles nunca participaram de nenhuma pesquisa como a minha, sendo assim, não estão familiarizados com o processo. Soube da idade deles, pois perguntei pelo chat no Facebook e todos responderam. Para melhor

visualização das informações sobre os participantes da pesquisa, elaborei uma tabela com os principais dados.

**Tabela 1 – Participantes da pesquisa**

	<b>Brasileiros</b>	<b>Paraguaios</b>
<b>Número de alunos</b>	13	10
<b>Idade</b>	18-45	18-21
<b>Cursos</b>	Tecnológicos em Turismo e em Gestão em Turismo (Cursos distintos)	Bacharelado em Hotelaria e Turismo (Curso único)
<b>Tempo de duração dos cursos</b>	2 anos e 6 meses	4 anos
<b>Universidade</b>	Pública	Privada

Fonte: elaborada pela pesquisadora

### 3.3.4 A professora colaboradora e participante

Contatar a professora colaboradora foi fácil, visto que ela é casada com o meu primo, portanto, sempre mantivemos contato pelas redes sociais. Assim que decidi que queria promover interação com estudantes paraguaios pensei em Mariana, porque ela trabalha com estudantes de Turismo e Hotelaria na *Universidad Columbia de Asunción, PY*.

A professora Mariana é brasileira, natural de Ponta Porã, MS. Ao concluir o ensino médio, não teve interesse em fazer a graduação em Ponta Porã, porque, por ser uma cidade pequena, são poucos os cursos ofertados, então optou por fazer *Turismo y Hotelería* na *Universidad Columbia*, em *Pedro Juan Caballero*, no Paraguai, mas no último ano transferiu o curso para a mesma universidade, só que em Assunção. Em 2006, graduou-se e voltou para Ponta Porã.

Por não conseguir atuar em sua área de formação, em 2013 a professora colaboradora voltou para Assunção. Nesse mesmo ano foi aprovada no concurso público para trabalhar como secretária no Centro de Estudos Brasileiros e em 2014 começou a lecionar no curso superior de Turismo e Hotelaria da faculdade em que se formou. Mariana ministra as disciplinas de: gestão e qualidade em serviços hoteleiros, organização de eventos especiais, turismo de reunião e administração hoteleira.

De acordo com a colaboradora, diferentemente dos brasileiros, os estudantes paraguaios não possuem preconceito em relação aos brasileiros. Ela relatou que seus alunos gostam de estudar com uma professora estrangeira. Diante disso, ela considerou que seria importante sua

participação no projeto, posto que ela também gostaria que os brasileiros conhecessem melhor o Paraguai e pudessem ter uma visão menos preconceituosa em relação a esse país que a acolheu e que lhe deu novas oportunidades profissionais.

### 3.3.5 Os cursos de Gestão de Turismo e o de Hotelaria do IFAL

Com a expansão da Rede Federal e criação de diversos Institutos Federais em 2008, surgiram novos desafios para os Institutos Federais e um deles foi a necessidade de implantar a verticalização do ensino, isto é, passaram a ofertar os cursos de ensino técnico, em sua maioria na modalidade integrada com o ensino médio (50% das vagas), licenciatura (20% das vagas) e graduações tecnológicas.

A partir dessa necessidade de verticalização do ensino foram implantados no IFAL, *campus* Maceió, os cursos tecnológicos em Hotelaria e Gestão em Turismo no segundo semestre de 2009. A criação desses cursos se deu com base em estudos do potencial da região, que anualmente recebe milhares de turistas, pois desde a década de 1980 a região Nordeste se tornou destino turístico, portanto, tem recebido vários investimentos tanto do setor público, quanto do privado. “A combinação da infraestrutura pública com a ampliação de investimentos e equipamentos privados, viabilizou a explosão turística em Alagoas” (IFAL, 2014). Diante da potencialidade local, o IFAL observou a necessidade de investir na formação de profissionais voltados para o segmento turístico-hoteleiro.

Assim, o curso superior de Tecnologia em Hotelaria tem como objetivo formar gestores hoteleiros com competência e habilidades para administração operacional dos meios de hospedagem, pautados em princípios éticos, humanísticos, científicos e tecnológicos, requeridos por uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, capazes de trabalhar na hospedagem turística, nos serviços de alimentos e bebidas e na hospedagem hospitalar, de forma a ampliar as oportunidades de inserção no setor produtivo. O curso é organizado em regime modular, composto por 5 semestres. Já o curso de Gestão de Turismo, que possui a mesma duração que o curso de hotelaria, tem por objetivo formar cidadãos capazes de trabalhar na gestão do planejamento, gerenciamento, promoção e vendas no segmento turístico.

### 3.3.6 A instituição paraguaia e o curso de Turismo e Hotelaria

A *Universidad Columbia del Paraguay* é uma Instituição particular que oferece diversos cursos presenciais de nível superior, a saber: *administración agropecuaria; administración de empresas; arquitectura; cinematografía; comercio exterior; contaduría pública; derecho;*

*diseño gráfico; ingeniería agronómica; ingeniería comercial; ingeniería em informática; ingeniería em marketing; marketing; psicología; turismo y hotelería; e veterinaria. Além desses, oferta cursos na modalidade online: administración de empresas; contaduría pública; ingeniería comercial; marketing; e turismo y hotelería.*

O curso de Turismo e Hotelaria é ofertado desde 1991, mas, diferentemente do IFAL, trata-se de um curso só, isto é, ao concluir o curso, o acadêmico estará habilitado para trabalhar tanto na área de Hotelaria quanto na de Turismo. O curso em referência, cujo objetivo é o de formar profissionais capacitados para planejar e gerar serviços dentro e fora do país, potencializando o desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões, tem a duração de 4 anos, mas a grade curricular é dividida em semestres, portanto, o estudante cursa 8 semestres e as disciplinas são ofertadas semestralmente<sup>36</sup>.

### 3.3.7 Procedimento de geração e coleta de dados

O Curso de Conversação Intercultural em Língua Espanhola teve início no dia 19 de julho de 2017. As aulas eram às segundas e quartas, de 17h às 18:30h. No primeiro dia apenas enfatizei novamente o objetivo desse curso e os critérios para participação da pesquisa. Além disso, para saber a representação cultural deles a respeito do Paraguai, fiz um grupo focal com a seguinte pergunta: Quando você pensa no Paraguai, qual a primeira coisa que te vem em mente? Nesse mesmo dia, como as aulas eram no laboratório de informática, solicitei aos estudantes que escrevessem no Google Imagens a palavra Paraguai e que salvassem uma foto que visualmente representasse o país na percepção deles. Nesse mesmo dia, dei um diário de campo para cada participante brasileiro para que eles pudessem ir anotando suas percepções durante a pesquisa. Os estudantes paraguaios não escreveram os diários de campo.

#### Quadro 4 - Etapa da Pesquisa

Primeiros Procedimentos de geração e coleta de dados
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grupo Focal: Quais suas impressões sobre o Paraguai?</li> <li>➤ Seleção de imagens: A imagem que define o Paraguai em minha percepção.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

<sup>36</sup> Informações estão disponíveis no site da Universidade: <https://www.columbia.edu.py/> acesso em 01 de março de 2018.

Após a primeira aula, em que coletei alguns dados para saber qual a percepção dos meus alunos em relação ao Paraguai, fiz uma revisão do conteúdo básico. Essa etapa se estendeu do dia 19 de julho a 09 de agosto. Nesse período, trabalhei pontos referentes ao Ensino de Língua Espanhola como: apresentação, dar informações pessoais, falar da rotina, falar sobre lugares, descrever uma pessoa e local. Do dia 10 de agosto ao dia 28 de agosto tivemos recesso no Instituto Federal de Alagoas, portanto, o curso foi interrompido.

Na semana após as férias realizamos duas oficinas: (1) técnicas de fotografia aplicadas ao ensino de línguas; e (2) o uso do aplicativo *VideoShow*. A primeira oficina foi ministrada por uma estudante do curso de letras que é fotógrafa e se propôs a contribuir com a pesquisa ensinando metodologias para fazer boas fotografias; já a segunda oficina foi ministrada pela professora pesquisadora com a ajuda de dois alunos do ensino médio integrado em Informática.

#### Quadro 5 - Oficina de Fotografia



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Essas oficinas foram pensadas para que os estudantes brasileiros pudessem se familiarizar tanto com as técnicas de fotografia (e percebessem a importância da imagem para a minha tese), quanto para que conhecer o aplicativo *VideoShow*, que detalharei mais adiante, na próxima subseção. Os estudantes paraguaios não tiveram essa oficina, mas enviei um tutorial disponível no YouTube sobre a utilização desse aplicativo<sup>37</sup>. Além disso, ao ver algumas conversas trocadas pelo WhatsApp entre os participantes, vi que alguns estudantes brasileiros ensinaram os seus colegas de interação a utilizarem essa ferramenta.

<sup>37</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cE8YA79vtQw&feature=youtu.be> Acesso em 04 de setembro de 2017.

Depois desses momentos de retomada de conteúdo e das oficinas de técnicas de fotografia e sobre as funcionalidades do aplicativo, meus alunos foram orientados a produzir seus primeiros vídeos apresentando-se e falando um pouco do seu dia a dia. Vale destacar que, conforme mencionado na seção 3.1, a pesquisa-ação caracteriza-se pela *resolução de problemas*, tomada de *consciência* e pela *produção do conhecimento*. Nesse sentido, para resolver um dos problemas do Ensino da Língua Espanhola (a interação com falantes nativos e o silenciamento da América Latina e, por conseguinte, a tomada de consciência) precisávamos gerar a produção de conhecimento. Diante disso, o primeiro produto foi um vídeo de apresentação.

**Quadro 6 - Etapa da Pesquisa**

<b>Sequência dos procedimentos de geração e coleta de dados</b>
Tema: Presentarse y hablar de su rutina
<b>1º Fase: Foco na revisão dos conteúdos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saludos y despedidas;</li> <li>➤ Verbos ser, estar, tener, vivir, trabajar, estudiar;</li> <li>➤ Verbos reflexivos acerca de la rutina;</li> </ul>
<b>2º Fase: ênfase na elaboração das fotos narradas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Oficina sobre técnicas de fotografia;</li> <li>➤ Uso do aplicativo <i>VideoShow</i>;</li> <li>➤ Elaboração das Fotos Narradas: Vídeos elaborados pelos estudantes brasileiros e vídeos-resposta elaborado pelos estudantes do Paraguai.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os primeiros produtos foram 10 vídeos e/ou fotos narradas elaboradas pelos meus alunos do IFAL, em que eles se apresentaram sem saber quem seria o receptor. Os vídeos foram postados em um grupo fechado do Facebook, onde os únicos integrantes eram os participantes desta pesquisa.

Depois que meus alunos postaram, os estudantes paraguaios começaram a participar efetivamente da pesquisa. Eles tiveram que assistir aos vídeos e escolher uma pessoa com quem iria interagir. Uns escolheram pelas afinidades como, por exemplo, Natasha, que quis interagir com a Sophie, pois as duas fazem aulas de balé. Outros escolheram pela beleza, como César, que foi o primeiro a se manifestar dizendo que queria conversar com a Milena, inclusive, eles continuam em contato até hoje.

Para tentar aproximá-los ainda mais, adicionei os meus alunos no grupo *Español Intercultural*, em que os alunos do Paraguai já eram participantes. Com esse grupo, os estudantes tiveram mais uma ferramenta para se comunicar. Destaco que muitos deles, sem minha intervenção, adicionaram-se para conversas particulares.



Após a postagem dos vídeos dos meus alunos no grupo privado do Facebook, os estudantes da *Universidad Columbia* tiveram 15 dias para fazer seus vídeos-resposta para a pessoa com quem iriam dialogar. Dois deles não fizeram, mas continuam como participantes desta pesquisa, porque resolveram se apresentar e mostrar seu cotidiano de forma individual, isto é, em conversas por WhatsApp.

Depois de recebermos os vídeos-resposta, os estudantes brasileiros e paraguaios decidiram juntos, pelo grupo de WhatsApp, que os próximos temas das interações multimodais seriam: a cidade e comida, respectivamente.

Sobre o tema cidade, foi instruído aos estudantes brasileiros e paraguaios que ficassem bem à vontade para decidir o que preferiam mostrar, mas, como eles são da área de Turismo e Hotelaria, certamente quiseram mostrar os pontos turísticos. E para captar as fotografias e vídeos que pudessem ser utilizadas nas produções, alguns alunos me convidaram para acompanhá-los até a orla de Ponta Verde em um dia de domingo.

#### Quadro 7 - Etapa da Pesquisa



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

É importante salientar que para os estudantes brasileiros o método de elaboração dos vídeos foi diferente em relação aos estudantes paraguaios, visto que estes são falantes nativos. Assim sendo, antes que meus alunos fizessem seus vídeos, trabalhei alguns conteúdos, os quais detalharei no quadro abaixo.

#### Quadro 8 - Etapa da Pesquisa

<b>Sequência dos Procedimentos de geração e coleta de dados</b>
Tema: <i>Mi ciudad</i>
1º Fase: Foco na revisão dos conteúdos

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Descrever cidades e os serviços que nelas são oferecidos;</li> <li>➤ Dar informações sobre um serviço comercial ou lugar;</li> <li>➤ Descrever pontos turísticos de uma cidade.</li> <li>➤ Falar sobre seu entorno;</li> </ul> <p>Obs: Relacionado às necessidades do curso da área de Gestão em Turismo.</p>
2º Fase: ênfase na elaboração das fotos narradas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboração das Fotos Narradas/Vídeos elaborados pelos estudantes brasileiros e paraguaios.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta etapa os estudantes do Brasil e do Paraguai puderam fazer suas produções simultaneamente, posto que eles já tinham seus pares de interação.

Por fim, a última produção deles foi sobre uma comida típica do país ou da região em que eles vivem. Deixei claro que não precisava ser nada rebuscado, para que eles não se sentissem intimidados e não deixassem de fazer a atividade.

Novamente, para que meus estudantes pudessem produzir os seus vídeos, trabalhei durante o curso de conversação alguns temas para que pudesse facilitar a produção deles.

#### Quadro 9 - Etapa da Pesquisa

<b>Sequência dos Procedimentos de geração e coleta de dados</b>
Tema: <i>Comida típica</i>
1º Fase: Foco na revisão dos conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dar informações sobre alimentos e bebidas;</li> <li>➤ Expressar gostos e preferências sobre alimentos e bebidas;</li> <li>➤ Descrever um prato e os ingredientes que o compõe;</li> </ul> <p>Obs: Relacionado às necessidades da área de Hotelaria.</p>
2º Fase: ênfase na elaboração das fotos narradas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboração das Fotos Narradas/Vídeos elaborados pelos estudantes brasileiros e paraguaios.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É importante ressaltar que, por se tratar de um curso de conversação com dois grupos diferentes de Ensino de Espanhol para Fins Específicos, nossas produções estão dentro dos temas de interesse das duas áreas, pois, como disse anteriormente, os temas foram escolhidos por eles e contemplou as duas áreas.

#### 3.3.8 O aplicativo utilizado na pesquisa

Conforme visto em minhas reflexões a respeito da fase exploratória, um dos resultados obtidos foi o de que os estudantes não usaram o aplicativo Fotos Narradas para Windows, pois

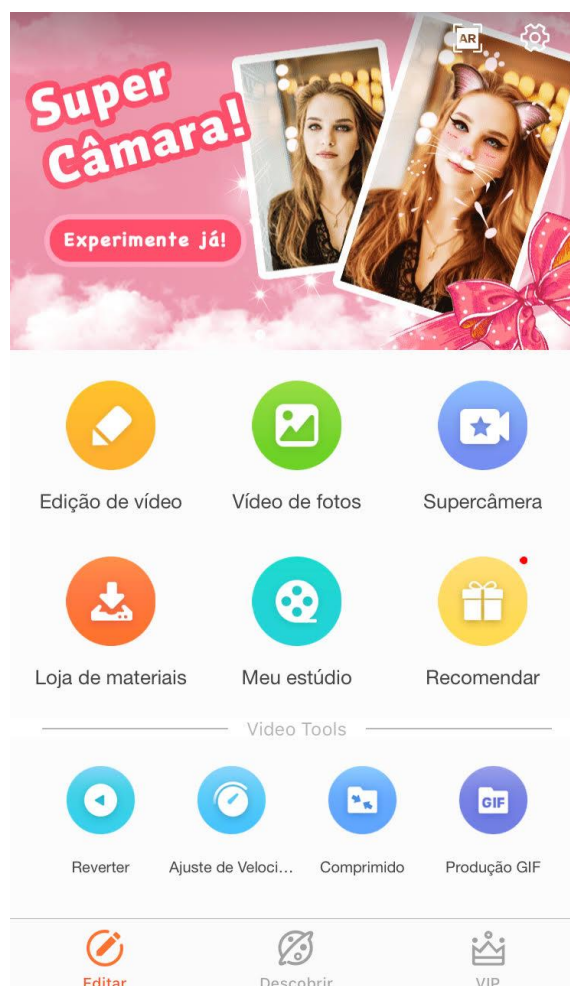
preferiram usar os seus smartphones. Diante disso, compreendi que esta pesquisa poderia ser associada à teoria do conectivismo, porque, de acordo com Brazuelo e Gallego (2011), essa teoria reconhece que as tecnologias móveis possibilitam que as pessoas aprendam em diversos contextos, devido à possibilidade de se conectar às mais distintas fontes de informações pela rede, melhor dizendo, as redes podem contribuir para a aprendizagem informal e coletiva entre seus usuários.

Nessa perspectiva, ressalto que o smartphone foi fundamental nesta pesquisa. Primeiro, porque todos os participantes possuem esse aparelho, portanto, não se pode dizer que a falta de recursos tecnológicos atrapalhou a interação entre os estudantes. Segundo, destaco que esses dispositivos móveis possuem aplicativos que favoreceram a produção do conhecimento.

Na fase exploratória eu desconhecia outros aplicativos que tivessem as mesmas funções que a ferramenta *Fotos Narradas para Windows*, contudo, a partir do resultado obtido naquela fase, foquei em buscar aplicativos com essas funcionalidades, ou seja, que nos permitisse elaborar as fotos narradas, mas que pudessem ser baixados gratuitamente em smartphones.

Encontrei alguns aplicativos como o *VivaVideo*, *Flipagram*, *InShot* e *VideoShow*. Todos possuem basicamente as mesmas funcionalidades, mas, ao analisá-los, preferi trabalhar com o *VideoShow*, no entanto, deixei a critério dos estudantes para que eles pudessem selecionar quaisquer um desses aplicativos, desde que pudessem produzir vídeos e/ou fotos narradas. Ressalto ainda, que o aplicativo indicado pode ser baixado tanto no sistema android quanto no iOS.

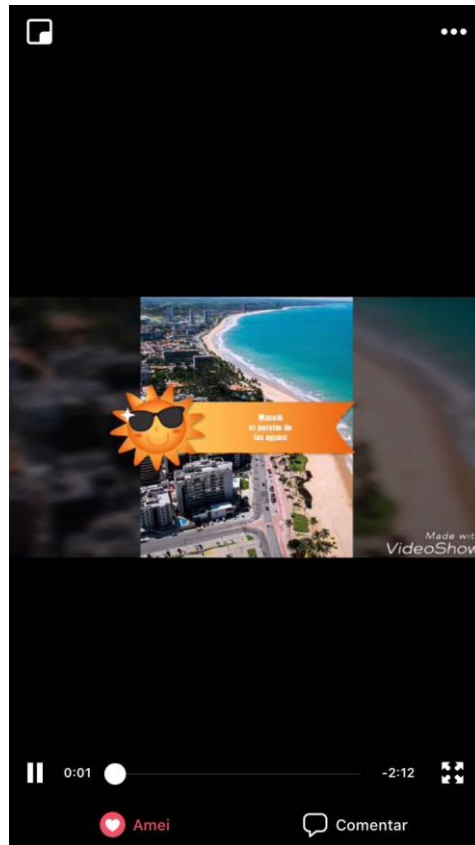
O *VideoShow* diferencia-se do *Fotos Narradas para Windows* porque permite, além da elaboração das fotos narradas, a produção de vídeos ou a mescla desses dois gêneros, conforme pode ser observado na imagem abaixo.

**Figura 19 - Print do aplicativo Vídeo Show**

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Na imagem 19, tela principal do aplicativo, verifica-se que ele oferece o recurso de edição de vídeo e fotos, isto é, as fotos narradas. Destaca-se também que é possível inserir legendas, filtros, emoji, música e a super câmera, que consiste em vídeos de selfie com adesivos em movimento de coelho, cão, gato (como pode ser observado na parte superior da imagem 19, em que há uma jovem com orelhas e bigodes de felino). O recurso de super câmera não foi utilizado pelos participantes, visto que se trata de uma produção de material voltado para educação e não de vídeos para entretenimento. Mostramos a seguir uma produção em que a participante Jéssica utiliza um emoji disponível no aplicativo.

**Figura 20 - Vídeo da participante Jéssica**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Um exemplo de emoji disponível nessa ferramenta é esse sol, que surge da direita para a esquerda, utilizado pela participante para dar título ao vídeo e/ou fotos narradas. A respeito dos emojis, também foi orientado o uso moderado, visto que de acordo com Mayer (2009) esses elementos que possuem a função de deixar a apresentação mais atrativa podem sobrecarregar o canal visual e podem chamar a atenção para elementos desnecessários. Ainda sobre as funcionalidades da ferramenta, destacamos que é possível fazer recorte rápido e fácil no vídeo, bem como reduzir seu tamanho e transformá-lo em MP3.

### 3.3.9 Breve reflexão sobre os aplicativos utilizados nas duas fases: na exploratória e na pesquisa

Considero que da fase exploratória para a fase de aplicação da pesquisa houve um avanço na seleção do aplicativo, visto que foi notório que eles gostaram do aplicativo e tiveram mais facilidade em produzir suas fotos narradas e/ou vídeos.

