

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UM DESAFIO NA SALA DE AULA.
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E REELABORAÇÃO DE
ATIVIDADES PARA AULAS DE PLE**

LAURA VERÓNICA RUIZ

Goiânia

2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: LAURA VERÓNICA RUIZ

Título do trabalho: A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UM DESAFIO NA SALA DE AULA. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA AULAS DE PLE.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Laura Verónica Ruiz

Data: 20 / 02 / 2017

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

LAURA VERÓNICA RUIZ

**A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UM DESAFIO NA SALA DE AULA.
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E REELABORAÇÃO DE
ATIVIDADES PARA AULAS DE PLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa L.P.6: Ensino e aprendizagem de línguas: Estudos sobre ensino e aprendizagem de primeira língua, segunda língua e línguas estrangeiras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

RUIZ, LAURA VERÓNICA
A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UM DESAFIO NA SALA DE AULA. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA AULAS DE PLE [manuscrito] / LAURA VERÓNICA RUIZ. - 2017.
161 f.

Orientador: Profa. Dra. LUCIELENA MENDONÇA DE LIMA; co orientadora Dra. CARLA JANAINA FIGUEREDO.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. INTERCULTURALIDADE. 2. ANÁLISE LIVRO DIDÁTICO. 3. PLE. 4. REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES. I. MENDONÇA DE LIMA, LUCIELENA, orient. II. Título.

CDU 82



ATA Nº 04/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA LAURA VERÔNICA RUIZ**

Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete, a partir das oito horas e trinta minutos no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividade para aulas de PLE”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Deise Nanci de Castro Mesquita (CEPAE/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata Apovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Lucielena Mendonça de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete.



Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima- Presidente



Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Visto:


Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Letras e Linguística/UFG
Mat. 2092822

LAURA VERÓNICA RUIZ

**A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UM DESAFIO NA SALA DE AULA.
ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS E REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA
AULAS DE PLE**

Dissertação de Mestrado defendida em 07/03/2017 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.


Banca Examinadora



Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima



Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende



Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Goiânia, 07 de março de 2017.

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq - Brasil”.

*No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo.
(Mario Benedetti)*

Agradecimentos

Talvez não existam palavras suficientes e significativas que me permitam agradecer a todas as pessoas que me acompanharam no caminho percorrido. Mesmo assim, e com muito carinho agradeço,

Aos meus anjos da guarda, os meus pais Cristina e Alberto, pelo apoio incondicional, pela palavra sábia, pelo sorriso amigo, pelo abraço reconfortante, por me ensinar que a vida é feita de pequenos passos. Obrigada por segurar sempre a minha mão.

Ao meu irmão, Leo, por ser o meu bem mais precioso.

Ao avô que a vida me obsequiou, Paco, por ser um exemplo de esforço, constância e luta. É um privilégio ter você na minha vida.

À minha adorada tia Silvi, que sempre tem palavras de coragem e me faz acreditar que posso ser capaz de tudo. Obrigada por compartilhar a sua vida comigo.

Ao meu querido Nicolás, nunca terei como agradecer-lhe pelo apoio que me ofereceu em momentos em que eu tanto precisei. Obrigada por ser assim, como você é. Sua amizade é um tesouro.

Ao Geovanni, por colorir esses dois anos longe de casa nos momentos difíceis, nos momentos silenciosos, nos momentos felizes. Obrigada pela sua generosidade.

Às minhas queridas Sônia e Camila, por serem a minha família, o meu lar no Brasil. Levo no meu coração cada minuto compartilhado com vocês, obrigada pelo carinho.

À minha querida Lorena, que foi o meu pedacinho da Argentina nesse cantinho do mundo. Obrigada pela sua amizade.

A Patrícia, com quem compartilhei cada dia desse longo caminho do mestrado, obrigada pela solidariedade e pela sua amizade durante esta jornada de estudos.

A Raphaela, amiga fiel, obrigada pelo carinho e amizade incondicional.

Ao Hugo, por cada risada, por cada loucura, por cada canção. Obrigada por trazer alegria à minha vida.

Ao Henrique, meu amigo querido que sempre torceu por mim e agora é uma estrelinha no céu que ilumina a minha vida. Saudades eternas.

Aos meus amigos Lau, Euge, José e Lau, porque sem o apoio deles eu nunca poderia ter chegado tão longe. Obrigada por ser a minha torcida na Argentina.

Ao professor Giuliano por me permitir acompanhar as suas aulas de PLE, tão importantes para a minha pesquisa. Obrigada pela gentileza.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa desta dissertação, pelas valiosas contribuições que fizeram, Profa.Dra. Tânia Ferreira Rezende, Profa.Dra. Neuda Alves do Lago e Profa.Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita.

À professora Lucilena Mendonça de Lima pelo compromisso e seriedade na orientação do meu trabalho.

A todos aqueles, familiares e amigos, que me acompanharam nestes dois anos longe de casa pelas palavras de apoio e o carinho. Obrigada de coração.

RESUMO

A pós-modernidade tem mudado a natureza do papel das culturas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Questões como diversidade, pluralidade e multiculturalidade adquirem relevância no século XXI (RAJAGOPALAN, 2003), e, portanto é necessário um tratamento diferenciado nesses processos. Por conseguinte, no contexto atual faz-se necessário repensar as novas relações que se estabelecem entre o conceito de língua e cultura(s) (RISAGER, 2006; MENDES, 2007; GIMENEZ, 2008) com o intuito de melhor entendermos a realidade contemporânea do ensino-aprendizagem de LE. Por esta razão, este trabalho reflete sobre o papel dos livros didáticos (LDs) para ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE), como artefato cultural (CANEN, 2002), na reprodução e fixação de estereótipos e preconceitos. Este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, e o método escolhido para a análise e coleta de dados é a pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Este tipo de análise, em documentos científicos didáticos e publicados, pertencente à categoria exame de arquivos (KETELE; ROEGIERS, 1995), permite identificar informações factuais nos LD para a posterior reelaboração das atividades. Em primeiro lugar, procura-se mostrar que algumas atividades que tratam de tópicos culturais e se pretendem interculturais, de acordo com os autores dos LDs que formam o *corpus* deste trabalho, reforçam atitudes etnocêntricas e discriminatórias (SANTOMÉ, 2001). E, a partir dessa evidência, propõe-se a reelaboração dessas atividades, conforme o embasamento teórico da abordagem intercultural (KRAMSCH, 2001; CASAL, 2003; MENDES, 2007) e do Ensino de Línguas por Tarefas (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1999; FERNÁNDEZ, 2001). Assim, a partir de quatro atividades escolhidas, uma de cada livro, realizam-se três propostas diferentes para cada uma delas, de acordo com níveis A1, B1, C1 estipulados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Conclui-se que a análise das atividades mostra que os LD analisados se amparam em uma visão tradicional (GIMENEZ, 2008) para o ensino da cultura brasileira. Portanto, a proposta de reelaboração apresentada evidencia que o professor tem ferramentas para trabalhar na problematização do diferente contribuindo para o desenvolvimento de um falante intercultural.

Palavras-chave: interculturalidade; análise livro didático; PLE; reelaboração atividades.

ABSTRACT

The post-modernity has changed the nature of the role of cultures in the foreigner languages' (FL) teaching-learning processes. Subjects such as diversity, plurality and multiculturalism take significance in the century XXI, and so these processes must be treated differently. Consequently, in the current context it is necessary rethink the new relations generated between the concept of language and culture(s) (RISAGER, 2006; MENDES, 2007; GIMENEZ, 2008) with the intention of understanding better the contemporary reality of the teaching-learning and FL. For this reason, this paper reflects over the role of the textbooks in the teaching-learning process of Portuguese foreigner language (hereinafter: PFL), as cultural artefact (CANEN, 2002), in the reproduction and setting of stereotypes and prejudices. This study is characterized as a qualitative approach research, and the method chosen for the analysis and data collection was the documental research (MOREIRA; CALEFFE, 2008). This kind of analysis, on didactic and published scientific documents, belongs to the category of archive examination (KETELE; ROEGIERS, 1995), it allows to indentify factual information in textbooks (TB) for a later re-elaboration of the activities. Firstly, an attempt was made to show that some activities about cultural topics and intercultural intended, according to the TB authors that form the *corpus* of this paper, reinforce ethnocentric and discriminatory attitudes (SANTOMÉ, 2001). From that evidence, it is proposed to re-elaborate this activities according to the theoretical background of the intercultural approach (KRAMSCH, 2001; CASAL, 2003; MENDES, 2007) and the language teaching by tasks (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1999; FERNÁNDEZ, 2001). Then four activities was chosen, each one for a book, and three proposes was made for each of them, according to the levels A1, B1 and C1 stipulated by the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). It has been concluded that the analysis of the activities shows that the TB analysed are sustained on a traditional view (GIMENEZ, 2008) for the teaching of the Brazilian culture. Therefore, the proposal of re-elaboration presented demonstrates that the teacher has tools to work in the problematization of the different, contributing with the development of an intercultural speaker.

Keywords: interculturality; textbook analysis; PFL; re-elaboration activities.

RESUMEN

La postmodernidad ha cambiado la naturaleza del papel de las culturas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Cuestiones como diversidad, pluralidad y multiculturalidad adquieren relevancia en el siglo XXI (RAJAGOPALAN, 2003), y, por lo tanto estos procesos necesitan un trato diferenciado. Por consiguiente, en el contexto actual es necesario repensar las nuevas relaciones que se establecen entre el concepto de lengua y cultura(s) (RISAGER, 2006; MENDES, 2007; GIMENEZ, 2008) con el objetivo de comprender mejor la realidad contemporánea en la enseñanza-aprendizaje de LE. Por tal razón, este trabajo reflexiona sobre el papel de los libros didácticos (LDs) para la enseñanza-aprendizaje de portugués como lengua extranjera (PLE), como artefacto cultural (CANEN, 2002), en la reproducción y fijación estereotipos y prejuicios. Este estudio se caracteriza por ser una investigación de carácter cualitativa, y el método escogido para el análisis y la recolección de datos es la investigación documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Este tipo de análisis, en documentos científicos, didácticos y publicados, correspondiente a la categoría examen de archivos (KETELE; ROEGIERS, 1995), permite identificar informaciones factuales en los libros didácticos (LDs) para la posterior reelaboración de las actividades. En primer lugar, se busca mostrar que algunas actividades que abordan cuestiones culturales y pretenden ser interculturales, en relación con los autores de los LDs que forman el *corpus* de este trabajo, refuerzan actitudes etnocéntricas y discriminatorias (SANTOMÉ, 2001). Y, a partir de esa evidencia, se propone la reelaboración de tales actividades, en consonancia con las bases teóricas del abordaje intercultural (KRAMSCH, 2001; CASAL, 2003; MENDES, 2007) e de la Enseñanza de Lenguas por Tareas (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1999; FERNÁNDEZ, 2001). Así, a partir de cuatro actividades seleccionadas, una de cada libro, se realizan tres propuestas diferentes para cada una de ellas, de acuerdo con los niveles A1, B1, C1 estipulados por el Cuadro Europeo Común de Referencia para las Lenguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001). Se concluye que el análisis de las actividades demuestra que los LDs analizados se amparan en una visión tradicional (GIMENEZ, 2008) para la enseñanza de la(s) cultura(s) brasilera(s). Por lo tanto, la propuesta de reelaboración presentada evidencia que el profesor posee herramientas para trabajar en la problematización de lo diferente contribuyendo en la formación de un hablante intercultural.

Palabras-clave: interculturalidad; análisis de libro didáctico; PLE; reelaboración de actividades.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELPE-BRAS	Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
ECs	Estudos Culturais
EUA	Estados Unidos de América
ICIC	Intercultural Interaction Competence
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
LH	Língua de Herança
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
L2	Língua Segunda
MD	Material Didático
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEC	Ministério de Educação
MRE	Ministério de relações Exteriores
PLE	Português Língua Estrangeira
QEQR	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
Níveis estipulados pelo QEQR (CONSELHO DA EUROPA)	
A1-A2	usuário básico
B1-B2	usuário independente
C1-C2	usuário competente

SUMÁRIO

O PONTO DE PARTIDA.....	10
Justificativa.....	16
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
Metodologia e procedimentos de pesquisa.....	23
Organização do trabalho.....	27
CAPÍTULO 1: ENFOQUE TEÓRICO.....	29
1.1 Conceitos básicos: linguagem, língua-cultura, representações, identidade e diferença, discurso, relações de poder.....	29
1.2 Relação língua-cultura.....	36
1.3 Verticalização dos aspectos culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	41
1.4 A perspectiva intercultural: uma relação entre culturas.....	50
CAPÍTULO 2: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	59
2.1 Breve histórico do livro didático de PLE.....	59
2.1.1 O papel do livro didático no ensino de PLE.....	61
2.1.2 O livro didático de PLE como artefato cultural.....	64
2.2 Os livros <i>corpus</i> : a nossa análise.....	69
CAPÍTULO 3: REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES.....	77
3.1 O Ensino por Tarefas: uma opção para repensar os materiais didáticos.....	77
3.2 A nossa proposta.....	80
3.2.1 Sequência 1: (DES)ENCONTROS.....	81
3.2.1.a Propostas de reelaboração: Sequência 1 A.....	84
3.2.1.b Propostas de reelaboração: Sequência 1 B.....	89
3.2.1.c Propostas de reelaboração: Sequência 1 C.....	94
3.2.2 Sequência 2: SERÁ QUE SOMOS ASSIM MESMO?.....	98
3.2.2.a Propostas de reelaboração: Sequência 2 A.....	100
3.2.2.b Propostas de reelaboração: Sequência 2 B.....	105

3.2.2.c Propostas de reelaboração: Sequência 2 C.....	110
3.2.3 Sequência 3: É SEMPRE CARNAVAL?.....	113
3.2.3.a Propostas de reelaboração: Sequência 3 A.....	114
3.2.3.b Propostas de reelaboração: Sequência 3 B.....	119
3.2.3.c Propostas de reelaboração: Sequência 3 C.....	123
3.2.4 Sequência 4:“ONDE MELHOR SE FALA PORTUGUÊS É...”	127
3.2.4.a Propostas de reelaboração: Sequência 4 A.....	128
3.2.4.b Propostas de reelaboração: Sequência 4 B.....	133
3.2.4.c Propostas de reelaboração: Sequência 4 C.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
Implicações para os processos de ensino-aprendizagem de PLE.....	144
Limitações da pesquisa.....	144
Sugestões para futuras pesquisas.....	145
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	154

O PONTO DE PARTIDA

“Ensinar português do Brasil é mais do que ensinar uma língua, é responder ao desejo daquele que quer se fazer outro, ao construir-se ele próprio; é abrir as portas da casa para o visitante que não quer perceber-se estranho; é compartilhar esse grande e poderoso espírito que transcende fronteiras e espaços e povoa o imaginário daqueles que estão distantes.” (MENDES, 2002, p.186)

Ensinar e aprender línguas estrangeiras (LEs) nos dias de hoje representa um desafio tanto para o professor quanto para o discente. No contexto atual, é pouco provável não entrar em contato com outras línguas e culturas, pois as nações estão cada vez mais relacionadas, social, cultural, política e economicamente. Os avanços tecnológicos, as telecomunicações e fundamentalmente o processo de globalização fizeram com que as fronteiras fossem se diluindo, aproximando povos e indivíduos e promovendo o maior contato entre eles. Por esta razão, é importante refletirmos sobre os seus efeitos na circulação e fluidez das línguas (RAJAGOPALAN, 2003).

A noção de globalização já é de domínio público; basta mencionar a internet, os *emails*, o *whatsapp*, o *Google* para que qualquer cidadão se posicione a favor ou contra. Está claro que o fenômeno da globalização nos afeta a todos em maior ou menor medida. As vidas sociais, culturais e econômicas estão intensamente interligadas como nunca antes aconteceu, sendo a internet e as comunicações eletrônicas elementos distintivos deste fenômeno. A esse respeito, Kumaravadivelu (2006, p.135) afirma que a paisagem do mundo está mudando, e isso acontece porque o processo de globalização trouxe como resultado “maiores contatos entre as pessoas de culturas diferentes, levando a uma melhor consciência dos valores e visões de cada um e a uma decisão mais firme de preservar e proteger a própria herança linguística e cultural”. Esse autor menciona três aspectos determinantes desta mudança: a diminuição da distância espacial, a diminuição da distância temporal, e o desaparecimento das fronteiras.

