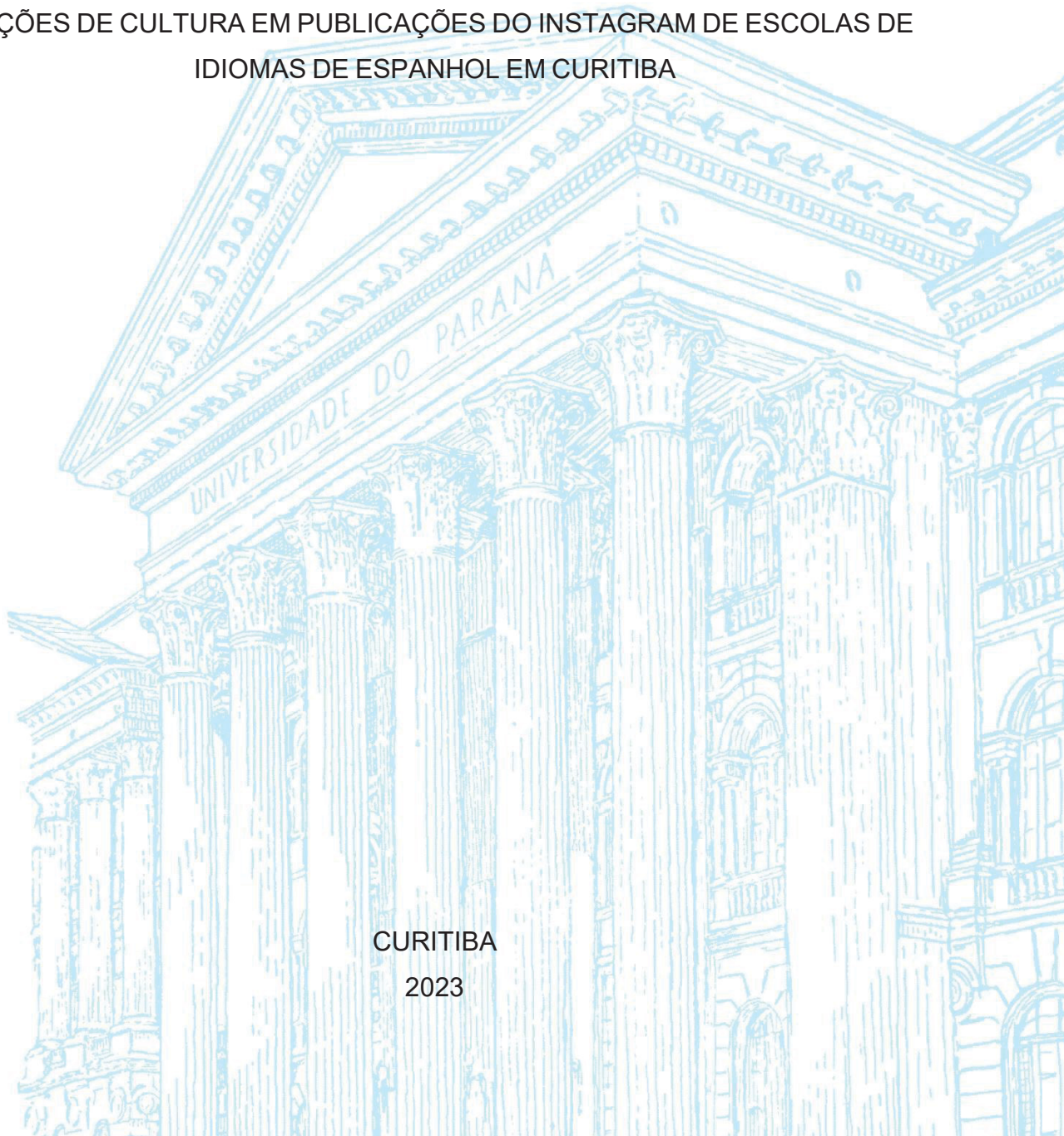


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA MACIEL RAMOS

NOÇÕES DE CULTURA EM PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM DE ESCOLAS DE
IDIOMAS DE ESPANHOL EM CURITIBA



CURITIBA

2023

BRUNA MACIEL RAMOS

NOÇÕES DE CULTURA EM PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM DE ESCOLAS DE
IDIOMAS DE ESPANHOL EM CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Ramos, Bruna Maciel

Noções de cultura em publicações do Instagram de escolas de idiomas de espanhol em Curitiba. / Bruna Maciel Ramos. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná,

Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Escolas de línguas – Curitiba (PR). 2. Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Instagram (Rede social on-line). 4. Cultura. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BRUNA MACIEL RAMOS** intitulada: **NOÇÕES DE CULTURA EM PUBLICAÇÕES DO INSTAGRAM DE ESCOLAS DE IDIOMAS DE ESPANHOL EM CURITIBA**, sob orientação do Prof. Dr. **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Março de 2023.



FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Presidente da Banca Examinadora



ANDRESSA BRAWERMAN ALBINI

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)



EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A meus pais, Paulo e Zenilda, os maiores incentivadores dos meus sonhos e da minha educação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Paulo Calixto Ramos e Zenilda Maciel Ramos, por tudo o que fazem por mim. Obrigada por apoiarem os meus sonhos como se fossem seus!

Ao Jean Felipe Passos Carvalho que comemorou comigo os momentos felizes e me ouviu nos momentos tristes. Obrigada por me incentivar a continuar!

Ao meu irmão Eduardo Maciel Ramos por ser inspiração, ser motivação e por me dar os dois melhores presentes da vida, meus sobrinhos, Flávio e Bianca..

Ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça pela paciência, pelas palavras certas nas horas certas, pela oportunidade de ser sua orientanda e por não me permitir desistir.

Aos professores membros da banca Andressa Brawerman Albini e Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições no trabalho.

Ao professor Rafael Ginane Bezerra pela leitura e pelas ricas contribuições e reflexões na banca de qualificação.

Às queridas Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra e Regiane Dionisio D' Porrua que são espelhos como pessoas, mulheres, profissionais e mães. Gratidão por todo o incentivo, leituras e contribuições e por se fazerem presente do início ao fim desta dissertação.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, por todos os ensinamentos durante a graduação e a pós-graduação.

Aos meus alunos que sempre me inspiram a aprender mais.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*Sólo recuerdo la emoción de las cosas
y se me olvida todo lo demás;
muchas son las lagunas de mi memoria
(MACHADO, 1988)*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo examinar a representação de língua e cultura em anúncios de cursos de espanhol em mídias sociais, com foco no Instagram. O estudo foi realizado no âmbito da linha de pesquisa Línguas, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Cinco institutos de ensino de espanhol na cidade de Curitiba foram selecionados para análise, incluindo o Centro Cultural da Espanha, Instituto Cervantes, CNA, Wizard e Influx. A pesquisa adotou uma abordagem de análise de conteúdo para interpretar as publicações nas mídias sociais dessas instituições e entender as visões implícitas e explícitas de cultura que elas transmitem. Durante o período de março de 2020 a junho de 2022, os pesquisadores identificaram cinco perspectivas distintas de cultura, que foram classificadas nas seguintes categorias: cultura como produto cultural, cultura como curiosidade linguística, cultura como imersão, cultura como estereótipo e cultura como testes de proficiência. Os resultados do estudo demonstram o poder das mídias sociais em moldar representações culturais e reforçar visões existentes. Além disso, este estudo visa esclarecer a visão predominantemente divulgada de língua e cultura espanhola pelas instituições de Curitiba, fornecendo valiosas informações para professores de espanhol e educadores. Este estudo é significativo por destacar o papel das mídias sociais em moldar representações culturais e fornecer insights sobre a visão predominantemente apresentada de língua e cultura espanhola pelas instituições de ensino de línguas em Curitiba. Ao explorar as visões implícitas e explícitas de cultura transmitidas por estas instituições, a pesquisa contribui para o campo dos estudos culturais no ensino de línguas estrangeiras, oferecendo uma compreensão mais profunda do papel das mídias sociais em moldar representações culturais e reforçar visões existentes.

Palavras-chave: Língua. Cultura. Instagram. Espanhol. Curitiba.

ABSTRACT

This research study aims to examine the representation of language and culture in advertisements for Spanish language courses on social media, with a particular emphasis on Instagram. The study was conducted within the framework of the Languages, Cultures, and Identities: Teaching and Learning research line at the Federal University of Paraná's Graduate Program in Letras. Five Spanish language institutes in the city of Curitiba were selected for analysis, including the Cultural Center of Spain, Instituto Cervantes, CNA, Wizard, and Influx. The research adopted a content analysis approach to interpret the social media posts of these institutions and understand the implicit and explicit views of culture that they convey. Over the period from March 2020 to June 2022, the researchers identified five distinct perspectives of culture, which were classified into the following categories: culture as a cultural product, culture as a linguistic curiosity, culture as immersion, culture as a stereotype, and culture as proficiency tests. The results of the study demonstrate the power of social media in shaping cultural representations and reinforcing existing views. Additionally, this research aims to shed light on the predominant view of Spanish language and culture disseminated by institutions in Curitiba, providing valuable insights for Spanish language teachers and educators. The study is of significance in that it highlights the role of social media in shaping cultural representations and provides insights into the predominant view of Spanish language and culture presented by language institutions in Curitiba. By exploring the implicit and explicit views of culture conveyed by these institutions, the research contributes to the field of cultural studies in foreign language teaching, offering a deeper understanding of the role of social media in shaping cultural representations and reinforcing existing views.

Keywords: Language. Culture. Instagram. Spanish. Curitiba.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PERFIL GLOTOPOLÍTICO DO MUNDO HISPANO-FALANTE.....	23
FIGURA 2 – ETAPAS DA PESQUISA.....	41
FIGURA 3 – ESCOLAS SELECIONADAS CURITIBA.....	43
FIGURA 4 - 5 LIVROS PARA LER E TREINAR O SEU INGLÊS E O SEU ESPANHOL (2020) @INFLUXCURITIBAPINHEIRINHO.....	49
FIGURA 5 – CINECLUBE @CENTROCULTURALDAESPANHA(2022).....	53
FIGURA 6 – TRAVA-LÍNGUA (2020) @CNACURITIBABOAVISTA.....	55
FIGURA 7 – PAPA X PAPÁ (2021) @WIZARDCURITIBA.....	56
FIGURA 8 – HOLA Y OLA (2022) @INSTITUTOCERAVANTESCURITIBA.....	57
FIGURA 9 – IMERSÃO EM ESPANHOL (2022) @INSTITUTOCERVANTESCURITIBA.....	60
FIGURA 10 – BENEFÍCIOS DE APRENDER ESPANHOL NO CCE (2022) @CENTROCULTURALDAESPANHA.....	61
FIGURA 11 – O QUE SIGNIFICA? (2021) @INFLUXCURITIBAPÍNHEIRINHO...	65
FIGURA 12 – HÁBITOS ESPANHÓIS (2022) @CENTROCULTURALDAESPANHA.....	68
FIGURA 13 – DIPLOMA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA @INSTITUTO CERVANTES (2021).....	71
FIGURA 14 – SIELE O QUE É? (2022) @CENTROCULTURALDAESPANHA.....	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO 1: LÍNGUAS NATIVAS QUE O ESPANHOL ENTROU EM CONTATO.....	22
QUADRO 2 – CULTURA, LÍNGUA E ENSINO EM SUAS DIFERENTES ABORDAGENS.....	35
QUADRO 3 - ESCOLAS DE IDIOMAS E PERSPECTIVAS DE LÍNGUA E CULTURA NO INSTAGRAM.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CELEM - Centros de Línguas Estrangeiras Modernas

COVID-19- *Coronavirus Disease* 2019

DELE - *Diploma de Español Lengua Extranjera*

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PT - Partido dos Trabalhadores

SIELE - *Servicio internacional de evaluación de la lengua española*

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	21
3 LÍNGUA, CULTURA E ENSINO	29
3.1 LÍNGUA.....	29
3.2 CULTURA.....	33
3.3 ENSINO DE LÍNGUACULTURA.....	37
4 METODOLOGIA	41
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
5.1 ESCOLAS DE IDIOMAS E MÉTODOS DE ENSINO.....	45
5.2 NO <i>FEED</i> DO <i>INSTAGRAM</i>	48
5.2.1 Cultura como produto cultural.....	49
5.2.2 Cultura como curiosidade linguística.....	54
5.2.3 Cultura como imersão.....	59
5.2.4 Cultura como estereótipos.....	69
5.2.5 Cultura como testes de proficiência.....	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

Minhas primeiras reflexões sobre cultura e ensino surgiram durante os anos de 2017 e 2018, com a experiência vivenciada como bolsista no Programa Licenciar, o qual é resultante de uma parceria entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Prefeitura Municipal de Curitiba e é formado por diferentes cursos de licenciatura da UFPR, com o objetivo principal de aproximar o estudante de licenciatura ao ambiente escolar. O Licenciar Espanhol, em que atuei, tinha como objetivo trabalhar a sensibilização da língua e cultura hispânica com alunos de uma escola pública de Curitiba no período extracurricular.

Recuperando a experiência do Licenciar e minhas práticas como docente de língua espanhola e pensando na pluralidade cultural da língua, já que este é o idioma oficialmente falado em 18 países e cooficialmente falado em mais três, o que lhe atribui uma imensa riqueza histórica e cultural, uma questão me instigava: como discutir elementos culturais sem criar ou reproduzir estereótipos.

Nesse contexto, ao ingressar no Programa de pós-graduação da UFPR procurei aprofundar meus estudos na área de “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem” e refletir sobre qual era o espaço ocupado pela cultura nas aulas de língua espanhola. Porém, poucos meses após meu ingresso no programa, iniciou-se a pandemia do *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19) e, conseqüentemente, as medidas de isolamento social para controle do vírus.

Deste modo, a pesquisa que a princípio seria realizada dentro do Centro de Línguas da UFPR com o objetivo de observar as perspectivas de cultura por parte dos docentes de espanhol em formação inicial e continuada, precisou ser reorganizada devido ao fechamento das instituições de ensino para controle da disseminação do vírus. Assim, esta pesquisa é resultado de inúmeras reformulações e, embora tenhamos posicionado nosso olhar a outra direção, o das mídias sociais, é na análise do espaço ocupado pelas representações e noções de cultura e como essas imagens chegam em seus receptores/potenciais alunos que ela se posiciona.

O início da pandemia nos condicionou a mudar uma série de rotinas com as quais já havíamos nos habituado. A mais chamativa entre elas, certamente, foi a vivência *online*. Se antes já estávamos conectados, com as medidas de segurança

para prevenção, as redes sociais foram peças fundamentais para nossa convivência social.

Seguindo este mesmo fluxo, a área educacional precisou adotar medidas restritivas para controle do contágio. Um exemplo é o foco desta pesquisa: as escolas de idiomas se viram obrigadas a paralisar suas aulas, precisaram rever os meios utilizados para divulgar os cursos ofertados, como outdoor, televisão, rádio, panfletos, entre outros. Assim, observou-se a crescente busca de diferentes estratégias para continuar funcionando e, para isso, as redes sociais tiveram papel fundamental para manter os seus alunos já matriculados em uma nova modalidade - aulas *online* – bem como para captar novos alunos.

Portanto, as perguntas de pesquisa que perpassam esta dissertação são: Que elementos culturais são apresentados nos *posts* de *Instagram* de escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba? Qual é a visão de língua e cultura dessas escolas de idiomas?

O objetivo geral é identificar qual é a visão de língua e cultura apresentada nos anúncios de cursos de espanhol de Curitiba veiculados por meio de suas redes sociais, com foco no *Instagram*, tendo como recorte temporal o período de março 2020 a junho 2022. Para tanto, foram selecionadas cinco instituições, a saber: Centro Cultural da Espanha, Instituto Cervantes, CNA, Wizard e Influx.

Para alcançar tal objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: descrever noções de cultura relevantes para este trabalho (perspectiva tradicional, cultura como prática social e a intercultural), analisar publicações de *Instagram* de cursos de espanhol de Curitiba e identificar as relações existentes entre esses anúncios e as noções de cultura discutidas. Tais objetivos foram buscados metodologicamente por meio da análise de conteúdo, isto é, buscou-se interpretar as publicações do *Instagram* das escolas em suas diferentes manifestações e compreender quais visões de cultura, explícitas e implícitas, se pode depreender delas.

Nossa pesquisa justifica-se no intuito de reconhecer, como docente de espanhol, a visão de língua/cultura espanhola preponderantemente divulgada por instituições de Curitiba, reconhecendo o poder das redes sociais para reforçar as noções já existentes, bem como para criar novas. Propomos, portanto, investigar quais são os recursos utilizados pelas escolas de idiomas nas propagandas que

veiculam e de que forma esses recursos podem contribuir para reforçar ou não estereótipos de identidade linguístico/cultural na língua espanhola.

Além disso, destacamos sua originalidade já que em uma busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes não foi encontrado nenhum trabalho que tratasse da análise de perspectivas culturais em publicações do Instagram de escolas de idiomas de espanhol em Curitiba.

Durante esta investigação, selecionamos e nos apoiamos em alguns trabalhos que dialogam com nossa temática. Artigos relacionados à análise de publicidades de escolas de idiomas, como os de Freitas, Neto e Barbosa (2017) e Lima (2010) e também dissertações que realizam a análise de representações culturais por docentes de língua inglesa, como Silva (2016) e em materiais didáticos, como Martins (2016).

Freitas, Neto e Barbosa (2017), com o intuito de identificar se as franquias de idiomas no Brasil dão a mesma importância para o ensino de inglês e de espanhol, utilizaram publicidades imagéticas em um recorte de dois anos de três cursos de idiomas. Os autores realizaram uma análise comparativa de propagandas publicitárias, retiradas dos sites institucionais de franquias que ensinam ambas as línguas e verificaram através das imagens de campanhas publicitárias que o ensino da língua espanhola, em comparação ao de inglês, evidencia relações de poder simbólico e capitais culturais e linguísticos intrínsecos que se reproduzem nos discursos ideológicos na sociedade.

Lima (2010) analisou no discurso do aluno ingressante no curso de Licenciatura em Letras de uma universidade Sul Mato-Grossense os possíveis efeitos de sentidos que a incorporação, reprodução e transformação do discurso publicitário das propagandas de cursos de línguas podem produzir nesses sujeitos. De acordo com a autora, as propagandas dos cursos de línguas antecipam as necessidades de seus clientes, potencializam a garantia do efeito da aprendizagem em um curso de idiomas, levam à construção de ideologias muitas vezes distorcidas sobre a eficaz aprendizagem nestes ambientes e afirmam o fracasso dos cursos regulares de línguas. Além de ocasionar o silenciamento das demais questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas e fazer com que as frustrações do indivíduo que ainda não se matriculou em um desses cursos sejam aparentes na sala de aula de ensino regular.