Destaco ainda, que com base na teoria do conectivismo – cuja compreensão é de que os aparelhos móveis podem contribuir com a aprendizagem informal –, outro aplicativo muito importante na aplicação da pesquisa foi o WhatsApp, pois a partir do momento que eles escolheram com quem iriam interagir já se adicionaram nessa rede social e passaram a conversar. Com isso, destacamos que os estudantes não ficaram apenas na interação assíncrona, conforme havíamos planejado inicialmente, isto é, eles também interagiram sincronamente por meio dos dispositivos móveis.

Para resumir as duas fases, elaborei dois gráficos: o primeiro representa o processo de interação da fase exploratória e o segundo representa as interações da aplicação da pesquisa.

**Gráfico 1 - Fase exploratória**



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com este gráfico pretendo mostrar que na fase exploratória não houve a interação assíncrona entre os estudantes, eles apenas cumpriram as etapas propostas pelas professoras. Destaco ainda que a interrupção se deu por parte dos estudantes do IFMS, posto que ao mostrarem imagens que não correspondiam aos seus cotidianos os estudantes do IFAL compreenderam que eles não estavam querendo interagir e pediram para não fazer outro vídeo-resposta.

Após refletir acerca das dificuldades da fase exploratória, considero que na fase da pesquisa consegui obter mais avanços no que se refere à interação entre os estudantes participantes.

Gráfico 2 – Fase da aplicação da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme pode ser observado no gráfico 2, apresentado em forma de ciclo, em que demonstro que os participantes, além de cumprirem as etapas de elaboração dos vídeos num movimento de integração, também interagiram pelas redes sociais sobre diversos assuntos como, por exemplo, mostraram lugares em que estavam passeando, trocaram informações a respeito de músicas e de comidas, entre outros. Observa-se, então, que os participantes interagiram no modo assíncrono e síncrono.

Analisando as duas etapas, concluo que foi importante enfatizar a necessidade de os estudantes usarem imagens reais de seu cotidiano, o que chamou atenção para a importância do ensino que enfoque o uso de textos multimodais. Outrossim, a possibilidade de o aplicativo utilizado poder mesclar fotos narradas e vídeo também contribuiu com a aproximação entre os participantes, visto que nos vídeos a interação pressupõe mais afetividade/intimidade entre eles. Por fim, compreendemos que adicioná-los no mesmo grupo de WhatsApp foi importante para que eles tivessem a autonomia de interagir com seus pares, porque, conforme disse anteriormente, eles se adicionaram para conversar *in box*.

## 4 ANÁLISE MULTIMODAL DA INTERAÇÃO INTERCULTURAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises das interações multimodais – vídeos e fotos narradas elaboradas pelos estudantes brasileiros e paraguaios. Por se tratar de interações interculturais, me apoiarei em autores de outras áreas para ampliar a perspectiva da análise multimodal com viés intercultural, porque apenas com a teoria multimodal da gramática visual não é possível ampliar as discussões para o âmbito cultural, posto que a cultura é guiada pelo olhar de quem vê e do contexto da percepção de mundo de cada indivíduo. Antes de iniciar a análise, explicarei ao leitor o meu processo de escolha dos elementos culturais trazidos para análise nesta tese e, em seguida, faço uma descrição da metodologia utilizada para transcrição dos vídeos.

### 4.1 Dados gerados e coletados durante o processo

Como informado no capítulo metodológico, fizemos primeiro um projeto piloto para que pudessemos testar o aplicativo no processo de interação. Durante essa etapa foram coletados 35 vídeos: 18 elaborados por estudantes do IFAL e 17 pelos estudantes do IFMS. Os vídeos dos sul-mato-grossenses foram construídos com baixa modalidade (valor de verdade)<sup>38</sup>, porque a maioria das fotos foram retiradas da internet, acarretando na interrupção da interação. Embora todo esse processo de coleta e geração de dados tenha sido importante para que pudessemos refletir acerca do processo e, a partir dos resultados, redirecionar algumas ações, não utilizaremos os instrumentos coletados na fase exploratória, porque o foco desta pesquisa é a interação entre os estudantes brasileiros e paraguaios.

Segundo o relato na seção anterior, os participantes desta pesquisa interagiram de forma assíncrona por meio de vídeos que foram arquivados em um grupo fechado do Facebook. Ao todo foram produzidos 44 vídeos, sendo 28 dos estudantes brasileiros e 16 dos estudantes paraguaios. A diferença da quantidade de vídeos produzidos entre os estudantes do IFAL e da *Columbia* se dá apenas pelo fato de que, inicialmente, os 10 participantes brasileiros fizeram seus vídeos de apresentação; já os estudantes paraguaios se apresentaram e no mesmo vídeo gravaram o segundo tema.

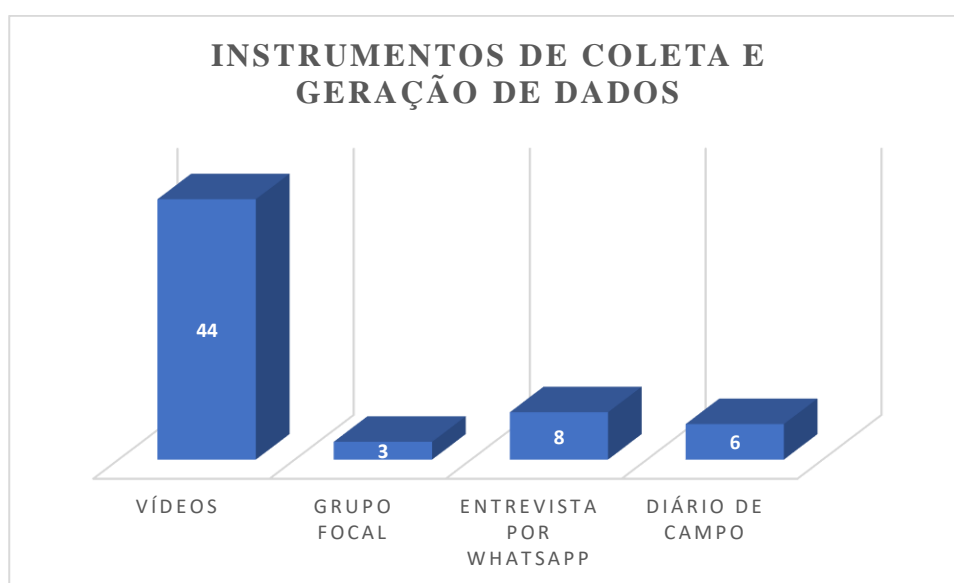
---

<sup>38</sup> Conforme Kress e Van Leeuwen (2006), imagens e vídeos com alta modalidade são o que representam ações reais, os com baixa modalidade são os que não parecem verídicos. A caricatura, por exemplo, tem baixa modalidade.



Além dos vídeos, outros instrumentos foram coletados no processo de geração de dados, como 6 diários de campo escritos pelos estudantes brasileiros. Esse mesmo instrumento não foi produzido pelos paraguaios, porque conseguir que um estudante compreenda a importância desse instrumento requer um pouco mais de aproximação entre o professor e o aluno, o que, devido à distância geográfica, não me permitiu ser tão próxima daqueles estudantes. Pedi para que a professora colaboradora solicitasse a eles a escrita dos diários, mas ela disse ter se esquecido de solicitar. Por fim, elaborei três grupos focais com os estudantes brasileiros, com o intuito de compreender os elementos culturais que chamaram atenção deles nos vídeos. Tendo em vista que também não foi possível realizar grupos focais com os estudantes da *Universidad Columbia*, mandei em áudio por WhatsApp algumas perguntas; dos 10 participantes, 8 responderam. Para facilitar a visualização, elaborei um gráfico resumizando as informações acerca dos dados coletados.

**Gráfico 3 - Instrumentos de coleta e geração de dados**



Fonte: elaborado pela Pesquisadora

De acordo com o gráfico, pode-se verificar os vários dados coletados e gerados. Sabe-se também que os vídeos foram os principais instrumentos nesta tese, portanto, na análise sempre partiremos do vídeo para os demais dados, quando necessário. Destaco ainda que tenho as conversas no grupo do WhatsApp que também poderão ser utilizadas.

#### 4.1.1 A escolha dos temas para análise

Partindo da segunda pergunta de pesquisa “O que a análise dos vídeos/narrativas produzidos pelos alunos de ambos os países pode mostrar sobre as facetas culturais de cada país e dos alunos envolvidos?” escolhi alguns temas para serem analisados. Todavia, antes de explicar a seleção dos temas, considero importante reforçar que os Estudos Culturais se interessam pela vida cotidiana de classes não dominantes (HALL, 2017). Nesse sentido, penso que a partir da vida cotidiana é possível promover o ensino intercultural entre pessoas que não estão em um mesmo país, posto que se pode criar um ambiente de ensino-aprendizagem que promova o respeito das diversidades culturais.

Portanto, como foi exposto na metodologia, os vídeos e fotos narradas apresentaram três ações do cotidiano relacionadas aos cursos de Hotelaria e Gestão de Turismo: apresentação, cidade e comida. A partir desses três conteúdos, vários elementos culturais foram apresentados através das interações multimodais como: música e danças típicas, comidas típicas, infraestrutura, segurança pública, características pessoais, bem-estar econômico e social.

Com os materiais coletados em mãos, decidi analisar os temas que foram recorrentes entre meus alunos durante o curso de conversação. Desse modo, farei o recorte de alguns vídeos a serem analisados com alguns temas considerados mais relevantes na perspectiva dos participantes brasileiros, isto é, não analisarei todos os materiais nesta tese, mas, certamente, terei um amplo leque de opções para escrita de divulgação dos demais materiais coletados posteriormente. Destaco ainda que esta pesquisa trará de forma mais intensa a visão dos estudantes brasileiros, primeiro porque tenho um contato mais próximo com esses estudantes e segundo porque os olhares de discriminação e preconceito parte dos brasileiros em relação aos paraguaios, conforme foi demonstrado no capítulo teórico.

O procedimento metodológico para análise dos vídeos será a partir da captura das imagens, cuja metodologia de transcrição será explicada na próxima subseção.

#### 4.1.2 Procedimento metodológico para transcrição dos vídeos

Os vídeos e fotos narradas elaboradas pelos estudantes, em sua grande maioria, foram construídos em aplicativos com a mesma função do *VídeoShow*. Essa ferramenta utilizada por eles, conforme exposto na seção 3.3.8, possibilita a integração de vários elementos multimodais como imagem estática, vídeo, música, narração oral e escrita, entre outros. Assim sendo, para

alcançar a função comunicativa em que a cultura pudesse ser demonstrada, os participantes usaram concomitantemente pelo menos dois modos, a saber: a imagem e narração em áudio.

Essa composição multimodal, que envolve elementos fílmicos (som e imagem em movimento), é o calcanhar de Aquiles do analista multimodal, uma vez que, quando esses elementos multimodais são transportados para o texto acadêmico, tornam-se estáticos. O'Halloran e Smith (2013) afirmam que são duas as dificuldades enfrentadas pelo analista de imagens em movimento: (1) a dificuldade em anotar os meios audiovisuais dinâmicos, como som e imagem fílmica e (2) a variedade de recursos multimidiáticos acrescentaram ainda mais dificuldade na análise.

Analistas como Baldry (1994), Thibault (2000) e O' Halloran e Smith (2013) propuseram alguns modelos de análises de filmes, utilizando alguns softwares como o *Adobe Première 6.0* e o *Multimodal Corpus Authoring (MCA)*. Realizei o teste do software *Adobe*. Essa ferramenta possui recursos bastante interessantes que permitem captar as imagens em recortes de quadros ou de intervalos. Embora seja um aplicativo que nos permita analisar as duas modalidades, decidimos, meu orientador e eu, com base em nossos dados, simplificar a nossa metodologia de análise, visto que a análise realizada por esses autores envolve a linguagem cinematográfica que é bem mais complexa, pois além de analisar as imagens e as falas, eles observam também os gestos e as músicas. Na minha tese, por se tratar de filmes e fotos narradas elaboradas por estudantes, não há muita complexidade em relação às modalidades. Para além disso, não é do meu interesse analisar as várias modalidades da composição semiótica, pois, como disse anteriormente, meu principal foco são as imagens e as falas.

Nesse sentido, decidimos trazer para análise os frames dos vídeos. Para tanto, seguirei alguns passos:

- 1 - Farei a captura da tela com a utilização do aplicativo disponibilizado pelo Windows, denominado pela empresa de "Ferramenta de captura";
- 2 – Os frames serão capturados de acordo com o tema do vídeo;
- 3 – Quando necessário, farei a transcrição do áudio do vídeo;
- 4 – Indicarei, quando necessário, o tempo de duração do vídeo analisado e quanto tempo o autor utilizou em cada tema; e
- 5 – Para contextualizar o leitor sobre todo o conteúdo do vídeo, farei um resumo da produção.

Para tanto, pretendo iniciar as análises com base na gramática visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e ampliá-las com teorias sobre interculturalidade.

## 4.2 Análise Multimodal da Interação Intercultural

Nesta seção realizarei a análise multimodal, partindo dos estudos da gramática visual para a intercultural. Conforme indicado na subseção 4.1.1, os temas vídeos a serem analisados neste estudo foram selecionados a partir da relevância dada pelos estudantes brasileiros. Nesse sentido, optei por analisar três vídeos, cujos temas se destacaram entre os estudantes do IFAL, a saber: o balé paraguaio, a aplicação de leis no Paraguai e a sopa paraguaia.

### 4.2.1 - O balé paraguaio

Partindo da concepção de que o diálogo interculturalidade não é fácil, porque trazemos à tona “aspectos históricos, de poder, de hegemonias, de assimetrias[...]” (ESTERMANN, 2009), o primeiro elemento cultural apresentado nesta tese trata-se do balé paraguaio<sup>39</sup>.

Para contextualizar, descreverei as ações que levaram ao vídeo. Sophie, minha aluna, elaborou um vídeo apresentando-se e contando sua rotina, que incluía estudo, aula de balé e atividade física. Esse vídeo, conforme dito anteriormente, foi postado no Facebook com a finalidade de que alguém escolhesse a estudante para interagir (essa metodologia foi utilizada com todos os estudantes brasileiros). Ressalto que não foi definido nenhum critério para seleção de escolha, mas, como previsto, alguns optaram por interagir porque tinham algumas afinidades. Foi o que aconteceu com Sophie e a estudante da Columbia, Natasha, ou seja, a aluna paraguaia selecionou a colega brasileira porque ela também faz aulas de balé.

O vídeo de Natasha, que possui 1 minuto e 38 segundos, segue a seguinte sequência: primeiro ela se apresenta, dizendo que é um prazer conhecer a Sophie e que espera poder contribuir com ela nessa atividade e que vai mostrar a sua rotina; ela faz apenas com fotos, ou seja, não fica narrando detalhes da rotina e para não ficar uma ação silenciosa, coloca um som instrumental agitado ao fundo. Natasha começa mostrando a faculdade, logo ela muda a forma de composição do vídeo, ou seja, mostrou a faculdade em 19 segundos, em seguida, utilizou 7 segundos para mostrar o seu trabalho e, por fim, usou 82 segundos para mostrar sua aula de balé.

Na produção do vídeo/fotos narradas, o elemento mais saliente foi a aula de balé, porque na construção dessa composição multimodal Natasha deu maior ênfase nessa ação ao

---

<sup>39</sup> Embora eu conheça a dança aprendida pela estudante como polca, ela enfatizou tanto em seu vídeo e nas conversas com Sophie de que se tratava de balé.

representá-la com uma duração maior, ou seja, esse ato durou 82 segundos em um vídeo de 1 minuto e 38 segundos. Outro fator que contribuiu para que eu analisasse essa aula de balé foi o fato de a dança ter chamado bastante atenção de Sophie.

Assim sendo, conforme indiquei na subseção anterior, 4.2.3, para fazer análise multimodal do vídeo escolhi os frames que representam a ação a ser analisada.

**Figura 21 - Print do vídeo de apresentação de Natasha**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Nesse frame do vídeo, pela teoria de Kress e van Leeuwen, as representações narrativas ocorrem a partir da estrutura transacional, isto é, através da relação dos diversos atores em relação à meta. Durante quase todo o vídeo, as estudantes participantes da ação são alunas e a professora de balé é a meta, como pode ser visto por meio dos vetores (setas) em vermelho, que demonstram os olhares das alunas em relação à professora. Destaco que em todo tema balé a professora segue na função de meta, porque a ação se dá a partir do processo de repetição dos passos de dança indicados por ela.

Esse frame demonstra também a existência da interação entre os participantes da representação narrativa, posto que, como indicado pelo vetor em azul, a professora de balé também olha em direção a suas alunas para corrigi-las, caso elas errem algo durante o ensaio.

Ainda que a professora de dança não esteja representada visualmente em todos os prints do vídeo, sabe-se que se trata de uma estrutura transacional, pois o alvo do olhar das bailarinas é a professora, conforme poderá ser observado mais adiante na Fig. 22.

Pelo olhar dos estudantes brasileiros, a professora também foi a meta, consequentemente, o elemento mais saliente da ação, porque, segundo eles, “a professora não

parece ser bailarina”. Para além dessa leitura da gramática visual, esse comentário está relacionado ao fato de ela não se adequar ao “padrão” de uma bailarina. Conforme aponta Estermann (2010, p. 40) “os obstáculos no encontro cultural não têm a ver apenas com as diferenças culturais, mas com a “valorização” do padrão das culturas em questão”.

A visão que os alunos brasileiros têm de uma professora de balé é a do padrão europeu, isto é, magra e alta. Essa bailarina foi considerada por eles acima do peso. Estermann fala sobre assimetria cultural em concursos de beleza:

Vê-se esta assimetria claramente na hora dos concursos de beleza das Misses, nos quais somente aparecem candidatas que estão de acordo com os padrões ocidentais (considerados “mundiais”) de “beleza” (magras, brancas, altas, jovens). As culturas subalternas, ainda que sejam a maioria em relação aos seus membros, não “conta” na hora de competir com o padrão nacional e frequentemente são presenteados com a sua condição de ser “reserva folclórica” do país (*Ibidem*, p. 41, destaques do autor)<sup>40</sup>.

Esse “padrão” de beleza exigido no concurso de misses se assemelha ao que se exige de uma bailarina. No Brasil, desde cedo cria-se nas meninas uma representação da bailarina, que vai desde a beleza até a classe social. A bailaria está associada à perfeição (cujo padrão de beleza é o europeu), inclusive há uma música infantil lançada em 1983, “Ciranda da Bailarina”, composta por Chico Buarque e Edu Lobo, em que trago um trecho: “Procurando bem todo mundo tem pereba, marca de bexiga ou vacina, e tem piriri, tem lombriga, tem ameoba, só a bailarina que não tem, e não tem coceira, verruga, nem frieira, nem falta de maneira ela não tem [...]”<sup>41</sup>, que retrata essa perfeição da bailarina, pois, todos têm algum defeito, “só a bailarina que não tem” . Portanto, o fato de a professora de balé não estar nesse padrão imposto pelo eurocentrismo, dificilmente não causaria estranhamento aos estudantes brasileiros.

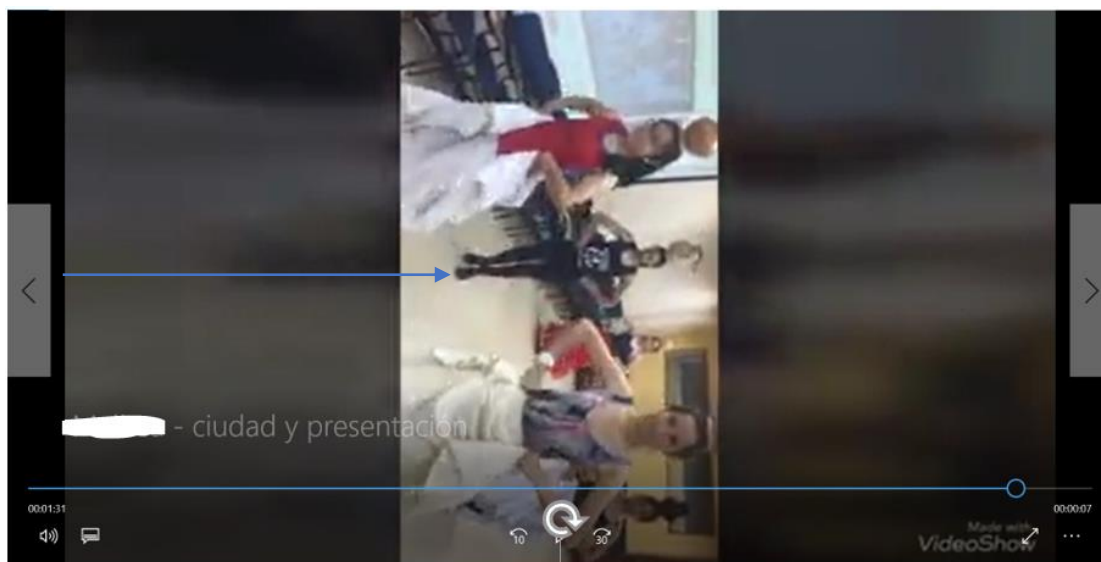
Dando continuidade à sequência das ações que compõem o tema balé, outra palavra-chave é a dança com os jarros na cabeça (ver figura 22).

---

<sup>40</sup> É importante salientar que os concursos de beleza têm mudado um pouco ao incluir indígenas e negras, contudo, elas precisam ter traços europeus, ou seja, embora tenha havido mudanças, a cultura ocidental ainda domina esses concursos.

<sup>41</sup> Ciranda da bailarina: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85948/> Acessado em 08 de fevereiro de 2019.