Tudo isso tem um forte impacto na vida das pessoas que se veem afetadas por acontecimentos no outro lado do mundo, por mudanças constantes nos mercados e tecnologias, e pela dissolução das fronteiras nacionais, em termos tanto comerciais quanto sócio-culturais. Nesse sentido, Kumaravadivelu (2006) avalia o termo globalização como algo que pode ter diferentes significados, para diferentes pessoas e em tempos diferentes. E destaca-a como um conjunto de processos sociais que criam e intensificam as trocas sociais ao redor do mundo ao mesmo tempo em que evidenciam o estabelecimento de vínculos profundos a nível local e global. Assim, e como salienta Pessoa (2009, p.58),

os valores e símbolos culturais se transnacionalizam e se transculturalizam devido à mundialização dos meios de informação e comunicação; os empregos deixam de ser estáveis e exigem flexibilidade, capacidade de adaptação e atitude de colaboração; o desenvolvimento tecnológico se apresenta como fator determinante e essencial da evolução da humanidade; e, finalmente, há um excesso de informação que exige uma nova postura de seus consumidores.

Contudo, apesar do contexto se configurar como um facilitador para os encontros entre língua(s)-cultura(s) percebe-se que isso não acontece com a mesma fluidez nas salas de aulas de LEs. Por esta razão, é que pensamos que é um desafio, dado que é preciso entender que “a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e da ação social dos indivíduos, e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou [segunda língua] L2 em situação formal de ensino” (MENDES, 2007, p.126). Esta realidade evidencia a relevância das relações interculturais nos processos de ensino-aprendizagem de LEs, pois sempre que estamos em contato com novas línguas-culturas (KRAMSCH, 1998; RISAGER, 2006; MENDES, 2010), embarcamos na sua aprendizagem e construímos uma ponte para interagir com o outro. É precisamente essa mudança de enfoque para o desenvolvimento de um falante intercultural (BYRAM, 2001), que exige repensarmos o conceito de língua-cultura(s), pois a cultura está, à língua, estreitamente ligada.

Isto posto, um aspecto de extrema importância para a compreensão do nosso trabalho, é a concepção de língua/linguagem que adotamos. Partindo de uma abordagem de ensino que se reconhece como intercultural e com base em Mendes (2007), entendemos a língua como cultura, como modo de ver o mundo, como um espaço de interação, priorizando o diálogo intercultural, e não como “conjunto de aspectos estruturais que têm existência e funcionamento independente de toda rede social que a envolve” (MENDES, 2007, p.119). Visto que ela representa mais do que um instrumento, do que uma estrutura, língua é “um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais,

sociais, e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2011, p.143). Aprender uma língua não só implica dominar os seus aspectos gramaticais, mas também aquilo que é contextualmente apropriado e socialmente aceito. Uma língua que não é somente um instrumento de comunicação, e sim algo que vai além da estrutura; o estabelecimento de uma relação dialógica entre línguas-culturas como defende Kramersch (1993; 1998). Assumimos então, nas palavras de Mendes (2007, p.119-120), uma “postura pedagógica culturalmente sensível”, que quer dizer, “uma relação dialética, construída em duas vias: da língua cultura-alvo em direção à língua/cultura do aprendiz e da língua/cultura do aprendiz em direção à língua cultura-alvo”.

Dessa maneira, consideramos oportuno esclarecer aqui o que entendemos por intercultural, e para isso é relevante fazer referência ao trabalho do antropólogo indiano Homi Bhabha (2013). O autor reflete sobre o conceito a partir da ideia de “terceiro espaço” ou “entre-lugar”, definido este como um espaço de negociação entre mundos culturais diferentes, entre fronteiras. Um “terceiro espaço” de enunciação, um espaço ambivalente, em que os discursos e sistemas culturais são construídos, um espaço

[...] “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar* – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar este Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos¹ (BHABHA, 2013, p. 76).

É então, como salienta Mendes (2011, p.141), “nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural”. Kramersch (1993) alinha-se na mesma perspectiva e constrói a ideia de “terceira cultura”, caracterizada por ser um lugar comum, um espaço em que a “dissensão e a diferença, longe de segregarem, são instauradores de novos significados onde fenecem os antagonismos representados pela tônica do falante nativo versus falante não-nativo”, de acordo com Figueiredo Neto (2014, p.7). Esse modo de entender a interculturalidade no processo de ensino de LEs implica a construção de um espaço marcado por tensões permanentes “entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca” (MENDES, 2011, p.142).

O interesse por uma pesquisa deste gênero surgiu de uma inquietação pessoal como professora argentina de português como língua estrangeira (PLE), na cidade de Córdoba na

¹ Grifo no original/do autor.

Argentina. Nesse contexto de ensino, o contato com os materiais didáticos é, para o professor, bastante limitado se considerarmos o preço elevado dos livros didáticos (LDs) de LEs e, em consequência, o pouco acesso ao material original impresso. Tal situação dificulta a compra de materiais atualizados e deixa poucas chances para o professor, obrigando-o a utilizar os LDs que circulam nesse entorno; muitas vezes, desatualizados e limitantes. Por conseguinte, é frequente que o docente elabore os seus próprios materiais na tentativa de oferecer uma alternativa mais acessível para o aluno; não só do ponto de vista econômico, mas também da perspectiva das temáticas abordadas. O professor acaba ficando preso às atividades que tanto os LDs, quanto as apostilas com os textos e atividades selecionados apresentam, sem ir muito além do que lhe é por eles oferecido. Assim, temas que poderiam ser abordados de uma maneira crítica e questionadora, como as questões relacionadas à língua-cultura(s) e que certamente iriam gerar algum desconforto na sala de aula são descartadas e tratadas de forma superficial. Com o anteriormente dito, tentamos evidenciar uma realidade habitual no ensino de PLE em Córdoba, sem com isso generalizar nem fazer um juízo de valor sobre o desempenho dos professores na área. Simplesmente consideramos importante entender esse contexto específico, que foi o ponto de partida de uma inquietação e que pode tornar uma experiência pessoal em matéria coletiva, contribuindo para a área da Linguística Aplicada (LA).

Considerando essa realidade, e não só respondendo a uma necessidade pessoal como professora de PLE, é que decidimos realizar esta pesquisa que propõe a reelaboração de atividades com perspectiva intercultural, sequenciadas a partir da proposta didática do Ensino de Línguas por Tarefas, com base na análise de dois LDs (livro do aluno, livro de exercícios e livro do professor) e suas edições reformuladas: *Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros* (LIMA et al., 1991), *Novo Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros* (LIMA et al., 2013) e *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros*; (PONCE et al., 1999), *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros, Nova edição adaptada ao acordo ortográfico da CPLP* (PONCE et al., 2014). Estes tiveram grande penetração no mercado e são os mais utilizados no contexto de ensino, anteriormente apresentado, da década de 1990.

A nossa proposta justifica-se porque os LDs destinados ao ensino de PLE aqui analisados focam, prioritariamente, em questões meramente linguísticas e lexicais que não estimulam a reflexão nem a aquisição de um olhar crítico sobre as culturas-alvo, dificultando

o desenvolvimento da competência intercultural. Assim, concordamos com Oliveira e Furtoso (2009, p.247), que com base em Gimenez (2008) afirmam que:

[...] na abordagem intercultural, cultura é entendida como modo de ver o mundo, a língua é necessariamente cultura e o ensino norteia-se pela exploração de um espaço intermediário que nos permite ir além do contraste entre a língua/cultura própria e a língua/cultura alvo.

Por isso, se faz evidente a necessidade de incluir, nas aulas de PLE, “a cultura e as relações interculturais” evitando as “visões estereotipadas da cultura, estanques em si mesmas, como se a cultura se resumisse à representação do exótico, do diferente”² (MENDES SANTOS, 2004, p.14).

O que pretendemos pôr em evidência com a nossa discussão é que um tratamento superficial dos aspectos linguísticos-culturais pode suscitar a fixação dos preconceitos e representações (SILVA, 2000, 2010). Em decorrência disso, argumentamos que através de atividades elaboradas e/ou reelaboradas desde uma perspectiva intercultural é possível promover uma mudança de estereótipos (SILVA, 2000, 2010; CASAL, 2003). Existem trabalhos como o de Fontes (2002) que nos ajudam a argumentar o anteriormente dito: os materiais didáticos (MDs) não atendem as expectativas quando se trata de abordar informações relacionadas com a cultura. Desse modo, essa autora defende a necessidade de produção de novos materiais nos quais a dimensão cultural seja ressignificada e tenha um papel de destaque. É também, por esta razão, que escolhemos o Enfoque por Tarefas (ZANON, 1999) para sequenciar e organizar as atividades por nós elaboradas, proposta de ensino inovadora dentro do Enfoque Comunicativo, surgida na década de 1980. O Enfoque por Tarefas propõe planos de trabalho para a elaboração de uma tarefa, e se organiza a partir de dois eixos: os conteúdos e os processos de comunicação em sala de aula (ZANON, 1999). Dessa maneira, consideramos que é enriquecedor para o nosso trabalho, pois permite criar um contexto significativo de aprendizagem, e se constitui em um complemento do que propõe o LD.

² Santos (2004) e Mendes (2002, 2007, 2010) são sobrenomes que identificam a mesma autora: Edleise Mendes Oliveira Santos. Doutora em Linguística Aplicada (Universidade Estadual de Campinas, 2004) é atualmente professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dedicar-se a estudos sobre a língua portuguesa e os contextos culturais que a abrigam, com interesse principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua portuguesa, materna e estrangeira (em seus variados contextos); formação de professores de língua portuguesa; avaliação e produção de materiais didáticos para o ensino e línguas; abordagens interculturais e críticas para o ensino de línguas; políticas e projetos para a promoção, a projeção e a difusão da língua portuguesa no mundo. Foi presidente da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE em duas gestões (2011-2013 / 2014 - 2016), onde atuou para a promoção, a difusão e a projeção do português no mundo.

Pensamos que é importante, logo no início das nossas discussões, nos posicionarmos em relação ao LD, pois como afirma Almeida Filho (2013, p.16) todo material está fundado em “[...] um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua(s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas ”. Por esta razão, concordamos com o autor em que o LD é uma materialidade de especial relevância tanto para os professores quanto para os alunos e, por isso, a produção de materiais “não é apenas necessário - é vital para o processo de ensino e aprendizagem de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.28). O que percebemos é que, apesar do LD se configurar como uma fonte dinamizadora das experiências na sala de aula, este não deve ser considerado como a única fonte de *input* para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido,

um material didático publicado pode ser muito útil e produtivo na nossa tarefa docente, desde que sua proposta metodológica esteja em consonância com os nossos pressupostos teóricos acerca de ensino e aprendizagem e que sejamos capazes de perceber maneiras eficazes de conduzir as atividades e trabalhar os conteúdos sugeridos nesse material. Nenhum material didático é perfeito e completo, nem tampouco pode prescindir de um complemento por parte de quem o utiliza (PEREIRA; GOTTHEIM, 2013, p.236).

Assim, e independentemente das dificuldades que a área de PLE possa enfrentar na produção e publicação de materiais, acreditamos que seja necessário pensar em novas e diversas alternativas, que ampliem as possibilidades de escolha do professor. Os materiais didáticos devem oferecer possibilidades de serem ajustados e adaptados às necessidades de alunos e professores, funcionando como apoio e suporte para a construção de experiências em sala de aula de PLE. Nessa perspectiva, Mendes Santos (2004, p.26) salienta que o material deve se constituir em “suporte para a criação de insumo” que vai auxiliar o professor a “atuar *para e com* os alunos, introduzindo-os a pensar, refletir, usar as suas estratégias de aprendizes e os esquemas prévios que eles levam para a sala de aula”³. De acordo com a perspectiva que apontamos, um MD deve contribuir para um ensino mais eficaz e, para isso, precisa se repensar a organização e eleição dos conteúdos com o objetivo de que no processo de ensino-aprendizagem possa “se vivenciar a língua” (MENDES SANTOS, 2004, p.34). Assim, concordamos com Almeida Filho (2013) em que os materiais completos, exaustivos e fechados já não estão em sintonia com o ideal profissional contemporâneo de ensino de LEs. Assim sendo, o autor afirma que os materiais para ensino de línguas são, na sua concepção,

³ Grifos no original/do autor

“materiais-fonte incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e as turmas nos contextos reais em que estiverem imersos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p.15).

Situada na área da LA, especificamente voltada para o ensino- aprendizagem de LE, a presente pesquisa pretende contribuir para que a sala de aula de PLE se transforme em um espaço em que os alunos sejam capazes de descobrir o mundo cultural do outro, identificar-se e entender as diferenças em prol de desenvolver uma consciência intercultural. Por outro lado, esperamos que com a nossa proposta, no planejamento das aulas sejam consideradas “informações não *só para os* alunos, mas também *deles*”⁴ (LILOVA, 2010, p.79) na procura de que questões objetivas do ensino e subjetivas dos estudantes sejam também valorizadas.

Com o objetivo de potencializar a nossa pesquisa com o conhecimento coletivo e desenvolver um estudo que traga contribuições reais para a área de conhecimento da LA, é que realizamos um levantamento de literatura científica relacionada a outras investigações já realizadas desde uma perspectiva semelhante. Vários são os estudos que abarcam o ensino da língua-cultura(s) e de questões interculturais em relação com o ensino-aprendizagem de LE (KRAMSCH, 2001; FONTES, 2002; MENDES, 2004, 2010, 2011; NIEDERAUER, 2010; CASAL, 2003). Preocupados com a busca de informações consideramos relevante também mencionar dissertações e teses na área de PLE defendidas no Brasil que tenham uma estreita ligação com o nosso estudo por se focarem nos estereótipos culturais no ensino-aprendizagem de PLE (BERWIG, 2004); na dimensão intercultural no ensino de PLE (COSTA, 1994); na multiculturalidade na sala de aula de PLE (FUTER, 2007), na análise do LD de PLE (MENDES, 2006), no lugar da cultura em livros de PLE (MOURA, 2005), no LD e perspectiva intercultural (TEIXEIRA, 2011), ensino de PLE em contextos de imersão e não imersão (LEROY, 2011) etc. No entanto, apesar das semelhanças em relação com os temas abordados e as perspectivas de análise dos trabalhos já realizados, consideramos que o nosso estudo é inovador e diferenciado do que foi até então produzido por apresentar uma proposta de reelaboração das atividades de acordo com a perspectiva intercultural. Geralmente, as pesquisas realizadas em torno dos MDs limitam-se só à análise sem propor alternativas que possam contribuir com o melhor aproveitamento das atividades neles propostas.

Justificativa

⁴ Grifos no original/do autor

São muitos os motivos que nos levam a pensar na reelaboração de atividades do LD com perspectiva intercultural para aulas de PLE. Especialmente se considerarmos o fato de que aprender português hoje, no nosso contexto latino-americano, pode ser um valioso diferencial, pois a língua constitui um ativo político-econômico e cultural e por isso deve ser considerada como um veículo para o estabelecimento de relações entre os países da região. Há um crescimento exponencial de cursos de língua portuguesa (LP) no exterior; o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), por exemplo, cujo tratado foi assinado em 1991, e posteriormente, a criação da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL)⁵, 2008, fortaleceu o ensino de LP na América hispano-falante. Por outro lado consideramos fundamental mencionar o papel de Mendes Santos nesse processo de internacionalização do PLE pela sua participação na elaboração de diversos materiais instrucionais para o ensino de LP, no Brasil e no exterior, além de projetos internacionais para a formação de professores de PLE, L2 e língua de herança (LH), como o Programa de Formação Continuada de Professores de Português Língua Estrangeira (PROFIC/PLE).

Assim,

[...] o idioma português ultrapassa as fronteiras dos países lusófonos e ocupa hoje espaço transnacional, esse mercado de trabalho, extenso e diversificado, engloba de material didático à formação de professores. É fundamental, portanto, cuidar dessas duas frentes: criar material adequado às aulas e ampliar os cursos de formação de professores na pós-graduação. Em termos de instrumentalização da língua, deve-se pensar na formulação de gramáticas, dicionários, livros didáticos, currículos, programas de ensino, textos científicos, periódicos etc., específicos para a língua portuguesa para falantes de outras línguas (NÓBREGA, 2011, p.22).