Silva (2016) analisou quais são as representações culturais compartilhadas por docentes de língua inglesa graduados no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com o objetivo de verificar qual é a visão de cultura que predomina entre os professores recém-formados pela mesma instituição acadêmica. Em sua análise, a autora verificou cinco diferentes perspectivas, a saber: cultura como produção artística, cultura como estereótipos, cultura como comunidades imaginadas, perspectiva pós-moderna de língua/cultura e língua como instrumento de comunicação. Além disso, observou-se que as representações culturais dos docentes em relação ao inglês resultam de diferentes fatores e são representações sócio-histórica, cultural e ideologicamente construídas e, conseqüentemente, sofrem constantes transformações.

Martins (2016), com o objetivo de verificar quais visões de cultura estão presentes em uma coleção de livros didáticos e de que forma essas visões refletem ou não as orientações de alguns documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estrangeiras, analisou tanto documentos oficiais brasileiros que perpassam o ensino de línguas e o fazem atrelando-o ao ensino de cultura, quanto uma coleção de livros didáticos disponíveis para o nível do Ensino Médio. Em sua análise, a autora descreve três categorias encontradas na coleção de livros didáticos: cultura como curiosidade, cultura como estereótipo e comunidades imaginadas e cultura como especialização às artes. Em seus resultados, foi ressaltado que alguns materiais utilizam conceitos estruturantes dos documentos oficiais no momento de sua produção. No entanto, não seguem todas as orientações das diretrizes institucionais, bem como mesclam diferentes concepções de cultura em suas atividades.

Entendemos que, ao analisar as publicações dos cursos, não serão contempladas questões práticas, como, a abordagem metodológica da instituição, o material adotado e a concepção de língua e ensino intrínseca a ele. Porém, acreditamos que através dessas propagandas e dos recursos utilizados por elas, será possível depreender uma visão ainda que delimitada das noções de cultura das instituições.

Assim, nossa pesquisa está dividida em cinco capítulos. Inicialmente, apresentaremos a língua espanhola no Brasil, isto é, o processo de inserção do idioma nos currículos escolares. No capítulo seguinte intitulado, “Língua, cultura e

ensino”, discorreremos sobre as visões de língua e cultura, bem como o seu ensino em diferentes períodos. Posteriormente, explicaremos a análise de conteúdo e a metodologia adotada na pesquisa, a qual se configura como de base interpretativa e descritiva. Em seguida, na apresentação dos resultados, iniciaremos com uma explicitação das metodologias de ensino empregadas por cada instituição de acordo com seus sites institucionais, para em seguida apresentar a análise que busca resgatar a visão de língua e cultura veiculadas nas publicações do Instagram das cinco instituições selecionadas, as quais foram categorizadas em: produto cultural, curiosidade linguística, imersão, estereótipo e testes de proficiência. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

2 A LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Neste capítulo, apontamos os diferentes contextos históricos e espaços ocupados pelo espanhol na educação brasileira, isto é, percorremos desde o processo da inserção do idioma nos currículos escolares e sua difusão no Brasil, bem como seu apagamento com a revogação do ensino pela lei n.º 13.415 e indicamos movimentos que surgiram com o objetivo de reivindicar a obrigatoriedade do ensino e suas conquistas até 2022.

O processo de expansão e difusão da língua espanhola na América muito se assemelha ao processo de difusão da língua portuguesa no Brasil, uma vez que ambos estão diretamente relacionados ao processo de colonização. O período de colonização espanhola se inicia em 1492, com a chegada dos colonizadores na América, que resultaram em consequências já conhecidas por nós brasileiros, isto é, “a destruição quase completa da cultura indígena, a imposição do cristianismo e a miscigenação entre nativos e colonizadores” (OLMO, 2017, p.47), bem como a imposição de uma nova língua.

Nesse sentido, a colonização pôs em contato dois grupos diferentes: os colonizadores e os colonizados. Os peninsulares fazem parte do primeiro grupo e as populações indígenas e africanas do segundo. Ao chegarem a seus destinos, os membros do primeiro grupo entraram em contato com as línguas nativas faladas em cada região, dando início ao processo de substituição linguística e glotofagia,¹ que acabou com muitas dessas línguas nativas, embora ainda hoje seja possível perceber reflexos dessas línguas nas variedades hispano-americanas. Nesse sentido, o processo de implantação da língua espanhola nos territórios americanos é resultado de algumas etapas. A primeira delas consiste na sua introdução em um contexto plurilíngue. Posteriormente, ocorreu o período de difusão dos traços

¹ Glotofagia é a “realidade enquadrada em um contexto sócio-político mundial marcado pela hegemonia de interesses e de monopólios não unicamente linguísticos, que também afetam a possibilidade de sobrevivência não só de nossa espécie ou de determinados grupos e povos, mas também de seus sistemas linguísticos, de suas formas de representação cultural, de suas memórias históricas”. (REQUEJO, 2004, p.123, tradução nossa)

“Realidad enmarcada en un contexto socio-político mundial signado por la hegemonía de intereses y de monopolios no sólo lingüísticos, que también afectan la posibilidad de sobrevida ya no sólo de nuestra especie o de determinados grupos y pueblos, sino también de sus sistemas lingüísticos, de sus formas de representación cultural, de sus memorias históricas” (REQUEJO, 2004, p.123)

comuns e, finalmente, a etapa de hegemonização e diferenciação regional (OLMO, 2017).

No Quadro 1, pode-se perceber as línguas nativas com as quais o espanhol entrou em contato em cada região.

QUADRO 1: LÍNGUAS NATIVAS QUE O ESPANHOL ENTROU EM CONTATO.

Região colonizada:	Língua nativa:
Antilhas – Caribe	Taíno
México – sul dos EUA	Náhuatle
Península do Iucatã	Mayas
Vice-Reino de Peru	Quéchua e Aymarà
Centro do Chile	Mapuche-araucano

FONTE: Adaptado de Olmo (2017)

De acordo com Lagares (2018), é no século XIX, através da política do nacionalismo liberal, que se constrói a língua, legitimando-a, através do mito do espanhol como a língua comum da Espanha e desconsiderando suas demais línguas como o catalão, o valenciano, o galego, o occitano/aranés e o basco/euskera. Ou seja, a língua espanhola passa a se tornar oficial não porque era a língua comum a todos os cidadãos, mas sim através das forças do Estado que a impõem como língua oficial (ver discussão sobre a tríade herderiana na Seção 3.3, sobre línguacultura).

De acordo com Lagares (2018, p. 107), as políticas que visam a expansão para as línguas, principalmente as supercentrais, como é o caso do espanhol, são:

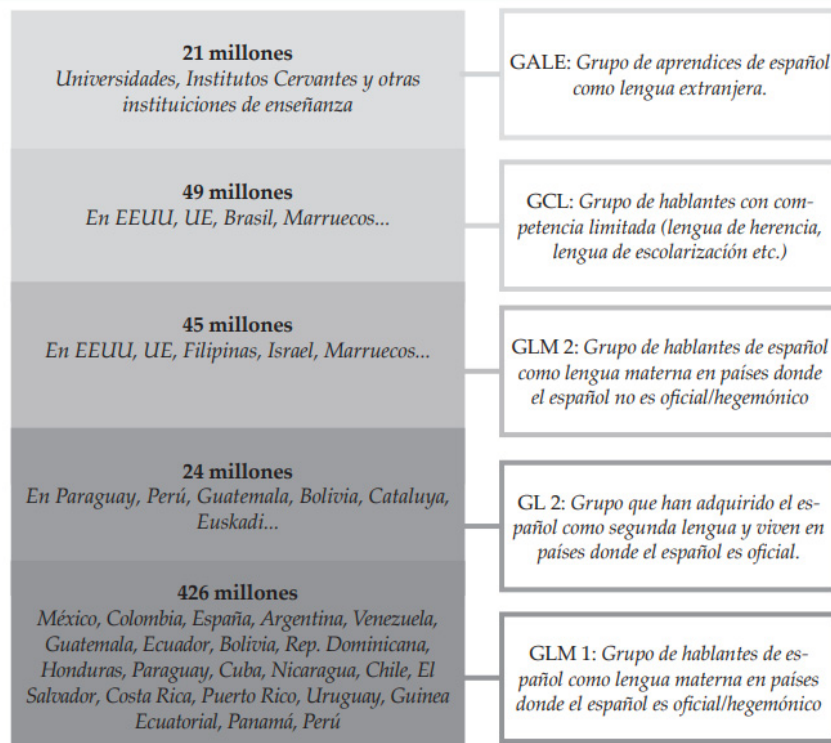
- a) Consolidação da sua hegemonia territorial e do seu espaço de influencia, continuando o processo de substituição linguística nas denominadas “fonias”: francofonia, lusofonia, anglofonia, arabofonia, etc.
- b) A extensão do seu ensino como “línguas adicionais”, o que supõe a consolidação de um mercado de grande peso econômico e que abre as portas, por meio dos falantes mais ou menos bilíngues, ao consumo nas mais diversas áreas: turismo, produtos culturais (cinema, literatura, música...), produtos gastronômicos, roupa etc.
- c) Sua inserção no uso regular das relações econômicas e políticas internacionais, garantindo sua presença em instituições supraestatais, regionais ou multilaterais.
- d) A ampliação do seu uso acadêmico, científico e tecnológico.

Desse modo, podemos afirmar que no caso do espanhol essas políticas se efetivam na prática, uma vez que, Olmo (2017) ao analisar o perfil glotopolítico do

mundo hispano-falante e o ensino da língua espanhola, menciona como a língua espanhola se configura no mundo. Olmo (2017) apresenta o alto número de falantes de espanhol como língua materna e os altos índices de falantes que aprenderam ou adquiriram o espanhol como segunda língua, língua estrangeira, língua de herança, entre outras. No caso do Brasil, por exemplo, destacamos que este foi mais um dos locais escolhidos pelos imigrantes espanhóis diante das dificuldades econômicas sofridas em grande parte por epidemias agrícolas. Conforme Fernández (2005, p.18), “mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX”.

Olmo (2017) ainda menciona, além do ensino do espanhol como língua adicional, as políticas linguísticas que garantem o seu crescimento, como por exemplo, o status da língua como idioma oficial em diversas entidades internacionais que, conseqüentemente, gera documentos produzidos em espanhol, a diversidade cultural hispana, os interesses econômicos e os exames oficiais de proficiência em língua espanhola. Na Figura 1 observa-se o perfil e os espaços ocupados pela língua espanhola em diferentes regiões.

FIGURA 1 - PERFIL GLOTOPOLÍTICO DO MUNDO HISPANO-FALANTE



FONTE: Olmo, 2017, p. 130.

Pode-se perceber a hegemonia territorial da língua, sua extensão no ensino como língua adicional², sua inserção no uso das relações econômicas e políticas internacionais e a ampliação do seu uso acadêmico, científico e tecnológico, corroborando a afirmação de Lagares (2018) com relação às políticas que visam a expansão para as línguas supercentrais mencionadas anteriormente.

Para compreender como se deu o processo de expansão do ensino da língua espanhola no Brasil bem como sua inserção na economia no país, é necessário compreender que em cada momento a língua espanhola ocupou um espaço diferenciado, ora de mais visibilidade, ora de menos visibilidade. Assim, com base em Picanço (2003), Cassiano (2007) e Lagares (2018), exponho como a presença do espanhol se fez no Brasil.

Segundo Picanço (2003), é em 1942 que o espanhol aparece pela primeira vez como parte do currículo, nos programas oficiais do curso científico. Posteriormente em 1951, o espanhol passa a ser ofertado para os cursos clássicos e científicos; já em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a oferta de uma língua estrangeira passa a ser optativa nas instituições de ensino e, em 1971, ocorre a inclusão de uma língua estrangeira moderna, quando houvesse no estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência. Ou seja, em ambos os momentos, o ensino de línguas estrangeiras não fazia parte do currículo obrigatório.

A ampliação da língua espanhola e a oferta de cursos particulares ocorre posteriormente, com a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), inicialmente formado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em março de 1991, que contribuiu para a reconfiguração do ensino da língua espanhola no Brasil e da língua portuguesa nos países vizinhos, com o objetivo de maior integração entre ambos (CASSIANO, 2007).

² Nesta pesquisa, utilizo o termo "língua adicional", a não ser em momentos em que menciono leis e diretrizes. Conforme Ramos (2021, p. 250), "[o]s progressos tecnológicos, promotores de um mundo virtualmente mais conectado, e os movimentos migratórios atuais têm concorrido definitivamente para uma mudança de atitudes sociais, econômicas, culturais, políticas e, decorrente de tudo isso, linguísticas. Nesse cenário, ao que tudo indica, parece não se aplicar termos categóricos que dicotomizem sujeito e mundo, a não ser que se delimitem as condições específicas do que se esteja considerando. A situação atual reclama de uma visão, no mínimo, de caminho duplo entre esses dois aspectos, de modo que a relação entre ambos seja compreendida numa perspectiva de uma cognição socialmente situada. Não cabe mais tratar do "'outro'", como estrangeiro, estranho, 'externo', mas percebê-lo de modo simétrico ou, minimamente, compreendendo suas fragilidades, mas em todo os casos, vendo-o humanamente como par."

Além da criação do Mercosul, para a melhor compreensão do fenômeno, há uma série de fatores políticos que devem ser vistos conjuntamente, pois contribuíram para a expansão do “projeto linguístico-mercadológico” (LAGARES, 2018, p. 214) da língua espanhola no Brasil. Cassiano (2007) destaca, por exemplo, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), visto que o então presidente adotou algumas medidas atrativas para o capital internacional, o que resultou em uma forte presença de empresas espanholas no país nos mais diversos segmentos, como telefonia, eletricidade, sistema bancário e educação.

Lagares (2018) também identifica os vários setores envolvidos na promoção da Marca Espanha, como os serviços de oferta de ensino e produção de material didático, além de artefatos tecnológicos, como dicionários, tradutores, gramáticas, provas de proficiência, audiovisual e música. Segundo o autor, “Os delírios ultraneoliberais, que transformam tudo em mercadoria, encontram na língua o produto ideal, que não tem custos de produção e que não se desvaloriza com a troca e o uso, mas que, pelo contrário, quanto mais é usado mais valor adquire.” (LAGARES, 2018, p.111).

No que tange à educação, é durante este período que é inaugurado o primeiro Instituto Cervantes, em São Paulo, com o objetivo de promover o ensino da língua. Atualmente, o Brasil é o país com o maior número de sedes com oito centros. Além disso, no começo dos anos 2000, a língua espanhola assumiu um espaço ainda maior no cenário educacional brasileiro, após o deputado Átila Lira sancionar o Projeto de Lei n. 3987/2000 prevendo a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol para os alunos do Ensino Médio, que resultou, em 2005, na promulgação da lei nº 11.161/2005. Fato que, segundo Cassiano (2007), fortaleceu ainda mais a presença das editoras espanholas de livros didáticos no país e resultou em cursos acelerados de formação de professores com o objetivo de atender a lei.

Dentre os cursos de formação acelerada de professores, Cassiano (2007) menciona o *Projeto Oye - español* para professores lançado pelo governador de São Paulo, Cláudio Lembo. Segundo a autora, tratava-se de um curso fruto da parceria entre governo, Banco Santander, Portal Universia e Instituto Cervantes ofertado à distância, com duração de dois anos (480 horas de espanhol e 120 horas de metodologia) e que visava a formação dos professores de Ensino Médio das escolas estaduais, de qualquer área do conhecimento, para ministrar aulas de espanhol. Tal

projeto foi duramente criticado por professores universitários que comparavam as cargas horárias (mínimo de 2800 horas) e os respectivos programas dos cursos ofertados por suas universidades e a discrepância apresentada com relação a essa nova proposta de formação acelerada de professores. Conforme Cassiano (2007):

muitas são as instâncias envolvidas no processo da entrada da disciplina Língua Espanhola no currículo nacional brasileiro, no início do século XXI, que têm diferentes posições, apresentando interesses e pontos de vista variados: o governo, que legisla a sua obrigatoriedade e articula-se de diferentes modos com as potenciais instituições de formação de professores existentes e com as editoras de material didático (acadêmicos e empresariado); o empresariado e governo espanhóis, mantendo a dinâmica dos últimos anos de incisivo fomento à língua espanhola, à formação de professores e de liderança na produção de material didático; a universidade, que no caso do episódio anteriormente descrito, entra em cena questionando o tipo de formação oferecido pelo Santander e pelo Instituto Cervantes aos professores da rede pública de São Paulo, e cotejando com o tipo de formação que a própria universidade oferece, mas também reivindicando um melhor posicionamento nesse campo de disputa; e, finalmente, temos as escolas, com os alunos e professores, sujeitos alvos de todas essas disputas, e que, por meio de suas apropriações, serão os responsáveis pelo desenvolvimento do ensino e aprendizagem do espanhol na rede pública brasileira. (CASSIANO, 2007, p.145).

No caso das editoras de livros, é importante destacar o protagonismo das editoras espanholas no que tange a produção de material didático para o Brasil. Como já mencionado anteriormente, na década de 90 a produção de livros didáticos no Brasil foi reconfigurada, principalmente pelo atrativo e lucrativo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que recebeu a entrada de grandes grupos multinacionais. Cassiano (2007) chama a atenção para os grandes grupos editoriais, que antes tinham suas estratégias de marketing voltadas para as redes particulares de ensino e, dentro dessa reconfiguração, passam a dar atenção também às redes públicas.

Se antes a produção de livros didáticos estava concentrada em empresas nacionais e familiares, a partir da década de 90 a produção se reconfigurou com a entrada de grandes grupos multinacionais e com a incorporação de editoras menores pelas maiores (CASSIANO, 2007).

Tais ações, ao longo de todas as metodologias e medidas dos governos brasileiro e espanhol, sempre deram uma maior visibilidade e espaço para o que vinha da Espanha. Embora a criação do Mercosul parecesse uma abertura à América, no que tange ao ensino, destacava-se um Eurocentrismo na construção dos materiais didáticos que priorizavam a Europa e seus elementos culturais como

referência. A princípio estes materiais traziam geralmente no final dos capítulos dos livros, isto é, em um espaço limitado e estereotipado, elementos das culturas latino-americanas. Ainda podemos questionar a existência de uma cultura hispânica ao se pensar em uma língua tão rica e plural e, por isto, propor a visualização de culturas hispânicas.

Além disso, a própria Lei nº 11.161/2005, que foi colocada plenamente em vigor no ano 2010, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, já no seu Art. 1º, estabelece que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio”, abre brechas para que a língua, por tratar-se de oferta obrigatória e não de matrícula obrigatória, fique longe de fazer parte da matriz curricular. Este fato fez com que a língua espanhola fosse ofertada nas escolas estaduais, maioritariamente nos Centros de Ensino de Língua Estrangeira, que apresentam algumas problemáticas, pois por não se tratar de uma disciplina curricular obrigatória, há evasões e não há garantia da continuidade dos alunos no semestre seguinte, além de apresentar turmas com variadas faixas etárias, já que não se restringe à comunidade escolar.