**Figura 22 - Print do vídeo de apresentação de Natasha**

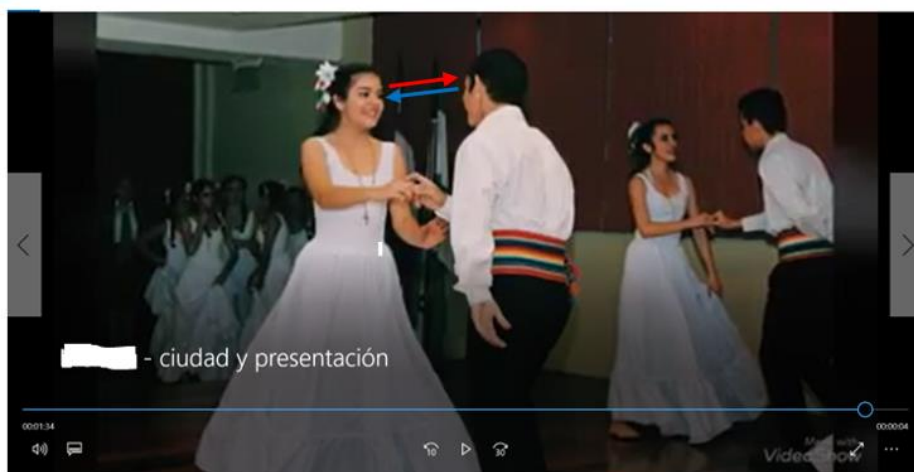


Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Retomando a análise pela gramática visual, começo por observar que a representação narrativa continua sendo transacional, contudo, agora, a meta são as alunas, pois, apesar de a professora de balé não estar representada nessa ação, pode-se inferir que ela está atenta à ação das bailarinas, conforme indica o vetor em azul. Essa inferência pode ser asseverada tanto pelo frame anterior, em que a professora estava claramente representada como meta, quanto pelos olhares das estudantes em direção à professora. Pelo contexto do vídeo sabe-se também que se trata de um ensaio de balé, portanto, é natural que a professora esteja acompanhando os passos de dança das bailarinas. Assim sendo, ao juntarmos os dois frames (Fig. 21 e 22) nota-se que o vídeo se deu em ação bilateral, visto que ora as alunas eram as autoras, ora era a professora.

Já na parte final do vídeo, Natasha é representada dançando com o colega, conforme pode ser verificado a seguir.

**Figura 23 - Print do vídeo de apresentação de Natasha**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

A estrutura representacional narrativa deste frame é bidirecional, porque ora a Natasha é a atriz da ação e o colega é a meta e vice-versa. Isso está evidenciado pelas duas setas vetores: a vermelha que vai do olhar da Natasha em direção ao colega e a azul que segue a direção do olhar do rapaz para a sua parceira de balé.

Ainda acerca da estrutura narrativa desse frame, é possível observar que esse tema foi a parte mais saliente desse tema dança, porque, nesse frame temático do vídeo que durou 82 segundos ela e seu colega são os participantes mais nítidos e, conseqüentemente, mais salientes nesse recorte da composição. Isso pode ser evidenciado pela nitidez do vídeo, pelas cores e pela centralização deles na imagem.

Nessa imagem, Natasha os coloca como o processo simbólico da representação conceitual para dizer que eles representam os bailarinos de balé paraguaio e que essa dança naquele país possui características próprias, como a saia longa e rodada, as flores no cabelo, a maneira em que o cabelo da mulher é preso, a roupa social do homem, a faixa amarrada na cintura, entre outras coisas.

No que se refere à função interativa, em relação a Natasha e Sophia, observa-se que a estudante paraguaia se coloca como oferta nesse recorte, porque seu objetivo é o de que a colega brasileira aprecie sua dança. Nos três frames (Fig. 21, 22 e 23) grande parte do vídeo foi construído com a câmera alta. Esse tipo de construção indica que a observadora tem poder em relação à produtora do vídeo. Isso coaduna com a situação de oferta, porque parece que o interesse de Natasha é o de que Sophie aprecie/avalie sua apresentação.



Além disso, em toda a extensão do recorte do vídeo aqui analisado, a modalidade se dá com um grande valor de verdade. Tal recurso é salientado na produção no minuto 1.16” até o 1.37”, em que a estudante sai da estrutura de foto narrada para a de vídeo e como complemento coloca uma música clássica ao fundo da apresentação. Essa estrutura utilizada pela estudante paraguaia não deixa dúvida acerca do valor de verdade expressado em seu texto multimodal, contribuindo para a interação entre elas.

Pela teoria de Kress e van Leeuwen, elas estão em uma distância social distante, isso se fizermos uma análise apenas olhando para os prints do vídeo. Contudo, pela análise intercultural, discordamos desses autores, porque, quando passa do texto para o contexto as interpretações podem ser outras. Para explicar melhor o que estou defendendo aqui, retomo a conversa pelo grupo do WhatsApp que tive com Natasha, em que ela decidiu interagir com Sophie, porque, esta, assim como ela, é bailarina.

Nesse sentido, observa-se que quando a análise parte para o contexto real, o resultado pode ser outro, pois, nesta interação, o balé é um elemento de aproximação entre elas, ou seja, mesmo que na imagem Natasha se apresente distante da colega Sophie, porque ela quer que a colega aprecie sua dança, socialmente, em um primeiro contato, ela tenta interagir salientando algo que as duas têm em comum: a dança. Isso demonstra o interesse dela de se aproximar da sua colega de interação.

Expandindo ainda mais a nossa análise multimodal para a questão intercultural, esse recorte foi realmente muito saliente entre os estudantes brasileiros, mas não no sentido em que Natasha propôs, e sim no sentido de estranhamento, assim como aconteceu com a professora que não tinha o corpo “padrão” de bailarina, pois, todos os meus alunos disseram achar estranho a aula de balé dela, posto que nunca haviam visto ninguém dançar com jarro na cabeça (Fig. 22) e que aqueles passos não eram de balé (Fig. 22 e 23).

Para os estudantes brasileiros, a noção que eles possuem do balé é a de uma dança clássica originada em Paris, que chegou ao Brasil pelos russos<sup>42</sup>. Culturalmente, o que lhes foi apresentado pela estudante paraguaia não poderia ser balé, pois, conforme relatado por Sophie, “é esquisito, professora, a professora deles não parece professora de balé, e eu nunca vi ninguém dançar com aquele jarro, sei lá, na cabeça” (Diário de campo da professora, 20/09/2018). Os demais colegas concordaram com ela.

Esses comentários realizados por Sophie e asseverados pelos seus colegas de sala demonstram o conceito de “elite cultural”. Uma vez que valoraram preconceituosamente, aquilo

---

<sup>42</sup> <http://anobotafogoboutique.com.br/a-historia-do-ballet/> acesso em 10/10/2018.

não lhes pareceu a “grande arte” (BAUMAN, 2013), contudo, é importante observar que meus alunos não defendem a elite cultural, porém, essa necessidade de valorar o bonito é imposto socialmente, como afirma Bauman.

É bem provável que tanto os benefícios quanto a necessidade de distinguir a beleza e a feiura, ou a sutileza da vulgaridade, permaneça enquanto houver a necessidade e o desejo de distinguir a alta sociedade da baixa sociedade, o *connoisseur* de gosto requintado das massas vulgares e sem gosto da plebe, do zé-ninguém (BAUMAN, 2013, p. 11, destaques do autor).

Essa visão social apresentada pelos meus alunos está fortemente relacionada ao eurocentrismo, visto que “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais, acabaram também articulados em uma só ordem global em torno da hegemonia europeia ocidental” (QUIJANO, 2014, p. 787). Quando a Europa se transformou no centro do capitalismo mundial, ela se transformou num importante centro cultural e intelectual (*op.cit*).

Desde então surge a necessidade de se “europeizar”, pois, de acordo com Robins (*apud* HALL, 2006), o capitalismo global é um processo de ocidentalização – a exportação de mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida ocidentais”. Nessa perspectiva, Bauman reflete sobre a origem do termo cultura,

O nome “cultura” foi atribuído a uma missão proselitista, planejada e empreendida sob forma de tentativas de educar as massas e refinar seus costumes, e assim melhorar a sociedade e aproximar “o povo”, ou seja, os que estão na “base da sociedade”, daqueles que estão no topo (2013, p. 12, destaques do autor).

No Brasil e na América Ibérica, os colonizadores impuseram brutalmente suas culturas e conhecimentos, sob o argumento de nos “civilizar”, portanto, o balé distanciado dos padrões europeus não foi considerado balé pelos meus alunos e sim uma dança tradicional, algo mais voltado para o folclore, reforçando a visão dos colonizadores de que o que não se adequa aos padrões europeu é “exótico” (ROBINS *apud* HALL, 2006).

Embora vivamos na época denominada por Bauman (2013) de modernidade líquida, é inevitável que alguns resquícios da cultura sólida ainda estejam presentes na atualidade. Assim sendo, compreendo que a valoração dada em relação ao balé paraguaio está relacionada à visão colonial que ainda está muito presente em nossa cultura, mas, à medida que nos tornamos “gretas” (WALSH, 2016), podemos nos descolonizar.

Esse vídeo foi importante no processo de coleta e geração de dados, porque demonstra a necessidade de se promover a educação intercultural, o que justifica a importância de pesquisas que abordem este tema, visto que essa aproximação com a cultura do outro,

inicialmente, se apresenta como um processo de estranhamento, de não-aceitação, pois, apenas a partir de interações e convivência é possível se aproximar de outros valores culturais sem emitir julgamento de valoração cultural.

#### 4.2.2 Aplicação de leis no Paraguai

O segundo vídeo analisado foi o mais comentado pelos estudantes brasileiros participantes da pesquisa, isto é, apesar de Henrique dialogar com Ronaldo, todos os outros participantes dos dois países tiveram acesso a todos os vídeos, porque postamos em grupo de Facebook fechado para os colaboradores da pesquisa. Penso que essa composição audiovisual chamou bastante atenção dos meus alunos porque trata-se de um vídeo com extensão de 5 minutos e 28 segundos que retrata bastante a cidade de Assunção e as comidas típicas.

Seguindo a retórica textual que assumi nas análises dos instrumentos coletados, começo fazendo um resumo do material para que o leitor compreenda o que foi apresentado por Henrique em sua produção audiovisual e também informarei o tempo de duração de cada subtema que compõem os temas cidade e comida.

O estudante Henrique começa o vídeo apresentando o seu melhor amigo e outro amigo que servirá de guia durante o passeio, ou seja, Henrique filma seu amigo Mário apresentando a cidade. Eles iniciam o passeio em uma Praça em homenagem aos heróis que morreram na guerra. Enquanto o seu colega vai mostrando a praça e contano um pouco da história, eles caminham em direção ao “Lido Bar”, que segundo ele, é um dos bares mais tradicionais da capital paraguaia. Contudo, pouco antes de chegar ao bar, ele vê uma guarda multando e mostra essa ação rapidamente. Em seguida, entram no bar, comem *una empanada* com refrigerante e seguem para mostrar uma segunda praça. Por fim, após a aula na faculdade Henrique e mais três amigos, incluindo Mário, vão a um restaurante para mostrar as comidas típicas. O estudante paraguaio diz que está com pouco dinheiro e por isso irá mostrar as imagens das comidas típicas. Ao mesmo tempo que mostra as imagens do cardápio explica com quais ingredientes são feitas.

Nessa produção, a parte final foi a mais saliência, pois a extensão do tema comida foi de 2 minutos e 07 segundos. Para melhor explicar, a saliência é o maior ou menor destaque que um elemento recebe em relação aos outros. Assim, nesse vídeo, o que teve maior destaque foi o tema comida, devido ao maior tempo de duração.

Embora a proposta de análise de Kress e van Leeuwen tenha viés social, esses autores não se preocuparam, por não ser objeto proposto na gramática visual, em olhar a saliência pelo viés cultural. Quero dizer com isso que, nesta tese, percebemos que a saliência se dá pelo olhar

de quem vê, ou seja, trata-se de uma questão cultural do olhar. Isso ficou constatado nesta análise, porque o tema em que Henrique deu mais saliência não foi o que mais chamou atenção na visão cultural dos meus alunos.

Os estudantes brasileiros deram saliência a uma ação que nem foi um tema na composição audiovisual do estudante paraguaio. Em verdade foi a quebra do tema no vídeo. Trata-se de uma rápida passagem no vídeo em que uma guarda de trânsito estava multando um motorista, conforme pode ser observado no print do vídeo.

**Figura 24 - Print do segundo vídeo de Henrique**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

De acordo com essa imagem e a transcrição da fala de Henrique, a guarda de trânsito está multando o veículo que estacionou em local proibido. O curioso é que essa ação, por fugir ao tema abordado no vídeo, é exibida em apenas 3 segundos, mas foi o suficiente para se colocar como elemento mais saliente entre os meus alunos. Eles tanto comentaram esse episódio nas aulas de conversação, quanto no grupo focal. Vale ressaltar que esse tema apareceu quando estávamos falando de violência.

Ao discutirmos acerca da violência, todos foram unânimes em dizer que as pessoas andam tranquilamente pelas ruas do Paraguai, contudo, mudando o tema, Sophie disse “e no vídeo também tem até lá o guarda multando, né? [risos]”. Isso remete novamente a saliência desse recorte do vídeo.

A partir do grupo focal, essa ação do vídeo possivelmente se apresentou como mais saliente para meus estudantes, devido à representação social que eles tinham acerca do Paraguai, porque desde a época da Guerra da Tríplice Aliança, por meio das caricaturas, o Paraguai é conhecido por ser corrupto. Essa noção da corrupção se propagou na década de 90 pela venda de produtos falsificados. Além disso, alguns meios de comunicação utilizam a expressão “terra sem lei” para se referir ao Paraguai. Cito como exemplo o jornal online *Campo Grande News*, que utiliza esse termo sempre que se noticia algo ruim da região de fronteira entre o Brasil e Paraguai. Verifique-se na imagem abaixo.

**Figura 25 - Print da tela do Jornal online Campo Grande News do dia 28/10/2018**

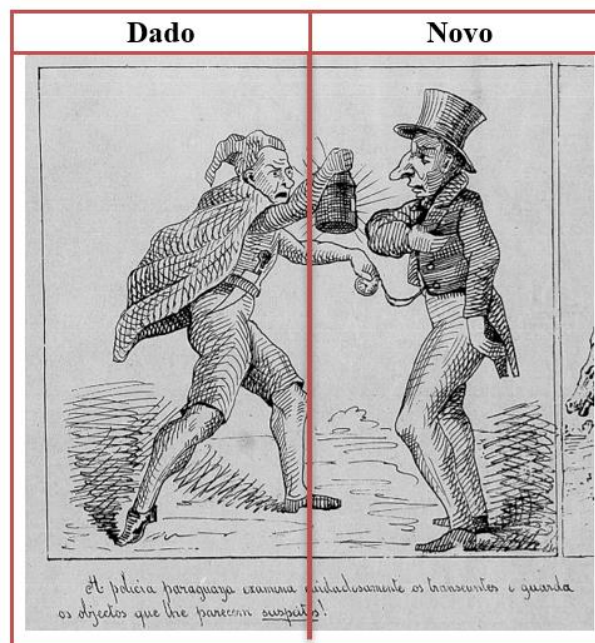


Fonte: Campo Grande News (2018)<sup>43</sup>

Como se pode observar nesta imagem, a expressão “terra sem lei” tornou-se uma característica (pejorativa) em relação ao Paraguai. O fato de os jornais e telejornais divulgarem em sua maioria apenas notícias negativas relacionadas àquele país, principalmente sobre à criminalidade como a guerra do tráfico, contrabandos e falsificações, criou nos brasileiros uma visão de que lá as leis não são aplicadas. Portanto, ver a guarda de trânsito multando o motorista pareceu-lhes uma situação nova. Vimos, no capítulo teórico, que reconhecer os policiais paraguaios como corruptos é uma representação relacionada com a memória histórica da época da Guerra da Tríplice Aliança. A imagem a seguir (Fig. 26) corrobora com essa afirmação em acerca da memória histórica.

<sup>43</sup> <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/brasileiro-e-executado-na-rua-e-filho-entra-em-panico-ao-ver-pai-morto> Acesso em 28/10/2018

**Figura 26 - Polícia examinando o transeunte**



Fonte: Paraguay Ilustrado (1865)

O texto que acompanha a imagem diz: “A polícia paraguaia examina cuidadosamente os transeuntes e guarda os objectos que lhes parecem suspeitos!”. A imagem demonstra o policial “roubando” o relógio do caminhante. Nota-se que desde 6 de agosto de 1895 a polícia paraguaia era apresentada como corrupta. De acordo com Davallon (1999, p. 27), “a imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador)”. A imagem pode contribuir para formar uma memória coletiva, desde que o passado esteja presente na atualidade, conforme ocorre com a visão negativa criada pelos brasileiros, por meio de imagens, sobre o Paraguai.

Voltando à análise audiovisual, destaco que o vídeo produzido por Henrique ganhou saliência na visão cultural dos meus alunos, justamente porque a imagem que eles tinham do Paraguai era apenas essa que está relacionada à memória histórica. Nesse sentido, o vídeo pode ter favorecido um novo olhar aos estudantes brasileiros em que eles puderam perceber outras representações acerca desse país.

Para embasar essa afirmação, retomo a gramática de Kress e van Leeuwen (2006) sobre o conceito do valor da informação. Conforme exposto no capítulo teórico, o valor de uma informação é estabelecido pela posição dos elementos na composição visual. Os elementos posicionados do lado esquerdo são apresentados como *dado*, isto é, trata-se de uma informação já conhecida pelo observador, já as informações apresentadas do lado direito são tidas como algo *novo*.

Nesse sentido, observe a Fig. 26, em que o policial se apresenta examinando o cidadão. Ele está representado do lado esquerdo, o que denota não ser novidade que a polícia do Paraguai é corrupta, a novidade na caricatura elaborada em tempos de guerra é a informação de que a polícia passou a roubar as pessoas de seu país. Embora seja uma representação social bastante consolidada, pela gramática visual, essa informação pode ser tida como duvidosa, porque a imagem foi elaborada em modalidade baixa, ou melhor, por se tratar de uma caricatura, está mais próxima do irreal, portanto, seu valor de verdade pode ser questionado. Contudo, é importante ressaltar que culturalmente as caricaturas possuem valor de verdade por serem utilizadas para criticar problemas sociais e políticos.

Com base nessa análise, posso inferir que o vídeo de Henrique, ao desconstruir essa visão, se mostra como algo saliente aos alunos do IFAL. Veja que a imagem da segurança de trânsito se apresenta construída de outro modo.

**Figura 27 - Print do segundo vídeo de Henrique**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

No frame do vídeo, o *dado* representa uma situação normal da vida cotidiana, pois trata-se de uma rua onde há transeuntes, lojas, pessoas, carros estacionados; entretanto, o que se revela como *novo* nessa imagem é uma guarda de trânsito aplicando multa. Em outras palavras, a segurança está aplicando a lei, posto que o carro está estacionado em local proibido. Evidencio que, por se tratar de um vídeo, o valor de verdade dessa composição audiovisual é praticamente inquestionável, porque esse recurso tecnológico sugere estar mostrando a realidade. Além disso, o modo em que foi gravado também enfatiza o valor de verdade: Henrique filmou a cidade enquanto caminhava com o colega Mário.

Diante do exposto, tendo em vista a associação da gramática visual com a minha análise cultural, posso afirmar que a saliência se deu com base na informação nova reconhecida pelos meus alunos.

Por fim, destaco que essa *nova* informação trazida acerca do Paraguai, a qual contribuiu para que os meus alunos pudessem desconstruir um pouco da visão midiática que eles tinham daquele país. Com isso, não quero dizer que os agentes de segurança pública não sejam corruptos, pois, assim como em nosso país, há policiais honestos e corruptos, mas vale a pena demonstrar que no Paraguai as leis também são aplicadas. Desse modo, quando a mídia chama uma nação de “terra sem lei”, está reforçando cada vez mais a visão negativa que ao longo dos anos foi construída e que tende a perdurar, pois o jornalismo vive criando sinônimos pejorativos para se referir ao país vizinho.

#### 4.2.3 A sopa paraguaia

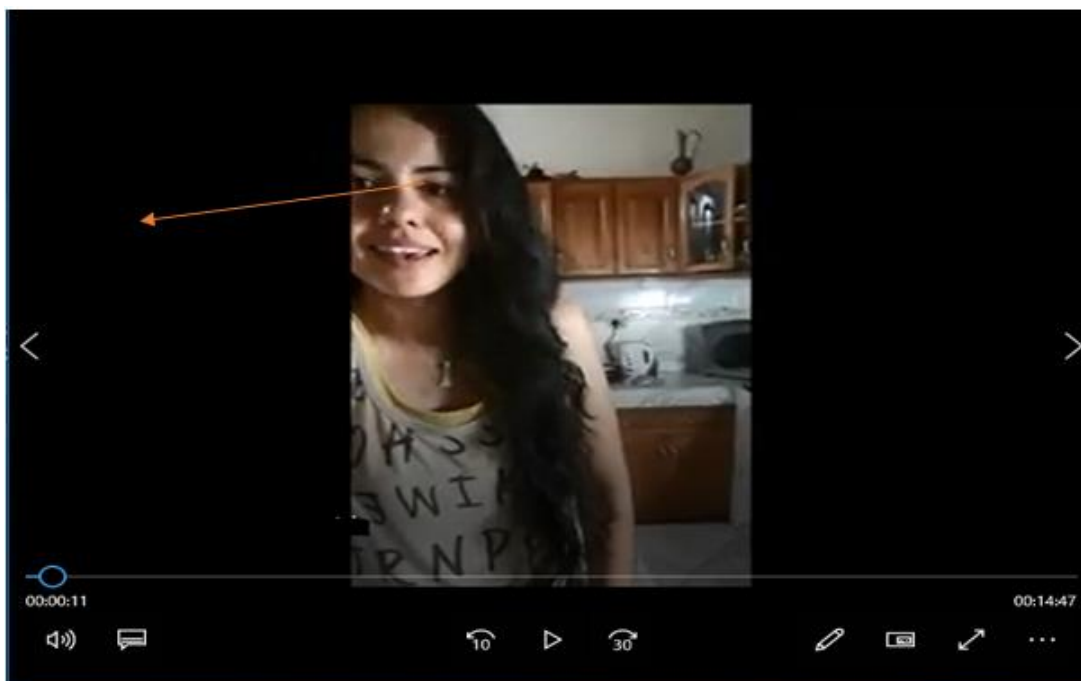
Duas estudantes da *Universidad Columbia* fizeram vídeos sobre a tradicional sopa paraguaia, mas o mais comentado foi o de Jazmín. Por conseguinte, esse será o vídeo aqui analisado. A sopa paraguaia é sempre um assunto que chama bastante atenção por não ser líquida, como o próprio nome indica, mas por ser sólida. Conforme vimos no capítulo teórico, segundo o professor Janine Ribeiro (2018), ela já até serviu de deboche para um programa de esportes brasileiro, por possuir a forma sólida.