É necessário, portanto, pensar em algumas questões teóricas que nos ajudem a entender a relevância da produção de MDs em uma perspectiva intercultural e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula. Nesse contexto, é preciso então definir o que significa comunicar-se de modo intercultural e criar para isso uma pedagogia orientada a desenvolver alunos com perfil de falantes interculturais (KRAMSCH, 2001), valorizando o que eles são dentro e fora da sala de aula. Nesse processo, o papel dos professores é fundamental. São eles que têm uma posição de olhar privilegiada e por isso

⁵ A UNASUL é uma comunidade formada por doze países sul-americanos: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai, Bolívia, Colômbia, Equador, Peru, Chile, Guiana, Suriname e Venezuela. Panamá e México participam como membros observadores e poderão, futuramente, integrar a comunidade. O objetivo principal da UNASUL é propiciar a integração entre os países da América do Sul nas áreas econômica, social e política esperando-se uma cooperação maior nos segmentos de educação, cultura, infra-estrutura, energia, ciências e finanças.

devem atuar “como agentes que operam entre culturas de toda classe”⁶ (KRAMSCH, 2001, p.37). Deve-se destacar que para desenvolver a competência intercultural é fundamental uma mudança de atitude com o objetivo de definir como a diversidade cultural vai ser trabalhada na aula de LE: “ [...] um aspecto básico nessa mudança de atitude é como abordar a diversidade cultural: desde a superioridade ou desde a igualdade? [...] busca-se alcançar uma atitude de comunicação real – portanto, entre iguais – ou de simples tolerância?”⁷ de acordo com Oliveras (2000, p.101).

Aprender uma nova língua-cultura(s) não se restringe a aprender simplesmente um código, já que ela está constituída por muito mais do que aspectos estruturais. Referir-se a uma língua é reconhecer nela aos povos que dela fazem uso. Por isso, falar em língua significa falar também em culturas, pois estes são dois conceitos que têm uma relação intrínseca. A língua se torna um elemento vivo e em constante mudança que sofre influências inevitavelmente pelas culturas nas quais está inserida. É daí que aprender e/ou ensinar uma LE de maneira intercultural abre uma porta para que discentes e docentes avaliem suas próprias culturas e aprendam a respeitar as diferenças, valorizando aquilo que cada uma delas tem de característico. Mendes (2010, p.68) diz claramente que:

[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sócio-culturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela. É mais fácil compreender essa assunção se partimos de uma concepção de cultura que não é monolítica ou encarcerada nos “muros altos” de um país ou local geográfico específicos, porém, mais do que tudo, uma dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e fazer social particulares.

Assim, nos é permitido descobrir o que é a língua através da qual o mundo era entendido até então, e reconhecer novas dimensões – linguísticas, identitárias, culturais, comunicativas – na nova língua-cultura(s) que estamos apreendendo. Desta maneira, é que ressaltamos a importância de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática cotidiana. Compartilhamos, neste sentido, o posicionamento de Mendes (2007) que promove uma mudança de foco nas discussões vinculadas ao ensino-aprendizagem de LE em uma perspectiva intercultural. E concordamos em que é preciso elaborar “ [...] procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a

⁶ “como agentes que operan entre culturas de toda clase” (KRAMSCH, 2001, p.37). Todas as traduções das citações ao longo do texto são de nossa responsabilidade.

⁷ “[...] un aspecto básico en ese cambio de actitud es cómo abordar la diversidad cultural: ¿desde la superioridad o desde la igualdad? [...] ¿se persigue alcanzar una actitud de real comunicación – por tanto, entre iguales – o de simple tolerancia?” (OLIVERAS, 2000, p.101).

cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país” (MENDES, 2007, p.119). Esta perspectiva nos permite compreender o aluno com as suas particularidades, a sua visão de mundo, o seu contexto, as relações com os seus pares e as reações ante aquilo que se apresenta como diferente e desconfortável. Destacamos então a relevância de promover a integração entre língua-cultura(s), como conceitos indissociáveis no aprendizado do PLE, pois aprender uma língua neste caso é “*aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua alvo*”⁸ (MENDES, 2011, p.143).

À vista disso, é importante que, ao abordarmos o ensino-aprendizagem de PLE, possamos pensá-lo como um processo “culturalmente sensível à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência, às relações que estabelece com os indivíduos de seu grupo e de outros grupos, pessoa atenta às coisas que acontecem à sua volta” (MENDES SANTOS, 2004, p.19), já que como sabemos, não há um encontro entre culturas sem conflito, justamente porque são processos complexos nos quais estão imbricadas tensões resultantes do choque entre visões de mundo diversas. Assim, quando o tratamento dos aspectos culturais fica relegado a um apêndice ou é tratado superficialmente, gera-se uma situação que contribui para reforçar os estereótipos criados.

É comum ouvirmos no Brasil e no exterior, tanto de brasileiros quanto de estrangeiros, que o Brasil é o país do samba, da mulata e do futebol. Há ainda quem complemente com praia e Carnaval... O que para grande parte da população brasileira é motivo de grande orgulho, é também um dificultador, pois estrangeiros precisam abandonar os estereótipos relativos à América Latina, ao Brasil e aos brasileiros (MOURA, 2010, p.170).

Consideramos, então, fundamental que os alunos possam refletir junto aos professores sobre os embates que acontecem no âmbito da sala de aula em torno de questões relativas à identidade cultural brasileira, uma vez que não existe uma cultura superior a outra e sim culturas diferentes. De acordo com Niederauer (2010, p.103):

[...] quando se fala em cultura brasileira, em geral, se pensa em estereótipos ou aspectos exóticos e turísticos, como país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha e do jeitinho. Entretanto, nossa cultura não é apenas isso, a cultura brasileira é também feita de aspectos quase imperceptíveis para nós brasileiros, mas não para nossos alunos estrangeiros.

⁸ Grifos no original/do autor

Nesse sentido, é preciso que as atividades dos LDs e o espaço da sala de aula de PLE sejam aproveitados para debater a língua-cultura(s) com um viés crítico. É importante que o aluno sinta-se confiante para perguntar sobre aquilo que lhe incomoda, para propor temas que lhe causem desconforto e para estabelecer nexos com a sua própria língua-cultura(s). Como aponta Silva (2000, p.101), “[...] em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico [...]”⁹. Pretende-se que o discente veja a diversidade como algo positivo facilitando assim o processo de aproximação e compreensão das novas culturas.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A partir da análise do *corpus*, constituído pelos LDs anteriormente mencionados, o nosso objetivo principal é evidenciar como os componentes sócio-cultural e intercultural são tratados nos LDs mais utilizados no ensino de PLE no contexto de ensino, anteriormente explicitado. Componente sociocultural entendido desde a perspectiva de Díaz (2005, p.842), como “aquele saber que dá conta da realidade social e cultural da língua estudada”¹⁰, um aspecto que faz referência ao “conhecimento das características distintivas de uma sociedade concreta, da cultura dessa comunidade”¹¹. E o componente intercultural, referido a uma “sensibilização e consciência das diferenças culturais”¹² e a “uma valorização positiva dessas diferenças para a empatia”¹³ (DÍAZ, 2005,p.848). A partir disso, a nossa análise pretende ressaltar como as culturas brasileiras são representadas, assim como constatar se os autores incluem ou não atividades que favoreçam o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Como explica Casal (1999, p.15), três atitudes prototípicas podem ser reconhecidas quando nos aproximamos de outras culturas: o etnocentrismo, em que as outras culturas são analisadas e julgadas tomando como referência a nossa escala de valores; o relativismo cultural, que não promove o interesse pelo encontro entre culturas diferentes e se apresenta como uma atitude respeitosa e tolerante com riscos de guetização, romanticismo e

⁹ Grifos no original/do autor

¹⁰ “saber que da cuenta de la realidad social y cultural de la lengua estudiada” (DÍAZ, 2005, p.842).

¹¹ “conocimiento de las características distintivas de una sociedad concreta, de la cultura de la comunidad” (DÍAZ, 2005, p.842).

¹² “sensibilización y consciencia de las diferencias culturales” (DÍAZ, 2005, p.848).

¹³ “una valoración positiva de esas diferencias para la empatía” (DÍAZ, 2005, p.848).

conservacionismo; e o interculturalismo que parte do respeito a outras culturas para superar o relativismo cultural com uma visão crítica e questionadora. Nessa mesma linha de pensamento, e focalizando no ensino de cultura(s) em aulas de línguas estrangeira, Gimenez (2008) ressalta três abordagens que abrangeriam uma visão de cultura, de língua e de seu ensino: tradicional (ainda tem o falante nativo como norma e vê o aluno como aquele que deve, simplesmente, conhecer a cultura do outro), como prática social (o aluno preserva o seu próprio posicionamento cultural sem perspectiva crítica) e a abordagem intercultural (promove o desenvolvimento de um processo reflexivo no aluno, como processo interpessoal para entender as diferenças).

Este trabalho busca refletir sobre o papel determinante dos LDs para o ensino-aprendizagem de PLE como artefato cultural (CANEN, 2002) na reprodução e fixação de estereótipos e preconceitos, e verificar se as dimensões linguística e cultural, nas atividades propostas nos LDs aqui analisados, podem reforçar no aluno um posicionamento etnocêntrico ou de relativismo cultural (CASAL, 1999), oferecendo resistência às mudanças e transformando a aprendizagem de PLE em uma experiência negativa.

Seguindo esse raciocínio, a nossa pesquisa pretende estudar as características que apresentam as atividades dos LDs que formam o nosso *corpus*. O objetivo é analisar as atividades que apresentam tópicos culturais para identificar se elas são abordadas, como explica Gimenez (2008), desde uma perspectiva tradicional, como prática social ou intercultural.

O nosso trabalho objetiva também contribuir, propondo a reelaboração de atividades com uma perspectiva intercultural, que permitam ao professor “trabalhar entre culturas [...] transformando as nossas salas de aula em um território para o encontro, o intercâmbio, o contraste e a negociação”¹⁴ (CASAL, 2003, p. 23). Focalizamos na análise específica das atividades voltadas para o estudo da língua-cultura(s), ou que demonstrem uma potencialidade para o tratamento de tópicos culturais e que não tenham sido abordadas de maneira que o aluno possa desenvolver uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a língua-cultura(s) do outro (variedade de português brasileiro).

Analisando como o cenário é apresentado nos LDs, a nossa iniciativa pretende que o aluno tenha um contato cotidiano em sala de aula com temas que valorizem a pluralidade cultural e que o sensibilizem com relação à problematização de discursos que fomentem a fixação de representações e estereótipos porque “[...] estes proporcionam uma imagem mental

¹⁴ “trabajar entre culturas [...] convirtiendo nuestras aulas en un territorio para el encuentro, el intercambio, el contraste y la negociación” (CASAL, 2003, p.23).

simplificada (...) transforma[m] o observado em categorias sobre a cultura estrangeira e a tipifica[m]”¹⁵ (CASAL, 1999, p.16), levando a que os comportamentos individuais se transformem em comportamentos coletivos. Representação entendida, segundo Silva (2010) como “sistema de significação”, ou seja, na representação existe uma relação entre um significado e um significante, pois “as `coisas` só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado”¹⁶ (SILVA, 2010, p.35). É por esta razão que o processo de significação é essencialmente social, “os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais” (SILVA, 2010, p.47). Na perspectiva do autor, a representação tem efeitos intimamente vinculados às identidades que intensificam as relações de poder. Assim, “a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo o peso, da representação” (SILVA, 2010, p.49). Nesse sentido, o conceito de estereótipo está estreitamente vinculado ao de representação, já que funciona como “fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos” (SILVA, 2010, p.50), quer dizer, através do estereótipo o outro, diferente, é representado por meio de processos de homogeneização e generalização.

A partir de atividades pensadas desde uma perspectiva intercultural, pretendemos levar ao aluno as ferramentas que lhe permitam adquirir uma competência intercultural nas língua-cultura(s) alvo. Consideramos assim que, com destaque nas dimensões sociocultural e intercultural, pode-se promover uma proximidade entre as língua-cultura(s) estrangeiras e as língua-cultura(s) próprias do aluno abrindo um espaço para o confronto e a discussão. A importância da inclusão destas dimensões na sala de aula de PLE justifica-se na medida em que o aluno, no seu processo de aprendizagem, pode se defrontar com situações nas quais poderá trabalhar sobre a valorização da diversidade, no reconhecimento das diferenças e portanto, poderia ser capaz de desconstruir a visão redutora do outro.

Para a construção do marco teórico, assim como para iniciar a pesquisa baseamo-nos em alguns pressupostos que se traduzem nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as língua-cultura(s) brasileiras são representadas nos LDs de PLE analisados?
2. Quais são as características que apresentam as atividades dos LDs analisados?

¹⁵ “[...] estos proporcionan una imagen mental simplificada (...) transforman lo observado en categorías sobre la cultura extranjera y la tipifican” (CASAL, 1999, p.16). Grifos nossos.

¹⁶ Grifos no original/do autor

3. Quais características devem ter as atividades reelaboradas para propiciar o desenvolvimento da competência intercultural?

Metodologia e procedimentos de pesquisa

Nosso estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, definida como um campo interdisciplinar que faz referência a diversas perspectivas teóricas e abrange numerosos métodos de pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Pode-se entender a pesquisa qualitativa como um enfoque que vai além dos dados quantitativos abordando uma ampla variedade de estratégias para a interpretação dos dados. Desta maneira, e como expõem Lüdke e André (1986), os dados coletados são sempre descritivos, e há uma preocupação maior com o processo. Segundo Esteban (2010, p.127), a pesquisa qualitativa pode ser definida como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócio-educativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

O método de pesquisa escolhido para a análise e coleta de dados é a pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008) que tem o documento como objeto de investigação. Como afirma Oliveira (2007, p.69), a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Como é possível observar, os documentos como fonte de pesquisa podem ser escritos e não escritos, e servem como fontes de informação cujo conteúdo permite esclarecer algumas questões ou justificar outras, dependendo dos interesses da pesquisa. Denominada como estudo de documentos, segundo Ketele e Roegiers (1995), esta se constitui como uma técnica muito útil para abordar os dados qualitativos. Este tipo de análise, em documentos “científicos didáticos e publicados”, pertencente à categoria “exame de arquivos” (KETELE; ROEGIERS, 1995); nos permitiu identificar informações factuais nos LDs que constituem o nosso *corpus* para a posterior reelaboração das atividades. Consideramos importante esclarecer aqui que não devemos confundir a pesquisa documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008) com a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) já que a primeira “é um tipo de pesquisa e a segunda é um tipo de análise que poderá ser utilizado em qualquer revisão de literatura” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.75). Os LDs de PLE como

documentos se configuram como uma fonte valiosa para a obtenção de evidências que ajudam o pesquisador a justificar as suas afirmações, pois constituem uma fonte “estável e rica (...) os documentos podem ser consultados várias vezes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Neste contexto, centramos a nossa pesquisa documental na análise de LDs voltados para o ensino de PLE no âmbito de ensino-aprendizagem na Argentina. Estes materiais constituídos como objeto de pesquisa, foram selecionados segundo os seguintes critérios:

1. - livros para ensino de português brasileiro como língua estrangeira (PLE),
2. - publicados por editoras brasileiras a partir da década de 1990 e reeditados,
3. - referência para o ensino de PLE na Argentina,
4. - ancorados nas bases da abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

Tais critérios não foram estabelecidos de maneira arbitrária. Escolhemos LDs brasileiros que tiveram uma notável penetração no mercado argentino e, portanto, se transformaram em referência para o ensino-aprendizagem de PLE nesse contexto, na década de 1990. Para o nosso trabalho consideramos necessário selecionar materiais ainda vigentes e muito utilizados nos contextos de ensino de PLE que tenham sido reeditados com o objetivo de observar as mudanças acontecidas tanto em relação a conteúdos, quanto à proposta didática que os sustenta. Isso também nos permite evidenciar se, os quase 20 anos que separam as reedições possibilitaram uma revisão das propostas originais. Por outro lado, os títulos selecionados para a nossa análise, se reconhecem ancorados na abordagem comunicativa, um modelo didático que pretende preparar o aluno para a comunicação “real”, quer dizer “ampliar o leque de situações nas quais o aluno possa se comunicar em função dos significados que deseja expressar, sem ser obstaculizado pela atenção às formas”¹⁷ (GIOVANNINI et al., 1996, p.11). Quer dizer, o objetivo determinante da abordagem comunicativa é o desenvolvimento, no aluno, de uma habilidade para a negociação de significados, e isso vai além dos recursos linguísticos, pois “aprender uma nova língua não é só alcançar um domínio funcional de um novo código linguístico, mas também é ser capaz de interpretar e de se relacionar com uma realidade sociocultural diferente”¹⁸ (GIOVANNINI et al., 1996, p.15). E

¹⁷ “ampliar el abanico de situaciones en las que el alumno pueda comunicarse en función de los significados que quiere expresar, sin ser obstaculizado por la atención a la forma” (GIOVANNINI et al, 1996, p.11)

¹⁸ “aprender una nueva lengua no es sólo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural diferente” (GIOVANNINI et al, 1996, p.15)

é aqui que radica o nosso interesse. Mesmo que o nosso objetivo não seja criticar como a abordagem comunicativa é plasmada nos livros que formam parte do nosso *corpus*, pretendemos analisar se o reconhecimento da importância desses aspectos culturais tem motivado uma mudança de perspectiva no tratamento de temas que podem reforçar estereótipos e preconceitos. Pois, como afirma Rajagopalan (2003, p.69-70):

Falar de competência comunicativa em situações de multilingüismo implica rever a própria noção de competência comunicativa tal qual Dell Hymes a definiu em seu texto clássico (Hymes 1972). Pois a competência comunicativa de um falante multilíngüe é algo em estado permanente de mutação.