Sete anos após a lei que regulamentava o ensino de espanhol ser colocada plenamente em vigor, o cenário do ensino de espanhol foi alterado completamente, uma vez que dita lei foi revogada em 2017 pela lei n.º13.415, que alterou também a lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Desse modo, a Lei nº 13.415, em seu §4º do artigo 35-A define que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Nesse sentido, sem a obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol, a realidade passa a ser outra. Para Lagares (2018) essa lei passou a dar as costas à América Latina e se apoia fundamentalmente em visões econômicas e comerciais que consideram o inglês como a língua global dos negócios.

É dessa forma, que as escolas de idiomas e centros de línguas passam a assumir um maior protagonismo com relação ao ensino de língua espanhola. Sem a obrigatoriedade de oferta do ensino na grade regular, o espanhol, passou a ser

ofertado nas escolas estaduais nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), os quais são abertos para toda a comunidade e possuem quantidade limitada de vagas. É assim que as instituições privadas de ensino de línguas, como por exemplo, as que fazem parte de nossa análise assumem, em alguns casos, o papel de única opção para se aprender um idioma.

Por fim, acrescentamos, movimentos regionais que surgiram com o objetivo de instituir a oferta obrigatória do ensino de espanhol nas escolas. O movimento Fica Espanhol teve início na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a aprovação da emenda constitucional estadual que garantiu a oferta do espanhol nas escolas estaduais. Após essa conquista, o movimento ganhou força e se expandiu para diferentes regiões, obtendo bons resultados, como a regulamentação do ensino na Paraíba, em Rondônia e em Apucarana – PR, bem como a proposição de vários projetos de leis com o mesmo objetivo em diferentes estados.

No Paraná, no dia 19 de julho de 2022, foi aprovada em segunda votação na Assembleia Legislativa do Paraná a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 03/2021 protocolada pelo deputado Arilson Chiorato do Partido dos Trabalhadores (PT) para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória nas escolas públicas no Paraná.

Desse modo, acreditamos que com o apoio e a demanda da sociedade o caminho do espanhol nas políticas públicas a nível federal, estadual e municipal ainda pode apresentar muitos momentos de evidência.

3 LÍNGUA, CULTURA E ENSINO

Neste capítulo de fundamentação teórica denominado “Língua, Cultura e Ensino”, nos centraremos inicialmente nas visões de língua, posteriormente nas visões de cultura e, por fim, nas visões de ensino. Ainda que nossa pesquisa não se situe no campo do ensino e aprendizagem de línguas, nosso objetivo é apresentar algumas visões de língua e cultura no ensino de línguas estrangeiras ao longo dos anos, visto que essas noções nos auxiliarão a compreender melhor o entendimento de cultura dos cursos que a ofertam. Entendemos que língua e cultura são inseparáveis (linguacultura), mas neste capítulo trataremos conceitos de língua e cultura separadamente, com a finalidade de dar foco a diferentes perspectivas que circulam na literatura sobre o tema.

3.1 LÍNGUA

Diversas concepções teóricas de língua e a natureza da proficiência linguística informam implícita ou explicitamente as abordagens de ensino de línguas ou métodos. Apresentamos aqui quatro delas.

A primeira delas é a perspectiva *estruturalista*, que vê a língua como um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação e a decodificação de significados. O objetivo principal para o aprendizado de uma língua, nessa visão, é o domínio dos elementos desse sistema – unidades fonológicas, unidades gramaticais (por exemplo, orações, locuções, períodos), operações gramaticais (por exemplo, acrescentar, trocar, juntar ou transformar elementos) e itens lexicais (por exemplo, a função e a estrutura das palavras). Métodos como o “áudio-lingual”, ou mesmo o da “tradução e gramática” têm essa concepção de língua (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 17).

A segunda perspectiva é a *funcional*, que vê a língua como veículo para a expressão de significados funcionais ou funções. O movimento comunicativo no ensino de línguas adota essa visão de língua (abordagem comunicativa). Essa teoria enfatiza as dimensões semânticas e comunicativas ao invés das características gramaticais da língua. Nesta visão, o ensino de línguas é organizado em categorias de significado e função, ao invés de categorias gramaticais ou estruturas.

Abordagens de ensino como o ensino instrumental de línguas ou o inglês para fins específicos partem de uma análise das funções que os alunos necessitam aprender. Além disso, materiais que adotam a perspectiva comunicativa no ensino de línguas se baseiam nessa noção de língua. A abordagem de ensino por tarefas (*task-based approach*) também pode conter essa visão de língua (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 17).

A terceira perspectiva, a *internacional*, pode ser considerada um desdobramento da segunda, só que nesta terceira visão é colocada uma ênfase maior na língua como um veículo para o relacionamento interpessoal e para a realização de transações sociais entre os indivíduos. A língua é vista como uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais. Algumas áreas de pesquisa, como análise interacional, análise da conversação e etnometodologia, investigam essa perspectiva para o desenvolvimento de abordagens interacionais de ensino de línguas. Essas teorias se centram no estudo de turnos de fala, atos de fala, negociações e padrões interacionais encontrados em conversações espontâneas (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 17).

Esta pesquisa adota a perspectiva *discursiva*, que compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006; FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Em outras palavras, quando a língua é definida como “discurso”, o ensino de LEs ajuda os alunos a construir novas formas de entender o mundo e de ler a realidade. As práticas de linguagem possibilitam uma ressignificação do mundo e o que acontece em nossa volta.

Pennycook (2010) entende que a língua é uma prática social situada, além de uma forma de ação, que nos permite uma nova leitura da realidade. A língua, portanto, não se restringe à sua utilização em um contexto específico, mas a práticas que nos permitem ler o mundo de outras formas. A noção de localidade, ao invés da simples referência ao uso da linguagem em um lugar específico, é o resultado de nossa interpretação desse lugar, em que as práticas de linguagem nas quais nos engajamos possibilitam nossa leitura do local:

A língua é uma forma de ação em um local e tempo específicos. Ao me referir à língua como uma prática local, considero conceitos mais amplos do que uma primeira leitura desses termos pode sugerir. (...) A ideia de língua

como sistemas de comunicação, que são usados por pessoas em diferentes contextos, é questionada em favor de uma perspectiva de língua como prática local, nas quais as línguas são produtos de um profundo engajamento social e cultural. O foco não é, portanto, no uso da língua em um dado contexto, ou nas relações entre a língua e locais específicos. (...) Falar de língua como prática local, é muito mais do que falar em língua em uso (prática) em um determinado contexto (localidade). (PENNYCOOK, 2010, p.1, tradução nossa).³

A forma que utilizamos a linguagem em determinados espaços sociais é o que nos permite modificar nossa relação com o mundo. “Ajoelhar e rezar, ficar de pé e cantar, conduzir atividades de sala de aula, escrever nas margens de um livro-texto, (...) pintar a parede com tinta spray”⁴ (PENNYCOOK, 2010, p.2, tradução nossa) são exemplos de ações que modificam a língua e o espaço no qual tais práticas ocorrem, à medida em que participamos delas.

Marcuschi (2003) afirma que é muito difícil definirmos língua, mas traz algumas considerações, concordando com Pennycook em relação à língua ser uma forma de ação e de construção de entendimento de mundo, nos constituindo como sujeitos:

Eu diria que a língua deve ser entendida principalmente como uma atividade e não como um sistema ou forma. Ela é um *domínio público de construção simbólica e interativa do mundo*, ou seja, uma “atividade constitutiva” (...) Língua é mais do que um conjunto de elementos sistemáticos para *dizer* o mundo. Ela não é um simples sistema de representação mental nem um sistema de comunicação apenas. (...) Língua é atividade sociointerativa sempre voltada para alguma finalidade e secundariamente serve para transmitir informações e representar o mundo, porque tanto as informações transmitidas quanto o mundo representado são sobretudo produtos ou frutos de um processo interativo em que a língua atua. (MARCUSCHI, 2003, p. 132)

Temos como centro de nossa pesquisa a premissa de que as relações linguístico-culturais se estabelecem nas expressões das identidades das pessoas. Para Bakhtin, “a alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.113). Nesse sentido,

³ Language as a form of action in a specific place and time. In talking of language as a local practice, I am seeking to address far wider concerns than a first reading of these terms might suggest. (...) The idea that languages are systems of communication that are used by people in different contexts is challenged in favour of a view of language as a local practice whereby languages are a product of the deeply social and cultural activities in which people engage. The focus here is not therefore on language use in context, or the relations between language and particular places (...) To talk of language as a local practice, then, is about much more than language use (practice) in context (locality). (PENNYCOOK, 2010, p.1)

⁴ kneel and pray, stand and sing, direct classroom activity, write on the margins of a textbook (...) spray-paint the back wall. (PENNYCOOK, 2010, p.2)

podemos entender língua e cultura como inseparáveis, como exposto por Jordão (2006).

Sendo assim, aprender uma língua é muito mais do que aprender um código linguístico. É aprender um estar no mundo, a identificar as coisas material e simbolicamente, saber que como eu estou no mundo e como outros também estão, com seus hábitos e costumes. Para Jordão (2006, p.6), conceber a língua como discurso dentro do ensino de língua estrangeiras significa “perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis”. Jordão considera as relações de poder como sendo constitutivas da noção de língua:

Conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perspassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis. (JORDÃO, 2006, p. 7)

O conceito de língua como discurso, que informa a concepção de língua adotada neste trabalho, dialoga com as ideias de Bakhtin quando ele explica que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 91)

De acordo com Bakhtin, a língua é a base de todas as relações humanas e é através dela que nos comunicamos. O uso efetivo da língua é chamado de enunciado, que pode ser tanto oral quanto escrito. Qualquer enunciado é composto de: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses três elementos elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais recebem o nome de gêneros do discurso, e dão origem, portanto, a uma infinidade de repertórios, tais como: cartas, romance, bilhetes, bulas de remédio, declarações públicas, entre outros (BAKHTIN, 1997).

Para Bakhtin (1997), os gêneros representam a relação entre uso e vida e, sendo as atividades humanas consideradas inesgotáveis, os gêneros são infinitos e dialógicos já que não existem fora do social:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). (BAKHTIN, 1997, p.285)

Portanto, “os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (BAKHTIN, 1997, p.285), isto é, se reinventam com o passar dos anos, dando origem a gêneros anteriormente não existentes. Por exemplo, se pensamos nos meios de divulgação utilizados por escolas de idiomas há um tempo atrás podemos citar: outdoor, televisão, rádio e panfletos. Porém, atualmente, ademais dos gêneros já mencionados, não podemos deixar de destacar o papel das redes sociais.

Além disso, como mencionado anteriormente, os gêneros se dividem de acordo com a sua complexidade de surgimento, sendo os primários considerados simples e predominantemente surgidos de comunicação verbal espontânea e os secundários complexos, predominantemente escritos e resultados de processos organizados.

Assim, os dados utilizados na pesquisa, isto é, as propagandas publicitárias, se caracterizam como um gênero discursivo secundário, já que são veiculadas no *Instagram* através de processos organizados e não espontâneos em sua elaboração, com objetivos comerciais de persuasão para convencer o consumidor sobre os cursos ofertados.

3.2 CULTURA

De acordo com Kramsch (2014), anteriormente a 1988 o ensino de línguas tinha seu foco na sociolinguística e buscava compreender a linguagem em seu contexto de uso. Foi somente com a influência da antropologia que o conceito de cultura sofreu modificações. O que então antes era percebido como algo pertencente a um grupo social, isto é, possuía uma entidade nacional (cultura como

identidade nacional), se transformou em representações portáteis (não fixas). A ideia de produtos, crenças e comportamentos passou a ser entendida como processos de identificação, lutas de poder simbólico e política de identidade (KRAMSH, 2014, p. 31). Já ao final dos anos 90, a cultura assume seu conceito atual e passa a ser percebida como co-construída, isto é, através do ato de compartilhar espaços, histórias e imaginações comuns.

Kramsch (2017) faz uma diferenciação entre a cultura com “c” minúsculo e a cultura com “C” maiúsculo. De acordo com a autora a cultura com “c” minúsculo se refere aos aspectos da vida cotidiana, isto é, comportamento, alimentação, maneira de conversar, costumes, crenças e valores. Tais aspectos são mais evidentes aos olhares de um estrangeiro do que ao olhares do sujeito que pertence a própria cultura. Já a cultura com “C” maiúsculo pertence a literatura e as artes e é promovida como patrimônio nacional, são portanto, repletas de valores morais e muitas vezes os alunos estrangeiros que cresceram com valores diferentes, possuem dificuldade de compreensão, recorrendo assim, aos estereótipos culturais.

Por sua vez, Hall (1997) e Bennett (1993) elaboraram dois conceitos de cultura que muito se aproximam do conceito de cultura com “c” minúsculo e cultura com “C” maiúsculo. Hall as denominou cultura substantiva e epistemológica e Bennett cultura subjetiva e objetiva. Na cultura substantiva, a cultura é entendida na realidade e em seu momento histórico. Do mesmo modo, ocorre com a cultura objetiva, que está relacionada a objetos concretos, como filmes, músicas, obras de arte, isto é, pertencente a grupos sociais. Na cultura epistemológica, a cultura é compreendida como conceito e conhecimento. Assim como a cultura subjetiva, que é relacionada ao ensinamento e comportamento das pessoas, isto é, seus valores e crenças.

Hall (2005), ao discutir a identidade em questão, isto é, a aceitação da identidade cultural na sociedade em que o sujeito está exposto, argumenta:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento— descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. (HALL, 2005, p. 9)

Este deslocamento ou descentração do sujeito mencionado por Hall vem ao encontro com a pesquisa proposta neste projeto, já que ao analisarmos as relações culturais que se dão pela aprendizagem e uso de uma língua adicional, perceberemos também relações identitárias, tanto dos alunos quanto dos professores. Além disso, acreditamos que as relações culturais entre alunos, professores e o conhecimento de língua estrangeira pode se estabelecer nas expressões de suas identidades.

Em relação ao aspecto cultural no ensino de línguas, Gimenez (2006) nos apresenta três distintas visões de cultura:

QUADRO 2- CULTURA, LÍNGUA E ENSINO EM SUAS DIFERENTES ABORDAGENS.

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura ⁵ própria e linguacultura-alvo.

FONTE: Gimenez (2006)

Na abordagem tradicional, o falante nativo é o alvo. Acredita-se que a partir do momento que o aluno é ensinado sobre a cultura do outro, através de produtos culturais como literatura, artes e música, passa a compreendê-la e aprende a usá-la em situações diversas, se está fazendo um bom uso da língua. Ou seja, “há movimento para “entender” e se comportar como o Outro” (GIMENEZ, 2006, p. 3). Nessa abordagem, a cultura é diretamente associada a um povo: a cultura francesa, a cultura alemã, a cultura espanhola etc, e não há uma abertura para o contato entre a cultura do aprendiz e outras culturas (SALOMÃO, 2015).

Para a abordagem comunicativa, que compreende a cultura como prática social, o falante nativo ainda é o alvo a ser alcançado, apesar de entender-se que a cultura é um modo de agir coletivo através da linguagem, considerando assim que nossas ações são carregadas de sentido e o aluno deve olhar tanto para as suas práticas e crenças, quanto para as do outro. Ainda há uma consciência de que para

⁵ Manteve-se a expressão “linguacultura” originalmente utilizada por Gimenez (2006).

ter o domínio da língua se faz necessário enxergar o mundo através dos modos de pensar e agir do *outro* (GIMENEZ, 2002).

Já para a abordagem intercultural, o alvo é a reflexão do próprio estudante, que precisa desenvolver a consciência de que ao aprender uma nova língua/cultura ele poderá refletir sobre a sua própria cultura. Na abordagem intercultural, língua é cultura, portanto ele estará em contato com ambas desde o início de sua aprendizagem. Assim, ele aprenderá como interagir utilizando a língua em diversos contextos, percebendo que a cultura não é algo fixo e universal nem em seu país nem nos países da língua estudada. Nesse ensino, o foco é a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre elas e a exploração dos significados de cultura (GIMENEZ, 2002).

É, principalmente, através da palavra e do ensino-aprendizagem da língua estrangeira como recurso simbólico, que as relações identitárias se estabelecem, ocasionando muitas vezes reflexões sobre os contrastes culturais envolvidos na sala de aula. Este encontro de culturas é denominado por Bhabha (1990) como um terceiro espaço, isto é, um espaço criado para um contexto novo, em que não predominam nem a língua/cultura brasileira, nem outra língua, mas sim um novo espaço com diferentes organizações estruturais. O “terceiro espaço”, conforme este autor, pode ser encontrado em uma abordagem transcultural, e é importante que neste encontro de culturas os aprendizes consigam preservar a sua diversidade cultural e a do *Outro* sem tendências hegemônicas. Nesse sentido, a noção de transculturalidade expande a noção de interculturalidade.

Apesar de sabermos que esse encontro entre as culturas nem sempre é fácil, consideramos extremamente importante para o contexto de sala de aula, pois tal contato permite que tanto discentes quanto docentes modifiquem e ampliem a sua percepção de mundo, tornando-se, por consequência, seres mais humanos, isto é, mais mediadores e mais compreensivos.

Desse modo, para expor brevemente o entendimento que fazemos de cultura e de como nos apropriaremos dela neste projeto, apresentamos a definição dada na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais.

Ela [a cultura] engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições, as crenças, e a cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo. É ela quem faz de nós seres especificamente humanos, racionais,

críticos e eticamente comprometidos. A través dela discernimos os valores e realizamos opções. A través dela o homem se expressa, toma consciência de si mesmo, se reconhece como um projeto inacabado, põe em questão seus próprios atos, busca incansavelmente novas significações, e cria obras que o transcendem (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES, 1982, p. 1).⁶

Entende-se, desse modo, que a cultura forma parte de cada indivíduo, de cada sociedade e está presente em tudo o que constitui a vida humana. Ou seja, a cultura dá a cada indivíduo a capacidade de tomar consciência de si e de se expressar. Logo, não há possibilidade de considerar a cultura como alguma coisa permanentemente estável, o que nos permite perceber o ser humano como um ser essencialmente cultural.

De acordo com Laraia (2006, p.52), “a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”, de tal modo que língua e cultura podem ser consideradas indissociáveis. Ainda em consonância com o autor, Kramsch (2017, p. 139) afirma que:

Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, as crenças, as instituições e os monumentos que chamamos de cultura seriam apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais. Para se tornar cultura, eles têm de ter significado, pois é o significado que damos a comidas, jardins e formas de vida que constitui a cultura.

Assim, finalizo esta seção ciente de que o conceito de cultura sofreu e ainda sofre diversas reformulações e que justamente pelo fato de ser tão ampla e estar intrinsecamente ligada a todos os seres humanos, qualquer tentativa de conceituar o que é cultura será limitadora, visto também a impossibilidade de dissociá-la do conceito de língua.

3.3 ENSINO DE LÍNGUACULTURA

⁶ Ella [la cultura] engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias, y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES, 1982, p. 1)

Apesar de termos tratado língua e cultura separadamente até o presente momento desta investigação, estamos cientes da existência do termo linguacultura, visto a sua indissociabilidade já defendida anteriormente nesta pesquisa. Deste modo, optamos por utilizar o termo linguacultura do mesmo modo que Friedrich (1989), Agar (1994), Fantini (1997), Gimenez (2006), Diaz (2013) e Risager (2015) que reconhecem a combinação dos termos.