A composição audiovisual elaborada por Jazmín tem duração de 14 minutos e 58 segundos. A estudante inicia o vídeo falando que a sopa é muito apreciada por todos os paraguaios, logo conta a história dessa comida. Depois, mostra os ingredientes que irá utilizar e começa a preparar a sua receita. A seguir ela coloca no forno, nesse momento, em que vídeo está com 14 minutos e 28 segundos, ela edita o vídeo e mostra a sopa pronta e se despede, agradecendo pela atenção.

Iniciando pela análise da gramática visual, Jazmín se colocou muito próxima de sua colega de interação e dos colegas brasileiros, por isso, talvez eles tenham comentado a respeito desse vídeo, cujo tema também foi abordado por outra colega do Paraguai.



**Figura 28 - Print do vídeo de Jazmín**



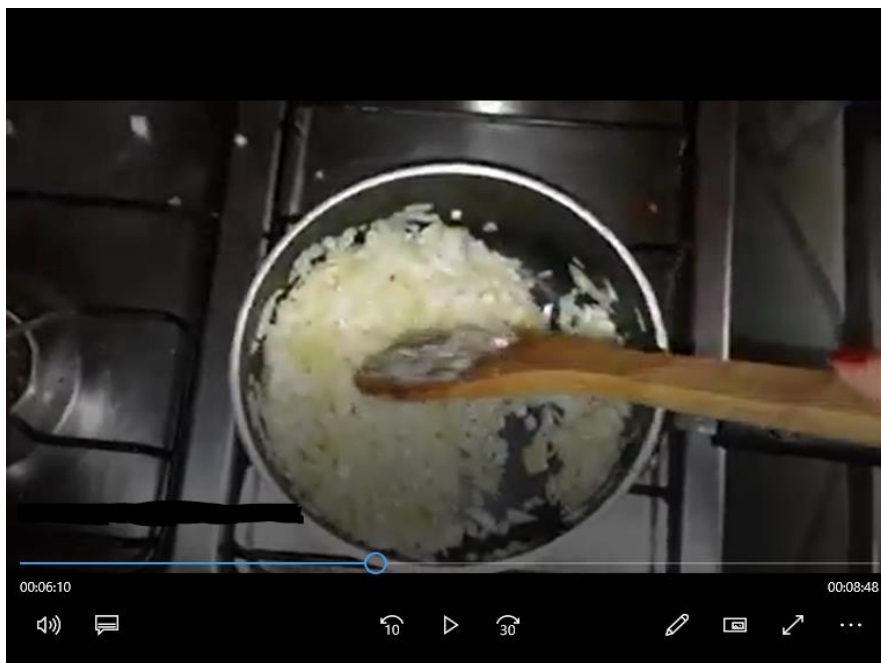
Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

A estrutura composicional do vídeo é narrativa. A ação é representada pelo olhar da estudante (indicado pela seta vermelha). Esse vetor indica uma ação transacional entre Jazmín e sua colega de interação, Cecília. Mesmo que elas não estejam representadas na mesma composição, infere-se uma ação imaginária entre elas, pois, como Cecília assistiu ao vídeo, pode-se pensar em uma ação em que as duas estão frente a frente conversando, formando, assim, uma transação bidirecional. Neste caso Cecília é a meta e Jazmín é a atriz da ação; mas quando Cecília fez o vídeo resposta, a meta passou a ser a estudante paraguaia. Além disso, essa ação é complementada pelo enunciado verbal.

Em relação à função interativa, Jazmín estabelece uma estratégia de aproximação. O contato se dá pelo mesmo vetor que indica a ação, ou seja, o olhar da estudante paraguaia. Tendo em vista que o olhar (imaginário) está olhando na direção dos olhos de Cecília, a estudante da *Universidad Columbia* se coloca como demanda, buscando a interação, ou seja, quer que a estudante brasileira fale com ela. Isso pode ser confirmado pelo ângulo frontal, que sugere envolvimento entre elas. Além disso, como se pode observar nesse frame, Jazmín está sorrindo, isso indica uma relação de afetividade social. A distância social entre elas é bem próxima, porque ao se filmar em selfie (plano fechado), ela se coloca bem perto de Cecília. Por se tratar de um vídeo, a modalidade dessa representação interativa denota um valor de verdade inquestionável.

Acerca da saliência, ora é a estudante, ora são os processos de elaboração da sopa, ora a sopa é o elemento mais saliente da ação. Nesse frame (Fig. 28), embora ela mostre a cozinha e verbalize isso, ela se coloca como elemento mais saliente do vídeo.

**Figura 29 - Print do vídeo de Jazmín**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

**Figura 30 - Print do vídeo de Jazmín – sopa paraguaia**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Esses dois últimos frames são apenas para ilustrar como a estudante teve o cuidado de realmente mostrar o passo a passo da receita de sopa paraguaia. Ela demonstrou tanto pela imagem, quanto pela narrativa falada. Em relação à figura 30, destaco sua representação composicional simbólica, isto é, a sopa paraguaia foi salientada nessa imagem por simbolizar a culinária paraguaia. A estudante fez questão de mostrar a sopa sólida porque isso, de certo modo, simboliza algo característico do seu país.

Para além da análise da perspectiva da gramática visual, esse vídeo, de tema e composição audiovisual simples, teve grande valor intercultural. Essa composição audiovisual foi tema do nosso grupo focal 1, composto por Júlia, Sophie e Ronaldo. Durante o grupo, alguns estudantes citaram haver muitas coisas em comum entre eles e os estudantes paraguaios. A partir dos comentários emitidos por eles, verbalizei a importância de eles reconhecerem isso:

O interessante disso é perceber que a gente é igual. A gente é latino, mas, às vezes, não se reconhece como um povo latino, né? Às vezes até dizemos: somos todos irmãos! Mas não nos reconhecemos assim. Somente quando a gente vai se conhecendo que talvez vai criando esses vínculos, esses laços (Trecho da fala da professora-pesquisadora durante o grupo focal 1, em 20/09/2017).

Ao que Ronaldo diz “relativismo cultural”. E a professora responde: “O quê?” Ronaldo responde novamente: “relativismo cultural”, ao que a professora diz: “E o que é isso?” O estudante diz: “Antropologia”, a professora questiona novamente, “mas para a antropologia, o que é isso?”. Então o estudante explica e a professora faz outras interpelações e Sophie também entra no diálogo:

Ronaldo: É quando você se põe no lugar do outro, tenta ver a cultura do outro como se fosse ele. Não do seu modo, mas do modo vendo por ele mesmo. Eu acho que eu mesmo vendo esse vídeo me senti no lugar deles, vendo um pouco da cultura deles.

Professora: Em que momento você se colocou no lugar deles?

Ronaldo: Naquele vídeo da menina que fez a sopa. Ela teve todo o cuidado de ela mesma fazer a sopa, filmar passo a passo, mostrando como fazer. Eu achei muito legal da parte dela ter essa... quer dizer, ela poderia muito bem editar o vídeo, mas ela não fez, ela fez passo a passo. Tanto que tem uma parte que ela está mexendo na cebola com o celular assim (fez o gesto); a gente percebe que ela está filmando. Achei bem legal.

Sophie: Não, em relação às comidas, eu coloquei aqui no meu diário. Assim os ingredientes básicos também são iguais o da gente.

Professora: Por que a gente descende de quem?

Sophie: De indígenas.

Professora: A grande base da nossa culinária é indígena assim como a deles, então, por exemplo, lá certamente não tem, mas tem o que eles chamam de biju.

Sophie: O biju. Eu disse minha gente, ó pra isso! (Trecho do diálogo entre os participantes do grupo focal 1, em 20/09/2017).

Essas reflexões do meu aluno, Ronaldo, demonstram que ele conseguiu se colocar no lugar da Jazmín a partir desse vídeo que demonstra uma ação tão simples, como cozinhar. Essa aproximação se deu primeiramente pelo modo em que a estudante paraguaia, ainda que intuitivamente, produziu seu vídeo, por ter se colocado muito próxima a eles e por ter sido bastante atenciosa ao demonstrar todas as etapas da elaboração da sopa, como se realmente quisesse que seus colegas brasileiros testassem a receita. Mas, além disso, evidencio a mudança do olhar em relação aos meus alunos, eles também buscaram um olhar de aproximação em relação ao povo paraguaio, diferentemente do que sempre lhes foi imposto pela mídia.

Com os trechos do grupo focal 1, posso afirmar que houve um diálogo intercultural entre os estudantes participantes desta pesquisa, porque, consoante com o relatório da UNESCO (2009, p. 17), “sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que a assimilação de conteúdo, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática”.

Nesse caso não só houve a aceitação do outro, mas a aproximação cultural entre os países. Os alunos brasileiros por várias vezes quiseram enfatizar que há muitas coisas semelhantes entre os nossos países. Esse dado mostrou que a educação intercultural é capaz de proporcionar um olhar menos direcionado pela mídia, isto é, por não terem essas informações que obtiveram durante a interação intercultural, meus alunos só poderiam reproduzir os discursos preconceituosos em relação ao Paraguai.

## **5 DAS INTERAÇÕES MULTIMODAIS ÀS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS SOBRE O PARAGUAI**

O objetivo deste capítulo é refletir sobre como as interações interculturais contribuíram para que os participantes brasileiros tivessem mais conhecimento acerca do Paraguai. Nesse sentido, darei ênfase aos dados dos estudantes brasileiros porque, conforme demonstrado no decorrer desta tese, os meios de comunicação no Brasil construíram/constroem, desde a guerra da Tríplice Aliança, uma visão negativa em relação ao Paraguai. Portanto, como professora de Espanhol no Brasil, meu foco são os estudantes brasileiros e o ensino de Língua Espanhola neste país. Destaco ainda que, embora seja interessante saber a percepção dos estudantes paraguaios, isto não seria possível nesta tese, pois seria necessário fazer uma pesquisa de campo naquele país. Isso não quer dizer que eu não tenha interagido com os estudantes paraguaios, mas o meu diálogo com eles foi apenas para explicar os passos metodológicos desta pesquisa e para aplicar uma entrevista<sup>44</sup>.

Diante do exposto, este capítulo de análise será dividido em duas partes: (i) Antes das interações interculturais: o que eu sabia sobre o Paraguai e (ii) Algumas reflexões após as interações interculturais: a construção de novos olhares sobre o Paraguai.

Os instrumentos utilizados para a análise deste capítulo serão os diários de campo da pesquisadora e dos estudantes brasileiros, os vídeos postados no *Facebook* pelos estudantes paraguaios e as conversas de WhatsApp entre os estudantes dos dois países.

### **5.1 Antes das interações interculturais: o que se sabia sobre o Paraguai**

Na introdução e na metodologia relatei um pouco da minha experiência como professora na minha cidade natal em que meus ex-alunos não queriam aprender a Língua Espanhola por associá-la ao Paraguai. Dei continuidade a essas reflexões ao tecer algumas considerações teóricas que revelaram a mídia como um meio de estimular o preconceito sobre o Paraguai e cria a representação social de que eles são falsificadores, contrabandistas etc., porém, precisava ir além para saber qual a visão dos participantes brasileiros em relação ao Paraguai, dado que eu poderia estar transferindo nesta tese as minhas representações enquanto moradora e professora na área de fronteira e a representação dos estudantes do IFAL poderia ser diferente.

---

<sup>44</sup> Em apêndices (apêndice A), apresento trechos de alguns áudios de WhatsApp em que os estudantes Paraguaios refletem sobre sua participação na pesquisa. Perguntei-lhes como foi terem participado desta pesquisa e pedi que falassem algo positivo e/ou negativo.

Para saber qual a representação social deles em relação ao Paraguai, em nosso primeiro encontro solicitei que eles selecionassem uma foto que “definissem o Paraguai na percepção deles”, logo após a seleção das imagens fizemos um grupo focal para que eles pudessem falar sobre as imagens selecionadas.

**Figura 31- Mosaico de imagens: representação social sobre o Paraguai**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Este mosaico de imagens feito com as fotos selecionadas pelos estudantes participantes (há apenas seis fotos, pois, quatro participantes selecionaram fotos iguais) remete à *Ciudad del Este*, a cidade que ficou conhecida pela venda de produtos importados. As imagens selecionadas

confirmam a representação social criada pelos meios de comunicação que associa o Paraguai à venda de produtos falsificados ou como se diz aqui no Brasil, “produtos paraguaios”.

Esse processo de associação do Paraguai às falsificações está tão presente em nosso país que as pessoas tendem a substituir a palavra falsificado por paraguaio. Retomamos aqui o exemplo da Revista Veja, conforme visto no capítulo teórico desta tese, que ao fazer uma matéria sobre o ranking de países que mais falsificam programas de computador, intitula o artigo de *Made in Paraguai* (Revista Veja, de 27/10/2001), porém o país referenciado não constava na lista apresentada pela revista.

A escolha dessas imagens que compõem o mosaico demonstra ainda um apagamento em relação ao Paraguai, porque fica evidente que os estudantes brasileiros não sabiam nada acerca daquele país, posto que, se soubessem, poderiam ter pesquisado por termos mais específicos como: polca, chipa, sopa paraguaia, tereré; mas, ao desconhecerem, usaram um termo de busca mais genérico: “Paraguai”. Esse termo remeteu às imagens do comércio em *Ciudad del Este*.

Ainda sobre a representação social que se tem acerca do Paraguai, outros elementos marcantes estão presentes nessas fotos: o trânsito caótico, as ruas sujas e a falta de organização. Essas imagens reforçam a visão negativa que se tem daquele país, porque não há nada que seja bonito aos nossos olhos.

Para triangular os dados e poder obter mais informações acerca da visão dos estudantes do IFAL sobre o Paraguai, fiz um grupo focal pedindo para que eles falassem sobre as impressões que eles tinham a respeito do Paraguai. A pergunta que norteou esse grupo foi: “Qual a primeira coisa que vem a sua mente quando pensa no Paraguai?”

Todos os participantes disseram que pensam em “muamba e produtos falsificados”, conforme se pode verificar nos trechos das transcrições:

Jéssica: Eu penso em muamba.

Milena: Eu só penso em pirataria. Fico imaginando as lojas “do china” que tem aqui.

Cecília, Ronaldo, Genia e Julia: Penso em muamba e pirataria.

Gaby: Eu penso em pirataria, eu imaginava uma cidade toda feia, pessoal vendendo coisas na banquinha, entendeu? Tudo bagunçado. Mas vi pelas fotos que a minha amiga Alexa mostrou, tem cada paisagem linda (Grupo focal, 19/07/2017).

Esses diálogos corroboram com o estudo do Professor Dr. Silveira (2005; 2007), que compreende que a mídia reforça o estereótipo de que o Paraguai é o país “da muamba, da falsificação e do contrabando”. Conforme pode ser visto no trecho relatado pelas falas dos

estudantes, fica visível que as imagens que eles selecionaram anteriormente foram imagens ilustrativas, isto é, para eles o Paraguai é um país que vende apenas produtos falsificados.

Juan, além de destacar a ideia de que lá há apenas produtos falsificados, disse que no Brasil utilizamos a palavra Paraguai como sinônimo de falsificação: “Essa ideia de que lá só tem falsificados. Tem um colega meu que me chama de paraguaio, porque eu sou negro e não sei sambar e nem sei jogar futebol, ou seja, sou falsificado, né?” (Grupo focal, 19/07/2017). O exemplo trazido por Juan coaduna com o capítulo teórico desta tese, em que demonstrei alguns usos da palavra paraguaio para substituir por falsificado. Gaby reforçou a fala de Juan ao dizer: “Quando a gente quer comprar algo “no china” (loja de chineses em Maceió), a gente sempre pergunta: “Esse produto aqui é paraguaio, é?” (Grupo focal, 19/07/2017).

Essa substituição é naturalizada no Brasil. No domingo, dia 03/02/2019, estava assistindo ao *The Voice Kids*, quando uma candidata descendente de japoneses, antes de se apresentar, conversou com um dos repórteres do programa. Em um momento do diálogo ele indagou: “Como que eu poderia falar boa sorte para você em japonês, você sabe?” A candidata respondeu que não sabia. O repórter disse: “Que japonesa você é? Tu é (sic) japonesa lá do Paraguai, é? A candidata responde rindo e afirmando com a cabeça: pelo jeito!” (TVK, 03/02/2019, 0, 43” a 0, 57”)<sup>45</sup>.

Outro episódio não muito diferente aconteceu na exibição da telenovela *O tempo não para*, em que o personagem Emílio (João Baldasserini) pretendia conquistar a Marocas (Juliana Paiva) e a Betina (Cleo Pires) resolveu ajudá-lo, porém, a intenção desta era a de matar a mocinha envenenada com uma cobra coral. Betina apareceu no apartamento de Emílio com um buquê de flores, contudo, ela precisava tirá-lo de perto para colocar a cobra entre as flores, para isso, a vilã começa o seguinte diálogo: “Vai, mas não com essa gravata”. Ele diz: “O que foi? É importada. Belíssima!” Ela responde: “Só se for do Paraguai, amor, horrível! Tira isso Emílio, parece um cantor de churrascaria!” (O tempo não para, 19/11/2018, 0,30” a 0, 42”)<sup>46</sup>.

Em um curto espaço de tempo, uma das principais redes de televisão no Brasil fez duas referências negativas (que eu tenha visto) ao Paraguai. Por serem dois programas populares, muitos brasileiros assistem, portanto, a mídia frequentemente contribui para a criação, manutenção e naturalização de estereótipos negativos em relação a esse país. Nos trechos das falas de Juan e Gaby, nos programas de entretenimento e nos assuntos importantes que envolvem política, conforme vimos na parte teórica em que trouxe exemplos de políticos que

<sup>45</sup> <https://gshow.globo.com/realities/the-voice-kids/2019/episodio/2019/02/03/videos-de-the-voice-kids-de-domingo-03-de-fevereiro.ghtml>

<sup>46</sup> <https://globoplay.globo.com/v/7172656/>



utilizaram a expressão “Golpe paraguaio” e “Golpe democrático à paraguaia”, o que se percebe é a forte influência da mídia na formação da memória social de um povo. Em outras palavras, nossa memória sempre nos remete ao desprestígio do Paraguai e da sua população.

Apenas quando nos colocamos no lugar do outro é que conseguimos evitar de fazer essa substituição de paraguaio por falso, mas isso só acontece se refletirmos acerca do problema. Nesse sentido, durante o grupo focal, usei o exemplo de Juan para dizer que não gostamos da generalização de que todo brasileiro deve saber sambar e jogar futebol, porém, em geral, não pensamos quando se trata de estereotipar os paraguaios.

Falei também que antes eu usava “baianagem” para me referir a algo que alguém fazia de errado, mas, atualmente, não faço mais uso dessa palavra, porque percebi sua carga semântica/social negativa, que associa o povo baiano a algo ruim. Um dos participantes é baiano e disse que essa substituição é desagradável. Com base nessas reflexões, pode-se afirmar que o processo de reconhecer uma cultura estrangeira também é o de reconhecimento da nossa própria cultura “uma vez que os significados construídos serão sempre relacionados” (MENDES, 2007, p. 124).

Durante esse grupo focal, Shopie falou de um tema bastante importante: a guerra da tríplice aliança:

Eu imaginava, assim, que eles eram mais pobres, porque estudando história, eu sei que o Brasil invadiu o Paraguai, não foi? Eu via que o Paraguai sofria até hoje por causa dessa guerra. Mas eu imaginava que eles fossem mais pobres do que o que estou vendo nas imagens. Também fico pensando...Eita, meu Deus! Será que eles têm alguma raiva da gente por causa da guerra? (Grupo focal, 19/07/2017).

Destaca-se que a estudante foi umas das primeiras a adicionar sua colega de interação, desse modo, passaram a trocar informações pelo WhatsApp. Percebe-se que essa aproximação contribuiu para que ela se colocasse no lugar do outro. Ao pensar na destruição que a Guerra da Tríplice Aliança causou ao Paraguai, ela ficou com receio de ser rejeitada pela colega por causa das relações de inimizades criadas em virtude do conflito. Perguntei-lhe se ela não gostaria de falar com a colega de interação acerca desse assunto e me respondeu que não tinha coragem. É interessante constatar que pela educação intercultural, em que as pessoas se aproximam do povo paraguaio, o sentimento que se tem é o de remorso. Essa constatação me faz refletir as palavras do Professor Janine Ribeiro, no livro *A Pátria Educadora em Colapso*, onde o autor trata da necessidade de encerrar a Guerra do Paraguai e de promover intercâmbios entre os países envolvidos na guerra (RIBEIRO, 2018).

Outro ponto importante na fala de Shopie foi a percepção de que o Paraguai não se resume apenas à pobreza, ou seja, desde o início da interação intercultural a estudante brasileira se permitiu ser guiada pelo olhar de sua colega paraguaia e também se colocou no lugar do outro. As considerações realizadas pela estudante do IFAL foram possíveis porque ela estava em um processo de interação intercultural com a estudante da *Universidad Columbia*. Essa interação favoreceu compreensão mútua entre povos (UNESCO, 2006).

Tendo em vista a confirmação de que os estudantes do IFAL sabiam poucas coisas sobre o Paraguai e que associavam o país à “muamba”, na próxima subseção a análise será com base nos resultados do processo da educação intercultural.