Em relação à definição do *corpus*, centramos a nossa análise nos seguintes títulos: *Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros* (LIMA et al., 1991) e *Novo Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros* (LIMA et al., 2013) livro do aluno, livro de exercícios e livro do professor; *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros*; (PONCE et al., 1999) e *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros, Nova edição adaptada ao acordo ortográfico da CPLP* (PONCE et al., 2014) livro do aluno e livro do professor.

Para a análise dos dados, utilizamos o seguinte procedimento:

- Em primeiro lugar, traçamos um perfil dos LDs que formam o nosso *corpus*, baseado na apresentação dos livros realizada pelos próprios autores.
- Na sequência, centramos nossa atenção nas atividades orientadas ao estudo de aspectos linguísticos-culturais para verificar como elas são apresentadas pelos autores.
- Em seguida, analisamos os dados com base nas categorias propostas por Santomé (2001) tendo em vista se as atividades são apresentadas sob a perspectiva da tergiversação, trivialização, estereotipagem ou como *souvenir*.
- E, finalmente, reelaboramos as atividades analisadas com embasamento teórico na abordagem intercultural (KRAMSCH, 2001; CASAL, 2003; MENDES, 2007) e do Ensino de Línguas por Tarefas (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1999; FERNÁNDEZ, 2001).

Procuramos analisar os LDs considerando-os textos culturais, portanto como currículo (COSTA, 2002; SILVA, 2010). Currículo entendido desde a perspectiva dos Estudos Culturais (ECs) como resultado de um processo de construção social.

Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 1999, p.135).

O conceito de currículo não se restringe só ao LD “é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia” (SILVA, 2010, p.101). A expressão “textos culturais” faz referência, nas análises culturais pós-estruturalistas, a aqueles artefatos que nos revelam informações sobre si mesmos e sobre o seu contexto de produção e circulação. É por esta razão, que os LDs se constituem como um importante elemento, um produto social, “o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada.” (COSTA, 2002, p.138) e, deveriam então, ser pensados como estruturadores de valores e relações sociais. Nesse sentido, devemos atentar ao conceito de poder apresentado por Silva (2010) que, com referência teórica em Foucault, define-o estreitamente ligado ao conceito de representações. O poder deve ser entendido como algo que circula, algo que funciona e se exerce em rede. É uma relação de forças em constante movimento, gerando tensão em todos os espaços sociais, “[o] poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está representado na representação”¹⁹ (SILVA, 2010, p.48).

Assim, para cumprir os nossos objetivos, pretendemos mostrar como as atividades reelaboradas a partir de uma perspectiva intercultural, podem levar o aluno estrangeiro a conhecer, entender e questionar as língua-cultura(s) do outro, neste caso, brasileiro, com um olhar crítico e aberto àquilo que é diferente. Esperamos que, em contato com estas novas propostas didáticas em nosso trabalho, discentes e docentes possam problematizar os estereótipos e refletir sobre os preconceitos decorrentes das representações sociais e culturais

¹⁹ Grifos no original/do autor

(SILVA, 1995; 1999; 2000) construídas em torno da língua-cultura(s) alvo, neste caso o português brasileiro.

Procuramos selecionar temas, estratégias e recursos orientados a despertar nos alunos uma conscientização intercultural que lhes permita refletir sobre as diferenças culturais a partir dos conteúdos e materiais apresentados. A utilização de situações e materiais autênticos (GIOVANNINI et al., 1996), tais como vídeos, filmes, textos publicitários, textos jornalísticos etc.; como elementos provocadores e ponto de partida para o debate na sala de aula nos permite elaborar atividades que favorecem a reflexão sobre atitudes etnocêntricas e discriminatórias, porque como afirma Casal (2003, p.20), trabalhar com o desenvolvimento da competência intercultural exige

[...] uma combinação de propostas de cultura específica que realce a necessidade da apreensão de uma cultura subjetiva particular combinada com propostas de cultura geral que incidam em temas de etnocentrismo, consciência da cultura própria e estratégias de adaptação geral.²⁰

A sala de aula de uma LE torna-se um lugar rico em representações, estranhamentos e conflitos culturais. Portanto, sempre que abordamos o ensino-aprendizagem de outra língua, “devemos enfrentar essa outra cultura que aparece aos nossos olhos”²¹ (CASAL, 2003, p.5). Por isso, este espaço deve incentivar a formação de uma consciência intercultural se transformando em um dos caminhos para o desenvolvimento de uma empatia com a nova cultura.

Organização do trabalho

Este trabalho organiza-se em três capítulos. Logo depois da introdução, em que se explicam detalhadamente a justificativa, os objetivos, as perguntas de pesquisa e a metodologia, desenvolvemos um primeiro capítulo em que é apresentado o marco teórico que nos auxilia para a argumentação desta pesquisa. Inicialmente, apresentamos os conceitos de identidade, diferença e representações por serem pertinentes para pensarmos como estas questões atravessam as aulas de PLE sempre que entramos em contato e julgamos uma cultura distinta. A seguir, discutimos as relações entre língua e cultura(s) para pensar a

²⁰ “[...] una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que incidan en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general” (CASAL, 2003, p.20)

²¹ “debemos enfrentarnos a esa otra cultura a la que se asoman nuestros ojos” (CASAL, 2003, p.5).

interculturalidade como uma perspectiva chave para o desenvolvimento do nosso trabalho, logo depois, refletimos sobre a verticalização dos aspectos culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira para repensar as novas relações que se estabelecem entre os conceitos de língua e cultura nesse contexto. No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico do LD de PLE e discutimos o papel do LD no ensino de PLE para contextualizar a análise dos LDs de PLE que conformam o nosso *corpus* de estudo e, posteriormente os procedimentos de análise das atividades escolhidas. No terceiro capítulo, apresentamos o Enfoque por Tarefas (ZANÓN, 1999) como a opção que escolhemos para repensar os MDs e estruturar a reelaboração das atividades. Logo depois, desenvolvemos as propostas de reelaboração de atividades e finalmente, nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa almejando ter cumprido com os objetivos propostos e comentando os aspectos positivos e as limitações que o nosso estudo possa evidenciar. Aparecem ainda as Referências e Anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONCEITOS BÁSICOS

“Toda experiência com e na língua-alvo que não almeje a língua em si mesma será então potencialmente uma experiência de cultura que podemos explicitar ou não na (re)construção da nova língua que queremos viva, nossa também, desestrangeirizada em boa medida para permitir nosso trânsito além dos limites da nossa língua-cultura”. (ALMEIDA FILHO, 2002, p.213-214)

1.1 Conceitos básicos: linguagem, língua-cultura, representações, identidade e diferença, discurso, relações de poder.

Assim como os paradigmas foram mudando com o passar do tempo, as concepções de língua e cultura foram se transformando até serem entendidas como intimamente vinculadas. Porém, tratar de cultura no âmbito do ensino-aprendizagem de LE é uma tarefa árdua. Consideramos importante ressaltar, como afirma Fontes (2002, p.178) “que a relação entre linguagem e cultura é tão íntima que tentar considerá-las isoladamente pode parecer uma tarefa árdua e até mesmo artificial”. Por esta razão é que consideramos fundamental discutir aqui também os conceitos de identidade, diferença e representação associados à(s) língua(s) e cultura(s).

Cada vez que observamos os processos de ensino-aprendizagem de uma LE é impossível não pensarmos em cultura. No entanto, não há consenso no contexto da academia: discute-se constantemente qual é ou quais são o(s) conceito(s) de cultura mais apropriado(s) para sustentar a nossa prática cotidiana como professores; questiona-se se é a cultura que está vinculada à língua, ou a língua que é atrelada à cultura; se existe ou não a inseparabilidade entre ambas; se faz referência ao termo intercultural de forma reducionista em âmbitos de ensino; há calorosos debates sobre “se” e “como” levar questões culturais para a sala de aula, como atender à enorme diversidade cultural e incluir nos nossos currículos toda essa complexidade que é intrínseca à pós-modernidade. Pois bem, sem dúvida, falar sobre cultura sempre vai gerar veementes debates considerando a diversidade de perspectivas a partir das

quais o conceito pode ser abordado. É assim, que o conceito de cultura está em permanente reelaboração.

É preciso, então, compreendermos a que nos referimos quando falamos de representações. Para isso, tomamos como referência a concepção de Hall (2006) sobre o funcionamento da linguagem como processo de significação. Se a linguagem atribui sentido, conforme ressalta esse autor, os significados só podem ser partilhados pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação. Segundo Hall, é através do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos – como representamos – que atribuímos significados, quer dizer, os significados culturais não estão somente na cabeça, têm efeitos reais e regulam práticas sociais. Nesse contexto, os objetos, pessoas e eventos só adquirem significado mediante uma representação que lhes atribui um determinado sentido sociocultural. Assim, na perspectiva de Hall, representar é usar a língua para dizer algo significativo, quer dizer, produzir significados que serão intercambiados entre os mesmos integrantes de uma cultura. Portanto, a representação é “compreendida como um processo cultural” e “estabelece identidades individuais e coletivas” (WOODWARD, 2006, p.17). É então, a partir dos sistemas de representação, que os indivíduos constroem os lugares de posicionamento e de fala.

Toda representação é representação de alguma coisa, de alguém, e por isso por trás de cada representação devemos encontrar uma relação intrínseca com o mundo ou com as coisas. Assim, podemos afirmar que a origem das representações está no conhecimento coletivo e elas influenciam os comportamentos dos sujeitos e dos grupos em determinadas situações; é na representação que

[...] se encontram, se cruzam, os diferentes olhares que, no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar, o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder. A representação não é, pois, apenas o resultado de um olhar que, então, se retira, cumprida sua missão, para o reino das coisas visíveis. O olhar, como uma relação social, sobrevive na representação (SILVA, 2010, p.62).

Silva (2010) argumenta a favor da indissociabilidade dos processos de conhecer e representar explicando que a representação é compreendida como marca, traço, significante e não como um processo mental. É nesse sentido, que os sistemas de representação e a produção das identidades estão intimamente vinculados. Como afirma Woodward (2006,

p.18), a cultura “molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis”.

O conceito de representação é caro à nossa pesquisa, pois entendemos os LDs voltados ao ensino-aprendizagem de PLE como artefatos culturais amparados na teoria dos ECs. Isto é, como um espaço em que diferentes significados são produzidos. E aqui consideramos essencial fazer referência ao conceito de identificação descrito como “o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação” (WOODWARD, 2006, p.18). Os LDs configuram-se como um lugar em que essa identificação pode produzir-se ou não, e em que questões sobre o poder da representação são manifestas, posto que estes trazem um modelo de construção de sentidos e valorações sociais. Portanto, e como aponta Woodward (2006, p.18), a produção de significados envolve “relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

Por esta razão, acreditamos na importância de discutirmos o conceito de identidade(s) principalmente por considerarmos que esta adquire sentido por meio da linguagem e da cultura. Nesse sentido, e aderindo ao pensamento de Woodward (2006, p.14), para melhor compreendermos como a identidade funciona, é preciso ter em claro que ela é “relacional, e a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica* relativamente a outras identidades”²², quer dizer que a reafirmação da identidade configura-se a partir de símbolos como podem ser, por exemplo, a bandeira nacional ou o hino. Por outro lado, a autora chama a nossa atenção para o fato de que “as identidades não são unificadas” (WOODWARD, 2006, p.14), pois existem diferenças entre o nível coletivo e individual. Portanto, a identidade não pode ser vista como algo fixo e imutável. Como afirma Bennet (2011, p.3), é fundamental saber que existem três aspectos da identidade cultural: no primeiro caso “a pessoa se enxerga, acima de tudo, como tendo tanto uma identidade cultural quanto uma identidade individual - e tirar a identidade individual de alguém é impossível”; o segundo é mais social e refere-se à formação da identidade cultural a partir da interação, pois “parte de nossa visão de mundo está ligada às nossas crenças e aos valores que nos foram impostos a partir de nossa vivência em uma sociedade”. O terceiro, intercultural, que defende pensar na identidade cultural das duas formas já que ambas contribuem para construir a visão de mundo e definir seus padrões comportamentais.

O anteriormente dito adquire especial sentido quando pensamos na aprendizagem de uma LE, no nosso caso específico, PLE. Neste contexto atual, em que são constantemente

²² Grifos no original/do autor

propiciadas as trocas linguísticas e culturais, o estudante de LE deve ser entendido como um sujeito construído na relação com o outro. Isto é, como um sujeito, cuja(s) identidade(s) estão em construção constante e em permanente transformação. Por isso, é importante refletirmos sobre estes aspectos, pois o contato com uma nova língua-cultura(s) introduz esse aluno em um mundo de mudanças no qual deve compreender-se a si mesmo para entender o outro diferente. Nesse sentido Ghiraldelo (2002, p.64) afirma que

[...] as representações de estrangeiro nos imaginários sociais não são algo estáveis no tempo nem alheias ao sujeito. Ao contrário disso, o sujeito é constituído por discursos que põem em circulação esses imaginários, ao mesmo tempo em que participa, mesmo sem o saber, na formação e disseminação de tais discursos, contribuindo nas transformações e deslocamentos desses imaginários.

Seguindo o raciocínio dessa autora, o olhar para o estrangeiro é sempre constituído por interpretações, que muitas vezes são construídas por um olhar que não vem só de fora, mas também pelo nosso próprio olhar. Assim, ao olharmos para o outro, para o brasileiro representado nos LDs como é o caso deste estudo, estamos olhando-o sob um posicionamento discursivo. Aqui, por estarmos construindo a nossa fundamentação a partir da perspectiva dos ECs, consideramos importante pensar no sujeito, manifestado por meio da linguagem, ou seja, inscrito em formações discursivas (FOUCAULT, 2008). Para Foucault, a linguagem é considerada como um elemento estruturador das relações entre o homem como sujeito, com o real. Nesse sentido, o ser humano representa para si o mundo através da linguagem “é como um espelho no mundo constitui e é constituído pelo sujeito de linguagem que produz sentidos, no qual o ser humano encontra diferenças, criando funcionalidades” (AZEVEDO, 2013, p.154).

Segundo Foucault, o discurso é uma rede de enunciados que estabelecem relações para produzir significados, quer dizer, um enunciado “pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo.” (FOUCAULT, 2008, p.132). Podemos pensar então, que o discurso entendido como enunciados que se apoiam em uma formação discursiva traz consigo uma ideia de movimento.