Direcionando nosso olhar para os processos de ensino de língua estrangeira, podemos perceber que no decorrer do tempo eles sofreram significativas mudanças, quando pensamos nos diferentes métodos e abordagens de ensino já existentes. Além disso, em cada uma dessas abordagens o componente cultural foi compreendido de diferentes maneiras e teve um maior ou um menor protagonismo.

De acordo com Kramersch (2017), até a década de 70, o componente cultural era associado ao método da tradução e gramática. Foi só a partir da maior visibilidade para o ensino comunicativo, nas décadas de 70 e 80, que a cultura passou a ser compreendida como estilo de vida e costumes de uma comunidade de fala ligada por comportamentos coletivos.

Segundo Kramersch (2017), muitos pesquisadores ainda compreendem a cultura sob a antiga perspectiva das décadas de 70 e 80, isto é, diretamente relacionada a uma nação com valores e memórias comuns. De fato, podemos afirmar que o ensino de cultura nas aulas de línguas foi fortemente influenciado pelas ideias de Herder, e sua tríade – língua, cultura e nação (CANAGARAJAH, 2013).

Johannes Gottfried Herder (filósofo e escritor alemão do período romântico) e outros pensadores definiram a essência de uma comunidade por meio de sua língua. A língua definia o espírito de uma nação, seus pensamentos e valores, isto é, a língua estava enraizada em um lugar específico, tornando-se mais fácil os processos de territorialização e o nascimento dos estados-nação.

As comunidades eram donas de uma única língua, o que acabou afastando-as uma das outras, já que receber influências de outros lugares tornava-as menos puras. Nos locais em que se compartilhavam diferentes línguas, era comum que uma se sobrepusesse a outras, resultando em uma atividade colonizadora em que as línguas das comunidades minoritárias eram suprimidas e a dominante era

imposta (CANAGARAJAH, 2013).

Para a tríade a identidade de uma pessoa é definida por sua língua, uma comunidade e em um lugar. O que “dá legitimidade ao chamado falante nativo, e lhe dá autoridade para definir como a língua deve ser usada. Somos, portanto, autoridades da língua que possuímos. Por outro lado, esse movimento também nos torna intrusos em outras línguas”⁷ (CANAGARAJAH, 2013, p. 22).

Assim falantes não nativos são considerados usuários ilegítimos da sua língua e não possuem autoridade em línguas que não pertencem a sua identidade, isto é, ao local onde nasceu, a comunidade e ao lugar em que foram criados.

Já a perspectiva pós-moderna compreende a cultura como discurso (assim como no conceito de língua), “ou seja, uma construção semiótica social. Falantes nativos e não nativos de uma língua provavelmente verão o seu horizonte cultural mudar e se deslocar no processo de compreender o outro” (KRAMSCH, 2017, p.145).

Por fim, destacamos o ensino desde a perspectiva intercultural que une as perspectivas anteriormente apresentadas. Mendes (2010), ao defender o ensino intercultural, destaca três iniciativas que merecem atenção: 1) É necessária uma perspectiva clara do que se considera cultura e de como ela será abordada, tanto nos cursos quanto no planejamento e no material didático, para que este ensino não seja reduzido a meras apresentações de conteúdos culturais estereotipados da língua- alvo sem se preocupar com a processo de reflexão do aprendiz sobre sua própria cultura; 2) Para que a dimensão intercultural seja incorporada, uma mudança na maneira de se conceber o ensino/aprendizagem de língua deve ocorrer em todos os envolvidos no processo pedagógico, no planejamento, avaliação, professores, alunos, material didático. Sabendo-se que será comum encontrar resistência nesse ensino que subverte os métodos tradicionais; 3) A defesa pela cultura no ensino de língua, visto que muitos pesquisadores não consideram a perspectiva intercultural como fundamental e defendem, portanto, uma maior atenção à estrutura linguística.

Desse modo, o professor que parte desta perspectiva teórica precisa

⁷ Furthermore, it gives legitimacy to the so-called native speaker, and gives him/her the authority to define how the language is to be used. We are thus authorities of the language we own. On the other hand, this move also makes us interlopers in other languages.

compreender que a todo momento está ensinando tanto língua quanto cultura e dar abertura durante a sua prática para diferentes olhares de diferentes sujeitos sobre um mesmo acontecimento. Assim corroboramos França e Santos (2008), que acreditam que a cultura não deve ser considerada como uma “quinta” habilidade no ensino de línguas, já que assim seria necessário separá-la das quatro habilidades (compreensão escrita, compreensão leitora, compreensão auditiva, compreensão oral) e ensiná-la isoladamente.

Portanto, posicionamos nossa pesquisa a partir da perspectiva discursiva e bakhtiniana de língua, compreendendo língua e cultura de modo inseparável. Além disso, retomamos o mito do falante nativo, no qual apenas os falantes nativos são considerados usuários legítimos da língua com o objetivo de desconstruir essa ideia e defender a percepção de que não há donos da língua, mas sim usuários que a modificam a todo o tempo. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste trabalho e as perguntas de pesquisa que o orientam.

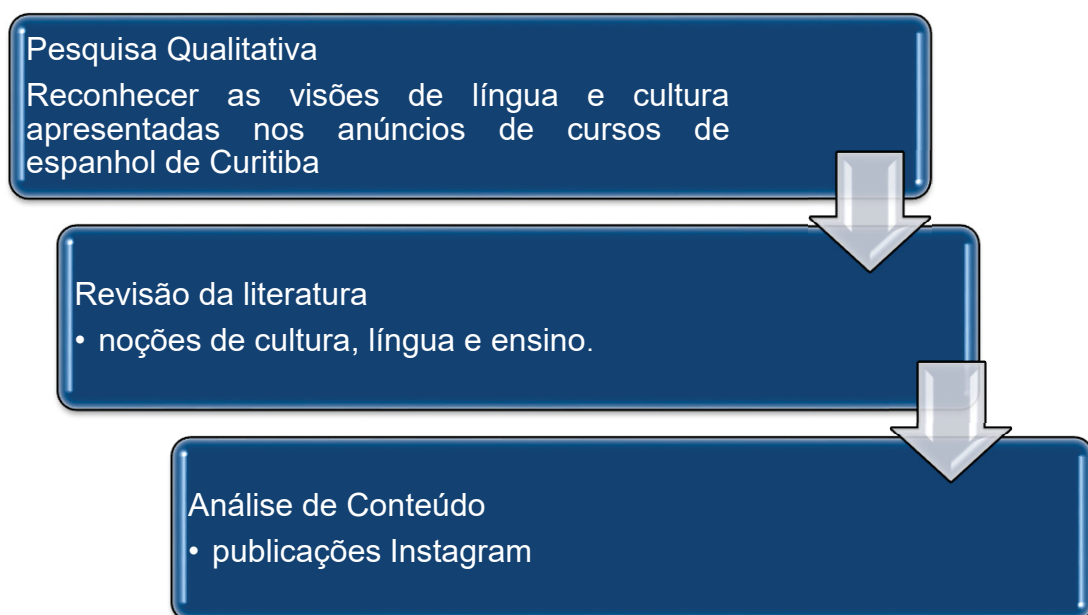
METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa. O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada, pois é “pesquisa voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” (GIL, 2010, p. 27). Os objetivos da pesquisa visam reconhecer as visões de língua e cultura apresentadas nos anúncios de cursos de espanhol de Curitiba veiculados por meio do *Instagram*. Para tanto, em sua elaboração realizou-se uma revisão da literatura, sendo a princípio de cunho primordialmente bibliográfico, visto que destacamos estudos teóricos relacionados às noções de cultura, língua e ensino.

Além disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, “quando queremos descrever nosso objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2012, p.12), uma vez que será uma pesquisa de base interpretativa e descritiva.

Cabe destacar que como a pesquisa será realizada em um contexto determinado, não se prevê generalizações do trabalho, mas sim a descrição de uma realidade específica. Como instrumentos de coletas de dados, foi realizada a análise das propagandas publicitárias divulgadas no *Instagram* de cinco escolas de idiomas de espanhol. A Figura 2 destaca as diferentes etapas de nosso projeto de pesquisa.

FIGURA 2 – ETAPAS DA PESQUISA



FONTE: Autoria própria (2023)

A pesquisa é do tipo explicativo-descritivo e busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como a cultura é apresentada nos *posts* de *Instagram* de escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?
- Qual é a visão de língua e cultura das escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?

Assim, por meio da análise de imagens de propagandas publicitárias veiculadas no *Instagram*, pretende-se compreender quais são os recursos utilizados pelas escolas de idiomas de espanhol e de que forma esses recursos podem ser associados às noções de cultura.

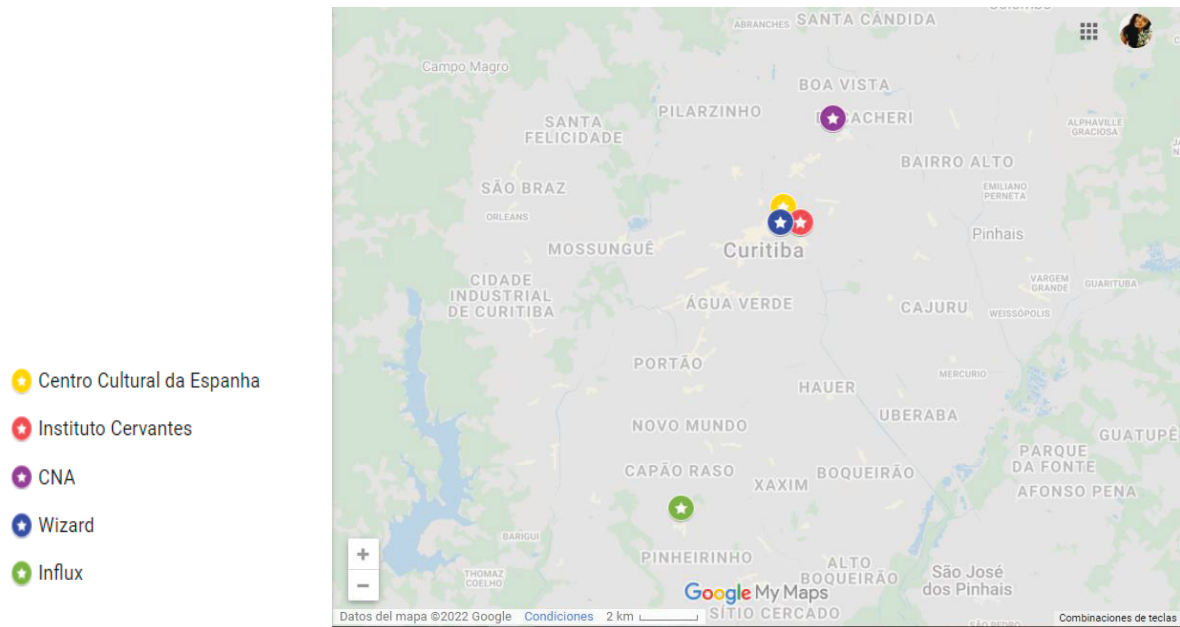
Para alcançar esse objetivo, selecionamos cinco instituições que ofertam cursos de espanhol na cidade de Curitiba. De início a busca concentrou-se em plataformas de pesquisas utilizando as palavras chaves: escolas de espanhol em Curitiba. Em um segundo momento, selecionamos as escolas indicadas que posteriormente passaram por critérios de seleção e necessitavam atender aos seguintes requisitos:

- a) a escola oferta curso de espanhol;
- b) a escola está localizada na cidade de Curitiba;
- c) a escola possui um *Instagram* com divulgações sobre o ensino de espanhol;
- d) as publicidades foram divulgadas desde o início da pandemia de Covid-19 no Brasil, no período de março de 2020 até junho de 2022.

Além dos critérios mencionados, outros dois critérios fizeram parte de nossa seleção. O primeiro deles se refere as instituições que possuem diferentes perfis no *Instagram*, sendo selecionado assim o que possuía um maior número de publicações e de seguidores. O segundo critério foi a limitação na escolha de no máximo cinco instituições, para atender satisfatoriamente às perguntas de pesquisa e não ampliar demasiadamente a investigação. Deste modo, as instituições selecionadas e que fazem parte desta investigação são: Centro Cultural da

Espanha, Instituto Cervantes, CNA, Wizard e Influx, que podem ser melhor visualizadas de acordo com a sua distribuição na Figura 3.

FIGURA 3 – ESCOLAS SELECIONADAS CURITIBA



FONTE: Google Mymaps 2022

Pelo mapa pode-se perceber que três das instituições estão localizadas na região central de Curitiba: Centro Cultural da Espanha, Instituto Cervantes e Wizard e duas das escolas em bairros, isto é, o CNA localizado no bairro Boa Vista e a Influx no Pinheirinho.

Após selecionadas as escolas, buscamos em seus *Instagrams* publicações referentes ao ensino de espanhol divulgadas entre março de 2020, início do período pandêmico, e junho de 2022, período em que se finaliza esta pesquisa. Na rede social, as escolas podem ser encontradas pelos seguintes usuários:

- @centroculturaldaespanha
- @institutocervantescuritiba
- @cnacuritibaboavista
- @wizardcuritiba
- @influxcuritibapinheirinho

Para analisá-las utilizou-se como base metodológica a análise de conteúdo qualitativa, isto é, a análise temática uma vez que temos como objetivo compreender os significados explícitos e implícitos veiculados nos posts de *Instagram* das escolas de idiomas.

A análise de conteúdo parte do particular para o geral e do concreto para o abstrato, na medida em que o investigador precisa encontrar dentro dos materiais temas que dialogam entre eles e posteriormente os codificam para agrupá-los (RIAZI, 2016).

Deste modo, algumas etapas foram necessárias. De acordo com Riazi (2016) na análise de conteúdo, primeiramente identifica-se o material a ser analisado e, em seguida cria-se um código para agrupar temas específicos. Durante a análise, pode-se perceber os temas ou padrões apresentados pelos materiais investigados. Tais temas ou padrões são criados pelo investigador para categorizar os dados encontrados.

Como já mencionado, o material selecionado são os posts de *Instagram* publicados entre março de 2020 e junho de 2022. Para categorizá-los, criamos códigos que se referiam a como a cultura estava sendo representada em cada publicação. Após observar todos os códigos obtivemos cinco categorias que representam como a língua e cultura foram apresentadas:

- cultura como produto cultural
- cultura como curiosidade linguística
- cultura como Imersão
- cultura como estereótipos
- cultura como testes de proficiência

Tais categorias são descritas e apresentadas no capítulo a seguir, juntamente com as imagens das publicações selecionadas para cada ilustrar cada categoria.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nas próximas seções, apresentamos inicialmente uma pesquisa complementar realizada nos sites institucionais das escolas de idiomas com o objetivo de compreender quais são as metodologias, bem como a visão de língua e cultura empregadas por cada uma. Em seguida, incluímos a análise das publicações divididas pelas categorias criadas anteriormente, isto é, língua e cultura como: produto cultural, curiosidade linguística, imersão, estereótipo e testes de proficiência.

5.1 ESCOLAS DE IDIOMAS E MÉTODOS DE ENSINO

Inicialmente, verificamos nos sites institucionais das escolas de idiomas selecionadas, informações que nos auxiliassem a compreender quais são as metodologias empregadas por cada uma, assim será possível compreender em algumas situações qual é a visão de língua e cultura das instituições. Além disso, posteriormente, este trabalho auxiliará no diálogo com os anúncios selecionados. Entendemos que a metodologia tem relação direta com a visão de língua e cultura adotada pela escola de línguas. Por exemplo, uma metodologia pautada no estruturalismo, muito provavelmente adotará uma perspectiva estruturalista de cultura (tradicional), de língua e de ensino-aprendizagem.

Durante a investigação, foi possível concluir que todas as escolas se caracterizam como comunicativas. Antes de apresentar como é divulgado na prática nos *sites* institucionais de cada escola, apresentamos a conceituação de abordagem comunicativa apoiada em Leffa (2016).

Na abordagem comunicativa, os cursos devem ser planejados conforme as necessidades e interesses dos alunos de modo a atingir os objetivos específicos de cada um. A língua é analisada como um conjunto de eventos comunicativos e não como um conjunto de frases. Sua ênfase está na comunicação e não há ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades. O material utilizado durante as aulas deve ser autêntico, os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado, embora em muitos casos, as situações simulem autenticidade ou sejam adaptadas com fins pedagógicos – ou seja, não são realmente autênticas. Há a

preocupação em trazer elementos da cultura do falante nativo e dos países nos quais a língua é falada como língua nativa (língua oficial).

Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todos os gêneros, tais como um falante nativo está exposto (LEFFA, 2016). Cabe ressaltar que as cinco instituições investigadas utilizam tanto o conceito “método comunicativo” quanto “abordagem comunicativa”. Desse modo, iremos manter a conceituação utilizada por cada instituição durante a exposição. Ainda segundo Leffa (2016, p.21), “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.”

No site do Centro Cultural da Espanha, há uma divisão para o ensino híbrido (presencial e/ou on-line ao vivo) e para o ensino à distância. Apesar de ambos utilizarem o método comunicativo, o primeiro tem enfoque na tarefa e o segundo se caracteriza como comunicativo e audiovisual. Além disso, nas duas modalidades há uma preocupação com a cultura (CENTRO CULTURAL DA ESPANHA, 2022).

Ensino híbrido (presencial e/ou on-line ao vivo):

Nosso curso desenvolve através de tarefas de comunicação, não somente as competências comunicativas, mas também as competências gerais. É mais que um curso de língua, **é um curso de que leva em conta não somente os aspectos linguísticos, mas também culturais que influenciam e garantem uma comunicação com excelência.** (CENTRO CULTURAL DA ESPANHA, 2022, grifo da autora)

Ensino à distância:

Além do acesso à plataforma, o(a) aluno(a) poderá se inscrever gratuitamente nos diversos eventos culturais virtuais que promovemos semanalmente, porque **entendemos que o aprendizado de uma língua, vai além da linguística, aprender espanhol conosco é, também, viver as diferentes culturas dos mais de 20 países que falam esse idioma.** (CENTRO CULTURAL DA ESPANHA, 2022, grifo da autora)

O Instituto Cervantes tem como base o Marco Comum Europeu de Referência⁸, assim seus níveis são determinados através da competência comunicativa, das habilidades ativas e receptoras e da competência linguística para

⁸ O Marco Comum Europeu de Referência estabelece para toda Europa uma base comum para cursos de línguas, provas, manuais, orientações curriculares, bem como níveis de domínio da língua que compravam o progresso de cada fase da aprendizagem. Nele são descritos os conteúdos e habilidades necessários para que estudantes utilizem a língua de forma comunicativa.(CONSEJO DE EUROPA, 2002).

fins específicos. O site tem uma aba destinada às atividades culturais que promove: “o Instituto Cervantes se ocupa da difusão da cultura das expressões culturais da Espanha e dos países hispanofalantes.” Assim, convidam “continuamente pesquisadores e escritores a debates, discussões e seminários sobre literatura, linguística, arte, cinema, história e muito mais. Em nosso programa cultural oferecemos atividades relacionadas com teatro, dança, música, literatura, arte, arquitetura, história, etc” (INSTITUTO CERVANTES, 2022).