## **5.2 Algumas reflexões após as interações interculturais: a construção de novos olhares sobre o Paraguai**

Conforme Estermann (2010), a cultura é marcada por relações de poder com assuntos complexos que envolvem a política e a religião e por coisas mais simples do dia a dia como: características físicas, preferências alimentares, modos de vestir, relações interpessoais. Apoiada nas características culturais menos complexas, porém não menos importante, analisei quatro categorias culturais nesta tese. A escolha se deu com base nos conteúdos apresentados nos vídeos e que estavam associados às representações sociais que se tem em relação ao Paraguai.

Os quatro temas que selecionei para refletirmos no grupo focal foram: (1) trânsito (mobilidade, transporte coletivo), (2) características pessoais (traços fisionômicos, roupas, cabelos, conceito de bonito e feio), (3) segurança pública e (4) **memória imagética da interação**. O último tema foi baseado na compreensão de que desde a Guerra da Tríplice Aliança foi criada pela mídia, por meio de imagens, um estereótipo negativo em relação ao Paraguai, portanto, quis perceber se a educação intercultural contribuiu para que os estudantes do IFAL criassem uma imagem positiva daquele país.

Para saber a percepção que eles tiveram em relação a essas categorias, dividi em equipes de 03 alunos para realização do grupo focal. Nesse dia a participante Renata não compareceu porque estava no estágio. Desse modo, no dia 20 de setembro de 2017, após os alunos do IFAL terem assistido aos vídeos enviados pelos estudantes paraguaios, fiz algumas perguntas envolvendo os temas mencionados no parágrafo anterior. No dia 29 de setembro fiz as mesmas perguntas individualmente para cada estudante paraguaio por meio do WhatsApp. Sendo assim, embora o foco seja demonstrar a percepção dos estudantes brasileiros em relação Paraguai,

conforme indiquei no início deste capítulo, em alguns momentos trarei também a visão dos estudantes paraguaios.

O primeiro grupo foi composto por: Sophie, Júlia e Ronaldo. Sobre **a mobilidade**, Ronaldo disse que o seu colega de interação, Henrique, não usa ônibus, pois tem transporte próprio.

O Henrique não usa ônibus, ele tem o próprio veículo, dele mesmo, ele mesmo que dirige, então, possivelmente tem carta [habilitação]. Praticamente também passa o dia fora de casa, tem a questão do curso, o curso da faculdade, como o curso de pilotagem dele, então, ele deve passar mais tempo fora de casa e só vai para casa à noite. Ele não mostrou chegando, mas pelo que ele mostrou, dá para entender que ele volta de carro (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

Sophie acrescentou dizendo que o trânsito era livre: “eu estava vendo agora, revendo os vídeos e vi que o trânsito era livre”. Nesse momento Julia interrompeu e disse: “eu não achei muito não”. Ronaldo entrou na conversa novamente para informar que seu colega Henrique disse que depende do sentido em que se está indo: “Ele falou que depende, porque quando ele vai para o centro, o tráfego muitas vezes é intenso, ele demora uma ou duas horas para chegar ao centro, depende muito do tráfego, também deve ter engarrafamento” (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17). Vale destacar que Henrique não mostrou na imagem as informações sobre engarrafamento, mas verbalizou oralmente, o que demonstra que os estudantes do IFAL tiveram a compreensão oral do vídeo do estudante da *Columbia*.

Ainda na competência **mobilidade**, o grupo focal 2 teve a participação de Jéssica, Cecília e Juan. Cecília também comentou sobre o vídeo de Henrique e disse: “O Henrique mostrou que tem momentos em que o tráfego está bem lento, com isso acaba até chegando atrasado às aulas que ele faz”. Contudo, Jéssica disse que “não deu para perceber muito na imagem”; então, Cecília acrescentou que “todos que estavam de carro, nenhum pegou engarrafamento durante as gravações, ou se pegou, cortou”. Essa observação de Cecília demonstra a percepção de que não mostrar pode ser uma opção para esconder algo. Juan disse que nos vídeos gravados por Henrique, Mía e Irena não foi possível perceber agarramento. Acrescentaram também que não foi possível ter uma visão do transporte coletivo porque os estudantes paraguaios só postaram imagens se locomovendo ou de carro ou andando (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

O terceiro grupo focal teve a participação de Gaby, Genia e Milena. Esse grupo foi interessante, pois elas, em alguns momentos, refletiram comparando a competência **mobilidade** nos dois países. Gaby começou dizendo: “Eu achei bem parecido com o daqui, assim, quando

eu vi o vídeo do Henrique, se não me engano, quando eu vi a imagem, pronto, é igualzinho aqui a Maceió”. Então, perguntei-lhe em que sentido ela estava igualando o trânsito de Maceió ao de Asunción, ela falou que “Porque, assim, em relação às praças, né?, e quando ele mostra, o guarda está multando, né?; Milena entrevistou: “só que eu não acho que é tão congestionado quanto o daqui, aqui em Maceió e em alguns estados do Brasil”. Gaby concordou e acrescentou: “parece ser uma cidade do interior, uma cidade pequena”. Genia entrou na conversa para dizer que “aquela praça que ele mostrou, eu achei parecida com a do Centenário” e as duas colegas concordaram. Milena foi a única que percebeu o transporte coletivo e disse que os daqui são mais modernos, entretanto mencionou não estar tão certa porque o transporte coletivo só pôde ser percebido no vídeo de Henrique. Gaby acrescentou também que parece que lá eles andam mais livremente a pé pelas ruas (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

Essa primeira competência, **o trânsito/mobilidade**, desfez a primeira impressão que os estudantes brasileiros tinham em relação ao trânsito caótico em *Ciudad del Este*, posto que, pelas imagens selecionadas (Fig. 31), em todas as fotos a percepção é de um trânsito muito bagunçado (circulação de carros em ruas aglomeradas de pessoas). No entanto, pelas imagens dos vídeos postados no *Grupo Español Intercultural*, principalmente pelos vídeos compartilhados por Henrique, os alunos do IFAL puderam perceber que o trânsito não se resumia à desorganização, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

**Figura 32 - Print do 1º vídeo de Henrique – O trânsito em Assunção**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Observa-se no *print* do vídeo postado por Henrique que o trânsito está favorável para quem vai na mesma direção que ele, no entanto, está engarrafado para quem está no sentido

contrário. Essa imagem se assemelha muito ao que acontece na principal avenida de Maceió, Fernandes Lima, a depender do horário há engarrafamento para quem vai para parte alta da cidade e vice-versa. Isso foi constatado por Gaby, ao afirmar que o trânsito dos dois países se parece.

Para além da **mobilidade**, Genia disse que a praça mostrada por Henrique em seu vídeo é semelhante à Praça do Centenário, localizada em Maceió. Essas percepções de Genia em relação à praça e de Gaby acerca do trânsito demonstram que a educação intercultural tende a aproximar as culturas. Em outras palavras, quando os estudantes brasileiros assistiram aos vídeos compartilhados, puderam criar suas impressões sobre o Paraguai, o que provocou um sentimento de aproximação entre as culturas. De acordo com a UNESCO (2009, p. 19), “sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdo, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática”. Nesse sentido, essa aproximação só ocorreu porque as estudantes tiveram a oportunidade de dialogar com os colegas paraguaios, sem que seus olhares fossem disciplinados pela mídia (HÉRNANDEZ, 2011).

Contudo, não se pode deixar de evidenciar a afirmação de Estermann (2010) sobre o fato de que “as relações entre as diferentes culturas não se dão de forma simétrica e horizontal”. Um exemplo disso é a fala de Milena, que compara os coletivos, dizendo que os nossos são melhores. Outro exemplo com esse mesmo viés, trata-se da afirmação de Gaby: “parece ser uma cidade do interior, uma cidade pequena”, para justificar a falta de tráfego nas ruas, o que de certo modo demonstra sua visão de que o Paraguai não é tão desenvolvido quanto o Brasil (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

Os estudantes paraguaios, ao refletirem sobre o transporte no Brasil, o fizeram relacionando os países, como se pode ver nas transcrições a seguir:

En el transito hay bastante diferencia que acá. Y la verdad es que están bien manejados. Para mí gusto mostraban mucho todo lo que es la ciudad y me pareció super porque yo, por ejemplo, no pude mostrar tanto como ellos, yo solamente mostré mi ciudad, nada más. No mostré las calles, ni nada y después entendí que me pareció tan importante mostrar eso porque a la vez ellos también se informan de cómo acá nos manejamos (Alexa, Entrevista por WhatsApp, 29/09/2017).

Un poco semejante a lo que es aquí en Paraguay, pero estaba un poco más organizado, en el especial con el tema de los buses, diría yo, de los horarios y los recorridos está bien organizado (Mía, Entrevista por WhatsApp, 29/09/2017).

A maioria dos estudantes paraguaios afirmou que a mobilidade aqui no Brasil parece ser melhor, principalmente no que se refere ao transporte público, tanto no que diz respeito ao

veículo, quanto aos horários. Essa afirmação dos estudantes paraguaios está relacionada às percepções dos estudantes participantes do grupo focal 2, quando disseram que o transporte público no Paraguai pode ter sido cortado das imagens de Henrique.

Me chamou a atenção também o fato de a Alexa ter refletido a respeito de os estudantes brasileiros terem mostrado mais a cidade que os estudantes paraguaios. De acordo com a estudante paraguaia, o que foi mostrado pelos participantes de seu país não foi suficiente para se ter entender como é a mobilidade no Paraguai. A percepção da Alexa foi importante porque ela constatou que quanto mais se é mostrado, melhor a compreensão do modo de vida de cada um e isso ajuda no enriquecimento cultural (UNESCO, 2006). Além disso, a fala da estudante demonstra a importância da multimodalidade, pois as imagens, principalmente os vídeos, foram apresentados com grande valor de verdade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Seguindo a ordem das categorias de análise propostas, a segunda pergunta está relacionada às **características pessoais**, ou seja, ao modo de vestir, aos traços fisionômicos, às roupas. É importante retomar aqui que, desde a Guerra do Paraguai, a memória social construída pelos meios de comunicação em relação ao povo paraguaio é a de associação com animais, disseminando assim uma imagem negativa em relação aos paraguaios (ver subseção 2.3.1). Por consequência desse imaginário social, antes de perguntar o que eles acharam das características pessoais dos alunos da Columbia, com quem conversaram, pedi para que dissessem como imaginavam ser os paraguaios. No grupo focal 1, dois estudantes rapidamente enviaram algumas imagens para o meu celular com o intuito de expressar as características físicas.

**Figura 33 - Características fisionômicas dos paraguaios por Sophie**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Ao realizar a busca no Google Imagens, a estudante escreveu “peruanos”, visto que, conforme a mensagem enviada, pensou que todos os paraguaios fossem parecidos aos peruanos, mas, ao interagir com os colegas da *Universidad Columbia*, percebeu que, assim como no Brasil, eles possuem características fisionômicas diversificadas. No grupo ela disse: “eu achei eles igual a gente, as roupas, também, tudo igual”. Julia confirmou: “eles se vestem igual a gente” (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

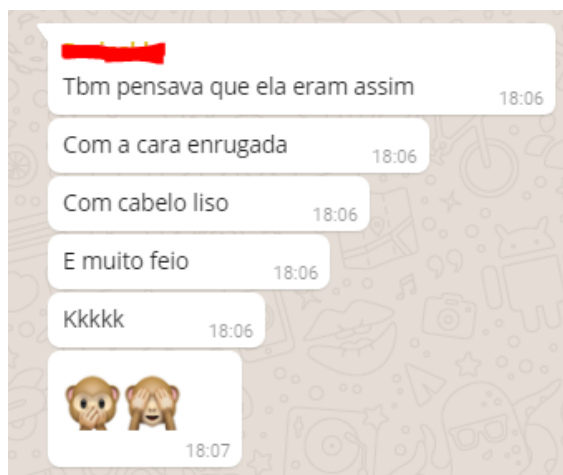
**Figura 34 - Características fisionômicas dos Paraguaiois por Ronaldo**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Após enviar as imagens, e depois que acabou nosso grupo focal, Ronaldo digitou o que pensava sobre eles:

**Figura 35 - Características fisionômicas dos paraguaiois por Ronaldo**



Fonte: acervo da pesquisadora (2017)

Contudo, durante o grupo focal ele afirmou não ter visto ninguém assim: “eu não vi ninguém assim, só a Mia, acho que é a Mia, que só ela não tem a pele inchada como os outros, como o amigo do Henrique”. Sophie interrompe para dizer “parecia um índio, não ele?”. Ronaldo confirma “sim, parecia um índio” e finaliza “ele era diferente” (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

No grupo focal 2, Juan começa falando “eu pensava uma pessoa assim, com a cor de pele mais escura e meio que uma cara achatada, parecido com indígenas”. Cecília deu continuidade “eu lembrei sobre o que a Jéssica falou da menina que conversa com ela, que tem o corpo bem definido e tal, e eu nunca achava que seria assim, que seria mais como a gente, né, nós, brasileiros”. Jéssica disse que imaginava que seriam pessoas bonitas “tanto é que todos os que até agora eu vi, são bonitos, *muy bellos, hermosos*” (destaca-se aqui o uso da Língua Espanhola pela estudante brasileira). Ela continua “Eu pensei que as roupas lá poderiam ser diferentes, tipo aquelas batinhas coloridas [referiu-se aos trajes peruanos]”. Juan disse que também imaginava algo mais colorido, “para mim, eles sempre usavam aquele chapeuzinho como o dos peruanos”. Para reforçar que eles estavam enganados em relação à vestimenta, Jéssica acrescenta “tanto é que uma delas, que trabalha na loja, fala em roupa brasileira.

Em relação ao grupo 3, Genia fala “eu imaginava diferente, assim, um pouquinho diferente, eu imaginava que nos outros países as pessoas fossem mais diferentes que no Brasil”. Gaby diz: “eu imaginava que eles pareciam índios”. Milena confirma “eu também” e acrescenta “eu achava que todos eram morenos, mas não são”. Gaby interrompe “eu achava que[...], a Alexa, por exemplo, tem cabelo encaracolado, então, eu achava que todos tinham o cabelo liso, né? Como índios”. Genia disse que já havia visto na televisão que as paraguaias tinham os cabelos diversificados e “que elas também pintam os cabelos como a gente”. Perguntei se a visão delas continuava a mesma e Gaby foi a primeira a falar,

No meu caso eu vi que é igualzinho aqui, que a gente é igual, né, que a gente só muda o país e língua, mas os costumes são iguais. Depende muito porque a Alexa gosta muito de dança típica, então, tem gente aqui que gosta de **coco de roda**, lá ela gosta de **polca**, então, é igual só muda a tradição deles, a cultura. Eu achei parecido o modo de se vestir (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17).

Milena disse ter estranhado o fato de eles usarem a sandália do tipo crocs “eu estranhei muito, porque aqui está fora de moda, mas lá é normal”. Gaby interrompe para dizer que eles têm o rosto diferente “eu não sei o motivo, não sei se é porque eles têm mais influência da cultura indígena, sei lá, eles têm o rosto um pouco diferente do nosso”. Genia entra na conversa para discordar “dos vídeos que eu vi, não vi muita diferença da gente”. Gaby retoma a palavra



para dizer “eu achei mais os meninos, os meninos são mais, as meninas não”. Milena discorda de Gaby dizendo que achou as meninas mais diferentes do que os meninos. Perguntei-lhes em que sentido eram diferentes, Milena disse “os olhos, na verdade a maioria dos olhos das meninas são todos puxados, eu achei, e deles não”. Gaby falou “eu achei os meninos mais diferentes, pois as meninas são iguais, elas têm olhos puxadinhos e nariz afilados”.

Como se pode verificar, o tema dominante neste segundo grupo focal trata-se de eles imaginarem e depois afirmarem que os paraguaios possuem mais características indígenas que os brasileiros, embora os traços não sejam tão marcantes como os dos peruanos. Esse tema foi muito polêmico durante o nosso grupo focal, porque demonstra a falta de compreensão dos estudantes do IFAL acerca da multiculturalidade do povo brasileiro. Eles falaram dos indígenas como se fossem algo distante da nossa realidade.

O não reconhecimento do indígena está relacionado ao silêncio histórico em relação aos índios no Brasil. Orlandi reflete sobre como os indígenas foram excluídos da língua e da identidade cultural do nosso país e afirma que os índios não tiveram espaço para falar da sua história e “foram falados” pelos missionários, cientistas e políticos. Nas palavras da autora,

Mesmo se eles têm boas intenções, como mediadores, eles reduzem os índios a “argumentos” da retórica colonial. Eles falam do índio para que ele não signifique fora de certos sentidos necessários para a construção de uma identidade brasileira determinada em que o índio nada conta (2007, p. 57-58).

Nesse sentido, a visão dos estudantes do IFAL sobre os indígenas está relacionada ao conceito de raça imposto pelos colonizadores. Quijano define raça como uma “suposta diferença na estrutura biológica que coloca algumas pessoas em situação natural de inferioridade em relação a outras” (2014, p. 778). Os europeus, após a colonização da América, elaboraram o conceito de raça para naturalizar as relações coloniais de denominação entre europeus e não-europeus, o que dá a ideia de superioridade dos espanhóis e a inferioridade dos indígenas (QUIJANO, 2005; 2014).

A busca dos estudantes brasileiros por traços indígenas para definir os paraguaios possivelmente está associada a esse conceito de raça e também à representação social que se tem desse povo. Dito de outro modo, desde a colonização que os indígenas são colocados como inferiores e desde a Guerra os paraguaios são inferiorizados aqui no Brasil. As afirmações dos alunos do IFAL de que a maioria dos paraguaios possuía traços indígenas demonstra que, de certo modo, a memória social criada pelo *Paraguay Ilustrado* de percebê-los como povo menos evoluído e menos bonito ainda está presente nos dias atuais.

Retomo a figura 5 - Voluntários paraguaios -, apresentada no capítulo teórico, onde dois soldados paraguaios são representados por caricaturas com traços de porco e de rato, conforme pode-se observar,

**Figura 5 - Voluntários paraguaios**



Fonte: Paraguay Illustrado (1865)

De acordo com Silveira (2009), as palavras utilizadas para compor a legenda da imagem “Tipos originaes de dois voluntarios paraguayos. O alistamento continua sempre e cada soldado é uma **raridade** digna de uma coleção **zoológica**” (Paraguay Illustrado, 20/08/1865, destaques da pesquisadora), eram de utilização frequente. Esse jornal condicionou esse povo a três palavras que o referenciam: “raridade, tipos originaes e índios” (SILVEIRA, 2009, p. 64). Esse autor acrescenta que

Quando a legenda de uma charge publicada pela imprensa brasileira se refere ao povo paraguaio como “tribo feroz” e “índios” leva em conta, sem dúvida, o visível resultado da formidável miscigenação iniciada por Irala, no denominado pacto de sangue que selou a aliança entre espanhóis e guaranis. [...] há um consenso no relato dos cronistas da colonização que os guaranis eram guerreiros temíveis que rendiam culto aos combatentes mais valentes, únicos habilitados à chefia da tribo. [...] Também conta que os guaranis praticavam antropofagia, mas que os cativos eram bem tratados, por meses e até anos, antes de serem sacrificados (op. cit, p. 67).

Embora o índios guaranis sejam reconhecidos por sua valentia, quando utilizado para legendar as caricaturas estão associados ao sentido pejorativo apresentado nos relatos da época da colonização: “apesar de nus os índios parecem mais próximos dos homens do que dos

animais” (TODOROV, 2010, p. 48), isto é, a imprensa brasileira criou o imaginário de que os paraguaios são selvagens.

Esses comentários dos alunos brasileiros foram importantes durante o grupo focal, porque tivemos a oportunidade de dialogar sobre os indígenas brasileiros, de refletir acerca da visão negativa que temos em relação a eles. Falamos principalmente do fato de desconsiderarmos toda a sabedoria desse povo, pois a cultura e conhecimento estão relacionados (por imposição dos colonizadores) à hegemonia peninsular (QUIJANO, 2014). Nesse sentido, concordo com a afirmação de Paraquett (2010, p. 143) de que a “identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz se valha dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural ao ambiente no qual vive”.

Mesmo que tenha havido essa visão de separação entre as culturas, ela não foi predominante. Em alguns momentos no grupo focal os estudantes do IFAL se compararam aos da *Universidad Columbia*, dizendo que eram iguais, desde os traços físicos até o modo de vestir. Jéssica, por exemplo, fez questão de dizer que a Maria era muito linda, que a cintura dela era muito fina, ou seja, percebeu que tanto no Brasil como no Paraguai está presente a miscigenação de raças e que há vários tipos de belezas. Foi bastante importante também a reflexão de Gaby, em que ela afirma que somos iguais e compara que as pessoas aqui e lá têm gostos diferentes “Depende muito porque a Alexa gosta muito de dança típica, então, tem gente aqui que gosta de **coco de roda**, lá ela gosta de **polca**, então, é igual só muda a tradição deles, a cultura. Eu achei parecido o modo de se vestir (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17, destaques da pesquisadora)”. Essa aproximação cultural demonstra que, aos poucos, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e se reconhecer no outro e também de respeitar as diferenças entre eles. Ainda sobre a proximidade entre os dois países, Cecília escreveu em seu diário de campo que gostou de a Mia ter “mostrado a loja em que trabalha e vende roupa brasileira” (Diário de campo de Cecília, s/d).

O comentário de Cecília mostra que a Mia quis se aproximar dos estudantes brasileiros ao mostrar que trabalha em uma loja que vende roupas do Brasil, e realmente conseguiu, porque Jéssica também escreveu esse comentário em seu diário de campo: “Mia mostra a loja em que trabalha e que vende roupas brasileiras” (Diário de campo da Jéssica, 01/08/2019). As alunas do IFAL disseram ter gostado de saber que eles usam roupas brasileiras, “a gente se parece muito” (Diário de campo da pesquisadora, 29/08/2019).