Se uma proposição, uma frase, um Conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou

disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito²³ (FOUCAULT, 2008, p.108).

Nesse sentido, podemos afirmar que a linguagem se constitui como uma parte fundamental no discurso. A linguagem, como atividade intrínseca ao sujeito, outorga-lhe um poder, o poder de dizer, de estabelecer vínculos com o outro, de comunicar-se; a linguagem “parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência” (FOUCAULT, 2008, p.126). Consideramos importante aqui trazer à tona o conceito de poder, anteriormente explicado, pois as práticas discursivas são por ele atravessadas. Assim, “[o]s discursos estão localizados entre, de um lado, relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento” (SILVA, 2010, p.44). São essas relações de força desiguais que suscitam estados de poder que se produzem a cada instante.

Desde esta perspectiva, entendendo a linguagem como um sistema de significação e consequentemente instável, pode-se afirmar que identidade e diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação a partir dos quais adquirem sentido. A identidade é produzida na representação e é o poder que lhe confere essa produtividade.

Assim, e como afirma Silva (2000, p. 79),

[...] a declaração de identidade “sou brasileiro”, ou seja, a identidade brasileira, carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença) (Grifo no original).

Como resultado, a identidade não pode ser compreendida fora do processo de produção simbólica e discursiva. A afirmação da identidade e a contraposição da diferença supõem relações de poder “incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”).²⁴ (SILVA, 2000, p. 81). Desta maneira, e seguindo o pensamento do autor, é importante acrescentar que as relações de identidade e diferença ordenam-se em torno de oposições binárias, o que representa uma maneira de organizar o mundo no qual vivemos. E essas classificações são sempre realizadas sob o ponto de vista da identidade, estabelecendo hierarquizações. Esta é uma maneira de normalizar, padronizar e escolher “uma identidade específica como o

²³ Grifo no original/do autor.

²⁴ Grifo no original/do autor.

parâmetro” (SILVA, 2000, p.83). Além de serem interdependentes, identidade e diferença, são resultado dos atos de linguagem – performativos –, portanto, produto do mundo social e cultural. Nesse sentido, a contradição nos permite pensar nos deslocamentos, pois no discurso há alteridade. O discurso é “o caminho de uma contradição a outra” (FOUCAULT, 2008, p.171), portanto o sujeito se constrói na contradição, em uma relação em que não é possível estabelecer os limites, pois “da alteridade-estranheza se constitui a identidade, que se difunde além dos limites, além das fronteiras, e se dá apenas em momentos de identificação.” (ECKERT-HOFF, 2008, p.62).

Sem dúvida, em um mundo multicultural e constantemente interconectado se faz necessária a tomada de uma atitude intercultural ante as diferenças e os outros modos de entender o mundo. De acordo com o posicionamento das teorias ligadas aos ECs, é importante abordar a pluralidade cultural em educação, não como uma questão de respeito com a diversidade e de diálogo com o outro, mas sim como uma oportunidade para analisar as relações de poder nela imbricadas. É aqui que se faz necessário trabalhar desde a perspectiva da “pedagogia como diferença” (SILVA, 2000, p.101) porque,

[...] em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença” (Grifo no original).

Essa é a ideia que nos orienta para o desenvolvimento dos MDs que propomos como resultado desta pesquisa. A premissa de que “o outro cultural é sempre um problema, pois coloca em xeque nossa própria identidade [...] o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável” (SILVA, 2000, p. 97). É justamente isso que acontece numa sala de aula de PLE: ocorrem encontros com outras culturas, outras línguas, outras maneiras de entender o mundo. Com muita frequência, vemos que nos LDs adota-se uma estratégia pedagógica que apresenta os conteúdos culturais que podem gerar conflito com uma visão reducionista e superficial. Esta maneira de apresentá-los não promove o questionamento, não gera risco de confronto e, além do mais, reforça as representações sociais na construção do outro. Como diz Pardo (apud SILVA 2000, p.101):

[...] respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode ser* eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto,

diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (Grifo no original).

Por isso, é importante que o aprendiz de uma LE desenvolva uma capacidade para reconhecer suas identidades culturais e, em consequência, possa compreender essas novas culturas que se apresentam a ele “[e]m suma, devemos ser conscientes de que a nossa cultura nos ensina o que ver e o que ignorar, mas uma pessoa que acabou de entrar em contato com outra cultura não sabe o que ver, nem geralmente, como interpretar aquilo que vê”²⁵ (CASAL, 2003, p.7).

Nesse sentido, consideramos relevante também discutir a noção de currículo associada às concepções de representação, identidade, estereótipo, significação por entendermos o LD de PLE como texto cultural (COSTA, 2002). Como afirma Silva (2010, p.66), “conceber o currículo como representação significa, pois, destacar o trabalho da sua produção, significa expô-lo como o artefato que é.” Por isso, acreditamos que devemos pensar no currículo, por conseguinte no LD, como prática cultural, como representação e como prática de significação levando uma proposta alternativa para o âmbito da sala de aula de PLE. A perspectiva do autor contribui, significativamente, para que sejamos capazes de entender o currículo como um espaço em que é possível trabalhar nas diferenças. Sobretudo, porque a produção da identidade e da diferença se dá através da representação e “o currículo está diretamente envolvido nesse processo” (SILVA, 2010, p.68).

Por isso, a importância de compreendermos o conceito de representações para o desenvolvimento do nosso projeto radica no fato de que

[...] os indivíduos ligados a uma cultura determinada e a uma língua, compartilham e dão por entendido uma série de valores, crenças, símbolos, maneiras de ver o mundo, pré-suposições e ações perante as quais um falante, que não pertença a essa cultura e que não compartilhe essa língua, pode se sentir alheio²⁶ (LORENZ, 2010, p.160).

Assim, o contexto da sala de aula de PLE é um espaço no qual os alunos podem assumir diversas posturas que lhes permitam entender as perspectivas etnocêntricas, evitar a rotulação

²⁵ “en definitiva, debemos ser conscientes de que nuestra cultura nos enseña qué ver y qué ignorar, pero una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, como interpretar lo que ve” (CASAL, 2003, p.7).

²⁶ “los individuos adscritos a una cultura determinada y a una lengua, comparten y dan por sobreentendido una serie de valores, creencias, símbolos, maneras de ver el mundo, presuposiciones y actuaciones ante las que un hablante, que no pertenezca a esa cultura y que no comparta esa lengua, puede sentirse ajeno.” (LORENZ, 2011, p.160)

negativa da cultura alheia e fazer dos choques culturais experiências de aprendizado altamente positivas. No julgamento das culturas distintas, com base em preceitos das culturas maternas, estamos trazendo à tona as representações e os estereótipos criados sobre o outro. Por isso, é frequente que práticas de outros sistemas culturais sejam catalogadas como absurdas e, conseqüentemente, dificilmente toleradas, ou rechaçadas.

1.2 Relação língua-cultura

Historicamente, o conceito de cultura tem sido abordado desde as mais diversas perspectivas, e como Risager (2006) apresenta, este tem sido estudado sob vários prismas: a perspectiva histórica europeia, cultura como práxis, a visão antropológica - destacando o conceito de relativismo cultural -, visão estruturalista, interpretativa, e a cultura sob a perspectiva dos ECs (HALL, 2012; SILVA, 2010; WOODWARD, 2006). Parece-nos importante referir a este breve percurso histórico já que só assim é possível entender o cenário atual para melhor compreendermos estes construtos. Assim, e aderindo ao posicionamento da autora, a perspectiva antropológica de cultura e a visão dos ECs seriam as mais caras para o nosso trabalho no sentido de melhor compreender as relações entre língua e cultura no contexto pós-moderno.

Do ponto de vista de Risager (2006, p.39) a “[a]ntropologia é particularmente pertinente para a análise das relações entre língua e cultura na perspectiva de língua estrangeira / segunda língua”²⁷. Nesse sentido, aponta-se para um conceito de cultura essencialmente semiótico, que parte do princípio de que a cultura é formada por teias de significados tecidas pelo homem “que é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias” (GEERTZ, 2008, p.15). Esta perspectiva de cultura amparada nessas construções simbólicas nos ajuda a compreender os conflitos que possam surgir no ensino-aprendizagem de uma nova língua, pois entram em jogo grupos heterogêneos convivendo no espaço da sala de aula.

Por outro lado, consideramos que a análise de Santos (1996) pode nos brindar elementos significativos para entendermos os múltiplos sentidos atribuídos ao termo. Segundo ele, existem duas concepções básicas: a primeira concepção de cultura remete a todos os aspectos

²⁷ “Anthropology is particularly pertinent to the analysis of the relationship between language and culture in a foreign-/second-language perspective” (RISAGER, 2006, p.39)

de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. Contudo, no contexto deste trabalho devemos compreender o conceito de cultura como um conceito dinâmico construído na interação: “cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] a cultura é um produto coletivo da vida humana. (SANTOS, 1996, p.45); “É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma em processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas” (SANTOS, 1996, p.50).

Outro dos referentes teóricos que servem como base desta pesquisa e que contribui para delinear o conceito de cultura ao longo do trabalho é Laraia (2008), que apresenta o pensamento de diversos autores sobre a origem da cultura, explicações de natureza física e social. Além disso, o autor explica como os indivíduos de culturas diferentes veem o mundo de maneira também diferente, e analisa como o etnocentrismo é responsável por muitos dos conflitos que surgem por uma cultura pensar que é melhor do que outra. A cultura condiciona a visão de mundo do homem, e viceversa, por isso, é relevante repensar a maneira de conceber o ensino de língua portuguesa como LE. Segundo Laraia (2008, p.73-74),

[...] o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como conseqüência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão.

Por outro lado, e em consonância com a perspectiva antropológica, estão as vertentes do pensamento pós-moderno e dos ECs, que têm centrado a sua atenção na complexidade da sociedade pós-moderna e seus conflitos associados a questões de etnia, raça, identidade e multiculturalismo (HALL, 2012). O conceito de cultura que alicerça o trabalho destas vertentes está baseado nas culturas do cotidiano, pensando a cultura como “universo de sentido, mas também como submetida a processos de produção e circulação, como capaz de exercer efeitos nas relações de força sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p.91). Então, todas aquelas práticas cotidianas que permitem evidenciar como as crenças, atitudes e valores organizam-se no dia a dia. Hall (1997) faz referência à centralidade da cultura, expressão que explica como a cultura atua como mediadora em cada situação da vida social contemporânea.

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que

freqüentemente vendem uma imagem de íntima associação ao "lugar" e ao local através da cultura do futebol contemporâneo. Elas mostram uma curiosa nostalgia em relação a uma "comunidade imaginada", na verdade, uma nostalgia das culturas vividas de importantes "locais" que foram profundamente transformadas, senão totalmente destruídas pela mudança econômica e pelo declínio industrial (HALL, 1997, p.5).

Nesse sentido, Spencer-Oatey e Franklin (2009) propõem-se definir cultura e explorar vários aspectos que são chave e, portanto, significativos para compreender a interação intercultural. Os autores fazem um percurso por várias definições de cultura que consideram relevantes para construir as bases do que depois será o ponto forte da sua análise: a *Intercultural Interaction Competence* (ICIC). Entretanto, o nosso interesse aqui, não é entrar nas minúcias do trabalho dos autores, mas sim identificar o que eles entendem por cultura e quais os aspectos que se consideram expressivos para melhor definir este conceito. Posto que, o que eles pretendem destacar é que a cultura manifesta-se através de diversas regularidades e que está associada a grupos sociais. Existe uma complexa rede de vários tipos de regularidades e, por isso, "é importante tentar incorporar *todas* as formas de regularidade que são características de um determinado grupo cultural quando se analisa a interação intercultural"²⁸ (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.34). Segundo a perspectiva dos autores a regularidade traz consigo a variabilidade, ou seja, são conceitos que vão de mãos dadas. Para explicar isso, eles referem ao conceito de *habitus*²⁹ de Bourdieu que diz respeito às estruturas relacionais nas quais o indivíduo está inserido. Sendo assim, "as pessoas incorporam no seu *habitus* as regularidades que experimentam através do tempo, tanto quanto pelos dados contextos, contudo as suas práticas reais emergem de uma interação dinâmica destas regularidades com improvisação e criatividade"³⁰ (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.36).

Contudo, é importante dizer que existem esquemas de atuação e pensamento, por exemplo, associados a um grupo sócio-cultural determinado; isto é, pessoas que fazem parte de uma comunidade específica tendem a compartilhar estilos de vida semelhantes que se manifestam como regularidades, o que não quer dizer que tais membros dessa comunidade tenham simultaneamente as mesmas crenças, práticas religiosas, gostos, ou formas de

²⁸ "it is important to attempt to incorporate *all* forms of regularity that are characteristic of a given cultural group when analysing intercultural interaction (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.34) (Grifo do autor).

²⁹ "This is in line with Bourdieu's concept of 'the habitus', which he defines as 'the durably installed generative principle of regulated improvisations [which produces] practices' (1977:78). (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.36) (Grifo do autor).

³⁰ "people incorporate into their habitus the regularities they experience over time both in and across given contexts, yet their actual practices emerge from a dynamic interaction of these regularities with improvisation and creativity." (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.36)

interação com outras pessoas em comunidades diferentes. Assim, e como os autores explicitam no decorrer da sua análise, sempre que se constitui um novo grupo social, com práticas específicas, uma nova cultura – entendida como *habitus* – se desenvolve gradualmente.

Voltando ao que foi anteriormente mencionado sobre a cultura associada a grupos sociais, é importante destacar que Spencer-Oatey e Franklin se afastam da concepção de grupo cultural associado a uma nação ou grupo étnico específico. E põem a ênfase numa perspectiva mais ampla que inclui as micro-culturas e os seus rituais: grupos religiosos e cultura, organizações e cultura, grupos profissionais e cultura etc. Por esta razão, para os autores é de fundamental importância entender a vinculação entre cultura e representação, pois na tendência ao “empacotamento” das culturas, corre-se o risco de cair em generalizações, estereotipagem e reducionismo cultural. Depois de um breve panorama do posicionamento de Spencer-Oatey e Franklin, concordamos com os teóricos em que cultura é um conceito difícil de ser definido, devido à heterogeneidade de postulados teóricos, contudo podemos melhor entender o que é cultura segundo a perspectiva deles a partir da seguinte afirmação:

A cultura é um conjunto difuso de presunções e valores básicos, orientações para a vida, crenças, políticas, procedimentos e convenções comportamentais que são compartilhados por um grupo de pessoas, e isso influencia (mas não determina) o comportamento de cada membro e as suas interpretações sobre o significado do comportamento de outras pessoas³¹ (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.15).

Cultura, então, pode ser definida a partir das seguintes características: por manifestar-se através de diversos tipos de regularidades, por estar associada a grupos sociais, por afetar os comportamentos dos indivíduos e a sua interpretação; em suma por ser construída e reconstruída de forma permanente através da interação com os outros. Nesse ponto, podemos estabelecer um elo com as discussões de Corbett (2003) que, na procura de entender a abordagem intercultural no ensino de inglês, traz à tona um conceito de cultura não ligada unicamente à nacionalidade afirmando que “[a] cultura britânica não se compõe somente do Inglês, Irlandês do Norte, Escocês e culturas Galesas, mas de comunidades caracterizadas por

³¹ “Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member’s behaviour and his/her interpretations of the ‘meaning’ of other people’s behavior.”(SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.15) (Grifo do original)

uma variedade de fatores, incluindo idade, gênero, classe, etnicidade e ainda questões como opções de lazer”³² (CORBETT, 2003, p.19).

Considerando tal afirmação, e trazendo um exemplo do nosso contexto, podemos dizer que dentro das culturas brasileiras pode-se encontrar inúmeras micro-culturas, tais como, a cultura dos jovens brasileiros; dos jovens brasileiros goianienses; dos jovens brasileiros goianienses fãs de música sertaneja universitária; dos jovens brasileiros goianienses fãs de música sertaneja universitária e evangélicos etc. E poderíamos continuar especificando essas comunidades muito mais ainda. Sem dúvida, faz-se evidente que a definição de cultura incorpora vários aspectos essenciais e constitutivos como: normas sociais, crenças e práticas não estáticas que estão em renegociação constante com cada membro de uma comunidade. Então, segundo Corbett,

A ‘cultura’ de um grupo pode ser considerada como a *relação* entre suas crenças e valores, e os padrões de comportamento, arte e comunicação que esse grupo produz, tendo em mente que essas crenças e valores estão sendo negociados constantemente dentro do grupo³³ (CORBETT, 2003, p.20) (Grifo do autor).