De acordo com o site do CNA, desde a primeira aula o aluno é estimulado a se comunicar na língua-alvo. Para que isso ocorra dentro da abordagem comunicativa, as atividades são simulações de situações do cotidiano, com temas atuais para que o estudante sinta-se motivado: “É com interação que o aluno aprende o idioma, e não repetindo e memorizando frases” (CNA, 2022).

Apesar da Wizard não expor claramente qual é a metodologia adotada, o site institucional afirma que através da “metodologia de ensino, todos estímulos necessários são fornecidos aos alunos para um melhor aprendizado”. Além disso, é reforçado o desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Também é mencionado um foco nas habilidades comunicativas, pois se aprende de “maneira simples e contínua, e desenvolve **as habilidades de comunicação** para se tornar fluente na língua espanhola: fala, audição, leitura e escrita.” Desse modo, depreendemos que o ensino é comunicativo (WIZARD, 2019, grifo da autora).

Na Influx, “o método de ensino trabalha com as abordagens Comunicativa e Lexical, o que possibilita um aprendizado mais rápido e efetivo.” A instituição ainda afirma que com esse método o aluno pode dominar a língua de forma rápida, já que segundo essa rede de ensino, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Lexical são as mais modernas e eficazes abordagens de ensino de línguas. Também é mencionado o desenvolvimento de habilidades gramaticais, de pronúncia e de vocabulário através da vivência de situações cotidianas (INFLUX, 2022).

Verificou-se assim que o Centro Cultural da Espanha, o Instituto Cervantes, o CNA, a Wizard e a Influx caracterizam seu ensino como comunicativo, ou seja, no que tange a cultura deve existir uma preocupação em trazer elementos dos países nos quais a língua é falada; é o que buscamos analisar na seção seguinte por meio das publicações do Instagram das instituições.

5.2 NO FEED DO INSTAGRAM

Nesta seção, estão organizadas algumas das publicações selecionadas, divididas em cada uma das categorias criadas. Dentro de cada categoria, discutiremos através da análise de conteúdo as imagens, os recursos utilizados nela, os aspectos teóricos relacionados ao conceito de cultura e as legendas de cada publicação, com o objetivo de responder às seguintes perguntas:

- Que elementos culturais são apresentados nos *posts* de *Instagram* de escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?
- Qual é a visão de língua das escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?

É importante ressaltar que não apresentaremos todas as publicações encontradas, de modo que após categorizá-las selecionamos algumas para fazerem parte desta análise. Além disso, as publicações possuem informações que nos permitem inseri-las em mais de uma categoria. Desse modo, em cada discussão, buscou-se evidenciar além da categoria mencionada as outras que abarcam a mesma publicação.

Como a ferramenta *Instagram* permite tanto a publicação de fotos, quanto texto e vídeos, optamos por selecionar todas as modalidades. Assim, as análises foram organizadas da seguinte maneira:

a) As publicações que contém uma foto, fotos em sequência ou textos estão organizadas através de *prints* das imagens selecionadas para análise seguidos da legenda.

b) As publicações com vídeo estão organizadas em uma sequência de fotogramas selecionadas para análise com descrição do enredo do vídeo, transcrição do áudio e legenda.

Outro ponto a ser destacado com relação às legendas é que por circularem em ambiente virtual há a inclusão de diversos *emojis* e que infelizmente durante a transcrição alguns são suprimidos por não dialogarem com o software utilizado. Assim, convidamos a todos os interessados que acessem as publicações originais

na plataforma *Instagram*, caso queiram assistir na íntegra os vídeos e ver com maior riqueza de detalhes as imagens; os links estão disponibilizados nas notas de rodapé.

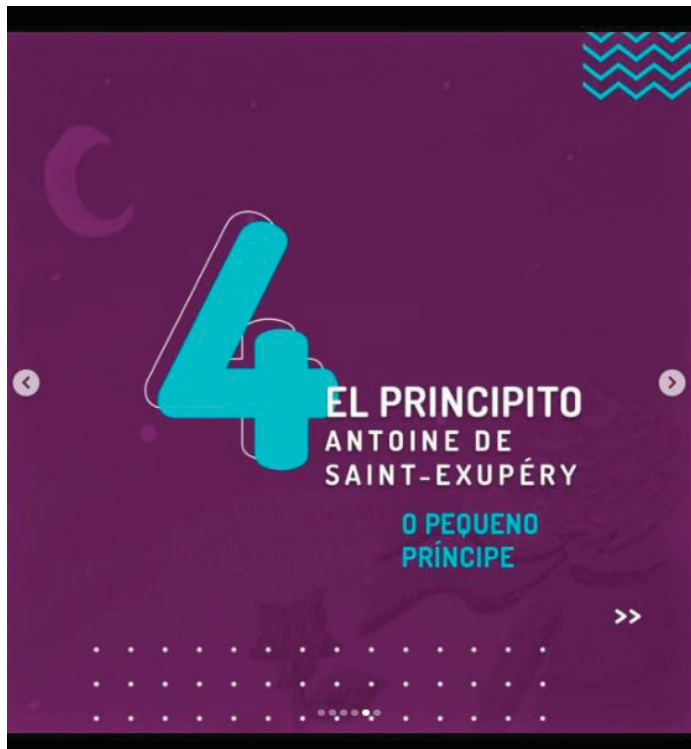
5.2.1 Cultura como produto cultural

Na perspectiva da cultura como um produto, ela é vista como algo a ser consumido. Nas duas publicações selecionadas, a cultura como produto se materializa através de livros e filmes, embora tenhamos encontrado muitos outros tipos de recomendações como: curtas metragens, músicas, séries, obras, entre outros. De acordo com Gimenez (2006), a associação direta da cultura a produtos culturais faz parte da abordagem tradicional de ensino que compreende o ensino como uma aprendizagem sobre fatos.

FIGURA 4 - 5 LIVROS PARA LER E TREINAR O SEU INGLÊS E O SEU ESPANHOL (2020) @INFLUXCURITIBAPINHEIRINHO⁹



⁹ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/B-rzM11FLve/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.



influxuritibapineirinho • Seguindo

influxuritibapineirinho Ao aprender um novo idioma, a leitura é muito importante! É por meio dela que, além de adquirir vocabulário, você consegue conhecer mais a fundo a cultura por trás da língua. 📖 Sabemos que ler, em outro idioma, é um pouco difícil no começo, mas não se desespere! 😊 O importante é ler no seu tempo e escolher histórias que sejam interessantes para você, ok? 😊
👉 Confira 5 livros que podem te ajudar nessa jornada, arrastando para o lado.

119 sem

Curtido por thechihope e outras pessoas

ABRIL 7, 2020

Adicione um comentário... [Publicar](#)



influxuritibapineirinho • Seguindo

influxuritibapineirinho Ao aprender um novo idioma, a leitura é muito importante! É por meio dela que, além de adquirir vocabulário, você consegue conhecer mais a fundo a cultura por trás da língua. 📖 Sabemos que ler, em outro idioma, é um pouco difícil no começo, mas não se desespere! 😊 O importante é ler no seu tempo e escolher histórias que sejam interessantes para você, ok? 😊
👉 Confira 5 livros que podem te ajudar nessa jornada, arrastando para o lado.

119 sem

Curtido por thechihope e outras pessoas

ABRIL 7, 2020

Adicione um comentário... [Publicar](#)

Legenda: Ao aprender um novo idioma, a leitura é muito importante! É por meio dela que, além de adquirir vocabulário, você consegue conhecer mais a fundo a cultura por trás da língua. 📖 Sabemos que ler, em outro idioma, é um pouco difícil no começo, mas não se desespere! 😊 O importante é ler no seu tempo e escolher histórias que sejam interessantes para você, ok? 😊

□ Confira 5 livros que podem te ajudar nessa jornada, arrastando para o lado.

Abril, 7, 2020.

Na Figura 4, da InFlux, é feita a recomendação de livros para a aprendizagem do idioma. Neste *post*, cinco livros foram selecionados, sendo três deles recomendações para a leitura em língua inglesa e dois para a leitura em língua espanhola. No decorrer de nossa análise, foi possível perceber que o próprio nome da escola InFlux English School, bem como o seu *slogan* “Pensou em inglês, pensou inFlux!” e as quantidades e variedades de publicações demonstram a predominância da língua inglesa com relação à língua espanhola. Assim, não é raro o fato de se encontrar três recomendações em língua inglesa e apenas duas em língua espanhola.

Ainda com relação à publicação, damos destaque a legenda que argumenta que ao ler o estudante consegue adquirir mais vocabulário e conhecer a cultura por trás da língua. Retomamos inicialmente a concepção de língua e cultura como dois elementos indissociáveis sendo, portanto, insustentável a afirmação de que ao ler conhecemos a cultura por trás da língua, já que desde nossa perspectiva uma não se sobrepõe à outra, pois ambas estão juntas e são inseparáveis.

Também chamamos a atenção para os dois livros indicados: *El principito*, uma tradução do livro de Antoine de Saint-Exupéry, escritor francês, e o livro *La casa de los espíritus*, da chilena Isabel Allende. As perguntas que enfatizamos aqui são: por que a recomendação de um livro originalmente escrito em francês? Por ser um dos livros mais traduzidos no mundo? Por ser de fácil acesso? Por atender a diferentes públicos? Ou apenas pelo seu prestígio? De qualquer forma, podemos pensar neste caso na perspectiva de Cultura com “C maiúsculo”, que entende que a cultura está relacionada ao cânone, a um saber elitizado, de uma educação humanística e de prestígio. De acordo com Kramsch (2017, p. 141):

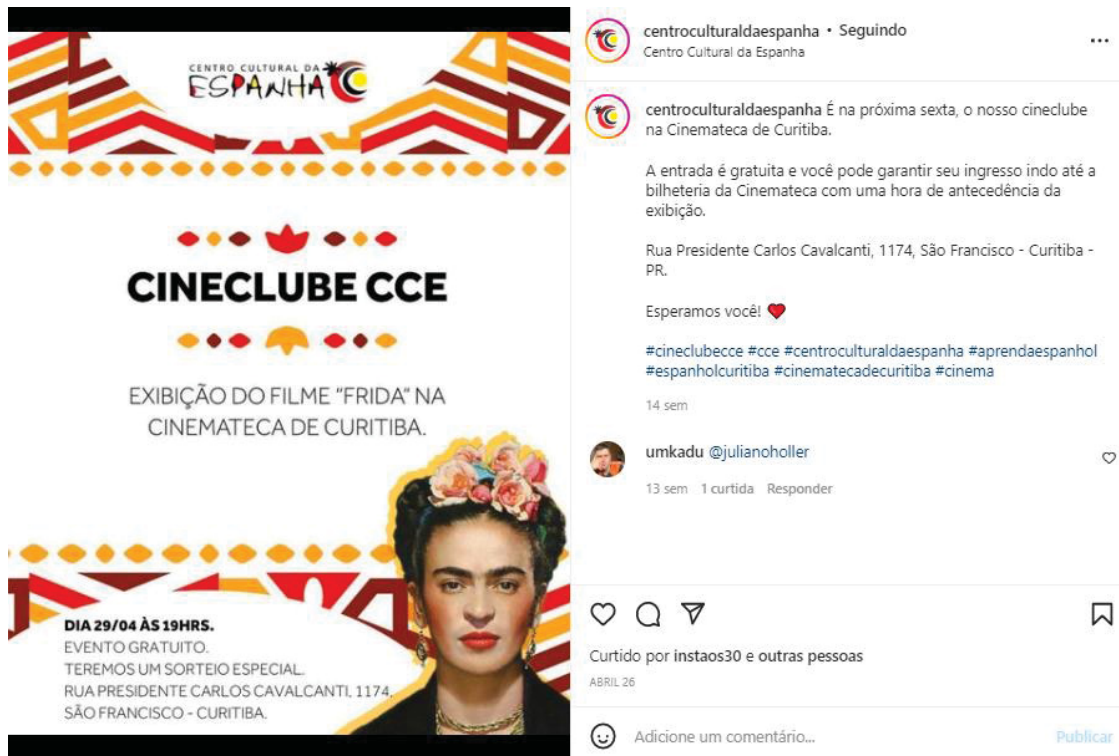
Como um conceito humanístico, cultura é o produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes. Ademais, chamada de cultura com ‘C maiúsculo’ (doravante ‘cultura C’), é a marca de uma classe média culta. Por ter sido um instrumento para a construção do estado-nação durante o século XIX, a ‘cultura C’ foi promovida pelos estados e suas instituições (por exemplo, escolas e universidades) como um patrimônio nacional. É a cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões. No ensino sobre a história, as instituições, a literatura e as artes de

um país-alvo está inclusa a língua-alvo em sua característica lenitiva de continuidade de uma comunidade nacional que dá a essa língua significado e valor.

Kramersch, diz ainda que “enquanto o ensino de língua lida com a cultura, com ‘c’ minúsculo, da vida cotidiana, o ensino de literatura lida com a cultura, com ‘C maiúsculo’, da literatura e das artes em geral” (p. 134). Para a autora, instaura-se um debate sobre que noção de cultura ensinar, se a que considera cultura como o estilo de vida específico de falantes da língua ou a que trata cultura como uma fonte humanística de conhecimentos a ser transmitida por meio da literatura e das artes. Não entendemos que ter contato com a cultura com “C maiúsculo” não seja importante, mas que a noção de línguacultura é mais do que essa perspectiva de fonte humanística e que em aulas de língua estrangeira se pode trabalhar com ambas.

Já na Figura 5, a seguir, do Centro Cultural da Espanha, para além da reprodução do filme “Frida”, considerado um produto cultural, a publicação faz uso da imagem de Frida Kahlo, artista mexicana e protagonista do filme exibido, que nos últimos anos ganhou bastante repercussão e teve sua imagem associada e transformada em diversos produtos culturais. Frida, além de filme, foi reproduzida em livros, camisetas, bolsas, bonecas, canecas e sua imagem passou a ser comercializada em diversos produtos.

A artista ícone mexicano sofreu um processo de comodificação, passando a representar também a ideia de prestígio, de uma figura intelectual ligada ao saber humanístico. Frida foi uma representação de mulher empoderada, politizada e revolucionária para sua época e por este motivo associada em nossos dias a movimentos sociais, feministas e artísticos.

FIGURA 5 – CINECLUBE @CENTROCULTURALDAESPANHA(2022)¹⁰

Legenda: É na próxima sexta, o nosso cineclube na Cinemateca de Curitiba.

A entrada é gratuita e você pode garantir seu ingresso indo até a bilheteria da Cinemateca com uma hora de antecedência da exibição.

Rua Presidente Carlos Cavalcanti, 1174, São Francisco - Curitiba - PR.

Esperamos você! ❤️

[#cineclubecce](#) [#cce](#) [#centroculturaldaespanha](#) [#aprendaespanhol](#) [#espanholcuritiba](#) [#cinematecadecuritiba](#) [#cinema](#)

Abril, 26, 2022.

A imagem de Frida acabou sendo usada também como produto de consumo, através de um movimento chamado de “Fridomania”:

Fruto dessa produção consumista inspirada em Frida Kahlo, surge o conceito de fridomania, pela necessidade de nomear esse fenômeno. Este termo se baseia, por parte das marcas, na criação de produtos inspirados na artista, de forma a aumentar o seu público-alvo tirando partido dos seus valores e limpando a sua imagem, apoiando uma causa justa como o feminismo, e, por parte dos consumidores, na aquisição desses produtos. Isso chegou a tal ponto que os consumidores não compram mais esses produtos porque concordam com as ideias de Frida, mas simplesmente porque viraram moda, deixando os valores da artista em segundo plano.

¹⁰ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/Cc1J-XTlo5r/>>. Acesso em: 03 ago. 2022

Como as marcas que só o produzem pelo simples fato de que qualquer referência ao artista gerará benefícios e melhor aceitação do público. Sem esquecer que esta serve como publicidade, pois afinal é uma forma de atrair e vender, sendo esta uma boa ferramenta de comunicação para atingir as metas e objetivos que a marca traçou previamente (SÁNCHEZ, 2021, p.37).¹¹

Com relação às cores e elementos utilizados na Figura 5, percebe-se o uso de uma estampa étnica, que pode ser associada aos povos originários mexicanos, país de origem da pintora. Observamos também uma associação direta às cores da logo da instituição, vermelho, amarelo e preto, bem como à bandeira da Espanha. Isto pode anteciper ao leitor uma concepção de língua e a variante privilegiada dentro do centro de línguas, o que também já fica evidenciado no próprio nome da instituição **Centro Cultural da Espanha**. Difere da publicação anterior, já que na Figura 4 é possível perceber a predominância das cores roxo e azul, isto é, não há nenhuma tentativa de associação às cores da escola, azul e verde, ou às bandeiras do mundo hispânico.

Cabe destacar aqui os anos em que as publicações foram divulgadas já que elas carregam consigo o contexto histórico que também faz parte de nossa investigação, sendo a primeira publicação de 2020, durante o período de isolamento social, isto é, a recomendação de uma leitura que pode ser feita de maneira individualizada dentro de casa. E a segunda de 2022, período em que o acesso aos espaços públicos já estava liberado e, por isso, a realização do evento em uma Cinemateca.