Em relação aos estudantes paraguaios, todos afirmaram que para eles todas as pessoas possuem suas qualidades e belezas, conforme pode ser visto nas transcrições a seguir:

[...]en general todos se veían bien, normal, gente linda, gente buena (Mia, Techo da entrevista por WhatsApp, 29/09/2017). “Las chicas son hermosas, tienen muy lindo el cabello, me di cuenta que tienen el cabello enrulado algunas. Mi compañero especialmente, creo que también tenía el cabello así un poquito enrulado. A lo mejor son lindos y se visten bastante bien. Y aparte de ser muy bonitos todos, por lo que yo vi eran muy amables, cariñosos y también son muy dispuestos a mostrarte un poco de lo que es su ciudad y eso, por ejemplo, es muy lindo para una persona que es del extranjero y ver eso, que te muestre y que sea amable contigo es muy bueno. Eso también es la cosa que me llamó la atención, son muy dulces.” (Henrique, Entrevista por WhatsApp, 29/09/2017).

Para os estudantes paraguaios, na categoria sobre as características pessoais, eles enfatizaram a doçura dos estudantes do IFAL. Essa característica é muito comum aqui no Nordeste. Uma estudante disse que já foi a região sul do país e lá eles são mais “puretes”<sup>47</sup>. Destaco que essa interação dos estudantes paraguaios com os estudantes do IFAL foi importante para que os paraguaios pudessem ter uma visão das praias do Nordeste e também do calor humano que há nesta região. Nesse sentido, mostro mais uma vez que a educação intercultural no ensino de línguas pode transpor barreiras históricas, porque os estudantes brasileiros estavam dispostos a dialogar sem tratar os colegas paraguaios como inferiores.

A terceira categoria de análise é sobre a **segurança pública** no Paraguai. Essa categoria foi escolhida porque, conforme demonstrado no capítulo teórico e no de análise das interações multimodais, desde a Guerra do Paraguai que esse país é conhecido como “terra sem lei”. Para confirmar essa representação social que circula na mídia sobre o Paraguai, pesquisei no site de busca do Google Notícias a palavra-chave “Paraguai” e das três primeiras notícias, duas trazem informações sobre a violência<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Gíria utilizada para dizer que uma pessoa é metida.

<sup>48</sup> <https://www.google.com/search?q=paraguai&tbn=news&ei=iJdIXOG9NaDA5OUP8ZmH8AQ&start=0&sa=N&ved=0ahUKEwjhofHb0rvGAhUgILkGHfHMAU44ChDy0wMITg&biw=1280&bih=610&dpr=1.5> acesso em 14/02/ 2019

**Figura 36 - Notícias sobre o Paraguai**



Fonte: Google notícias (2019)

Não é mentira que o Paraguai é um país que sofre com as consequências do tráfico de drogas. Mas, em geral, os grandes traficantes que atuam naquele país e principalmente nas áreas de fronteiras são brasileiros ligados ao crime organizado. Sempre há muita morte entre eles, porque brigam pela liderança do crime no país, contudo, isso também acontece no Brasil e em vários outros países da América Latina.

Diante dessa representação social que temos do Paraguai, considerei importante falarmos no grupo focal sobre a segurança pública naquele país. Com base nos vídeos elaborados pelos estudantes da *Universidad Columbia*, quando estávamos falando da cidade, Sophie comentou que as praças eram bastante arborizadas e que “as pessoas circulam lá nas praças, aqui é mais abandonado”. Ronaldo deu continuidade dizendo que lá eles podem andar com o celular na mão, tranquilo”. Ao que a pesquisadora participante disse: “Ah, a questão da segurança, né? Aí é que está, quando a gente fala no Paraguai pensa na violência, mas olhando assim, o que vocês acharam?” (Recorte de trechos da conversa no grupo focal, 20/09/17). Na sequência trago o diálogo com as respostas dos participantes acerca do meu questionamento:

Ronaldo: Não, não parece.

Julia: Não. Parece bem tranquilo, o pessoal anda na rua com o celular.

Sophie: E no vídeo tem, está até lá o guarda multando, né?

Ronaldo: Tem um vídeo também é que a menina grava à noite, na rua filmando à noite.

Pesquisadora: A gente não faz isso aqui! [todos riram].

Sophie: Foi, eu gravei aquele vídeo no ônibus, uma partezinha, e a minha colega já disse: “coragem, viu!”.

Ronaldo: Seu coração na mão, né?

Sophie: Né! [todos riram]. É como se a gente que tivesse errado. As pessoas dizem ó praí essa doida, filmando, no ônibus, que perigo! (Recorte de trechos da conversa no grupo focal 1, 20/09/17).

Os alunos do IFAL notaram que no Paraguai eles andam tranquilamente com o celular em qualquer rua, diferentemente de Maceió, em que as pessoas são livres para andar com o celular apenas na orla. Essa reflexão dos estudantes deste grupo focal mostra a inversão de valores em Maceió, porque a sociedade é que precisa se resguardar para não ser assaltada. Os estudantes dos outros grupos focais também afirmam que lá eles têm mais liberdade para andar pela cidade, conforme pode ser verificado nos trechos a seguir:

Juan: Assim que olhei disse: Poxa! A menina sai logo de manhã com o celular na mão e já foi logo gravando, tanto a Mia, quanto a Natasha fizeram isso. O Henrique foi gravar na praça, ele estava filmando o colega e depois ele filmou um outro rapaz. Em algumas partes me parece que eles botam o celular em um canto e eles se afastam para fazer o vídeo [os colegas riem]. Então, assim, me passou a sensação de segurança.

Cecília: A mim também.

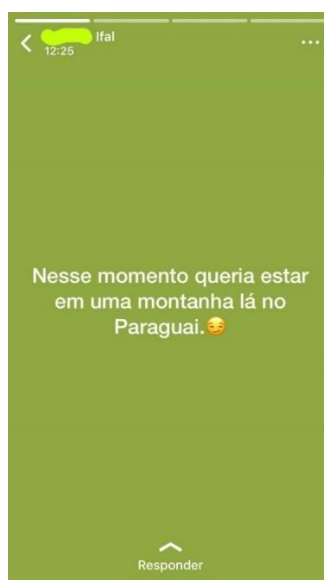
Jéssica: Eles ficam muito à vontade, eles parecem ser muito livres, assim, sem ter receio com nada, né? Diferente da gente. Eu ando na praia com medo assim, ó [fez um gesto colocando o celular próximo ao corpo]. Olha que isso na praia, onde tem mais segurança (Recorte de trechos da conversa no grupo focal 2, 20/09/17).

No grupo focal 3, a **segurança pública** foi um tema que despertou a atenção das participantes, porque, quando estávamos falando da mobilidade no Paraguai, Gaby comentou: “eu vi que a mobilidade deles, assim, lá eles andam livremente com o celular, sem medo, eu acredito que a violência lá não é tão grande quanto aqui”. Isso certamente foi saliente aos olhos de Gaby, pois em Maceió eles sentem isso como uma dificuldade. Contudo, Milena disse que pelas conversas dela com Cesar, “eu creio que seja igual a aqui. Assalto do mesmo jeito”. Genia interfere: “pelos vídeos não parece ser tão violenta”. Gaby concorda com Genia: “não parece não”. Para enfatizar a sua fala, Genia cita como exemplo “o vídeo que a guria gravou à noite. Nós não fazemos isso aqui”. Ao que Milena concorda com Genia: “É verdade! A Mia gravou um vídeo mostrando todo aquele caminho que a senhora pediu para ela refazer. Ela filmou normal, mostrou o trabalho da mãe, andou pelas ruas normalmente. E aqui se a gente fizer isso fica sem o celular” [risos]. Gaby acrescentou: “eu acredito que nem onde eu moro eu faria isso”. Milena disse que quando Cesar envia áudio para ela, “ele manda também na rua, normalmente” (Recorte de trechos da conversa do grupo focal 3, 20/09/2017).

Ao final desse tema, elas falaram que pode ser que tenha assalto como Cesar falou, mas, segundo Gaby, “eu acho que ele está exagerando, porque eles circulam com mais liberdade do que a gente” (op.cit). As falas dos nove estudantes participantes dos três grupos focais demonstram o quanto foi importante a interação multimodal, tanto pelos vídeos quanto pelo WhatsApp, visto que essas modalidades possuem maior valor de verdade do que o depoimento verbal do estudante paraguaio César. Em outras palavras, tudo o que foi mostrado denotou tanta verdade, que mesmo que o estudante paraguaio tenha dito que lá há assaltos, todos os participantes foram unânimes em dizer que lá as pessoas têm mais liberdade, isto é, menos violência que em Maceió. Tanto é assim que os estudantes do IFAL compararam que se eles tivessem feito os vídeos como os estudantes da *Columbia*, teriam ficado sem celular aqui em Maceió.

Considero importante essa reflexão dos estudantes brasileiros, pois, ao serem guiados pelos olhares dos estudantes paraguaios e não pelo olhar disciplinado da mídia, eles tiveram a oportunidade de conhecer um outro lado do Paraguai que é marcado pela tranquilidade, ou seja, onde a guerra do tráfico não predomina. Para além disso, um semestre após a conclusão das *Clases de conversación*, em 25 de julho de 2018, uma das participantes da pesquisa, a estudante Gaby, postou no status do WhatsApp a seguinte mensagem:

**Figura 37 - Status de WhatsApp da Gaby**



Fonte: acervo da pesquisadora (2018)

Perguntei-lhe o motivo de ela querer estar lá. Gaby me respondeu que aquele lugar lhe transmite paz e ela precisa de silêncio para estudar para as provas. Dificilmente alguém que não tivesse passado por uma experiência semelhante desejaria ir para o Paraguai em busca de

tranquilidade e paz. Quando não temos a oportunidade de conhecer o outro, levamos em consideração as referências das notícias. Nesse caso, raramente encontramos matérias jornalísticas que mostrem as coisas boas daquele país; o que se encontra são matérias depreciativas. Sendo assim, considero que esse diálogo intercultural ajudou no processo de desmistificar o Paraguai como um país inferior em tudo.

Para finalizar as categorias de análise desta seção, falarei sobre **a memória imagética da interação**. Este tema está relacionado à memória histórica que se tem em relação ao Paraguai. Como vimos no capítulo teórico, desde a Guerra da Tríplice Aliança a mídia constrói uma imagem negativa do Paraguai, portanto, não poderia encerrar esta tese, marcada pelas imagens, sem saber qual a imagem daquele país ficou presente na memória deles. Para tanto, durante o grupo focal, a última solicitação foi para que eles relatassem: “sobre os aspectos extralinguísticos (as imagens), o que mais chamou a atenção deles, tanto positivo quanto negativamente. No grupo focal 1, os estudantes disseram:

Ronaldo: A cachoeira. A cachoeira foi que pareceu um local bem frequentado porque tinha uma rede. Parecia ser um sítio de alguma família, porque ela parecia estar bem à vontade entre colegas, não parecia ser um local aberto. Parecia ser um sítio mesmo e aquele local lá, aquela paisagem.

Pesquisadora: Por que te chamou a atenção?

Ronaldo: Não sei professora, só sei que me chamou a atenção. **Eu me imaginei lá** [risos], com aquela rede e com aquela paisagem [mais risos].

Sophie: Os prédios históricos que eu achei enormes e muitos bonitos também, que os daqui não são tão grandes quanto, né. Os lá não, os de lá são monumentos mesmo.

No grupo focal 2, duas imagens/temas marcaram as participantes: a comida e a cidade:

Cecília: Para mim foi a sopa, porque eu tinha na mente, bom, quando falou sopa eu imaginei sopa, mas quando a Jazmín postou lá eu vi que não era nada do que eu tinha imaginado, que é quase uma torta.

Jéssica: Eu achei muito bonita a Universidade deles, muito bonito. Gostei! Muito bonita, tudo organizadinho, né?

Cecília: Eu vi os passeios que eles fazem e fiquei imaginando como seria acampar, porque a gente não faz isso.

No terceiro grupo, três temas chamaram a atenção das estudantes: segurança pública, os monumentos e a culinária:

Milena: A segurança do país, porque eles gravam áudio na rua normalmente e é áudio longo.

Gaby: Os monumentos chamaram minha atenção [...] gostei muito daquela praça em que o Henrique gravou. Aquelas paisagens. Que país lindo, é uma obra de arte. Professora, lá, a gente não imaginava que era assim, entendeu? Para mim foi uma surpresa. Quando eu olhei eu disse: Meu Deus, que lugar lindo! **Eu não imaginava que era assim**. E as montanhas, muito lindo!



Genia: Achei a culinária bem interessante. A culinária é muito interessante, como eles tomam café o tempo todo com chipa. A menina lá no centro comercial tomando café com chipa e o tereré também me chamou atenção, porque eles também tomam muito. E o *Mbyu* que é feito igual a nossa tapioca. Eu fiquei louca para fazer aqui. Eu vou fazer.

Como se pode observar na transcrição das falas nos três grupos focais, o que mais ficou marcado na memória dos estudantes foram as paisagens e os monumentos do Paraguai, desconstruindo a ideia de país da muamba, via educação intercultural. As passagens das falas de Ronaldo e Gaby, respectivamente, “Eu me imaginei lá” e “Eu não imaginava que era assim”, demonstra que a imagem que eles tinham do Paraguai como país da muamba foi desconstruída. Em outras palavras, com base nos vídeos compartilhados, eles puderam ter um outro olhar sobre o Paraguai, um olhar de quem gostaria de estar lá descansando ou apreciando os monumentos.

Além das paisagens, a comida também ficará na memória de alguns participantes da pesquisa. O interessante da comida é que ela representa um elemento de aproximação entre os dois países. Para Estermann (2010, p. 42), “um dos grandes valores da interculturalidade é o fato de que a outra cultura pode revelar a minha própria identidade”. Cecília (Diário de Campo, s/d), por exemplo, escreveu que gostou da explicação de Mia sobre o prato que ela preparou, porque “lembrou o biju brasileiro”. Nesse mesmo sentido, Sophie (Diário de campo, 19/09/17) disse que as comidas são semelhantes às nossas “percebo que os ingredientes base são os mesmos que os nossos: fubá de milho, farinha de mandioca... tanto é que quando comi a chipa pela primeira vez, assimilei de imediato ao pão de queijo mineiro”.

Diante do exposto nesta seção, fica evidente que com a educação intercultural aprendemos muito sobre o Paraguai. Sabemos que não é apenas um país de venda de produtos chineses, eles vendem roupas brasileiras; a mobilidade no país é mais precária do que a daqui, mas pelo menos lá se pode andar com mais tranquilidade, isto é, o país não é tão violento quanto a mídia nos faz imaginar, aliás, de acordo com os estudantes brasileiros, lá eles andam mais livremente do que aqui; no Paraguai, nem todos possuem traços indígenas ou são indígenas, mas, mais importante do que saber essa informação foi perceber que aqui também há vários indígenas que são estigmatizados pela população. Refletir acerca desse tema, ainda que brevemente, nos fez pensar nas injustiças em relação aos indígenas e aos negros. Por fim, posso afirmar que a memória social em relação aos participantes desta pesquisa não é a mesma.

## 6 CONSIDERAÇÕES

O percurso teórico-metodológico realizado no decorrer da pesquisa e apresentada nesta tese mostrou que o ensino de línguas com perspectiva na educação intercultural pode favorecer o conhecimento cultural de países que geograficamente estão próximos, mas que culturalmente se colocam como muito distantes por questões históricas, culturais e sociais, como foi o caso apresentado nesta tese entre o Brasil e o Paraguai. Apesar de a grande maioria dos professores reconhecerem a importância do ensino de línguas com viés intercultural, na prática, só nos parece possível quando os diferentes povos estão em contato real como, por exemplo, quando algum estudante vai fazer intercâmbio em outro país. No entanto, foi possível verificar que é possível, sim, por meio de aplicativos e da linguagem multimodal, promover a educação intercultural.

Com base nessa reflexão como ponto de partida, farei as minhas considerações a partir das três questões de pesquisa que nortearam e foram respondidas nesta tese.

A **primeira questão**: “*Como desenvolver atividades que promovam a competência linguística e a cultural simultaneamente?*” foi respondida no capítulo metodológico desta tese. Começar pelo projeto piloto foi fundamental para o meu amadurecimento como pesquisadora, pois, pelo pós-método considera-se que o conhecimento pedagógico imerge do cotidiano e que o professor deve teorizar a sua prática (KUMARAVADIVELU, 2006). As reflexões da fase piloto contribuíram também para que eu não cometesse muitos equívocos no processo de coleta e geração de dados da pesquisa com os estudantes estrangeiros, visto que, por não termos um contato tão próximo, talvez não tivesse conseguido fazer com que os alunos do IFAL e da *Universidad Columbia* interagissem.

Conforme meu relato na introdução desta tese, sempre gostei de trabalhar com vídeos nas minhas aulas de Espanhol, por considerar que os estudantes aprendiam mais quando tinham oportunidade de se ver falando, no entanto, minha visão do uso desse recurso audiovisual limitava-se a isso. Portanto, sabia que precisava expandir a minha visão inicial. Nessa perspectiva, em parceria com o meu orientador, decidimos utilizar os vídeos para promover a competência linguística e cultural, posto que com esse recurso audiovisual, em que as imagens estão muito presentes, os estudantes do IFAL teriam a possibilidade de visualizar um pouco da cultura do Paraguai e também da sua própria cultura, pois, conforme Paraquett (2010, p. 144), “só formamos (ou construímos) nossa identidade no diálogo com outras pessoas e outras culturas”; o mesmo poderia ocorrer com os estudantes da *Universidad Columbia*.

Após essa decisão, surgiu a problemática: como fazer? Não tínhamos dúvida que deveria ser por meio de interação entre os estudantes dos dois países, mas, por não sabermos como seria o acesso dos recursos tecnológicos por parte dos participantes da pesquisa, combinamos em promover a interação assíncrona. A partir disso, testamos a ferramenta tecnológica *Fotos Narradas para Windows* e gostamos bastante, porque ela é intuitiva.

No entanto, durante o projeto piloto, percebi que os estudantes não utilizaram a ferramenta indicada e ao questionar uma estudante ela me disse que não tinha notebook em casa e preferiu fazer algo mais prático com o uso do seu *Smartphone*. Isso me levou a pesquisar aplicativos semelhantes ao *Fotos Narradas para Windows*, mas que pudessem ser baixados em aparelhos móveis. Nessa busca descobri o *VideoShow*, que tinha a mesma funcionalidade e alguns recursos a mais, como a possibilidade de, numa mesma composição, mesclar o vídeo e as fotos narradas.

Ainda relacionado com a primeira pergunta, um ponto favorável na interação multimodal foi o uso da rede social Facebook, pois, com os vídeos em mãos, precisávamos fazer chegar aos colegas do outro país. Minha ideia inicial era a de postar os vídeos em um canal do *YouTube*, mas alguns estudantes não se mostraram à vontade, por compreenderem que essa rede social é de muito acesso. O Facebook também é muito utilizado mundialmente, talvez mais do que o *YouTube*, contudo, essa rede social nos permite criar “grupos secretos”. Assim sendo, só os participantes da pesquisa fizeram parte do grupo *Español Intercultural*.

Outro destaque em relação a essa rede social é que todos os estudantes tiveram acesso a todos os vídeos, isto é, embora a troca dos vídeos tenha sido em duplas específicas (um estudante brasileiro produziu um vídeo para apenas um colega paraguaio e vice-versa), todos puderam visualizar e interagir no Facebook.

A rede social WhatsApp, utilizada a partir das reflexões do projeto piloto, foi de suma relevância nesta pesquisa, pois com a criação de um grupo com o mesmo nome do grupo do Facebook, “*Español Intercultural*”, os alunos interagiram bastante e tomaram decisões em conjunto em relação aos temas que gostariam de abordar em seus vídeos e também para interagir sobre assuntos do dia a dia. É importante enfatizar que essa ação está relacionada à pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006). Portanto, por meio dos vídeos, dos aplicativos e das redes sociais foi possível viabilizar o ensino da língua e da cultura, sem que a cultura fosse apenas um apartado de curiosidades em relação ao Paraguai.

Por fim, destaca-se a importância do uso de outras linguagens, além da verbal, isto é, a combinação das linguagens visual, gestual, espacial e aural; revelou, incidentalmente, diga-se de passagem, o que o uso apenas da linguagem verbal não revelaria, dado que esta é uma

modalidade mais controlada e controlável. Já as outras linguagens, principalmente as que compuseram as interações audiovisuais, não mentem e não escondem; ao contrário, elas revelam. Embora não tenha dado muito enfoque à linguagem verbal, não se pode negar que os estudantes brasileiros tiveram muita oportunidade de refletir acerca da língua (APÊNDICE B) e do seu processo de ensino-aprendizagem (APÊNDICE C)<sup>49</sup>.

A **segunda questão de pesquisa**: “O que a análise dos vídeos/narrativas digitais produzidos pelos alunos de ambos os países pode mostrar sobre as facetas culturais de cada país de dos alunos envolvidos?”, foi respondida com análise multimodal dos vídeos elaborados pelos estudantes participantes deste estudo e com os outros dados gerados e coletados.

Ao me deparar com os vários vídeos precisei decidir quais deles eu iria analisar. Diante do contexto socio-histórico, cuja visão preconceituosa ocorre dos brasileiros em relação aos paraguaios, analisei os vídeos dos estudantes da *Columbia*. É importante ressaltar que na educação intercultural os dois países refletem sobre as questões culturais, mas a minha escolha por analisar apenas os vídeos dos estudantes paraguaios e, conseqüentemente, as percepções dos estudantes brasileiros, se deve ao fato de que, conforme destaquei no início desta tese, a minha intenção foi contribuir para que os estudantes brasileiros tivessem um olhar menos manipulado pela mídia em relação ao Paraguai.

Para tanto, respaldei-me na gramática visual elaborada por Kress e van Leeuwen e ampliei para análise intercultural, posto que a gramática visual deixa de considerar o olhar cultural da pessoa, o que comprova que, assim como na linguagem verbal, na linguagem visual a gramática não dá conta das questões culturais. Dito de outro modo, a teoria proposta por esses autores apresenta uma falha: não inclui o olhar cultural do interlocutor, trata das metafunções como se elas fossem independentes da cultura do leitor.