Como o interesse do autor reside em incorporar a abordagem intercultural à sala de aula de LE ou L2 é indiscutível que a sua concepção de cultura estará permeada pelos aspectos anteriormente mencionados. Este aspecto da revalorização das culturas das margens também é tratado por Risager (2006) ao destacar as contribuições, por exemplo, da perspectiva antropológica americana e dos ECs para a análise de questões culturais e o entendimento da relação entre língua e cultura “porque pensa a cultura como universo de sentido, mas também como submetida a processos de produção e circulação, como capaz de exercer efeitos nas relações de força sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p.91). Quer dizer, todas aquelas práticas cotidianas que permitem evidenciar como “valores culturais, crenças, e atitudes penetram e organizam sistematicamente a vida cotidiana”³⁴ (CORBETT, 2003, p.168). Nesse contexto, e como afirma Risager (2006), é preciso definir, em primeira instância, o que é língua e o que é cultura para entender *a posteriori* a relação entre ambas. É importante apontar que a autora chama a atenção para não entrar no jogo da dicotomia entre o novo e o clássico

³² “British culture is not just made up of English, Northern Irish, Scottish and Welsh cultures, but of communities characterized by a range of factors, including age, gender, class, ethnicity and even such things as leisure pursuits.” (CORBETT, 2003, p.19)

³³ “The ‘culture’ of a group can be considered the *relationship* between its core beliefs and values, and the patterns of behaviour, art and communication that the group produces, bearing in mind that these beliefs and values are constantly being negotiated within the group” (CORBETT, 2003, p.20) (Grifo do autor).

³⁴ “culture’s values, beliefs, and attitudes systematically pervade and organise everyday life” (CORBETT, 2003, p.168).

conceito de cultura, pois este tem se transformado e diversificado notavelmente. Essa autora (2006), como foi anteriormente apontado, afirma que a perspectiva antropológica é particularmente pertinente para analisar a relação entre língua e cultura já que, em primeiro lugar, a mirada antropológica se dirige àquilo que é desconhecido, em culturas e sociedades menos conhecidas, portanto, o seu principal interesse aplicado à sala de aula está em brindar aos estudantes a possibilidade de estabelecer contatos pessoais com pessoas que falem a língua alvo. O segundo ponto diz sobre a mudança de foco da antropologia para o estudo de sociedades mais complexas. E aqui podemos estabelecer um nexos em consonância com o interesse dos ECs. E o terceiro e último ponto que a autora menciona refere-se à consciência da antropologia em relação à dimensão linguística da cultura. Dessa maneira e tomando como referência essas concepções, é que ela considera factível pensar sobre a separabilidade-inseparabilidade de língua e cultura, e em como ambos os conceitos podem ser readaptados em novas configurações.

Após percorrer diferentes conceitos de cultura que os autores estudados apresentam, podemos recuperar os seguintes aspectos: a cultura deve ser entendida como uma teia de significados conformada por construções simbólicas, “é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (HALL, 1997, p.8). Na cultura estão representados os valores, orientações para a vida e convenções de um grupo social; é uma construção social, portanto, coletivamente construída na interação. Estamos, assim, diante de uma perspectiva pós-moderna que entende a cultura como discurso, como o significado que os membros de uma comunidade dão às suas práticas discursivas. Portanto,

[...] uma visão pós-moderna de cultura não consegue perder a historicidade das comunidades discursivas nacionais e locais atendendo à subjetividade dos falantes e escritores que participam em múltiplas comunidades globais³⁵ (RISAGER, 2012, p.70).

Assim, já esclarecidas as concepções de cultura que servem de alicerce nas análises dos teóricos aqui citados, podemos pensar de que maneira é possível verticalizar os aspectos culturais utilizando a abordagem intercultural como base para as práticas docente e discente.

1.3 Verticalização dos aspectos culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

³⁵ “a post modernist view of culture manages not to lose the historicity of local national speech communities while attending to the subjectivity of speakers and writers who participate in multiple global communities” (RISAGER, 2012, p.70)

No contexto deste estudo, assumimos o compromisso de discutir o que se entende por cultura a partir de leituras aprofundadas realizadas com base nas teorias de Corbett (2003), Hall (2012), Risager (2006, 2010, 2012) e Spencer-Oatey e Franklin (2009); para repensar as novas relações que se estabelecem entre o conceito de língua e cultura no contexto de ensino de LEs (RISAGER, 2006; DIAZ, 2005; MENDES, 2007; GIMENEZ, 2008). Em seguida, refletimos sobre os conceitos de *languaculture*, fluxos culturais e complexidade cultural apresentados por Risager (2006), pois são de grande relevância para repensar as relações entre língua e cultura no ensino-aprendizagem de LE. A escolha dos autores, anteriormente apresentados, não foi casual, visto que todos eles concordam em que nesses processos devem estar imbricados os aspectos culturais, para que o aluno tome consciência de que se comunicar em outra língua implica conviver de forma respeitosa com a diversidade, assumindo uma atitude intercultural sobre as culturas próprias e as dos outros.

Assim, em primeiro lugar, consideramos importante referir-nos a Miquel López (1999, 2005)³⁶ que revisa e reclassifica o termo cultura, de acordo com três aspectos diferentes: Cultura com C maiúsculo - produtos socialmente sancionados-, cultura com c minúsculo – o cotidiano das pessoas, e cultura com k – atinge grupos minoritários e marginalizados -. Com o objetivo de facilitar a aplicação na sala de aula, a autora revisa a sua própria teoria (LÓPEZ, 2005) e faz uma nova proposta que distingue a cultura legitimada entendida como aqueles produtos legitimados e simbólicos, a cultura essencial que reúne crenças, juízos, saberes compartilhados socialmente, regras sobre o que, e como dizer, modos comportamentais etc.; e a cultura epidérmica que representa usos e costumes que não são compartilhados por todos os falantes de uma língua, que são específicos de um grupo minoritário. Neste sentido observa-se que a concepção de cultura mais adequada ao nosso trabalho de pesquisa focado no ensino-aprendizagem de PLE é aquela que refere à cultura essencial. Dessa maneira, podemos desenvolver no âmbito da sala de aula uma abordagem que extrapole o meramente linguístico e que permita ao discente compreender o contexto cultural que permeia a língua-cultura alvo. É primordial, para o objetivo deste trabalho, fazer uma reflexão sobre cultura como conceito vital para poder entender, em consequência, tudo que envolve o termo intercultural e como a abordagem intercultural incide no ensino-aprendizagem de LEs.

É importante ressaltar que sempre que pensamos em língua, não estamos referindo só a um sistema composto por elementos de ordem linguística, mas a um sistema que também envolve significados culturais, quer dizer, códigos culturais, diversas maneiras de interpretar o

³⁶ Miquel (1999) e López (2005) são a mesma autora espanhola: Lourdes Miquel López que se dedica a ensinar espanhol a estrangeiros.

mundo, valores. Pois, a um fato linguístico, sempre vem associado um fato cultural. Assim, é evidente que “a simples aquisição do sistema linguístico não assegura a compreensão, razão pela qual não é possível dissociar no plano da comunicação a língua da realidade que subjaz, isto é, da bagagem cultural: a *cultura*.”³⁷ (DIAZ, 2005, p.838). Mas, como isso deve ser considerado em sala de aula de LE? Os conteúdos culturais (DIAZ, 2005) são considerados como aqueles saberes associados à vida cotidiana, relações familiares, hábitat, organização social, atualidade etc. Saberes que devem estar orientados para a sensibilização do aluno em relação com a realidade social e cultural das língua(s)-cultura(s) estudadas. Nesse sentido é que

[...] o ensino e aprendizagem dos conteúdos culturais em sala de aula não será focado para que os alunos cheguem a comportar-se de igual maneira que os nativos, reproduzindo seus comportamentos de forma mimética, mas que saibam decodificá-los e compreendê-los através do recurso aos referentes próprios, aos conhecimentos anteriores, às vivências e experiências próprias na perspectiva dos contatos interculturais³⁸ (DIAZ, 2005, p.849).

Os conteúdos culturais podem, então, se constituir como o fio condutor para que os alunos tenham acesso a aspectos das língua-cultura(s) estudadas que, de outra maneira, não teriam e que possam refletir sobre como, nesse contato linguístico-cultural interferem os referentes culturais próprios para olharmos o outro.

Parece-nos também oportuno aprofundar na discussão que Risager (2006) propõe. O seu intuito é desconstruir os conceitos de língua e cultura para demonstrar que podem se considerar, em certos casos, como separáveis. Entretanto, para isso devemos desenvolver algumas concepções que são de fundamental importância na sua análise: a complexidade cultural; o conceito de fluxos culturais, linguísticos e discursivos; a relação multidimensional entre língua e cultura e o conceito de *languaculture*. Como ponto de partida, devemos destacar que Risager baseia a sua análise em uma “concepção integradora da linguagem”³⁹ (2006, p.3). Quer dizer, concebe a língua como parte constitutiva e integral da cultura e da sociedade e, portanto, desde esta perspectiva, todas as práticas linguísticas seriam práticas

³⁷ “la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible dissociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural: la cultura.” (DIAZ, 2005, p.838) (Grifo no original).

³⁸ “la enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan decodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales” (DIAZ, 2005, p.849)

³⁹ “integrative conception of language” (RISAGER, 2006, p.3).

culturais por estarem imbuídas em um contexto cultural mais abrangente. Língua, então, de acordo com o ponto de vista dessa autora, são aquelas práticas linguísticas espalhadas, fluindo através de redes globais como consequência dos mais diversos tipos de mobilidade. Esse conceito de língua vai além da proposta de ensino meramente comunicativa, pois a pós-modernidade nos apresenta uma situação em que as fronteiras se diluem, as paisagens linguísticas mudam e, portanto, a ideia de transnacionalidade transforma-se em protagonista de tal realidade. É, neste contexto, que Risager propõe repensar a visão de língua, e em vista disso, a relação existente entre língua e cultura(s).

A partir da sua proposta metodológica, a abordagem transnacional, a autora enfatiza a necessidade de contestar a tradição monolíngue de ensino-aprendizagem de línguas. Em razão de que não existiria, por causa do nosso mundo globalizado e interconectado, um cidadão falante de uma língua só, mas um cidadão do mundo. Diante disso, aprender uma nova língua “significaria entrar em uma cena global e transnacional através das competências na língua em questão. Poderia também significar a conquista da oportunidade de ser visto como cidadão do mundo (próximo) com uma perspectiva cosmopolita”⁴⁰ (RISAGER, 2010, p.4).

Todavia, a autora chama a nossa atenção para identificarmos, na relação entre língua e cultura(s), uma situação altamente complexa. Para começar as discussões sobre a separabilidade-inseparabilidade destes conceitos, Risager considera necessário partir de duas opiniões opostas: língua e cultura como inseparáveis e língua como culturalmente neutra; para estabelecer, logo depois, uma terceira posição que guiará as suas análises. A primeira visão associa-se à virada cultural dos anos 80 – ainda muito vigente no imaginário coletivo –; e a segunda é relacionada aos estudos do inglês como língua franca. Nenhuma destas posições é satisfatória; a primeira por estar vinculada a uma concepção de língua estática atrelada ao paradigma de língua-nação e a segunda por ver a língua como um código evocando a visão mais estruturalista. Isto posto, Risager destaca uma terceira perspectiva que se afasta das concepções anteriormente mencionadas: língua e cultura podem ser separadas e língua nunca pode ser neutra, pois carrega a *linguaculture*.

É relevante então, neste ponto, desenvolver o conceito de *linguaculture* ou *languaculture* por ela apresentado e que foi primeiramente apresentado por Michael Agar (1994). Este conceito supõe a ideia de que “língua carrega significados, e nesse sentido

⁴⁰ “would mean entering the global and transnational scene by means of competences in the language in question. It could also mean getting an opportunity to be seen as a (coming) world citizen with a cosmopolitan outlook” (RISAGER, 2010, p.4).

qualquer língua carrega cultura”⁴¹ (RISAGER, 2010, p.8). Pensar a relação entre língua e cultura(s) desde esta perspectiva possibilita uma melhor compreensão da metáfora dos fluxos. Assim, as línguas espalham-se por meio de redes, atravessando contextos culturais diversos e atingindo as mais variadas comunidades discursivas. Os falantes dessas línguas se transformam no elemento primordial para a difusão e propagação através das redes, levando com eles aspectos pessoais e coletivos.

A línguacultura de alguém está em primeira instância e sobretudo, ligada à primeira língua aprendida na vida. Aprender outras línguas significa construir sobre a línguacultura da sua primeira língua. As conotações pessoais para palavras e frases são transferidas, e uma espécie de mistura de línguas é desenvolvida, onde a línguacultura da primeira língua vai ser a provedora dessa nova língua⁴² (RISAGER, 2010, p.8).

O conceito de *linguaculture* apresenta-se, sem dúvidas, abrangente, já que não se refere a uma língua + uma cultura, como originalmente pensado por Agar (1994), mas sim a um conjunto de línguas e a bagagem cultural que um indivíduo leva consigo – língua(s) mais cultura(s) – desde uma perspectiva que inclui os processos de globalização. *Linguaculture*, portanto, entendida como prática linguística, articulada, construída e reconstruída por meio de interações. É, por conseguinte, por meio dos significados que atribuímos a essas interações que a língua não é neutra.

Risager (2006) apresenta três dimensões da *linguaculture* que correspondem a três visões culturais da língua e são: a dimensão semântico-pragmática, que faz referência a variabilidade e constância em situações de uso em línguas específicas; a dimensão poética que diz sobre o uso estético da língua; e a dimensão de identidade, intimamente relacionada com a variação social de uma língua. Estas podem ser explicadas em outras línguas, contudo, ao estarem ligadas a questões culturais muito específicas e imbricadas na formação identitária, cultural e social das pessoas só adquirem o sentido completo num determinado contexto linguístico-cultural. Para esclarecer, poderíamos trazer um exemplo da língua espanhola, variante rio-platense, especificamente da Argentina. A variante rio-platense, sobretudo na Argentina, tem uma influência muito forte do *lunfardo*, que se desenvolveu, principalmente, na cidade de Buenos Aires com a contribuição das diversas migrações, em maior parte,

⁴¹ “language carries meaning, and in this sense any language carries culture” (RISAGER, 2010, p.8)

⁴² One’s linguaculture is first and foremost tied to the language you learnt first in life. Learning other languages means building on the linguaculture of your first language. Personal connotations to words and phrases are transferred, and a kind of language mixture develops, where the new language is supplied with linguacultural matter from the first language. (RISAGER, 2010, p.8)

italiana. Estudos afirmam que surge no fim do século XIX, entre as classes sociais mais baixas, os presos nas cadeias, por exemplo, e que, logo depois, junto com uma mescla do italiano e o espanhol (*cocoliche*) teriam surgido muitas expressões do lunfardo, expandindo-se através das letras do tango. Muitas das palavras do *lunfardo* são comumente utilizadas hoje na linguagem, por exemplo, *chamuyar*. E aqui retomamos essa ideia de “questões culturais específicas” de uma língua-cultura. Não poderíamos explicar o sentido que essa palavra tem fora do contexto do espanhol da Argentina, justamente, pelo seu significado cultural. A palavra *chamuyar* se refere, originalmente, à conversa que um homem tem com uma mulher para convencê-la de sair com ele, de beijá-lo etc. Nesse caso, poderíamos encontrar uma semelhança com a palavra *xavecar* no português. Mas, não é utilizada só nesse contexto. Hoje o uso dessa palavra tem se estendido a outros âmbitos e é utilizada por todas as faixas etárias para significar que a pessoa “fala à toa, sem argumentos para tentar convencer alguém”. Assim, existem expressões como *es um(a) chamuyero(a), no chamuyés, basta de chamuyo etc.*

Para abordar o conceito de complexidade cultural, Risager se serve da teoria do fluxo cultural desenvolvida por Hannerz (1992), com o objetivo de fundamentar que as línguas se propagam através das culturas e as culturas, através das línguas. A perspectiva de Hannerz, uma visão macro-antropológica para a análise cultural, converge com a visão de língua apresentada por Risager; visão esta que se define como dinâmica e orientada para as redes, por conseguinte, ancorada na sociolinguística. Dessa perspectiva, a autora define os fluxos culturais como “uma alternância constante entre a externalização e interpretação, com o fluxo que passa de pessoa a pessoa em um processo constante de distribuição e transformação”⁴³ (RISAGER, 2006, p.67). Isso quer dizer que, enquanto os indivíduos fazem as suas contribuições para o fluxo, eles mesmos estão sendo construídos como seres sociais nos níveis micro e macro. Destaca-se neste sentido a influência do global na distribuição cultural e também a relevância das estruturas de poder na organização de tais fluxos. Essa realidade influi, sem dúvida, no ensino-aprendizagem de línguas que passa a ser visto como uma prática que transforma e é transformada por esses fluxos globais “que deixa algo “dentro” do espaço de aprendizagem e deixa algo “fora” no mundo exterior”⁴⁴ (RISAGER, 2006, p.72).