5.2.2 Cultura como curiosidade linguística

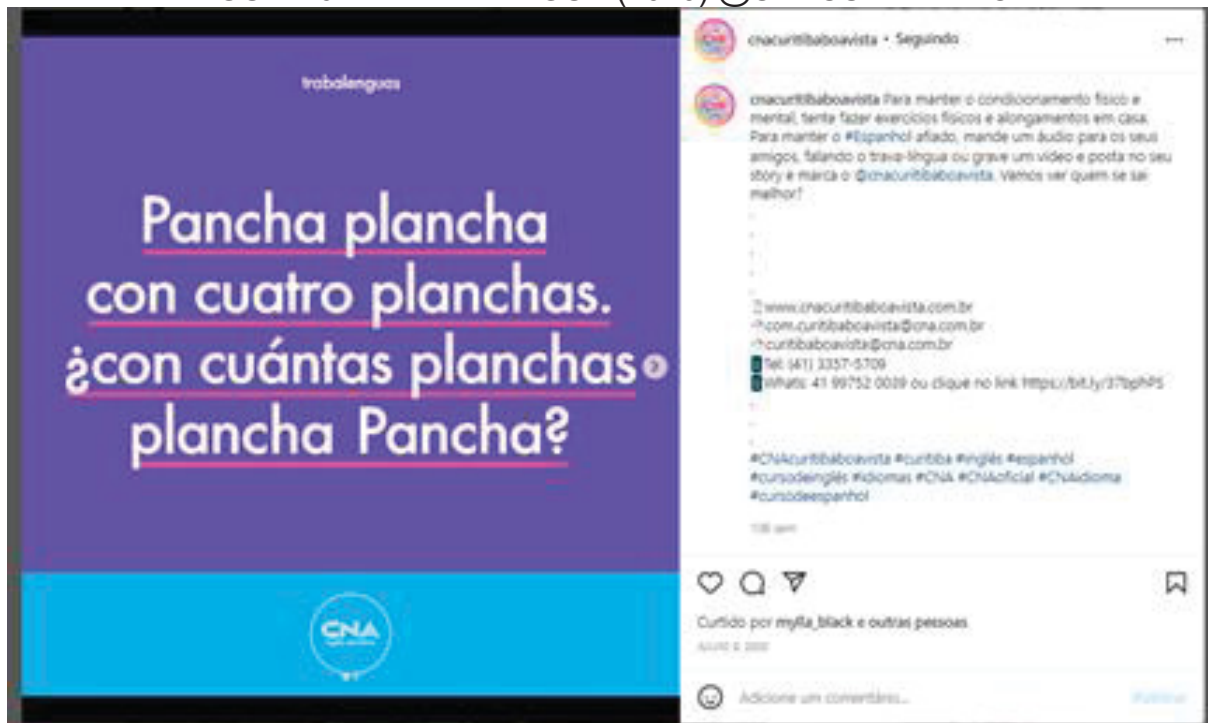
Nas publicações que apresentam a cultura como curiosidade linguística, percebe-se uma preocupação com a língua, seja como treino através dos trava-

¹¹ No original “A raíz de esta producción consumista inspirada en Frida Kahlo surge el concepto fridomanía, bajo la necesidad de ponerle un nombre a dicho fenómeno. Este término se basa, por parte de las marcas, en la creación de productos inspirados en la artista, con el fin de aumentar su público objetivo aprovechándose de sus valores y limpiando su imagen al apoyar una causa justa como es el feminismo, y por parte de los consumidores, en la adquisición de estos productos. Esto ha llegado hasta tal punto que los consumidores ya no adquieren dichos productos por estar de acuerdo con las ideas de Frida, si no por el simple hecho de haberse convertido en una moda, dejando los valores de la artista en un segundo plano. Al igual que las marcas que solo lo producen por el mero hecho de que cualquier referencia a la artista les va a generar beneficios y una mejor aceptación por parte del público. Sin olvidar que esto les sirve como publicidad, ya que al fin y al cabo es una forma de atraer y vender, siendo esta una buena herramienta de comunicación para alcanzar las metas y objetivos que la marca tuviese marcados de antemano”. (SÁNCHEZ, 2021, p.37)

línguas ou para evitar confusões apresentando contrastes entre palavras homófonas e falsos cognatos. Além disso, encontramos nas demais publicações uma grande variedade de expressões idiomáticas e dicas de vocabulário.

Na figura 6, temos a apresentação de um trava-língua bastante popular em livros didáticos.

FIGURA 6 – TRAVA-LÍNGUA (2020) @CNACURITIBABOAVISTA¹²



Legenda: Para manter o condicionamento físico e mental, tente fazer exercícios físicos e alongamentos em casa. Para manter o #Espanhol afiado, mande um áudio para os seus amigos, falando o trava-língua ou grave um vídeo e posta no seu story e marca o @cnacuritibaboavista. Vamos ver quem se sai melhor?

- www.cnacuritibaboavista.com.br
- com.curitibaboavista@cna.com.br
- curitibaboavista@cna.com.br
- Tel: (41) 3357-5709
- Whats: 41 99752 0039 ou clique no link <https://bit.ly/37bphPS>

[#CNAcuritibaboavista](#) [#curitiba](#) [#inglês](#) [#espanhol](#) [#cursodeinglês](#) [#idiomas](#)
[#CNA](#) [#CNAoficial](#) [#CNAidioma](#) [#cursodeespanhol](#)

Julho, 8, 2020.

¹² A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CCYucxVIVdo/>>. Acesso em: 20 jul. 2022

Na Figura 6, destaca-se o uso de um trava-língua, exercício que visa o aperfeiçoamento da pronúncia já que tanto em sua legenda quanto na imagem publicada o objetivo é manter o espanhol afiado, treinando através de áudios ou vídeos. Nesta publicação são ignorados os demais usos do trava-línguas, como a possibilidade de ampliação do vocabulário, a aceleração do raciocínio lógico ou o desenvolvimento da comunicação oral na língua-alvo (GOMES, 2022). Não há um objetivo comunicativo específico, ou um contexto de uso em comunicações cotidianas ou acadêmicas, mas apenas uma curiosidade linguística que pode ser uma atividade divertida em sala de aula.

As figuras 7 e 8, a seguir, trazem exemplos de falsos cognatos, apresentados como curiosidades, elementos linguísticos descontextualizados, mas de forma divertida.

FIGURA 7 – PAPA X PAPÁ (2021) @WIZARDCURITIBA¹³



Legenda: Alerta de falso cognato em espanhol!

Você sabia que “papa” em espanhol quer dizer “batata”, e não tem nada a ver com algo religioso? 😊 E se você adicionar um acento, fica “papá”, que significa “pai”. Então cuidado para não confundir, hein!

¹³ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/COJSn3wst8a/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Vale lembrar que “patata” também quer dizer “batata” em espanhol!

Que tal comer uma “papa” frita com seu “papá” hoje? ☐

[#WizardByPearson](#) [#YouLearnAtHome](#) [#Papa](#) [#Papá](#) [#Espanhol](#) [#FalsoCognato](#)

Abril, 26, 2021.

FIGURA 8 – HOLA Y OLA (2022) @INSTITUTOCERAVANTESCURITIBA¹⁴



Legenda: ☐ No te confundas!

As palavras homófonas são aquelas que possuem a sua grafia ou pronúncia muito parecidas, mas que na realidade apresentam letras que as distinguem quanto à forma de escrever e o seu significado.

Exemplos:

- *Hola, ¡me llamo María!*
- *¡Voy a surfear una gran ola!*

Então, acreditamos que quanto mais dominarmos a língua espanhola, mais nosso universo vocabular se amplia.

Lembre-se que ninguém vai sair utilizando qualquer palavra descontextualizada, então não há motivo para pânico!

[#institutocervantescontigo](#) [#institutoscervantesnobrasil](#) [#estudarespanhol](#) [#aprende espanhol](#) [#marketingdigital](#) [#digitalmarketing](#) [#contentmarketing](#) [#marketing](#) [#publicidadeonline](#) [#redessociais](#) [#midiasdigitais](#) [#socialmedia](#) [#marketingdeconteudo](#) [#followme](#) [#instagram](#) [#liderança](#) [#culturaemespanhol](#) [#apr](#)

¹⁴A publicação pode ser visualizada em: < <https://www.instagram.com/p/CaFqm60F8O9/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

[endeespañol](#) [#institutocervantes](#) [#curiosidades](#) [#fy](#) [#espanhol](#) [#espanholparatodos](#) [#espanholdeverdade](#) [#aprenderespanhol](#) [#espanholparabrasileiros](#) [#espanholparatodosonline](#) [#dicasdeidiomas](#) [#amoespanhol](#) [#institutocervantescuritiba](#)

Fevereiro, 17, 2022.

Na Figura 7, a Wizard chama atenção do leitor para o cuidado para não confundir as palavras *papá* e *papa*, algo que em uma situação de uso dificilmente ocorreria, já que o contexto ajudaria a esclarecer o sentido da palavra. Os elementos divertidos deste *post* estão por conta dos emojis utilizados na legenda que alertam para a não associação de *papa* a elementos religiosos e também a animação das batatas, com rostinhos felizes e cabelos de batatas fritas.

Na Figura 8, o Instituto Cervantes reforça que não há motivo para pânico já que as palavras não são utilizadas fora de contexto e isso evita más interpretações. Além disso, esse equívoco só seria percebido na escrita, já que na fala sua pronúncia é a mesma. Conforme a própria publicação alerta, “lembre-se que ninguém vai sair utilizando qualquer palavra descontextualizada, então não há motivo para pânico!”. Novamente, podemos entender a apresentação destas palavras homófonas como meras curiosidades.

Além disso, há um contraste entre as Figuras 7 e 8, uma vez que ambas explicam a diferença de significados entre um termo e outro, mas o fazem com um tratamento diferenciado. Há uma preocupação na Figura 8 de não traduzir as palavras homófonas *ola* e *hola*; para isso o recurso utilizado é uma imagem que represente o seu significado abaixo de cada palavra e um exemplo na legenda através de frases na língua estrangeira. Já na Figura 7, percebe-se que são utilizados os mesmos recursos da Figura 8, isto é, uma imagem representando cada palavra, um exemplo na legenda e acrescenta-se também na legenda a tradução das palavras *papa* e *papá*.

Com relação às cores utilizadas nas publicações, é possível perceber que na Figura 6 são utilizadas cores aleatórias, roxo e azul, sem uma preocupação de associá-las às cores da instituição ou as bandeiras dos países hispanos. Na Figura 7, as cores azul, vermelho e branco utilizadas no fundo e nas letras que compõem a imagem estão associadas à cor da logo da instituição. Na Figura 8, as cores utilizadas, vermelho, amarelo e branco, remetem à bandeira da Espanha, apesar de ser possível associar também as cores da logo da instituição, que são vermelho e

branco. Novamente reforçamos que tais cores podem remeter à concepção de língua, à variante privilegiada, a qual também já pode ser antecipada pelo nome e origem da instituição Instituto Cervantes. Destaca-se, portanto, a referência no nome ao cânone literário espanhol Miguel de Cervantes e a criação da instituição pelo governo da Espanha com o objetivo de promover o ensino do idioma em outros países, o qual atualmente está pelos cinco continentes em 45 países (INSTITUTO CERVANTES, 2022).

5.2.3 Cultura como imersão

Na cultura como imersão entende-se que a língua e cultura perpassam os processos de aprendizagem e aquisição. Segundo Leffa (2016), aprendizagem se refere a um ensino formal e consciente da língua, como por exemplo, a aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, a aquisição se refere ao desenvolvimento informal da língua que ocorre através de situações reais de uso, como por exemplo, um diálogo para comprar pão na padaria. Desta forma, na prática seria impossível um curso de imersão na cidade de Curitiba, região em que esta pesquisa se delimita, já que fora da sala de aula o idioma utilizado é a língua materna no estudante.

Logo, para apresentar a perspectiva de cultura como imersão foram selecionadas duas publicações que ofertam cursos de idiomas presenciais na Espanha. Novamente como descrito no Capítulo 2 e nas análises realizadas anteriormente, há um destaque a visibilidade e ao espaço ocupados pela Espanha, uma relação direta entre a tríade herderiana - língua, cultura e nação (CANAGARAJAH, 2013). Temos aqui a ideia de que aprender a língua é aprender a cultura do país onde ela é falada, por meio de uma viagem com o propósito de visitar cidades históricas espanholas, ou na obtenção de uma bolsa para estudar na Espanha.

Na Figura 9, a seguir, “*¡Aprende y practica español!*”, o uso do imperativo causa um efeito apelativo para que o leitor realize esta ação. Ainda nesta publicação é mencionada a oferta de cursos de língua e cultura e, novamente, retomamos nossa posição de que ambas são indissociáveis.

FIGURA 9 – IMERSÃO EM ESPANHOL (2022)
@INSTITUTOCERVANTESCURITIBA¹⁵



Legenda: *¿Sabías que el Instituto Cervantes, en colaboración con otras entidades culturales, organiza #cursos de #lengua y #cultura en España?*

¡Aprende y practica español en unas semanas de inmersión cultural! Los cursos se celebrarán de junio a octubre de 2022 en ciudades históricas de España como #AlcaládeHenares, #Madrid, #Toledo, #Burgos o lugares emblemáticos como #ElEscorial. En todos los cursos —para estudiantes de nivel B1 o superior— mejorarás tu nivel de español y cada uno de ellos te proporcionará conocimientos sobre aspectos como la relación entre las culturas española e hispanoamericana, la convivencia de las #TresCulturas en Toledo, los orígenes y la evolución de la lengua castellana, #MigueldeCervantes en Alcalá de Henares o la historia española de 1492 en adelante. ¡Consulta los programas y elige los #cursosic que mejor se adapten a tus necesidades!

□ https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/cursos_cervantes_espana/cursos_cervantes_espana.htm

#institutocervantescuritiba #estudarnaespanha

Maio, 8, 2022.

Além disso, no que se refere à imagem utilizada, pode-se perceber que de fundo há uma fotografia do edifício de *las Cariátides*, atual sede do Instituto Cervantes de Madrid, que pouco aparece, pois está coberto por um tom avermelhado nas bordas e amarelado ao centro. Novamente retoma as cores da

¹⁵ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CdV1EherJxs/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

bandeira espanhola e trazendo esta imagem que evoca a oportunidade de viajar, conhecer outro país e seus monumentos históricos.

Na Figura 10, o vídeo traz uma série de elementos para discussão. O primeiro deles se refere a uma bolsa de estudos na Espanha, a qual o aluno ganha ao fazer matrícula em quatro módulos do curso. Diferentemente da Figura 9 em que os cursos são ofertados, e o aluno é convidado a realizar sua inscrição, na figura 10 o apelo é mais explícito, já que basta ter a matrícula realizada para usufruir desta oportunidade, que é destaca em ambas publicações como uma oportunidade de melhorar o nível de espanhol e adquirir conhecimento sobre aspectos como a relação entre as culturas espanhola e hispano-americana.

FIGURA 10 – BENEFÍCIOS DE APRENDER ESPANHOL NO CCE (2022)
@CENTROCULTURALDAESPANHA¹⁶



¹⁶ A publicação pode ser visualizada em: <https://www.instagram.com/p/CcEI_Y1tj2w/>. Acesso em: 03 ago. 2022.



Para matrículas em 4 módulos você ganha uma bolsa de estudos na Espanha.*

Inclui passagens e acomodações

entroculturaldaespanh • Seguindo ...
Chela Rivas • Quedate

centroculturaldaespanha Aprenda Espanhol com a gente, vem!

Sabe quais os motivos que deixam todo mundo animado em estudar no CCE? Aqui te conto alguns deles.

--

#cce #centroculturaldaespanha #curitiba #espanholcuritiba #faleespanhol #espanholead

16 sem

fernanda_la_incendiaria Um ambiente incrível, uma verdadeira imersão em espanhol!! ❤️❤️

Curtido por bruls2596 e outras pessoas

ABRIL 7

Adicione um comentário... [Publicar](#)



Professores nativos, você vai aprender com quem tem vivência no Espanhol.

entroculturaldaespanh • Seguindo ...
Chela Rivas • Quedate

centroculturaldaespanha Aprenda Espanhol com a gente, vem!

Sabe quais os motivos que deixam todo mundo animado em estudar no CCE? Aqui te conto alguns deles.

--

#cce #centroculturaldaespanha #curitiba #espanholcuritiba #faleespanhol #espanholead

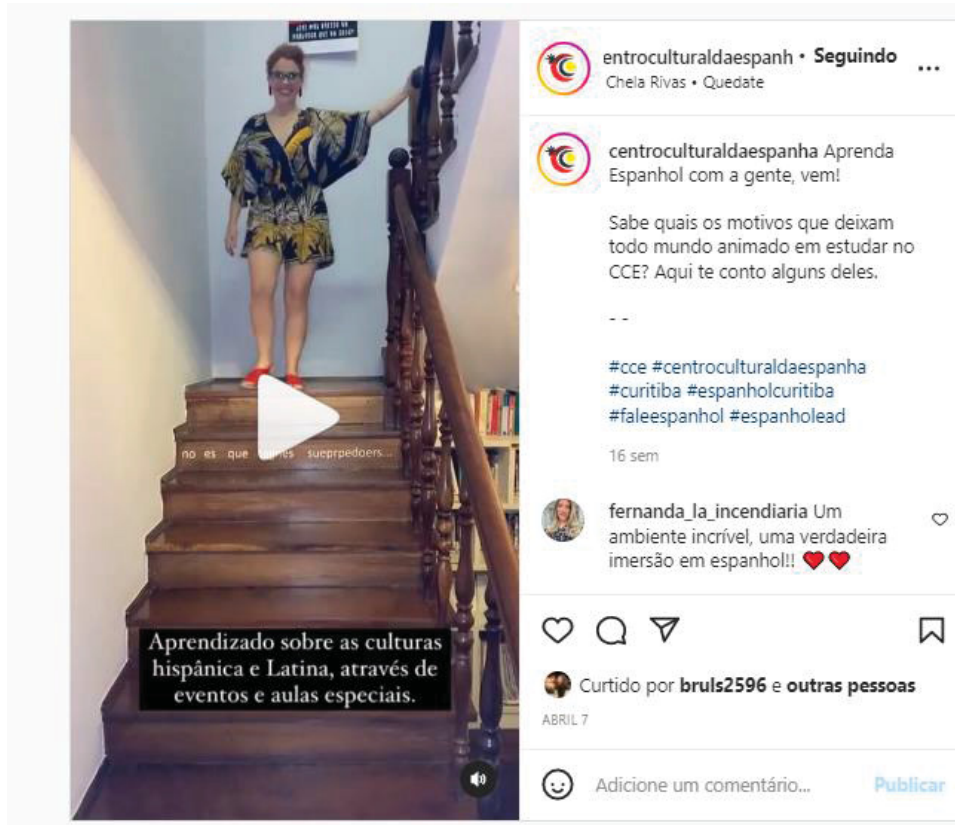
16 sem

fernanda_la_incendiaria Um ambiente incrível, uma verdadeira imersão em espanhol!! ❤️❤️

Curtido por bruls2596 e outras pessoas

ABRIL 7

Adicione um comentário... [Publicar](#)



Descrição do enredo: Uma mulher caminha pelos espaços da instituição, sala de aula, biblioteca, corredores, escada e, enquanto apresenta o espaço com a música "Quedate" de Chela Rivas ao fundo, aparecem as seguintes frases:

- Os benefícios de aprender espanhol no CCE...
- Para matrículas em 4 módulos você ganha uma bolsa de estudos na Espanha.*
- *não inclui passagens e acomodações
- Professores nativos, você vai aprender com quem tem vivência no Espanhol.
- Aprendizado sobre as culturas hispânica e Latina, através de eventos e aulas especiais.
- Você pode cursar no modo presencial ou EAD. Vem fazer parte do CCE.

Legenda: *Aprenda Espanhol com a gente, vem!*

Sabe quais os motivos que deixam todo mundo animado em estudar no CCE? Aqui te conto alguns deles.

[#cce](#) [#centroculturaldaespanha](#) [#curitiba](#) [#espanholcuritiba](#) [#faleespanhol](#) [#espanholead](#)

Abril, 7, 2022.

A Figura 10 também enaltece o fato das aulas serem com professores nativos para que o aluno aprenda com quem tem “vivência no Espanhol”. Reportando assim ao mito do falante nativo, isto é, à crença no nativo como o falante que domina a sua língua e que, portanto, é o falante e o professor ideal do idioma, já que não comete erros. Inferere-se que o falante não nativo, é considerado como alguém que está longe do ideal de língua. Segundo Rajagopalan (1997, p. 226), há uma “crença na existência do falante nativo da língua, alguém que sabe sua língua e a conhece perfeitamente – e que pode, portanto, ser invocado como o último autoridade e árbitro em questões de julgamento sobre gramaticalidade, etc.”.