O primeiro vídeo analisado tem como tema o balé paraguaio. Pela análise multimodal da imagem, duas informações importantes se apresentaram: (i) a saliência em vídeos ocorre pelo tempo de duração do tema na composição. Neste vídeo em específico, a saliência se deu justamente no tema balé, que na composição audiovisual teve mais ênfase; (ii) a aproximação social em contexto sociocultural não pode ser analisada pela perspectiva da gramática visual de Kress e van Leeuwen, ou seja, pelo foco da câmera. Em um contexto intercultural a distância social deve ser avaliada pelo nível de interação entre os participantes da ação e pelo contexto.

Além disso, a saliência pode trazer visões diferenciadas a depender do olhar cultural de cada pessoa, isto é, para a estudante paraguaia a saliência que ela deu no vídeo seria um

---

<sup>49</sup> A pergunta que norteou esta reflexão foi: esta pesquisa contribui para o seu aprendizado em Língua Espanhola?

elemento de aproximação entre ela e sua colega de interação. Por outro lado, esse elemento foi saliente aos estudantes do IFAL, mas no sentido de estranhamento, dado que a concepção de balé desses alunos é marcada pela visão europeia. Portanto, pela análise intercultural, pode-se verificar a existência da visão supercultural dos estudantes brasileiros em relação aos paraguaios (ESTERMANN, 2010).

O segundo vídeo analisado e categorizado como “aplicação de leis” demonstra mais uma vez que pela análise intercultural a saliência é dada pelo olhar cultural. Em outras palavras, a visão cultural de cada pessoa que assiste ao vídeo pode marcar um elemento saliente diferente. Nessa composição audiovisual analisada, o elemento que fugiu ao tema do vídeo foi considerado mais saliente pelos alunos do IFAL. Nesse sentido, pela análise intercultural, percebi que essa fuga do tema chamou atenção, porque estava relacionada com algo diferente da memória histórica que eles têm do Paraguai. Dito de outro modo, desde a época da guerra foi criada a visão de que o povo guarani é corrupto. Sendo assim, a saliência se deu porque eles viram a lei sendo aplicada no Paraguai, o que ajudou na visão menos manipulada pela mídia.

O terceiro vídeo, a sopa paraguaia, foi de suma relevância para esta pesquisa. O modo em que ele foi produzido: numa distância social bem próxima, fez com que os estudantes se sentissem próximos de Jazmín. Outro ponto muito importante foi o reconhecimento por parte dos meus alunos ao citarem que há muitos aspectos em comum entre o Brasil e o Paraguai, como os alimentos base, por exemplo.

Destaco também que a sopa paraguaia atravessou as barreiras culturais e chegou a Maceió. Uma estudante da aula do curso de conversação, a Gaby, em uma atividade da minha disciplina de Língua Espanhola no 3º Período de Hotelaria, em que eles deveriam selecionar algum país para falar da cultura e trazer alguma comida típica (nesse período os conteúdos trabalhados estão relacionados aos alimentos e às ações em um restaurante), disse prontamente: “Eu fico com o Paraguai”. Ouvir isso me deixou muito contente, porque em 12 anos de docência o Paraguai nunca havia sido escolhido entre os meus alunos. A estudante foi além, no dia da apresentação da atividade ela trouxe a sopa paraguaia para os seus colegas experimentarem e me contou que fez a receita com o auxílio da sua colega de interação, via WhatsApp.

Com base nesse relato e experiência, é inegável que a interação intercultural, mesmo que seja por interações assíncronas, fez com que houvesse um processo de cooperação e partilha de conhecimentos entre as participantes (MENDES, 2007). Possibilitou ainda a compreensão de que a sopa paraguaia pode ser sim sólida e nem por isso precisa ser motivo de piada, conforme fizeram os comentaristas esportivos com a participação da paraguaia Larissa

Riquelme (RIBEIRO, 2018). Diante do exposto, posso afirmar que os estudantes brasileiros tiveram uma visão menos etnocêntrica em relação à comida típica paraguaia.

A respeito da **terceira questão**: “Como interpretar e como lidar junto aos estudantes com os componentes culturais trazidos por essas modalidades a fim promover, de fato, o ensino intercultural?”, após as trocas dos vídeos pela rede social Facebook, realizei um grupo focal com os estudantes brasileiros e fiz uma entrevista semiestruturada via WhatsApp com os estudantes paraguaios para que pudesse interpretar os dados junto aos participantes da pesquisa.

O principal objetivo foi verificar se as interações interculturais contribuíram para que os estudantes brasileiros tivessem uma visão menos estereotipada em relação ao Paraguai, pois, conforme constatado durante a pesquisa, antes das interações interculturais os estudantes do IFAL associavam o Paraguai à aspectos negativos. Para tanto, abordei quatro temas nesse grupo focal: (1) trânsito (mobilidade, transporte coletivo), (2) características pessoais (traços fisionômicos, roupas, cabelos, conceito de bonito e feio), (3) segurança pública e (4) memória imagética da interação. Embora o foco tenha sido as percepções dos estudantes brasileiros, nas três primeiras categorias analisei as percepções dos estudantes paraguaios.

Em relação à primeira, trânsito/mobilidade, os estudantes brasileiros perceberam que o trânsito no Paraguai não se resume ao caos do trânsito de *Ciudad del Este*. Alguns estudantes destacaram que o trânsito nos dois países é semelhante, porém, uma das participantes disse que os coletivos no Brasil são melhores. Este comentário demonstra que dificilmente ocorrerá o diálogo intercultural sem que haja a relação de poder (ESTERMAN, 2010). Por outro lado, embora tenha fugido ao tema, é importante destacar que participantes brasileiros encontraram nos vídeos várias semelhanças entre Maceió e Assunção, porque ao conhecer uma cultura estrangeira a associamos a nossa própria cultura, “uma vez que os significados construídos serão relacionados” (MENDES, 2007, p. 124).

Já em relação aos estudantes paraguaios, a maioria afirmou que a mobilidade no Brasil é melhor, principalmente no que se refere ao transporte público. Perceberam ainda que estudantes brasileiros souberam mostrar melhor a sua cidade, porque, pelas imagens feitas por eles, os alunos do IFAL não puderam ter muita visão da mobilidade no Paraguai. Essa percepção deixa claro que, a partir das interações, eles puderam refletir acerca do transporte em seu país e da necessidade de melhorias, tanto no que se refere ao automóvel quanto aos horários.

Acerca da segunda categoria, características pessoais (traços fisionômicos, roupas, cabelos, conceito de bonito e feio), ficou evidente que os estudantes do IFAL pensaram que todos os paraguaios possuíam traços indígenas, o que, de certo modo, devido o conceito de raça (QUIJANO, 2005; 2014), coloca o índio como ser inferior, portanto, quando associaram os

paraguaios aos indígenas, demonstraram compreender esse povo como inferior. Essa percepção aponta para a necessidade de se trabalhar com a perspectiva interculturalidade crítica (WALSH, 2009).

Destaco que esse tema foi muito relevante para o grupo focal, porque abriu espaço para o diálogo com os alunos do IFAL sobre os indígenas brasileiros. Tivemos a possibilidade de refletir e reconhecer que os indígenas são historicamente apagados pela sociedade, o que afeta a identidade cultural do povo brasileiro.

Já os estudantes da *Columbia* reconheceram que, além de bonitos, os nordestinos são queridos. Esse comentário se deu porque eles já tiveram contato com brasileiros do sul do país e, segundo relatos dos estudantes paraguaios, os sulistas tendem a ser mais sérios.

Em relação à terceira categoria, segurança pública, desde a Guerra da Tríplice Aliança o Paraguai é conhecido como “terra sem lei” e essa “fama” perdura até os dias atuais. Contudo, com base nas interações interculturais, foi unânime o reconhecimento por parte dos estudantes do IFAL de que no Paraguai as pessoas têm mais liberdade para andar nas ruas e que lá há menos violência do que aqui. Vale destacar que um dos participantes paraguaios disse que lá também há assaltos como em Maceió, porém, ainda assim, devido ao que foi observado nos vídeos e na modalidade em que foram produzidos, os estudantes brasileiros foram categóricos em afirmar que o estudante da *Columbia* estava exagerando.

Por fim, na quarta categoria, a memória imagética da interação, a maioria dos estudantes disse ter gravado em suas memórias os lugares (monumentos, cachoeiras, montanhas); os outros falaram das comidas e da segurança pública. Com esse resultado, constatou-se que as interações interculturais contribuíram para que os estudantes do IFAL conhecessem e apreciassem as belezas naturais e a gastronomia do Paraguai.

Diante do exposto, evidencia-se que essa proposta de Ensino de Espanhol para Fins Específicos mediada pelas interações interculturais com base na perspectiva do pós-método, em que os estudantes auxiliam nas decisões (conduziram os temas de acordo com o que é relevante para eles), aponta para uma mudança de posicionamento em relação ao Paraguai e uma conscientização sobre o nosso próprio país. Assim sendo, tendo em vista os resultados apresentados, posso afirmar que alcancei os objetivos desta tese: desenvolver propostas didáticas com auxílio de recursos tecnológicos para promover o uso da língua por meio da interação entre estudantes do IFAL e da *Univesidad Columbia*; e contribuir para que os brasileiros desenvolvam um olhar intercultural em relação ao Paraguai.

Acerca do primeiro objetivo, torna-se de suma relevância destacar que as estratégias que utilizei podem ser adaptadas em vários contextos, visto que os aplicativos testados nesta tese

são de utilização *offline*, ademais, podem ser baixados em *smarphones*, portanto, não há necessidade de que a escola possua laboratórios de informática, basta que os estudantes tenham dispositivos móveis. Ênfase, porém, que certamente não é uma proposta universal (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006), mas o professor que tiver interesse em trabalhar na perspectiva intercultural pode adequar/teorizar a partir de seu contexto de atuação.

Sobre o segundo objetivo, ficou evidente que os estudantes brasileiros conseguiram ter um olhar intercultural em relação ao Paraguai, mas isso só foi possível porque as interações interculturais foram multimodais, pois, somente a linguagem oral não seria suficiente para que os participantes do IFAL tivessem uma melhor compreensão do Paraguai. Em outras palavras, foi a partir do uso da linguagem multimodal que, em diversos momentos da pesquisa, eles reconheceram a proximidade entre as culturas, “descobriram” um Paraguai menos perigoso do que o Brasil e “conheceram” (visualmente) vários lugares bonitos que podem ser visitados. Inclusive, alguns se imaginaram lá, portanto, parafraseando *Os Mamonas Assassinas*, “Para o Paraguai, eles quiseram viajar!”.

Em conclusão, espero que esta pesquisa incentive outros estudos sobre a educação intercultural no ensino de línguas, pois compreendo que é somente por meio da educação que as barreiras sócio-históricas podem cessar ou minimizar, daí a necessidade de mais pesquisas que envolvam este tema em diferentes contextos da América Latina.



## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. **Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: Comunicación en ámbitos académicos y profesionales.** Madrid: SGEL. (2012).
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada** - ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes, 2005.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 2005.
- ASSIS, J. H. V. P. Veias abertas nas fronteiras internacionais do Brasil: percalços na efetivação da educação como um direito universal. **International Studies on Law and Education**, v. 22, p. 83-94, 2016.
- BARTHES, R. **Image-Music-Text.** London: Fontana, 1977.
- BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2013.
- BOSI, A. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL, **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016068.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2019.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).** Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- BRAZUELO, F. G.; GALLEGU, D. J. G. **Mobile learning: los dispositivos móviles como recurso educativo.** Madrid: Editorial MAD, 2011.
- CELANI, M. A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** São Paulo: EDUC, 2009. p. 17-31.
- CINTRA, A. M. M; PASSARELLI, L. G. Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In: CINTRA, A. M. M. (Org.) **Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação.** São Paulo: EDUC, 2008. p.59-72.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória.** Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: 2006. p. 15-39.

DORATIOTO, F. F. M. **Maldita guerra**: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DURÃO, A. B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: Sedycias, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo, Parábola, 2005. p. 130-144.

ESTERMANN, J. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. In: VIAÑA, J. et al. **Interculturalidad crítica y descolonización**: fundamentos para el debate. La Paz: III – CAB, 2009. p. 51-70.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad**: vivir la diversidad. Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología. La Paz, 2010.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. (Org.). **Análise visual do fotojornalismo ao blog**. Editora da UFPA, 2008. p. 11-31.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2016.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-92.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estudios culturales 1983**: una historia teórica. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós, 2017.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**: la interpretación social del lenguaje y del significado. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.

HÉRNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

\_\_\_\_\_. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e o reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINO, I. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2011. p. 31 - 49.

HUTCHINSON, T.; WATERS A. **English for Specific Purposes**: a learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JEWITT, C. Multimodal methods for researching digital technologies. In: **The sage handbook of digital technology research**. Sage, London, 2012. Disponível em: <[http://eprints.ncrm.ac.uk/2886/1/17\\_Jewitt\\_SAGE\\_Handbook\\_.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2886/1/17_Jewitt_SAGE_Handbook_.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2018.

JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Org.). **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2001. p. 134-155.

JODELET, D. (s/d). **Representações sociais**: um domínio em expansão. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.html>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

KRESS, G. et al. **Multimodal teaching and learning**: the Rhetorics of the Science Classroom, London: 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The postmethod condition**: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. TESOL Quarterly, 28, 1994. p. 27–48.

\_\_\_\_\_. **Toward a postmethod pedagogy**. TESOL Quarterly, 35. 2001. p. 537–560.

\_\_\_\_\_. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. Yale Universit, 2003.

\_\_\_\_\_. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, MG, v.20, n.2, p. 398-411, jul./dez.2012. e-ISSN 2237-2083.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In. LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, RS: Educat, 2014. p. 21-48.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In. ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-28.

LIMA-LOPES, R. E. **Sociosemiótica da Produção Audiovisual**: uma proposta Metodológica para Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo. 2012. 266 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012.

- LIMA, L. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de Língua Espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (org). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino do espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 29-50.
- LIMA, L. M.; MACHADO, P. R. A. C.; REZENDE, T. F.; MENDONÇA & SILVA, C. A.; Ensino e formação de professores de espanhol no contexto do Mercosul: as representações sociais e culturais em foco. **Revista Signótica**, Goiânia, GO. v. 25, n. 2, p. 475-498, jul./dez. 2013. e-ISSN 2316-3690.
- MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola. 2009.
- MATOS, D. C. V. S. da. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Revista Abehache** - ano 4 – n. 6, p. 165 – 185, jan./jun. 2107. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.
- MAYER, R. E. **Multimedia Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- MENDES, E. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas**: uma relação "entre-culturas". In: SILVA, K. A.; ORTIZ, M. L. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. v. 1. Campinas-SP: Pontes Editora, 2007. p. 119-139.
- MILANI, E. M. **Gramática de Espanhol para brasileiros**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- MOSCAVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MUNANGA, K. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. In: OLIVEIRA, I. (Org.) **Relações raciais e educação**: a produção de saberes. Niterói: EdUFF, 1999. p. 31-44.
- NERY, L. M. **A Caricatura**: microcosmo da questão da arte na modernidade. Rio de Janeiro: PUC-RIO. 2006.
- NORRIS, S. **Analyzing multimodal interaction**: a methodological framework. London: Routledge, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Identity in (Inter)action**: Introducing Multimodal (Inter)action Analysis. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton. 2011.
- NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1999.
- O'HALLORAN, K. L.; SMITH B. A. Multimodal text analysis. In: CHAPELLE, C. A. (Org.). **Encyclopedia of applied linguistics**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0817
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

**PARAGUAY ILLUSTRADO.** Rio de Janeiro: Litografia de J. Riscado, 1865. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=760005&pasta=ano%20186&pesq=>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). **Coleção explorando o ensino.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137-156.

PEREIRA, J. H. V. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Revista Papéis.** Campo Grande, MS, v. 18, p. 93-1064, 2014. e-ISSN 2448-1165

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação Social. In. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina. 2014.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, , 2005.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: A desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M., ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** São Paulo, SP: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (orgs). **A Abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

ROCHA, C. H.; AZZARI, E. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In. JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Pontes Editores, Campinas, SP. 2016. p. 157-182.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. In. LIMA-LOPES, R.E. et al. (Org.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 41. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 347-359.

SILVEIRA, M. C. O jornalismo como usina de preconceito: a propagação de estereótipos nos países do Mercosul e o caso paraguaio. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación,** São Paulo, v. 2, p. 32-43, 2005. ISSN: 1807-3026.

\_\_\_\_\_. As marcas do preconceito no jornalismo brasileiro e a história do Paraguai Ilustrado. **Intercom** – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v.30, n.2, p. 41-66, jul./dez. 2007. ISSN: 1980-3508. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69830988003>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **A Batalha de papel: A charge como arma de guerra contra o Paraguai.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, T. **A conquista da América**: a questão do outro; tradução Beatriz Perrone Moisés. 4. ed. – São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

TORAL, A. A. **Imagens em desordem**: a iconografia da Guerra do Paraguai. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Edições SM, 2005.

UNESCO. **Guidelines on intercultural education**. Paris, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório Mundial da UNESCO**: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris, 2009.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London; New York: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. **Handbook of visual analysis**. London: Sage Publications, 2001.

VYGOTSKY, L. V. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. brasileira São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Universidad de Chile, 2009. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_0204.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf)>. Acesso em: jan. 2019.

\_\_\_\_\_. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: DINIZ, A. G.; PEREIRA, D. A.; ALVES, L. K. (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 19-54.

WELSCH, W. **Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. Spaces of Culture: City, Nation, World**. Ed. Mike Featherstone and Scott Lash. London: Sage. 1999. 194-213.

ZARATE, G. Les langues et leurs images. Quelques principes généraux. In: **Actes du Colloque. Pourquoi apprendre le portugais aujourd'hui?** Comment l'introduire dans les établissements scolaires en France? Paris, Union Latine/ Ambassade du Brésil/ ESHAFrance, 21 jan.1998.

ZOLIN-VESZ, F. **Crenças sobre ensinar e aprender espanhol**: reprodução e manutenção do *status quo* e da estratificação social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Transcrição da entrevista com os estudantes paraguaios

Lo que más a mí me gustó y se me quedó es ver toda esa diversidad que hay en cuanto a [...] realmente la paisaje y los lugares turísticos, las playas, la gastronomía y en general todo lo que se ha puesto, o sea, esa diversidad que se puede ver realmente me agrado bastante fue muy agradable ver todo eso y más agradable seria poder conocer todo eso en persona, y eso también que le pude ver muy, como se dice, muy emocionado y muy satisfecho también a los alumnos con lo que están estudiando, se les notaba que realmente les apasiona esta carera que están siguiendo y que se están esforzando también mucho en lo que es tu materia que es la lengua castellana. (Transcrição da entrevista da Mia por WhatsApp, 23/09/2017).

Justamente quiero agradecer porque fue una muy linda oportunidad la que me dieron de poder mostrar un poco de mi ciudad y ver un poco de Maceió que es muy linda, me encantó, **el proyecto fue una de las experiencia más bonitas que me tocó** y espero que muy pronto en podamos trabajar otra vez juntos y lo mismo para cuando quiera venir acá en Asunción todos te estamos esperando con lo corazón abierto y de todo lo que tenemos en esta ciudad, lo que te mostramos es muy poquito, ¿verdad?, pero cuando vengas podremos mostrarte un poquito más. Saludos. (Transcrição da entrevista do Henrique por WhatsApp, 23/09/2017).

Positivo, creo que, es que, no tienen vergüenza para hablar en español, aunque no sepan así muy bien, que hablan y no tengan que equivocarse y están ahí, como se dice, están sujetos a que se les corrija sin enojarse, sin nada. Milena, por ejemplo, conmigo, cuando hablamos nosotros hablamos todos los días, y hay una palabra que ella no sabe en español y me pregunta y yo le cuento y después cuando volvemos a hablar y tiene que utilizar esta frase ya hacen bien, como yo les enseñe. Y creo que eso es positivo, y negativo no hay nada, con Milena, por lo menos que con quién más hablé, nada negativo, todo fue muy bien. Aprendió muy rápido, o sea, no sé si aprendió de verdad, yo veo sím aprendió mucho. Y ella te va a contar a la clase se aprendió o no aprendió, o no aprendió, vamos a ver qué tal como profesor. Y en los videos de los demás compañeros, lo mismo, que no tienen vergüenza de hablar en español, en verdad, no deberían luego tener vergüenza de hablar en español, porque nosotros estamos acá para enseñarles. Lo mismo nosotros y que si algún día queremos aprender portugués vamos hablar y nos vamos a equivocar y ustedes nos van a corregir a nosotros. (Transcrição da entrevista do César por WhatsApp, 23/09/2017).

La comida, definitivamente la comida. Hay platos que llamaron muchísimo mi atención que realmente me causan mucha curiosidad de probar, y dos postres que están hechos con maíz y envuelto en la cáscara del maíz. Definitivamente la comida. Creo que eso fue lo que llamó la atención, dentro de todo. Es genial poder conocer a personas de distintas nacionalidades y hacer nuevos amigos. (Transcrição da entrevista da Jazmín por WhatsApp, 23/09/2017).

Me gustó muchísimo, no recuerdo el video de quién pero que fue la playa, y en la playa bailaban esas músicas tradicionales, con su polleras, y se ve que tienen su tradición, muy respectadas y llevan en cuenta hasta hoy en día porque bailan y **no tienen vergüenza porque por acá la gente tiene vergüenza** de bailar nuestras músicas tradicionales y ahí no, los llevan con orgullo. Gracias por la confianza. En la realidad que si, valoramos nuestra cultura, solo que tenemos, la gente tiene vergüenza de ponerse las ropas típicas, con las pollera y todo lo que fue nuestras ropas típicas, eso lo que de a poquito se va perdiendo, pero de hecho sí hay mucha gente, a mí me gusta mucho nuestra cultura, yo sí soy de ponerme y vestirme y bailar. Pero muchas personas están perdiendo. (Transcrição da entrevista da Maria por WhatsApp, 23/09/2017).