⁴³ “a constant alternation between externalization and interpretation, with the flow passing from person to person in a constant process of distribution and transformation” (RISAGER, 2006, p.67).

⁴⁴ “that lets something ‘into’ the learning space and lets something ‘out’ into the outside world” (RISAGER, 2006, p.72). (Grifo do autor)

Essa autora, em sua tentativa de explicar que as relações entre língua e cultura são extremamente complexas e que precisam ser compreendidas no contexto da pós-modernidade, discute o contraste existente entre homogeneidade e complexidade linguística no ensino de línguas considerando as práticas lingüísticas sob uma perspectiva mais ampla. Quer dizer, essas práticas se definem como processos de interpretação e produção linguística constante, em cujo contexto constroem-se cadeias de intertextualidade entre a oralidade e a escrita. Assim, essas práticas linguísticas devem ser vistas como acontecendo através de redes sociais que por sua vez se configuram a partir de diversas estruturas e extensões. Esse enfoque de redes permite perceber as relações que se estabelecem entre níveis micro, interação linguística entre os indivíduos, e macro. Risager entende que é importante destacar o conceito de mobilidade e fluxo linguístico porque este incorpora a ideia de movimentos do centro para a periferia e vice-versa, e assim é possível entender que é nessas redes que são reproduzidas e renegociadas as relações de poder, nesse sentido, o uso de determinadas línguas ganham terreno por sobre outras. Evidencia-se, dessa maneira,

Como as diferenças culturais se expressam e são criadas através de diversas formas de práticas linguísticas e discursivas, como culturalmente, diferentes sistemas conceptuais e visões de mundo estão contidos nos sistemas semânticos e pragmáticos de várias línguas, e como a evolução e socialização da língua contribuem para o desenvolvimento das identidades culturais e dos modelos culturais do mundo⁴⁵ (RISAGER, 2006, p.1).

Quando uma pessoa adquire uma nova língua, seja como LE ou como L2, ela tem acesso a outras redes linguísticas que pode combinar e relacionar com aquelas outras das quais já participa. Por exemplo, quando as pessoas migram, as suas redes linguísticas mudam, fazendo-se mais extensas e estabelecendo novos vínculos. Para explicar melhor estes movimentos Risager analisa diversos tipos de fluxos – migratórios, de aquisição – aprendizagem de LE ou L2, fluxos lexicais, textuais, de L1 e o *code-switching* (mudança de código) –, os quais vão ser determinantes.

A identidade linguística que está conectada com a nova língua pode, então, ser muito fragmentaria e insegura. Mas também pode ser caracterizada pela liberdade

⁴⁵ “How cultural differences express themselves and are created via various forms of linguistic practice and discourse, how culturally different conceptual systems and world views are contained in the semantic and pragmatic systems of the various languages, and how language developments and socialization contribute to the development of cultural identities and cultural models of the world.” (RISAGER, 2006, p.1)

experienciada de alguém que é capaz de se expressar em uma língua que não é a sua primeira língua⁴⁶ (BÖRSCH, apud RISAGER 2006, p.95).

Com base no anteriormente explicado é que a autora vai considerar o ensino de línguas como uma zona de contato linguístico em que convergem variados fluxos linguísticos e discursivos. Por esta razão deve-se prestar especial atenção aos fluxos anteriores e externos a essa situação de sala de aula; estudar como as várias línguas dessa realidade multicultural que compõe a aula de língua estrangeira são usadas na interação etc. O contexto de ensino-aprendizagem de línguas se configura como um espaço em que circula uma ampla diversidade de textos, escritos e orais, que funcionam como ponto de partida para novos fluxos e que se misturam através de, por exemplo, o *code-switching*. Em suma, a cultura deve ser vista em relação à prática linguística, aos recursos linguísticos e à construção discursiva do sistema linguístico. Assim, o conceito de *languaculture* pode nos oferecer a oportunidade de repensar as conexões e reconexões entre língua e cultura como resultado dos vários processos de mobilidade real e virtual. Constitui-se como uma ponte entre a estrutura da língua e o idioleto, socialmente construído já que a *languaculture* de um indivíduo não pode ser separada da sua história de vida, da sua bagagem cultural, da sua identidade.

Por outro lado, mas também pensando na importância de levar tópicos culturais às aulas de LE/L2, apontamos as discussões de Corbett (2003), que se centram neste aspecto, e na possibilidade de discutir estes tópicos sob uma perspectiva intercultural. Para isso, o autor propõe uma reflexão sobre “quais” culturas devem ser representadas – as elitizadas e também as marginalizadas? –; e também pretende explicar o quanto a língua está imbricada à cultura, exemplificando com situações de aculturação e assimilação. Através da sua análise, o autor conclui que as culturas das margens devem ser colocadas em foco, pois são estas as culturas com as quais nossos alunos se identificam, e estudá-las pode ser uma permanente fonte de motivação para a aprendizagem de línguas.

Consideramos importante fazer referência também ao trabalho de Casal (2003, p.20), de vertente intercultural aplicada ao processo de ensino-aprendizagem de LE, que afirma que a aprendizagem de uma língua com a perspectiva da interculturalidade “[...] sugere que a essência da aprendizagem de uma cultura não é a aquisição de uma lista de conteúdos, mas sim a habilidade para mudar as perspectivas culturais, para desenvolver uma mente

⁴⁶ “The linguistic identity that is connected to the new language can, then, be highly fragmentary and insecure. But it can also be characterized by the freedom experienced when one is able to express oneself in a language that is not one’s first language” (BÖRSCH, 1982 citado por RISAGER 2006, p.95)

intercultural”⁴⁷. Isso exige uma profunda compreensão da língua-cultura(s) alvo e representa uma oportunidade inigualável para desconstruir os preconceitos e representações. Assim, e como afirma Oliveras (2000, p.100),

[...] a educação intercultural implica uma postura crítica perante a sociedade, já que se afasta de certos conceitos *neutros* tradicionais (...) Se a pedagogia intercultural se afastasse da sociedade não poderia, nem perceber, nem intervir nesta complexa realidade em constante transformação. A educação intercultural possui um elemento ideológico indiscutível. Assim, podemos considerar a educação intercultural como uma teoria crítica da transformação social e seu objetivo principal: humanizar a sociedade⁴⁸ (Grifo do autor).

Casal (2003) oferece uma contribuição significativa para que professores e pesquisadores da área de PLE possamos ajudar os nossos alunos no desenvolvimento de um posicionamento intercultural a partir de um contato com o universo sociocultural dos países nos quais se fala as língua-cultura(s) alvo. Esta perspectiva aborda noções de etnocentrismo, tolerância e respeito pelas diferenças promovendo um encontro entre pares. Nesse contexto, entendemos que a sala de aula deve se transformar em um espaço que incentive nos discentes qualidades que favoreçam uma aprendizagem cultural que são, segundo Martin (1989): a flexibilidade cultural, orientação social, capacidade de resolução, paciência, sensibilidade intercultural, tolerância ante as diferenças, e sentido de humor. Porque favorecer o reconhecimento e questionamento do que é diferente deveria ser uma prática habitual nas aulas de LE. Por essa razão, o professor deveria utilizar de materiais que fomentem não só a fluência linguística, mas também cultural, trabalhando com o aluno nas representações e estereótipos fomentando uma empatia com as língua-cultura(s) alvo.

Sem dúvida, a análise realizada a partir da perspectiva dos autores aqui mencionados nos ajuda a tentar responder essas perguntas. Pensar em *languaculture* e não mais em uma língua + uma cultura, já abre inúmeras possibilidades para refletirmos sobre essa realidade complexa. Cultura “como um processo discursivo dinâmico”⁴⁹ (RISAGER, 2012, p.68), é entendida como uma construção semiótica e social, portanto, prática linguística, ou seja, discurso; uma visão pós-moderna de cultura que não perde de vista a historicidade e as

⁴⁷“sugiere que la esencia del aprendizaje de una cultura no es la adquisición de un cuerpo de contenidos, sino más bien la habilidad para cambiar las perspectivas culturales, para desarrollar una mente intercultural” (CASAL, 2003, p.20)

⁴⁸ “la educación intercultural implica una postura crítica ante la sociedad ya que se aparta de ciertos conceptos *neutrales* tradicionales (...) La educación intercultural posee un elemento ideológico indiscutible. Si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerar la educación intercultural como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad” (OLIVERAS, 2000, p.100)

⁴⁹ “as a dynamic discursive process” (RISAGER, 2012, p.68)

subjetividades dos indivíduos que participam das comunidades discursivas. Por esta razão, que não ignora que os estudantes de uma língua, ainda atingindo uma alta competência em LE ou L2, carregam consigo a sua *languaculture* que sempre será o acúmulo de experiências durante a sua história de vida.

Num contexto global, multilíngue e absolutamente interconectado como este em que estamos imersos, torna-se realmente significativo fazer uma reflexão sobre a repercussão de toda essa complexidade linguística na sala de aula. Como lidar com a realidade multicultural e, portanto, multilíngue? O que é língua e o que é cultura em sala de aula de LE ou L2? Como lidar de maneira crítica com os efeitos das migrações no espaço da sala de aula? Qual o papel da cultura dos estudantes na aprendizagem/aquisição de línguas? Como trabalhar com uma perspectiva intercultural para evitar a fixação de estereótipos e preconceitos?

1.4 A perspectiva intercultural: uma relação entre culturas

Quando pensamos em intercâmbios culturais entre diferentes sociedades, podemos retroagir até o início da história da humanidade. Desde o Império Romano, e até os dias de hoje, passando pela expansão da Europa com as colônias na África e América sempre houve contato entre culturas. Contudo, a questão da diversidade cultural começa a ganhar protagonismo entre os anos setenta e oitenta do século XX como resultado dos fluxos migratórios das ex-colônias e a consequente transformação demográfica dos países europeus. Essa nova realidade repercutiu nas “arquiteturas da multiculturalidade” (CANCLINI, 2004, p.14), pois “[o]s intercâmbios econômicos e midiáticos globais, assim como os deslocamentos de multidões, aproximam regiões do mundo pouco ou mal preparadas para se encontrar”⁵⁰. A esse respeito, esse autor salienta que passamos de um mundo multicultural a outro intercultural globalizado. Nesse sentido, as concepções que se reconhecem multiculturais admitem a diversidade de culturas, mas põem ênfase nas diferenças supondo a aceitação do heterogêneo; enquanto que a interculturalidade implica confrontação e construção de laços entre relações de intercâmbio, ou seja, “implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”⁵¹ (CANCLINI, 2004, p.15). É então, nesse

⁵⁰ “Los intercambios económicos y mediáticos globales, así como los desplazamientos de muchedumbres, acercan zonas del mundo poco o mal preparadas para encontrarse.” (CANCLINI, 2004, p.14)

⁵¹ “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (CANCLINI, 2004, p.15)

contexto, que surge o conceito de interculturalidade indicando a convivência democrática entre culturas, sem anular a diversidade e promovendo o enriquecimento mútuo.

No campo da educação e como resposta para a nova necessidade da Comunidade Europeia de abraçar a realidade multicultural e multilíngue da região (BAZ, 2002) emerge o conceito de interculturalidade.

Enquanto na Europa o discurso sobre a interculturalidade apareceu diretamente ligado aos programas de educação alternativa para os migrantes procedentes das antigas colônias, na América Latina o discurso e a práxis da interculturalidade surgiu como uma exigência dos programas de educação bilíngue dos povos indígenas do continente⁵² (TUBINO, 2004, p.3).

No contexto europeu o conceito de interculturalidade relacionado ao ensino de línguas estrangeiras convive, inicialmente, com o de competência comunicativa, associando a ideia de uma língua, uma cultura, uma nação. A respeito disso, Tubino (2004, p.1) afirma “hoje mais do que nunca se faz necessário romper com o modelo do século dezanove de Estado-nação e de cidadania homogênea e começar a construção de autênticos Estados multiculturais e de cidadanias interculturais”⁵³. Surgem assim novas necessidades no mundo global e, conseqüentemente, o conceito de interculturalidade vai adquirindo novos significados.

Questões como diversidade, pluralidade e interculturalidade adquirem relevância no século XXI, e, portanto requerem um tratamento diferenciado no campo do ensino-aprendizagem de PLE. É preciso preparar as novas gerações para enfrentar sociedades cada vez mais desiguais e diversificadas e “contribuir para o debate sobre formas pelas quais o nosso cotidiano educacional possa trabalhar por uma sociedade mais justa e democrática” (CANEN, 2010, p.176). Assim, devem ser evitadas atitudes que conduzam ao folclorismo, ao reducionismo identitário e à guetização cultural. A importância de trazer à tona estas noções radica em que componentes fundamentais a serem trabalhados na produção de atividades com perspectiva intercultural são as dinâmicas de sensibilização de identidades e a ancoragem social de conteúdos com o objetivo de que possa ser reconhecida a “diversidade cultural e a construção das diferenças também no interior da sala de aula” (CANEN, 2010, p.190).

É fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo, aprofundar no debate sobre a relevância da perspectiva intercultural na produção de materiais didáticos e a posterior

⁵² “Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para los migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente.” (TUBINO, 2004, p.3)

⁵³ “hoy más que nunca se hace necesario romper con el modelo decimonónico de Estado-nación y de ciudadanía homogénea y empezar la construcción de autênticos Estados multiculturales y de cidadanías interculturales.” (TUBINO, 2004, p.1)

aplicação dos conteúdos em sala de aula de PLE. Por isso, consideramos fundamental fazer referência ao trabalho de Michael Byram (1994; 2001), que focado no desenvolvimento dos aspectos interculturais na área de ensino de língua estrangeira, propõe a noção de falante intercultural. Isso, em uma época em que os estudos tinham uma orientação voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa, e com uma marcada tendência a tomar o falante nativo como exemplo a ser imitado. Nessa perspectiva, a competência comunicativa intercultural pode ser definida como “a capacidade para construir inter-relações a partir da afirmação dos referentes próprios como condição para construir sentido na comunicação, a que – para ser efetiva – necessita da abertura à compreensão dos outros”⁵⁴ (DIAZ, 2005, p.848). E o aprendiz, como um falante intercultural; um indivíduo capaz de interagir com outros, reconhecendo outras visões e maneiras de se entender o mundo atuando como mediador entre elas.

Byram (1994; 2001) identifica cinco dimensões relacionadas com a capacidade do aprendiz que devem ser desenvolvidas para alcançar a competência intercultural: os saberes (*savoirs*) referem-se à capacidade de estabelecer referências culturais, ao conhecimento dos diversos grupos sociais; o saber ser (*savoir-être*) que refere-se à capacidade de estabelecer relações entre as culturas relativizando os valores próprios para entendê-los desde o olhar do outro, isto é, as atitudes; a habilidade para interpretar e relacionar (*savoir-comprendre*), ou seja, a capacidade do indivíduo de interpretar aquilo vinculado à outra cultura para compreendê-lo desde a própria; o saber aprender/fazer (*savoir-apprendre/faire*), a habilidade para descobrir e interagir, e o (*savoirs'engager*), entendido como a consciência intercultural crítica, isto é, a capacidade de adquirir novos conhecimentos inter-relacionando o saber ser com o saber aprender na situação de aprendizagem de uma nova língua-cultura(s).