Ainda nesta publicação, é mencionado o fato de aprendizado sobre as culturas hispânica e latina acontecerem através de eventos e aulas especiais, como já destacado na exibição do filme da Frida Kahlo na Figura 5. Durante o vídeo, também há diversos outros elementos que nos chamam a atenção como: uma bandeira da Espanha, um quadro da pintora mexicana Frida Kahlo, uma receita de *tortilla* espanhola escrita na parede e uma biblioteca com diversos livros. Todos os elementos mencionados podem ser associados assim como em nossa primeira análise a representações da cultura como produtos.

Além disso, outro ponto que merece destaque é que a mulher que caminha pelo vídeo apresentando a instituição faz um sinal para que o leitor a acompanhe durante a visita. Ela também aparece durante todo vídeo com um sorriso no rosto transmitindo além de só a estrutura e o espaço preparado para receber seus alunos, mas também a ideia de que a aprendizagem de espanhol neste ambiente é alegre e feliz.

5.2.4 Cultura como estereótipos

Na cultura apresentada como estereótipo, percebe-se uma tentativa de homogeneização da cultura, como se alguns hábitos, costumes e tradições fossem fixos e pertencentes a uma cultura nacional. Assim como discutido na Seção 3.3, na cultura como estereótipo ela é diretamente relacionada a uma nação.

De acordo com Hall (2005), as identidades nacionais não nascem conosco, mas são transformadas e carregam significações que representam o modo como uma cultura nacional chega a ser imaginada/representada. Por exemplo, ser

brasileiro é representado por um conjunto de significados que fazem parte da cultura nacional brasileira.

Para Kramsch (1998, p. 22), “estereótipos culturais são signos estáticos que afetam tanto aqueles que os usam quanto aqueles a quem servem para caracterizar”.¹⁷ Isto é, a visão estereotipada que se tem do *Outro* está diretamente relacionada à visão que o indivíduo tem sobre sua própria cultura, já que neste processo ocorre uma comparação entre a cultura base e a cultura alheia. Ainda de acordo com Kramsch (1998) somos condicionados por nossa própria cultura a criar estereótipos sobre a cultura e a linguagem do *Outro*. Daí a importância de o indivíduo conhecer sua própria cultura para poder conhecer a do *Outro* sem estereotipar ou julgar.

A seguir trazemos a figura 11 que trata de uma pergunta referente ao significado de uma expressão em língua espanhola e convida o interlocutor a um desafio, identificar a resposta correta entre três opções e deixar sua resposta nos comentários. Além disso, a imagem traz uma ilustração feminina com pontos de interrogação que expressam uma possível dúvida entre as alternativas. Na imagem seguinte encontramos a resposta com a mesma ilustração e pontos de exclamação que expressam a aprendizagem do conhecimento linguístico.

FIGURA 11 – O QUE SIGNIFICA? (2021) @INFLUXCURITIBAPINHEIRINHO¹⁸

influxcuritibapinheiro • Seguindo

influxcuritibapinheiro No meio de uma conversa com seu amigo nativo, ele usa a expressão "Tú ¿qué opinas?". Você sabe como responder? 🤔

Para descobrir trouxemos um desafio! Deixe sua resposta nos comentários e, para ver como se saiu, arraste para o lado. 📱

🔊 Aumente o volume para treinar a sua pronúncia da expressão.

#inFluxEspanhol #espanhol #dicasdeespanhol #espanholparabrasileiros #aprenderespanhol #auladeespanhol #espanholfluente

55 sem

Curtido por alarissa_ferreira e outras pessoas
JUNHO 24, 2021

Adicione um comentário... Publicar

¹⁷ Cultural stereotypes are frozen signs that affect both those who use them and those whom they serve to characterize.

¹⁸ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CQhkm0OlzGi/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RESPUESTA:
B) O QUE VOCÊ ACHA?

influxcuritiba • Seguindo

influxcuritiba No meio de uma conversa com seu amigo nativo, ele usa a expressão "Tú ¿qué opinas?". Você sabe como responder? 🤔

Para descobrir trouxemos um desafio! Deixe sua resposta nos comentários e, para ver como se saiu, arraste para o lado. 📄

🔊 Aumente o volume para treinar a sua pronúncia da expressão.

#inFluxEspanhol #espanhol #dicasdeespanhol #espanholparabrasileiros #aprenderespanhol #auladeespanhol #espanholfluyente

55 sem

Curtido por alarissa_ferreira e outras pessoas

JUNHO 24, 2021

Adicione um comentário... [Publicar](#)

Descrição do enredo: Uma voz feminina faz a seguinte pergunta “Tú ¿qué opinas?”

Legenda: *No meio de uma conversa com seu amigo nativo, ele usa a expressão "Tú ¿qué opinas?". Você sabe como responder?* □

Para descobrir trouxemos um desafio! Deixe sua resposta nos comentários e, para ver como se saiu, arraste para o lado. □

□ *Aumente o volume para treinar a sua pronúncia da expressão.*

[#inFluxEspanhol](#) [#espanhol](#) [#dicasdeespanhol](#) [#espanholparabrasileiros](#) [#aprenderespanhol](#) [#auladeespanhol](#) [#espanholfluyente](#)

Junho, 24, 2021.

Destacamos também a legenda utilizada na publicação “*No meio de uma conversa com seu amigo **nativo***” para retomar as considerações já destacadas nos capítulos anteriores, na qual o falante nativo é considerado um usuário legítimo da língua, isto é, quem a domina e é a autoridade máxima de registro adequado. Assim, a legenda desconsidera a possibilidade de interação entre aprendizes do idioma, isto é, entre seus próprios alunos.

Embora tenhamos destacado em um primeiro momento a perspectiva de cultura como curiosidade linguística, na Figura 11 pode-se destacar também a perspectiva de cultura como estereótipo. Isto porque há uma preocupação da Influx em utilizar na imagem as cores da bandeira da Espanha, vermelho e amarelo. Esta é uma associação recorrente quando se trata do ensino de língua espanhola e

associa-se esta língua a uma nação e a símbolos nacionais, tal como a bandeira do país. Neste caso, a associação à nação espanhola deixa de lado e conseqüentemente apaga os outros 20 países que também tem o espanhol como idioma oficial, bem como as demais línguas oficiais que coexistem na região da Espanha como: o catalão, o valenciano, o galego, o occitano/aranés, o basco/euskera. Além disso, a publicação contribui para reforçar também a variante a ser ensinada dentro da instituição, o espanhol da Espanha.

Segundo Hall (2005), foi na perspectiva moderna que as culturas nacionais foram instituídas e que tal formação contribui para a criação de padrões de alfabetização universais, uma língua dominante em toda nação, uma cultura homogênea e um sistema educacional nacional. O autor ainda discute o fato do discurso da cultura nacional não ser tão moderno como se aparenta, já que as identidades se conflitam entre o desejo de regressar e restaurar identidades passadas e o de avançar para a modernidade.

Na Figura 12, são reforçados estereótipos espanhóis através de hábitos, costumes e tradições, os quais são apresentados na legenda como ,“curiosidades de outras culturas”. A publicação conta com uma sequência de cinco imagens que descrevem os hábitos, acompanhados de fotos que o representam. Os hábitos espanhóis apresentados são: *la siesta*, *ir de tapas* e refeições e seus horários. Na legenda, há uma indicação de que estes são “alguns hábitos espanhóis que amamos quando passamos por lá!”, em tal caso os administradores do Instagram do Centro Cultural da Espanha. Percebemos a dualidade presente nos estereótipos que podem ser vistos tanto como positivos, quanto como negativos, já que são julgados e comparados desde a perspectiva que o indivíduo carrega de sua própria cultura.

FIGURA 12 – HÁBITOS ESPANHÓIS (2022)@CENTROCULTURALDAESPANHA ¹⁹



Descrição do enredo: Apesar de duas das imagens aparecem com som, não há áudio. As imagens aparecem em sequência acompanhada de fotografias que fazem

¹⁹ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CdY8iwQFEpN/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

referência ao texto mencionado. Na figura 12 temos as duas primeiras imagens e a seguir descrevemos todas.

Transcrição do texto das publicações: Que delícia!

Alguns hábitos espanhóis que amamos quando estivemos por lá,

La siesta - Sabe aquela pausa super necessária depois do almoço? Então, por lá isso é um hábito, diferente do ritmo frenético das grandes cidades brasileiras. Na Espanha é comum ver lojas e até bancos fechados por duas horas na parte da tarde. La siesta dura entre uma hora e meia e duas horas.

Ir de Tapas - Você entra em um bar, compra uma bebida e junto com ela te servem algo para “beliscar”. Não cobram pelo aperitivo, azeitonas, pães torrados com molho, verduras, frutos do mar, batatas fritas, são algumas das coisas que são servidas dependendo do local. Por isso mesmo, os espanhóis costumam fazer o “de bar em bar”

**juntamente com o texto há um copo de cerveja cheio que aparece somente metade*
Refeições e seus horários - Parece que na Espanha se faz tudo mais tarde do que em qualquer outro país. Incluindo os horários das refeições. O almoço chamado por eles de “comida”, é feito entre 2 e 3 horas da tarde, enquanto a janta, chamada de “cena” é servida entre 9 e 10 da noite. Lá eles costumam dormir mais tarde do que aqui.

Quer mais curiosidades sobre a cultura hispânica ou latina? Acompanhe a gente por aqui!

Legenda: *Coisa que a gente ama é vir trazer curiosidades de outras culturas pra vocês.*

Então vem conferir alguns hábitos espanhóis que amamos quando passamos por lá! ☐

-
[#aprendaespanhol](#) [#espanholcuritiba](#) [#curitiba](#) [#intercambio](#) [#faleespanhol](#) [#professorespanhol](#) [#intercambiocultural](#) [#viajar](#) [#ericeliemarketing](#)
-

Maio, 10, 2022.

Na primeira imagem (Figura 12) de apresentação, percebe-se um globo terrestre com a bandeira da Espanha posicionada na região do país. Na segunda imagem, ao apresentar *la siesta*, a foto atribuída é a de um homem dormindo, ou

seja, indica-se que está realizando *la siesta*, já que o indivíduo está em um sofá, com roupas cotidianas e não roupas de dormir e com um livro em seus braços. Ao apresentar a expressão, *ir de tapas*, utilizou-se uma imagem com um copo de cerveja sendo cheio, este aparece seccionado no eixo vertical e a imagem aqui não se refere exatamente ao conceito de *tapas*, já que as tapas são consideradas os nossos aperitivos. Por isso, é importante que o receptor esteja atento na mensagem ao lado da imagem para compreender o seu real significado. Ao apresentar as refeições e seus horários, encontramos apenas uma imagem desconstruída de fundo amarelo e vermelho que pode ser associada à logomarca da instituição como já mencionamos anteriormente. Por fim, na última imagem também com fundo desconstruído nas cores da instituição, há um convite para conhecer mais curiosidades sobre a cultura hispânica ou latina, embora no intervalo de tempo de nossa pesquisa, não tenhamos encontrado nenhum outro destaque como o anterior a aspectos que tratem dos estereótipos da cultura latina.

5.2.5 Cultura como testes de proficiência

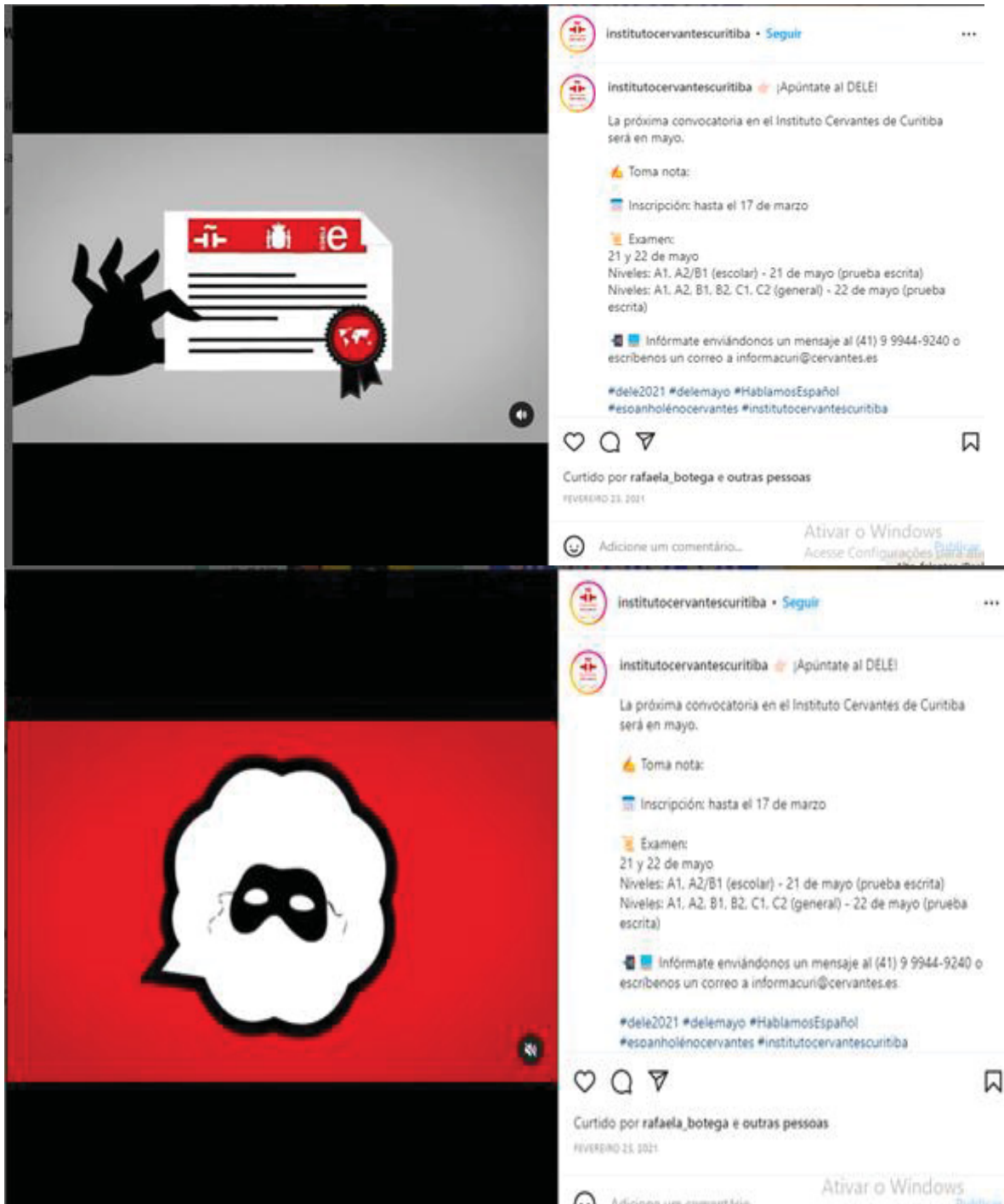
A cultura apresentada através dos testes de proficiência destacam a importância de uma certificação para a comprovação de domínio da língua estrangeira. Tais testes podem ser usados como comprovatórios para fins acadêmicos, empregatícios ou permanência em um país.

Nas publicações analisadas destacam-se dois diferentes exames de proficiência em língua espanhola: o *Diploma de Español Lengua Extranjera* (DELE) e o *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE) ambos exames criados de acordo com o Marco Comum Europeu de Referência para as línguas com o objetivo de avaliar a capacidade do falante, classificando-o em seus diferentes níveis: iniciante, intermediário e avançado, também conhecidos como: A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2. Cabe ressaltar também que na cidade de Curitiba, o exame DELE tem o Instituto Cervantes como centro aplicador do exame e o SIELE tem tanto o Instituto Cervantes quanto o Centro Cultural da Espanha como centros aplicadores, além da possibilidade de ser realizado on-line.

Na Figura 13, um vídeo do Instituto Cervantes traz informações sobre o exame DELE. Nele são apresentadas diversas informações, acompanhadas de

animações que ilustram o que está sendo mencionado no vídeo. A seguir descrevemos o enredo e destacamos algumas animações que contribuem para a nossa análise.

FIGURA 13 - DIPLOMA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA @INSTITUTO CERVANTES²⁰



²⁰ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CLpJuDSFWPh/>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

Descrição do enredo: Um vídeo em que diferentes ícones aparecem enquanto uma voz feminina descreve em língua espanhola o que é o Instituto Cervantes, o que é e onde se realiza o DELE, bem como como o exame pode contribuir na vida de quem o realiza.

Transcrição do áudio: *El español es un idioma en plena expansión, actualmente hay cerca de quinientos millones de personas que lo hablan en el mundo.*

El Instituto Cervantes es la institución española que difunde el español y otorga los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Son títulos oficiales de español de amplio reconocimiento internacional. Hay seis niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Las pruebas se realizan en la amplia red de centros de examen reconocidos por el Instituto Cervantes, se encuentran en más de cien países y hay varias convocatorias a lo largo del año.

Los DELE acrecientan considerablemente las oportunidades de encontrar trabajo o mejorar la categoría profesional y además permiten conocer la amplia y diversa cultura en español. ¡Apúntate al DELE!

Legenda: ¡Apúntate al DELE!

La próxima convocatoria en el Instituto Cervantes de Curitiba será en mayo.

Toma nota:

Inscripción: hasta el 17 de marzo

Examen:

21 y 22 de mayo

Niveles: A1, A2/B1 (escolar) - 21 de mayo (prueba escrita)

Niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (general) - 22 de mayo (prueba escrita)

Infórmate enviándonos un mensaje al (41) 9 9944-9240 o escríbenos un correo a informacuri@cervantes.es

#dele2021 #delemayo #HablamosEspañol #espanholénocervantes
#institutocervantescuritiba

Fevereiro, 23, 2021.

No início do vídeo, é apresentada a expansão do idioma espanhol, assim como discutido no Capítulo 2. Juntamente, aparece a imagem de um mapa mundi, com várias letras “ñ” espalhadas pelos continentes. Isso demonstra a relevância de se aprender um idioma falado por tantas pessoas em diferentes regiões, pois assim como exposto no vídeo *“hay cerca de quinientos millones de personas que lo hablan en el mundo.”* Destacamos também neste fragmento o uso da letra “ñ” como símbolo representativo do idioma, o qual também é uma das principais distinções do alfabeto português, ilustrando assim o contraste entre a língua materna e a língua alvo, bem como apresentando também uma curiosidade linguística.

Em seguida, apresenta-se o Instituto Cervantes, como centro aplicador do DELE, e é reforçado o amplo reconhecimento internacional do exame, exaltando o valor e competência que o diploma atribui a quem o tem. Enquanto isso, na imagem ao fundo aparece um certificado, no qual são impressos vários símbolos que atribuem autoridade ao documento, como a logomarca do Instituto Cervantes, a logomarca do DELE, o brasão da Espanha e uma medalha com o mapa mundi dentro.