## APÊNDICE B – Trechos dos diários de campo dos participantes brasileiros

Logo ele respondeu “Ojalá algún día vengas” e eu comentei para o César que não conhecia a palavra “**ojalá**” que em português a tradução é “espero” (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 29/08/2017).

Na mesma conversa ele citou a frase “Pega me gusta el reggaeton para bailar” e eu perguntei o que é “**pega**” e ele respondeu que é uma expressão usada para dizer que gosta de algo, em seguida, falei que no Brasil essa palavra é uma expressão de surpresa usada somente na região nordeste (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 07/09/2017).

Durante a conversa, o César falou que estava comendo “ñoquis” e eu perguntei o que era essa comida, ele me respondeu com a seguinte frase: “**Iba a buscar** su foto em google para mandarte”. Logo eu falei que não conhecia a palavra “iba”, ele mandou um exemplo de quando usar essa palavra e me perguntou como falar essa palavra no Brasil. Eu falei para o César que a tradução da palavra “iba” é “ir” e mostrei esses exemplos:

- Yo iba a ir esta noche
- Eu devia ir lá hoje à noite
- No iba a ir a ver qué pasaba
- Não ia ver o que se passava (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 07/09/2017).

Em uma das nossas conversas o César citou a palavra “**o sea**”, em seguida, perguntei a ele o significado dessa palavra.

Ele disse a definição de “o sea” e mostrou como exemplo a seguinte frase:

“El padre de la física moderna, o sea, Galileu Galilei, murió en 1642”.

Falei para ele que havia entendido e que no Brasil a tradução de “o sea” é “ou seja” (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 11/09/2017).

Conversando com o César descobri que “**filme**” em **Paraguai** é chamado de “**película**” (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 11/09/2017).

Perguntei para ele qual a diferença das palavras **bello, hermoso, lindo** e ele falou que as três palavras são adjetivos e serve para descrever algo (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 11/09/2017).

Durante uma de nossas conversas eu aprendi que **a palavra rato significa “tempo” em espanhol** e expliquei para ele que “rato” no Brasil é um animal (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 11/09/2017).

Em uma de nossas conversas, o César digitou a palavra “**hijole**” e eu perguntei o significado dessa palavra. Ele falou que “hijole” é uma expressão de surpresa e citou o seguinte exemplo: “¿César, **vos sabías** qué la profesora Flávia está embarazada? !Hijole, no sabía!”. Em seguida eu falei para ele que no Nordeste do Brasil, principalmente em Alagoas as pessoas utilizam a palavra “**OXE**” para demonstrar surpresa, eu também disse que os alagoanos usam o “**OXE**” em quase tudo que falam. O César me pediu um exemplo de como utilizamos essa palavra e eu mostrei para ele essas duas frases:

- César es muy feo = Oxe, o Ariel é muito feio.
- ¿Ya llegó a la facultad? = Oxe, já chegou na faculdade?



Em seguida eu mandei um áudio dizendo como falar a palavra “OXE” (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Milena, 11/09/2017).

Tirei algumas dúvidas com ela, por exemplo, quando usar “haré” e “voy a hacer”, “fue” ou “fui”... através de nosso diálogo também esclareci algumas dúvidas com a professora como usar o “tu” e “tuyo” ou “su” e “suyo” (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Sophie, 29/08/2017).

Observando os vídeos feitos pelos nossos amigos, consigo compreendê-los quase sempre muito bem, apesar que ã tenho um vocabulário amplo, mas quando estamos em sala de aula ouvindo os áudios p/ as atividades[...] (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Sophie, 19/09/2017).

As palavras são tão suaves ao ouvi-los, já a gente fala “mais carregado”. Apesar que não sei como soa o idioma em outras regiões (Um comentário aleatório kkkk) (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Sophie, 19/09/2017).

Ao iniciar a conversa usei o pronome de tratamento usted, pois ainda não tinha intimidade com ela, mas logo ela disse: “**podés tutearme jajaja nosotros somos amigos**”. Fiquei muito feliz ao ler isso, pois para mim isso representava que a conversa daria certo (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Cecília, 30/08/2017).

Perguntei por que escolheu esse curso e me respondeu: “Porque siempre me interese mucho por la infinidad de culturas que hay en el mundo y me parece una carrera com demasiadas posibilidades. Existe una gran cantidad de caminos que podemos tomar estando en este rubro y siempre me gustó hablar con las personas y liderar grupos (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Cecília, 30/08/2017).

Depois perguntou o que eu achava e se eu gostava do espanhol; respondi que estou aprendendo, mas que já estou gostando muito. Daí **ela falou que escrevo** bem e que realmente ela gosta da língua portuguesa (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Jéssica, 29/08/2017).

Perguntou se a Lídia estudava e eu falei que estudava engenharia ambiental e ela disse que era uma linda “carrera”, que **quer dizer curso** (Transcrição do trecho do Diário de Campo da Cecília, 31/08/2017).

Postei meu vídeo mostrando um pouco a cidade as praia de ponta verde, Pajuçara. Também praia do Gunga e Museus. Em uma parte no vídeo pude ver que falei algumas palavras erradas, algumas tentei consertar enquanto fazia o vídeo. Mas uma percebi que deveria ter usado outra palavras eu falei: “El museu Floriano Peixoto se queda em el Centro de la Ciudad”. Quando poderia ter dito: “**El Museu Floriano Peixoto está ubicado...**” (Transcrição do trecho do Diário de Campo de autora não identificada, 07/09/2017).

Podemos observar o uso de gírias e novas palavras, uma coisa que me surpreendeu foi a sopa paraguaia. Uma **iguaria** bem diferente. Palavras posso falar aqui o “subir” quando se refere a postagem de vídeo. O jajaja que aqui é kkkk (Transcrição do trecho do Diário de Campo de autora não identificada, 07/09/2017).

## APÊNDICE C – Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem

**Cecília:** contribui muito!

**Juan:** Muito! Eu vou lhe dizer uma coisa: é... eu coloquei no grupo que eu acabei de falar com um casal. Ééé, eu não teria feito isso antes. Assim, mesmo talvez pensando que eu pudesse falar algumas palavras com eles, que eles pudessem me compreender, eu não arriscaria, não.

**Pesquisadora:** Antes do curso de conversação?

**Juan:** antes não, tanto que agora mesmo que eu estava conversando com um casal argentino, eles depois desceram e foram falar com o mensageiro, aí quando eu cheguei, eles disseram: “eu vou falar com ele [apontou para si] que ele me entende mais”. Aí eles vieram conversar comigo, aí ele ficou olhando para mim [referiu-se ao seu colega], né, aí ele disse [referindo-se ao seu colega novamente]: “não, mas eu entendi o que eles falaram”. Eu disse: “não, mas assim, é que eu puxo mais conversa com eles mesmo, né” [tentou não deixar o seu colega constrangido]. Aí, assim, a questão do curso ele me impulsionou a ter mais coragem, sabe? Arriscar mesmo, porque às vezes a gente fica nesse medo de achar que vai falar errado, mas se nós formos corrigidos é bom para a gente, mas às vezes eles nem corrigem, acabam deixando assim.

**Pesquisadora:** mas pelo menos você tenta se comunicar, né? E você Cecília?

**Cecília:** também, tanto na questão de aprender mais do espanhol, quanto sobre a cultura deles, que a gente não conhecia nada. Então foi muito aprendido mesmo.

**Pesquisadora:** eu também aprendi muitas coisas assim relacionadas à linguagem, porque os meninos falam muita gíria, coisas que eu desconheço, porque quando você estuda nos livros, uma língua é diferente de você viver a língua, então gostei de aprender novas gírias. Para mim isso foi muito legal, pois estou a muito tempo afastada dessa região [do Paraguai] (no meu caso era a região de fronteira), então, faz tempo que eu não tenho acesso à língua, portanto, muitas gírias eu não sei, não sabia, não lembrava, então para mim foi muito legal reviver isso, e é uma das coisas que eu sinto muita falta aqui, de falar com alguém em espanhol. E você, Jéssica, tem alguma coisa, ou não?

**Jéssica:** assim né, **mesmo com toda dificuldade ainda**, de falar tudo mas assim, é, **ampliou mais o conhecimento**. Tanto é que eu até brinco no Whatsapp quando eu vou falar com meus amigos [refere-se aos amigos brasileiros], vai com um, vai com outro, **eu estou falando em espanhol mesmo**. Vixe! Tu só quer falar em espanhol. Eu falei: “**lógico, minha filha, eu faço um curso de conversação em espanhol, então tenho que treinar** [risos]. As meninas: “olha pra isso, é ousada, viu!

**Pesquisadora:** esse depoimento da Jessica eu acho legal porque ela chegava aqui, ela não queria falar uma palavra em espanhol, quando chegou, né? Isso sim é legal, porque, eu sei que, talvez por essa proposta de estudo de eu não querer focar ensinar gramática, essa não era a proposta mesmo, de jeito nenhum, no início eu fiz algumas revisões para vocês entenderem, mas a minha proposta é que houvesse essa interação e vocês conseguissem se comunicar com o outro, porque desde que fui professora de vocês, lá no primeiro período, eu dizia: “a gente só aprende a falar, falando!” e assim,

foi um pouco disso que eu quis mostrar: que a gente só vai aprender a falar se a gente conversar.

**Jéssica:** Hoje mesmo eu já perguntei a ela [a sua colega de interação] se ela tinha gostado da gastronomia daqui ela disse que gostou muito, que é uma gastronomia *rica*, a daqui, aí eu disse bem assim: “agora estou aguardando o seu. Porque assim, eu queria conhecer mais coisas daí”, porque aonde ela gravou, né, acho que foi na cidade dela, e como ela disse que era tipo um... como é que eu posso dizer? Era um povoado, alguma coisa assim, muito pequeno. Aí não tem muito o que mostrar, né? Aí, assim, eu esperava ela até mesmo lá em Assunção, né? A Universidade? Até por ali mesmo, sei lá, em algum lugar ela fazia algum vídeo, para mostrar mais, né?

**Juan:** quando eu passei as fotos para você hoje eu tinha mandado uma mensagem para a minha colega, aí depois ela respondeu e eu falei de novo com ela. Depois que eu terminei, que era o último, aí como eu tava falando com ela, eu mandei para o privado da Flávia, né? Aí como eu tava conversando com a ela, aí eu coloquei para a Flávia assim: “ese és el último!”.

**Pesquisadora:** eu vi! Em espanhol.

**Juan:** Aí eu disse: “eu estava conversando... foi automático. Eu estava conversando com a minha colega e fui falar alguma coisa para a Flávia e fiz em espanhol.

**Pesquisadora:** esse processo é de apropriação da língua. A gente vai se apropriando, e vira automático. Às vezes eu saía da sala de vocês e dava aula em letras [português]. Chegava e: pa pa pa pa pa pa... [referindo-se que estava falando em espanhol] aí eles: “professora, a senhora está aqui em letras-português!” e a senhora está falando em espanhol. Eu nem percebia, sabe? Assim, era uma coisa automática. Isso acontecia no primeiro ano que eu entrei aqui, mas não era na turma de vocês. Turma de vocês eu digo “Hotelaria e Turismo”.

**Juan:** e assim, se a gente for para um pouquinho, talvez, se como a Flávia, ela falou pra gente mandar os nossos print para ela, talvez seria legal se a gente pudesse compartilhar as nossas conversas com eles, porque por exemplo: eu fiquei na dúvida se “alzo” e “subo” é uma gíria ou é formal. Quando a gente fala:

**Pesquisadora:** não é formal! “Alzar” e “subir”, as duas coisas são sinônimas. Que é “postar no Face”

**Juan:** porque assim, se a gente fosse colocar algo, né, seria o postar no face, né, o vídeo no Face, aí assim, as primeiras vezes que eu li ou escutei falando: “**subí mi vídeo**”, aí eu disse: “vou usar também porque está todo mundo usando, né, então essa é a forma certa, mas depois eu perguntaria, mas assim, essa questão mesmo de descobrimento de palavras novas, o significado delas, a gente vai brincar um pouquinho com a Milena hoje, porque a Milena hoje mandou rindo do César porque ela mandou um áudio para mim e disse mesmo assim, isso foi ontem à noite: “o que foi que ele falou da toalha?” [fez referência ao tema do vídeo para as colegas do grupo focal se situassem na conversa], aí eu escutei três vezes, né, aí ela falou, ele dizia que tinha acabado de chegar da academia, não é, e que estava suado, enrolado na toalha, mas que iria banhar-se, ele falou que el baño, e que caso ela... demorasse muito tempo, ele disse que seria “**solo un rato**”, aí ela disse mesmo assim: “**que pega tem a ver um rato com a nossa conversa?**”. Ela disse que não respondeu, aí passou, disse que “**eu já escutei umas 300 vezes esse vídeo, eu não entendo o que ele quis dizer com isso**”. Aí eu falei para ela, a gente conversando eu falei para ela que “**un rato**” quer dizer “**só um minuto**”, “**um minuto e já volto**”. Aí ele começa com isso. Então

assim, isso que eu falo, porque assim, a Milena quando ela não entendia muito bem, ela me mandava os áudios dele, né, aí “tenta entender, veja se foi isso mesmo que eu entendi”, então talvez, assim, pra gente, talvez, uma interação nossa mesmo, porque assim, como surgiu “un rato” para ela, pode surgir uma palavra pra mim que eu desconheça.

**Pesquisadora:** para a Diana surgiu uma outra hoje, que ela falou assim: “**no me acredita**”, né. É que a menina disse que compra mais giga pro celular dela, porque ela estava sem espaço. Eu acho que isso deve ser “nas nuvens”, espaço nas nuvens, né, e ela assim: “pero no me acredita”. Aí ela falou assim: “mas que peste é essa que não acredita nela”. Eu falei: “não, Diana, acreditar é colocar o crédito!” se eu não acredito em você, “yo no te creo”, que é o creer, “yo no te creo”. (Transcrição do grupo focal 1, 20/09/2017).

## ANEXO

## ANEXO A – Termo de Aprovação do Conselho de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DE INTERAÇÃO MULTIMODAL EM CONTEXTO INTERCULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

**Pesquisador:** Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 65889417.3.0000.5013

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.172.253

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto tem por objetivo analisar a interação multimodal intercultural. Tendo vista que uma das maiores dificuldades para os professores que ensinam língua estrangeira no Brasil é o de promover a interação real com falantes nativos, nos propomos a criar metodologias que propiciem a interação. Nesse sentido, utilizaremos algumas ferramentas tecnológicas para promover interação assíncrona por meio de audiovisuais. O que aponta para outra lacuna na literatura, o de analisar os textos audiovisuais, assim, nos pretendemos também desenvolver uma metodologia de análise dos vídeos. A fundamentação teórica está nos estudos sobre o ensino de língua espanhola, na interculturalidade e na multimodalidade. Esta pesquisa será de natureza qualitativa e de cunho etnográfico. Os participantes a serem selecionados são estudantes dos cursos superiores em Hotelaria e Gestão em Turismo do IFAL, campus Maceió, e estudantes de Hotelaria e Turismo da Universidade Columbia do Paraguai. Nestes dois lugares serão utilizados os mesmos critérios de escolha. Isto é, os daqui são meus alunos, os quais serão convidados a participarem da pesquisa e se voluntariem para tal; os de lá são alunos da professora que aceitou ser colaboradora da pesquisa, que irá utilizar os mesmos critérios de seleção que utilizarei, ou seja, convite. Os participantes serão estudantes dos Cursos Superiores em Hotelaria e Turismo, de ambos os sexos e com idade entre

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticafal@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.172.253

18 e 30 anos. O número de participantes será de 40 estudantes, sendo que 20 serão daqui do Brasil e 20 do Paraguai. A inclusão será de todos que aceitarem participar da pesquisa e assinarem o Termo Consentimento Livre e Esclarecido. A exclusão poderá ser pelos seguintes motivos: (1) não aceitar ser voluntário na pesquisa; (2) não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (3) não querer produzir as narrativas digitais; (4) declarar-se impossibilitado durante a pesquisa; (5). Após a seleção dos estudantes voluntários, os estudantes do IFAL assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será entregue pela pesquisadora durante a coleta de dados. Aos estudantes da Universidad Columbia enviarei os TLCE por e-mail à professora colaboradora, que ficará responsável por recolher as assinaturas dos seus alunos e depois reenviar por e-mail os termos assinados e escaneados. Os procedimentos e instrumentos para geração de dados incluirão vídeos elaborados por estudantes de graduação em Hotelaria e Gestão de Turismo do Instituto Federal de Alagoas e por graduandos da Universidad de Comlunbia Asunción – Paraguai –, questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de campo da pesquisadora e dos participantes. A pesquisa somente será suspensa se a professora colaboradora (docente da Universidad Columbia) deixar de participar por algum impedimento. Caso isso ocorra, para evitar que haja suspensão, solicitaremos que ela indique outro(a) professor(a) que ministre aulas nos cursos de Hotelaria e Turismo na mesma Universidade que se disponha a colaborar com pesquisa. Somente na hipótese de não haver outro(a) professor(a) voluntário(a), será necessário suspendê-la.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### GERAL

Desenvolver metodologias para o ensino de língua estrangeira espanhola que promovam a interação.

##### ESPECÍFICOS

Elaborar propostas didáticas que promovam a interação intercultural entre estudantes do Instituto Federal de Alagoas e da Universidad Columbia de Asunción, Paraguai.

Analisar a interação multimodal dos vídeos (narrativas digitais) produzidos por alunos brasileiros e brasiguaios.

Identificar marcas culturais, etnocentrismo, etc, não apenas na linguagem verbal, como no modo visual, espacial e aural;

Refletir a respeito da desvalorização da língua e da cultura e suas implicações na formação dos professores e no ensino de língua espanhola.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.172.253

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Os riscos possíveis serão de quebra de sigilo dos questionários, entrevistas ou das narrativas audiovisuais. Medidas para minimização dos riscos: Para diminuir os riscos, no que se refere aos questionários e às entrevistas, todos os estudantes serão identificados por um código, que apenas os pesquisadores terão acesso. Ou seja, em nenhum momento estes estudantes serão identificados pelos seus nomes. Em relação aos materiais audiovisuais, não há quebra de sigilo, pois os estudantes deverão autorizar o uso das imagens. Isto é, por se tratar de interação multimodal assíncrona, cujo foco é que os estudantes dos dois países se comuniquem, apresentando verbalmente e ilustrando com imagens as atividades turísticas, cotidianas e culturais de seus países, todos os estudantes terão acesso aos vídeos por eles produzidos. Contudo, vale ressaltar que apenas os participantes da pesquisa poderão visualizá-los. Para tanto, faremos um grupo fechado na Plataforma Edmodo (plataforma educativa) ou no Facebook (rede social), em que os participantes da pesquisa serão incluídos por meio de convite, sendo que apenas eu e a professora colaboradora administraremos a inclusão dos participantes do grupo. Após o término da pesquisa, as narrativas digitais postadas pelos alunos serão excluídas das redes sociais, no entanto, serão armazenados para constituição de banco de dados de/no Grupo de Pesquisa GETEL - Grupo de Estudos do Texto e da Leitura - Perspectivas Interdisciplinares, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, assim como os questionários e as entrevistas.

##### **Benefícios:**

Os benefícios diretos aos estudantes será o de que eles estarão aprendendo a língua espanhola, interagindo com estudantes nativos. Além disso, terão a oportunidade de conhecer e valorizar a cultura paraguaia, assim como os estudantes paraguaios conhecerão a cultura nordestina. A respeito dos benefícios indiretos, consideramos que, ao discutirmos questões interculturais no ensino de língua espanhola, essas discussões/conscientizações poderão ser incorporadas no material didático, nas provas (nacionais, inclusive), nos cursos de formação de professores e aplicados na formação dos estudantes dos cursos de Hotelaria e Gestão em Turismo do IFAL.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente estudo se encontra de acordo com a Resolução 510/16.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.172.253

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa sem óbices éticos.

Prezado pesquisador, seguem as pendências bem como as respostas ao segundo parecer.

Cronograma

- Atualizado, pendência atendida.

Critérios de inclusão e exclusão:

- ATENDIDO.

**RISCOS E BENEFÍCIOS**

Riscos:

- ATENDIDO.

Medidas para minimização dos riscos:

- ATENDIDO.

Benefícios:

- ATENDIDO.

Critérios para suspender a pesquisa:

- Incluído.

**RESPOSTAS DO PRIMEIRO PARECER:**

Seleção dos participantes

Características e N

- ATENDIDO

Recrutamento do sujeito e aquisição do TCLE:

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041

**E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.172.253

- ATENDIDO

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ilmo. (a) Prof. (a) Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa , lembre-se que, segundo a Res. CNS 510/16:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S<sup>a</sup>. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.172.253

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_859559.pdf	03/07/2017 21:11:28		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_com_cronograma_atualizado.doc	03/07/2017 21:07:06	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado_03_07_17.pdf	03/07/2017 21:06:43	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	Carta_resposta_ao2parecer.pdf	25/06/2017 13:18:44	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	DECLARACION_UNIVERSIDAD_COLUMBIA.pdf	17/03/2017 12:35:53	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	12/03/2017 23:54:37	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	Roterio_Entrevista.pdf	12/03/2017 23:52:46	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO.pdf	12/03/2017 23:28:28	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	Declaracao_termo_de_compromisso_da_pesquisadora.pdf	12/02/2017 23:00:57	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	Declaracao_diversas2.pdf	12/02/2017 22:59:34	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Outros	Declaracao_diversas1.pdf	12/02/2017 22:58:00	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadores.pdf	12/02/2017 22:52:02	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	12/02/2017 22:49:51	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_intituicao.pdf	12/02/2017 22:48:53	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	11/02/2017 13:01:29	Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900  
 UF: AL Município: MACEIO  
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comtedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.172.253

MACEIO, 13 de Julho de 2017

---

**Assinado por:**  
**Luciana Santana**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com