Além disso, o vídeo ressalta os benefícios do diploma DELE, tais como: oportunidades de encontrar trabalho ou melhorar a categoria profissional. Ao mesmo tempo, um telefone fixo toca, indicando o possível surgimento de novas oportunidades. Acima do telefone aparecem silhuetas de diferentes ícones: uma letra ñ, um livro, uma câmera de cinema, uma nota musical, um microscópio, uma máscara de festa para os olhos e novamente a letra ñ. É neste fragmento que o vídeo indica que os exames DELE *“permiten conocer la amplia y diversa cultura en español”*, assim sendo, identifica-se que todas estas referências imagéticas associam a cultura a produtos culturais, tais como: literatura, artes, música, ciência, festas, teatro, isto é, a Cultura com “C” maiúsculo.

Ao final, um convite para que o interlocutor faça sua inscrição no exame está acompanhado da logomarca do exame DELE, da logomarca do governo da Espanha e de e-mails para contato. O que acrescenta novamente autoridade ao exame reconhecido por diferentes órgãos que comprovam o domínio da língua estrangeira.

A Figura 14, que será apresentada na sequência, é um convite para um evento online que tem como proposta apresentar o que é o exame SIELE e por que o interlocutor precisará dele. Na publicação se destaca a imagem do ponto turístico

“*Puente de la mujer*”, criado pelo arquiteto catalão Santiago Calatra, que está localizado na cidade de Buenos Aires - Argentina. De acordo com a página de turismo de Buenos Aires (2022), a obra foi realizada na Espanha e representa um casal dançando tango, sendo o mastro branco o homem e a silhueta curvada da ponte a mulher.

FIGURA 14 – SIELE O QUE É? (2022) @CENTROCULTURALDAESPANHA²¹



Legenda: *Vem, é na próxima sexta-feira que você vai entender o por que precisará do SIELE caso pretenda ir estudar, ou trabalhar em um país de língua espanhola.*

Link de inscrição nos stories ou no destaque “Argentina” aqui do nosso perfil.

#centroculturaldaespanha #cce #argentina #partiuargentina #faleespanhol #espanholcuritiba #cursoespanhol #medicinanaargentina

Junho, 8, 2022.

Outro ponto que chama a atenção são as *hashtags* utilizadas na legenda. As *hashtags* servem para localizar e permitem que outros usuários acessem seu conteúdo como fotos e vídeos, através de uma pesquisa com palavras-chave na

²¹ A publicação pode ser visualizada em: <<https://www.instagram.com/p/CeJlkOOLzA2/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

barra de busca, permitindo o alcance a um público muito mais extenso. Desse modo, as *hashtags* *#argentina*, *#partiargentina* e *#medicinanaargentina* direcionam a publicação referente ao SIELE a possíveis candidatos do exame interessados em estudar ou trabalhar na Argentina. Inclusive, cabe destacar que na atualidade o país é destino de muitos brasileiros que buscam ingressar nos cursos de medicina e que muitas universidades do país exigem o exame de proficiência em língua estrangeira para o ingresso nos cursos.

De acordo com o portal BBC (2022), os estudantes optam por viver e estudar na Argentina, pois os custos são mais baixos comparados com os de uma instituição particular e o processo de ingresso é mais simples. Diferentemente do Brasil, em que são realizados vestibulares ou o Exame Nacional do Ensino Médio, para o ingresso no curso de medicina na Argentina é necessário inscrever-se, realizar um ciclo de matérias e se, o candidato atingir a nota exigida, inicia de fato as matérias do curso.

O ponto turístico argentino, o tango (dança típica do país) e as *hashtags* utilizadas reforçam a discussão apresentada na cultura como imersão, pois dialogam com o intercâmbio estudantil ou laboral, neste caso na Argentina.

Com relação às cores utilizadas nas Figuras 13 e 14 se sobressaem as cores que fazem parte da logomarca das instituições. Na Figura 13, há o vermelho e o preto e na Figura 14, o amarelo, vermelho e preto.

Ao longo de nossa análise, foi possível perceber que as categorias mencionadas dialogam entre si, isto é, cultura como produto cultural, curiosidade linguística, imersão, estereótipos e testes de proficiência podem ser analisadas tanto individualmente, como feito anteriormente, quanto concomitantemente.

Quando nos referimos a uma análise concomitante, nos referimos a um diálogo entre as categorias investigadas. Por exemplo, tanto na cultura como produtos culturais como na cultura como estereótipos percebe-se uma homogeneização da cultura, reduzindo esta a tradições, objetos, músicas e modos de ser, agir e pensar para representar simbolicamente um povo ou uma nação.

Do mesmo modo, pode-se perceber um diálogo na cultura como imersão e cultura como testes de proficiência, já quem em ambas as categorias o objetivo das publicações é o mesmo: ampliar o conhecimento linguístico/cultural por meio de viagens a países que tenham o espanhol como o idioma oficial. Em alguns casos,

inclusive, privilegiam-se viagens a cidades da península ibérica e o espanhol da Espanha.

A cultura como curiosidade linguística também dialoga com a cultura como testes de proficiência já que nesses exames é cobrada a norma padrão do idioma e para alcançar os altos níveis de proficiência o estudante precisa dominar também a gramática. A seguir, apresentamos as reflexões propostas por nossa pesquisa, por meio das considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é resultado de uma pandemia, juntamente com cinco anos de minha formação como professora de espanhol, três anos como pesquisadora de língua, cultura e ensino, um ano da professora da educação infantil e seis meses da professora do ensino médio e técnico. Tudo isso somado aos diversos professores, amigos e alunos que também fazem parte desta pesquisa.

Como mencionado na Introdução, esta pesquisa é também resultado de inúmeras reformulações que no fim foram uma oportuna mudança para a realização de um trabalho inédito que muito acrescenta para o meu olhar como pesquisadora e como docente ao perceber que todas as ações são carregadas de sentidos. Por exemplo, uma simples publicação do *Instagram*, que muitas vezes passa despercebida pelo *feed*, carrega inúmeros sentidos, assim como nós professores carregamos conosco em nossas práticas dentro da sala de aula.

Perceber que estes múltiplos sentidos atribuídos à língua e cultura espanhola na cidade de Curitiba são propagados por escolas de idiomas nas redes sociais e que tais redes permitem um alcance gigantesco é notoriamente um fato preocupante no sentido de reforçar estereótipos de identidade linguístico/cultural na língua espanhola.

Assim, retomamos as perguntas de pesquisa que perpassam esta investigação com finalidade de respondê-las:

- Que elementos culturais são apresentados nos *posts* de *Instagram* de escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?
- Qual é a visão de língua das escolas de idiomas de espanhol na cidade de Curitiba?

Pode-se concluir que há diversas percepções por parte das escolas de idiomas de espanhol de Curitiba sobre os conceitos de língua e cultura. Tanto é que no recorte de março de 2020 a junho de 2022 foi possível categorizar as diferentes visões divulgadas em suas publicações no Instagram em cultura como: produto cultural, curiosidade linguística, imersão, estereótipos e testes de proficiência.

A cultura como produto cultural é apresentada como algo a ser consumido, isto é, a Cultura com “C” maiúsculo (KRAMSCH, 2017) , quando ela está relacionada a filmes, músicas e obras. Já a cultura como curiosidade linguística prioriza o vocabulário e o ensino gramatical, por meio de regras para a aprendizagem do idioma. Na cultura como imersão, entende-se que para aprender uma línguacultura é necessário imergir, isto é, viver em um país que tenha tal língua como o idioma oficial. A cultura como estereótipos reflete hábitos, costumes e tradições do *Outro* de modo estereotipado, destacando contrastes entre as diferentes culturas. Por fim, cultura como testes de proficiência, acredita na certificação como comprovação do domínio do idioma.

Inclusive, cabe destacar que essas categorias não são fixas, pois uma mesma instituição apresentou-se como integrante das diferentes categorias anteriormente mencionadas, demonstrando que não há como delimitar língua e cultura, mas que ambas são compreendidas de diferentes perspectivas.

Também ressaltamos que para além das categorias mencionadas, encontramos durante nossa investigação outras possíveis categorias que direcionam a línguacultura a trabalho, à resistência e a comidas típicas, entre outros. Porém, como tais categorias refletiam a visão de línguacultura de apenas uma instituição, optamos por concentrar em nossa investigação as publicações mais reproduzidas.

No Quadro 3, categorizamos cada instituição e suas publicações pela visão de língua e cultura.

QUADRO 3 - ESCOLAS DE IDIOMAS E PERSPECTIVAS DE LÍNGUA E CULTURA NO INSTAGRAM

	Produto cultural	Curiosidade linguística	Imersão	Estereótipos	Testes de proficiência
@centroculturaldaespanha	x	X	x	x	x
@cnacuritibaovista		X			
@influxcuritibapinheirinho	x	X		x	
@institutocervantescuritiba	x	X	x	x	x
@wizardcuritiba	x	x			

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Neste quadro, é possível perceber que tanto as publicações do Centro Cultural da Espanha quanto as do Instituto Cervantes percorreram todas as categorias utilizadas nesta análise. É importante destacar que ambas as instituições também possuem um elevado número de publicações em seus *Instagrams*, diferentemente das outras instituições investigadas, fato que ampliou o corpus analisado e que se justifica pela oferta de cursos de cada instituição. Tanto o Instituto Cervantes quanto o Centro Cultural da Espanha oferecem apenas cursos de espanhol, enquanto as demais instituições ofertam outros cursos de línguas, como a língua inglesa, por exemplo, e dedicam um maior número de publicações a este idioma.

O CNA, por exemplo, durante o período de investigação realizou somente duas publicações relacionadas à língua espanhola e ambas referentes à cultura como curiosidade linguística. A Influx realizou quatro publicações referentes ao ensino de espanhol, diversificando-as em cultura como: produto cultural, curiosidade linguística e estereótipos. Já a Wizard publicou cinco posts referentes ao espanhol que tratavam da cultura como: curiosidade linguística e produto cultural.

Foi possível perceber também através de nossa análise que há conceitos que contradizem a concepção de língua da instituição. Todas as escolas de idiomas investigadas afirmam em seus sites institucionais que utilizam como abordagem o ensino comunicativo, embora as publicações do Instagram nem sempre estejam alinhadas com esta abordagem de ensino.

Por exemplo, na publicação da Influx, em que língua e cultura são apresentadas como elementos que se sobrepõe uma a outra, ao afirmarem que ao ler conhecemos a cultura por trás da língua, isto é, uma visão em que uma se desprende da outra e não vistas como indissociáveis. Verificou-se que apesar das escolas não declararem privilegiar uma variante linguística, alguns aspectos nas publicações podem nos antecipar a variante privilegiada, como por exemplo, nas publicações do Centro Cultural da Espanha e do Instituto Cervantes que reforçam o nome do país no próprio nome das instituições e também utilizam em suas publicações as cores da bandeira da Espanha.

Estamos cientes das limitações impostas por nossa pesquisa, que refletem somente uma perspectiva da concepção de língua e cultura da instituição, isto é, a visão de língua e cultura em publicações do Instagram. É evidente que uma análise

mais aprofundada contribuiria para uma compreensão da totalidade, como por exemplo, a concepção de línguacultura nos materiais didáticos, dos docentes e discentes e/ou dos supervisores.

Assim sendo, pesquisas futuras podem ampliar esta investigação e analisar não somente a concepção de língua e cultura no Instagram, mas também dentro da própria instituição, com seus recursos pedagógicos, materiais didáticos e docentes. E também utilizando-se de outras redes sociais que divulgam a oferta de cursos, como o Facebook, Youtube e TikTok e não se limitando somente ao espanhol, mas contemplando também outros idiomas.

Além disso, outra limitação que deve ser levada em consideração é o fato de que é comum a terceirização da administração de redes sociais. Isso faz com que seja possível que em nossa análise algumas publicações tenham sido realizadas por pessoas sem vínculo direto com a escola e, deste modo, não reflita por completo a visão de língua e cultura das instituições.

Ao explorar as visões implícitas e explícitas de cultura transmitidas por estas instituições, a pesquisa contribui para o campo dos estudos culturais no ensino de línguas estrangeiras, oferecendo uma compreensão mais profunda do papel das mídias sociais em moldar representações culturais e reforçar visões existentes, promovendo reflexões sobre o ensino e difusão do idioma.

Assim, esta pesquisa contribui também para repensar minha formação e minhas práticas como docente e discente, evitando a propagação de apenas uma perspectiva sobre línguacultura espanhola e valorizando a riqueza linguística e cultural do idioma. Por meio desta pesquisa, me reconheço como aprendiz que coopera e participa em uma língua viva em constante modificação. Reconheço também que um idioma não pode e nem deve ser reduzido a: estereótipos, testes de proficiência, produtos culturais, curiosidade linguística ou imersão. Uma línguacultura não pode e nem deve ser apenas uma simples categoria.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 20 dez. 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 set. 2021.
- BRASIL.** Projeto de Lei 3.987, de 15 de dezembro de 2000. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1118898>. Acesso em 26 set. 2021.
- BRASIL.** Lei Federal 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 8 ago. 2005. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em 26 set. 2021.
- BRASIL.** Lei Federal 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 8 ago. 2005. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em 28 set. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra, 5a edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BENNETT, Milton. James. (1993). **Intercultural communication**: a current perspective. In Milton James Bennett (Ed.), Basic concepts of intercultural communication (p. 1-34). Yarmouth, USA: Intercultural Press.
- BHABHA, Homi. The Third Space: interview with Homi Bhabha . In: RUTHERFORD, Jonathan. **Identity**: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart. 1990. Disponível em:<<http://www.wsp-kultur.uni-bremen.de/summerschool/download%20ss%202006/The%20Third%20Space.%20In%20interview%20with%20Homi%20Bhabha.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London, New York: Routledge, 2013.
- CARVALHO, Priscila. Por que brasileiros que sonham em ser médicos estão indo para Argentina. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, 1 de dez. 2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63782955>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CENTRO CULTURAL DA ESPANHA. **Centro Cultural da Espanha**, 2022. Curso de Espanhol. Disponível em: <> Acesso em: 8 mar. 2022.

CNA. **CNA inglês definitivo**, 2022. Um universo de opções do CNA para você aprender inglês e espanhol. Disponível em: <<https://www.cna.com.br/diferenciais/cna-universo#metodologia>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

DECLARACIÓN DE MÉXICO SOBRE LAS POLÍTICAS CULTURALES –

“Conferencia mundial sobre las políticas culturales”. 1982. Disponível em: <http://culturalrights.net/descargas/dret_s_culturals400.pdf>. Acesso em:

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARENHAS, S. A (Org). **Metodologia científica**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.14-34.

FRANÇA, Oldinê Ribeiro de; SANTOS, Cynthia Ann Bell dos. Visão e Abordagem Cultural de professores em sala de aula de LE (inglês) e os PCNs. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 7, n. 2, 2008. Disponível em: Acesso em 15 out. 2021.

FREITAS, Andréa Moniky Morais.de; NETO, José Rodrigues de Mesquita; BARBOSA, José Roberto Alves. A. Uma análise comparativa de propagandas publicitárias do ensino de inglês e espanhol em franquias de idiomas no Brasil. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 405-418, jan./jun. 2017.

GARCÍA, David Fernando. Breve cartografía de tres usos de la noción de cultura. **Nómadas**, Bogotá, n.35, p. 245-255, out. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105122653016>>. Acesso em: 20 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENEZ, Telma. **Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. Boletim NAPDATE, UEL, Londrina, ago. 2006.

GOMES, Aline Silva.(2022). Ensino de espanhol para estudantes brasileiros de forma remota e o papel das estratégias comunicativas. **Fólio - Revista De Letras**,v. 14, n.1 <https://doi.org/10.22481/folio.v14i1.10714>

GOOGLE MY MAPS. My maps, 2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1p9PNSxWIE6mF8QZ_QIljfMzG5tytAjaL>. Acesso em: 02 fev. 2022.

HALL, Stuart. **The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time**. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5)

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INFLUX. **Influx English school**. c2022. Curso de Espanhol. Disponível em: <<https://www.influx.com.br/curso-de-espanhol/>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

INSTITUTO CERVANTES. **Curitiba.cervantes.es**, c2022. Cursos regulares de espanhol. Disponível em: <https://curitiba.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudantes_espanhol/cursos_regulares_espanhol/cursos_regulares_espanhol.htm> Acesso em: 8 mar. 2022.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes.; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 8, p. 79-105, 2007.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Bakhtiniana, São Paulo, n.12, p. 134-152, set./dez. 2017.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. AILA Review 27 (2014) p. 30–55.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

LEFFA, Vilson José. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Solange dos Santos. O discurso publicitário e as metáforas das propagandas de cursos de línguas incorporados na fala do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Letras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.205-224, jan./jun. 2010

MACHADO, Antonio. 1988. **Prosas completas**. Ed. Oreste Macrí. Madrid. Espasa Calp.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas nos Brasil: Avanços e Retrocessos. **Revista HELB**, Brasília. v. 1, Nº 1 – s.p. Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 3 jan. 2022.

MARCUSCHI, Antonio Marcuschi. In: SOBRAL, Adail Ubirajara. **Conversas com linguistas**. São Paulo: Parábola, 2003 (131-140).

MARTINS, Romany. **A cultura presente em documentos oficiais e em uma coleção de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 132. 2016.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto (Org). **Metodologia científica**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2012.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

OLMO, Francisco Calvo del. **História da língua espanhola**. - 1. ed. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Routledge, 2010.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. da UFPR, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over ‘new/non-native Englishes’. **Journal of Pragmatics**, 1997, v.27, n. 2, p. 225-231.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo Ramos. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

REQUEJO, Isabel. "Procesos Comunicacionales, Glotofagia, Identidad Cultural: Problemas y desafíos en el tercer milenio". **Historia Regional**, Sección Historia, ISP N° 3, Año XVII, N° 22, 2004, pp. 123-136.

RIAZI, A. Mehdi. **The Routledge Encyclopedia of research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed-methods research**. Routledge: New York, 2016.

RICHARDS, Jack Croft.; RODGERS, Theodore Stephen. Approaches and methods in: **Language teaching: a description and analysis**. New York: Cambridge University press, 1986

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, 361-392, 2015.

SÁNCHEZ, Emma Marcos. **La Fridomanía: Frida Kahlo, una artista convertida en marca**. Grado en Publicidad y Relaciones Públicas - Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación, Universidad de Valladolid. Segovia, p. 43. 2021.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Representações culturais por docentes de língua inglesa: um paralelo entre representações, língua inglesa e cultura**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 145. 2016.

PUENTE DE LA MUJER. **Turismo Buenos Aires**, 2022. Disponível em: <<https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/otros-establecimientos/puente-de-la-mujer>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

WIZARD. **Wizard by Pearson**, 2019. Curso de Espanhol. Disponível em: <<https://www.wizard.com.br/cursos/espanhol/>>. Acesso em: 8 mar. 2022.