Para dar sequência as nossas reflexões sobre o conceito de interculturalidade, baseamo-nos em fundamentos teóricos de Kramsch (2001) que propõe uma mudança de modelo introduzindo o conceito de “falante intercultural” para aquele falante de um idioma estrangeiro que vai adquirindo regras e estilos diversos para compreender o contexto social e cultural no qual está submerso. Essa seria a definição de um usuário competente em uma língua caracterizado pela sua adaptabilidade ao escolher os recursos linguístico-culturais apropriados a cada contexto de uso, um falante “que opera nas fronteiras que dividem a vários

⁵⁴“la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de los referentes propios como condición para construir sentido en la comunicación, la cual – para ser efectiva – necesita de la apertura a la comprensión de los otros.” (DIAZ, 2005, p.848)

idiomas”⁵⁵ (KRAMSCH, 2001, p.33). Seguindo na perspectiva dessa autora, consideramos importante destacar os princípios por ela destacados que servem como fundamentos para organizar as propostas de ensino-aprendizagem de LE: estabelecer uma esfera de interculturalidade, ensinar cultura como processo interpessoal, ensinar cultura como diferença e transpassar as fronteiras disciplinares.

É relevante destacar aqui o trabalho de Tubino (2004) que afirma que, sempre que falamos de interculturalidade estamos fazendo referência a encontros e desencontros, intercâmbios e relações entre culturas, pois a interculturalidade é intrínseca às culturas. Nessa perspectiva, o autor ressalta as diferenças entre o interculturalismo funcional e o interculturalismo crítico. O funcional, entendido como aquele que reconhece a necessidade de diálogo, mas ignora a importância das desigualdades e relações de poder na construção das relações interculturais. Assim “o discurso sobre a interculturalidade serve – direta ou indiretamente – para invisibilizar as crescentes assimetrias sociais”⁵⁶ (TUBINO, 2004, p.6). Enquanto isso, o interculturalismo crítico busca suprimir essas assimetrias e, portanto, configura-se como uma proposta prática de mudanças. Ser cidadão intercultural é, então,

[...] ser capaz de escolher a própria cultura, isto é, escolher praticar as crenças, os usos e costumes herdados do *ethos* ao que pertença, ou em caso contrário, decidir me afastar deles por considerações valorativas que considero más plausíveis. Ser cidadão intercultural é, por essa razão, exercer o direito de se construir uma identidade cultural própria, e não se limitar a reproduzir em cada um de nós, nem a identidade herdada, nem a identidade que a sociedade maior nos obriga a adotar por todos os meios⁵⁷ (TUBINO, 2004, p.7).

A aprendizagem intercultural é uma experiência entre culturas e em consequência é preciso “experimentar e confrontar essa experiência com situações novas e desconhecidas como a insegurança, medo e rejeição [...] considerando não somente conteúdos de nível cognitivo e intelectual, mas também conteúdos emocionais relativos à outra cultura” (MENDES, 2007, p.127).

Sem dúvida, estamos caminhando para uma mudança no que se refere à abordagem de língua-cultura(s) no contexto de ensino-aprendizagem de PLE. Se considerarmos a literatura

⁵⁵ “intercultural “que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas” (KRAMSCH, 2001, p.33) (Grifo do autor)

⁵⁶ “el discurso sobre la interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales”. (TUBINO, 2004, p.6)

⁵⁷ “ser capaz de elegir la propia cultura, es decir, elegir practicar las creencias, los usos y costumbres heredados del *ethos* al que pertenezco, o en su defecto, decidir apartarme de ellos por consideraciones valorativas que considero más plausibles. Ser ciudadano intercultural es por ello ejercer el derecho a construirse una identidad cultural propia, y no limitarse a reproducir en uno mismo ni la identidad heredada ni la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios” (TUBINO, 2004, p.7) (Grifo do autor)

relacionada (SERRANI, 2005; CASAL, 2003; MENDES, 2007), podemos destacar a abordagem intercultural como uma perspectiva que representa um avanço significativo em relação com a visão de cultura que alicerça a abordagem comunicativa. Lembremos que, para esta última, a cultura é considerada como “comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos)”, mas “ainda assim o aprendiz é visto enquanto alguém que tem que fazer o movimento para “entender” e se comportar como o Outro.” (GIMENEZ, 2008, p.3). Tanto na abordagem tradicional quanto na abordagem comunicativa, apesar desta última ter representado um progresso significativo na visão de cultura como prática social e, portanto, estreitamente ligada à língua; continua presente a ideia de que o aluno “para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro.” (GIMENEZ, 2008, p.4), ou seja, deve atingir a competência de um falante nativo. A ideia do falante nativo era uma abstração idealizada e, portanto, carente de realidade social. Por essa razão, e como afirma Kramsch (2001, p.33),

[...] a ideia de um falante nativo, um idioma, e uma cultura nacional é, naturalmente, uma falácia. Esta aspiração utópica de pertencer a uma comunidade nacional ou multinacional de falantes que falam e pensam da mesma maneira [...] Como comenta Grosjean (1982), a maior parte das pessoas no mundo pertence a mais de uma comunidade discursiva. Conhecem e utilizam mais de um idioma: o idioma de casa eo da escola, o idioma do trabalho e o do cônjuge estrangeiro, o idioma do colega imigrante eo do sócio estrangeiro.⁵⁸

Nesse sentido, é importante destacar que a abordagem intercultural vai muito além. Implica ensinar cultura como diferença (KRAMSCH, 1993), entendendo esse processo como um processo interpessoal, criando uma esfera de interculturalidade – reflexão sobre a cultura nativa e a cultura alvo –, encorajando os professores a cruzar as fronteiras disciplinares (GIMÉNEZ, 2008, p.4). Em outras palavras, é preparar o aprendiz de LE para o diálogo e promover uma aprendizagem culturalmente sensível a favor da construção desse diálogo entre culturas pois, “[s]omente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, às vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas” (MENDES, 2007, p.138). Portanto, os processos de ensino-aprendizagem sob uma abordagem

⁵⁸ “La idea de un hablante nativo, un idioma, y una cultura nacional es, por supuesto, una falacia. Esta aspiración utópica de pertenecer a una comunidad nacional o multinacional de hablantes que hablan y piensan de la misma manera Como comenta Grosjean (1982), la mayor parte de la gente del mundo pertenece a más de una comunidad discursiva. Conocen y usan más de un idioma: el idioma de casa y el de la escuela, el idioma del trabajo y el del cónyuge extranjero, el idioma del colega inmigrante y el del socio extranjero.” (KRAMSCH, 2001, p.33)

intercultural requerem a integração do ensino de língua-cultura(s) de maneira indissociada, pois língua é cultura. Em consequência, a exploração deste espaço intermediário (KRAMSCH, 1993) exige

[...] um falante interculturalmente competente [que] seria aquele que opera sua competência lingüística e sua conscientização sociolingüística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, afim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças” (GIMENEZ, 2008, p.4).

Logo, é imprescindível que o ensino-aprendizagem de PLE seja oferecido de maneira tal que os alunos sejam estimulados para o estabelecimento de pontes culturais, nos processos de produção oral e escrita na sala de aula. Essas pontes culturais são entendidas como a possibilidade de problematização “de ‘o próprio’ e ‘o alheio’”⁵⁹ (SERRANI, 2005, p.31) com vistas a propiciar que “a diversidade cultural tenha o lugar proeminente que merece em todo currículo de língua(s), levando-se em conta a heterogeneidade social, lingüística ou subjetiva” (SERRANI, 2005, p.31). Assim, estabelecendo relações com a cultura alvo propicia-se a uma postura questionadora, reflexiva e autônoma.

Em consonância com estas discussões, Spencer-Oatey e Franklin (2009) propõem uma discussão sobre o termo intercultural e destacam a sua importância no desenvolvimento de competências em língua estrangeira. Eles utilizam *intercultural interaction competence* (ICIC) como um conceito guarda-chuva para fazer referência àquelas competências que vão além do meramente comunicativo. Segundo a perspectiva desses autores, desenvolver uma competência efetiva na interação intercultural implica levar em consideração os seguintes componentes:

Abertura mental, não sem pré-julgamentos (às vezes denominada postura de interação), empatia, tolerância à ambiguidade, flexibilidade no pensamento e comportamento, consciência de si próprio, conhecimento de si mesmo e outras culturas, resistência ao estresse e habilidades para a comunicação ou mensagens (incluindo o domínio do idioma estrangeiro, ainda que seja mencionado com menos frequência) estão entre os componentes que são identificados jogando um papel importante na criação da pertinência e eficácia na interação intercultural⁶⁰ (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.57).

⁵⁹ Grifo no original/do autor.

⁶⁰ “Open-mindedness, non-judgementalness (sometimes referred to as interaction posture), empathy, tolerance for ambiguity, flexibility in thinking and behaviour, self-awareness, knowledge of one’s own and other cultures, resilience to stress, and communication or message skills (including foreign language proficiency, although this is less frequently mentioned) are among the components which are identified as playing an important role in the creation of appropriateness and effectiveness in intercultural interaction.” (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009, p.57)

Uma pedagogia baseada numa ICIC centra-se, então, no desenvolvimento da capacidade para o intercâmbio de significados na comunicação através das línguas e culturas; desenvolvendo um cidadão intercultural capaz de agir ativamente numa sociedade multicultural. Portanto, a ICIC é a competência que os aprendizes de línguas desenvolvem para serem qualitativamente diferentes. Eles não devem pretender se transformar em falantes nativos e sim em falantes interculturais em formação (SPENCER-OATEY; FRANKLIN, 2009).

Seguindo na mesma linha, Corbett (2003) discute sobre a necessidade de uma abordagem intercultural. Nesse sentido, destaca a importância de encorajar os alunos para agirem como analistas críticos da(s) cultura(s), tanto das cultura-alvo quanto da própria. Este é um aspecto fundamental para que possam explorar com ciência situações de desencontro cultural e transitar com independência as fronteiras entre culturas. Claro que existem diversos níveis em que esses alunos terão contato com as outras culturas e, portanto, diferente será a necessidade de pôr em prática imediata as competências desenvolvidas. Assim, “[a] abordagem intercultural também reconhece o fato de que diferentes aprendizes têm diferentes necessidades, e essas necessidades devem ser levadas em consideração no momento de elaborar currículos e cursos”⁶¹ (CORBETT, 2003, p.36).

Por outro lado, os alunos podem demonstrar mais ou menos, interesse individual por aspectos ou produtos culturais da língua-alvo, ou realmente podem expressar diferentes necessidades em relação com os tópicos desenvolvidos em sala de aula. Contudo, “uma abordagem intercultural ainda oferece uma via de enriquecimento para a experiência de aprendizagem de línguas e contribui para alcançar a maior quantidade de metas educativas para uma maior compreensão tanto das outras comunidades quanto da própria”⁶² (CORBETT, 2003, p.34). Dessa maneira, não podemos negar o impacto que essa abordagem tem para o desenvolvimento de um aluno intercultural, capaz de reagir de formas não etnocêntricas ante o novo-diferente.

Para tal fim, esta perspectiva se propõe a incentivar os alunos para se transformarem em usuários de uma língua, cuja característica principal é a sua adaptabilidade para escolher os recursos linguístico-culturais apropriados a cada contexto e a capacidade de adquirir regras e estilos diversos para compreender os novos contextos sociais e culturais. Os alunos com esse

⁶¹ “The intercultural approach also recognises the fact that different learners have different needs, and these needs should be taken into consideration when devising curricula and courses” (CORBETT, 2003, p.36).

⁶² “an intercultural approach still offers a way of enriching the language-learning experience and contributing to the wider educational goals of better understanding one’s own community as well as those of others” (CORBETT, 2003, p.34).

perfil “devem ser conscientes das diferentes possibilidades culturais, inclusive no intercâmbio de informação, sem necessariamente privilegiar mais um modo que outro. Isso deveria ajudar aos aprendizes a escolher o estilo de discurso mais apropriado para cada ocasião”⁶³ (CORBETT, 2003, p.138). Assim sendo, para desenvolver uma competência intercultural, o estudante de LE deve se acostumar a

[...] como explorar as crenças dos outros sem recorrer a estereótipos grosseiros, respeitar essas crenças em seu contexto (sem necessariamente aderir a elas) e responder a elas de maneira tal que os outros sejam mais propensos a entender e respeitar o próprio posicionamento do aprendiz⁶⁴ (CORBETT, 2003, p.210).

Todavia, não podemos ignorar que o conceito do outro como “o diferente” é conflituoso. Por isso, consideramos relevante mencionar aqui as discussões de Segato (2011), pois consideramos que contribuem para a construção do nosso marco teórico. Essa autora argentina, que trabalha com teorias sobre o colonialismo e questões de gênero no contexto das comunidades indígenas latino-americanas a partir de uma perspectiva da interculturalidade crítica, reivindica o direito a autonomia sobre o direito à diferença “como um princípio não exatamente correspondente com o direito à diferença, já que permanecer diferente e nunca coincidir não pode se tornar uma regra compulsiva para todos os aspectos da vida e de forma permanente”⁶⁵ (SEGATO, 2011, p.21). Na mesma linha de pensamento, Walsh (2010, p.78) salienta que a interculturalidade crítica está ainda em construção, entendida como “uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”⁶⁶. Por essa razão e como enfatiza Tubino (2004, p.4), a interculturalidade configura-se em uma necessidade impostergável com vistas a reconstituir o tecido sócio-cultural “das nossas sociedades estruturalmente segmentadas”.⁶⁷

⁶³ “should be aware of different cultural possibilities, even in information exchange, without necessarily privileging one mode above another. This should help learners to choose the speech style most suited to a given occasion” (CORBETT, 2003, p.138).

⁶⁴ “[...] how to explore the beliefs of others without recourse to crass stereotyping, to respect these beliefs in their context (without not necessarily subscribing to them) and to respond to them in such a way that the others will be inclined to understand and respect the learner’s own position.”(CORBETT, 2003, p.210)

⁶⁵ “como un principio no exactamente coincidente con el derecho a la diferencia, ya que permanecer diferente y nunca coincidir no puede tornarse una regla compulsiva para todos los aspectos de la vida y de forma permanente.” (SEGATO, 2011, p.21)

⁶⁶ “una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad” (WALSH, 2010, p78). (Grifo do autor)

⁶⁷ “de nuestras sociedades estructuralmente segmentadas” (TUBINO, 2004, p.4)

Por outro lado, consideramos relevante destacar na discussão de Corbett (2003), a importância do desenvolvimento de um currículo intercultural para o ensino-aprendizagem de LE. Não é suficiente ter, como docentes, uma postura intercultural; também se faz necessário o respaldo de uma estrutura curricular que promova um perfil de aluno sensível às diferenças, aberto ao diálogo e com uma postura questionadora e autônoma. Para isso, há valores chave que o currículo intercultural deve propiciar: a curiosidade, o respeito, e, fundamentalmente, a predisposição para entender aquilo que nos é próprio e assim poder lidar com o diferente.

O que parece-nos evidente é que esse “terceiro espaço” (BHABHA, 2013) de negociação e troca, o espaço intermediário (KRAMSCH, 1993) que configura a relação entre culturas deve-se transformar em um espaço de otimização de recursos e atividades que potenciem o desenvolvimento de habilidades interculturais. Levando em conta que não estamos nos referindo a um espaço estático de coexistência de línguas e culturas, e sim um espaço de inter-relações. Assim, propomos pensar nesse “terceiro espaço” como cimento para os novos modelos de ensino, aquisição de LE e produção de MDs.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“O estereótipo é, assim, o resultado de um complicado compromisso. De um lado, a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. De outro, esse conhecimento é restringido por uma economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo e epistemológico. Nessa economia, o outro, como objeto de conhecimento, é fixado, congelado, imobilizado.” (SILVA, 2010, p.51)

2.1 Breve histórico do livro didático de PLE

A produção de LDs para ensino-aprendizagem de PLE é bastante recente, se comparada à realidade de outras línguas. Na primeira metade do século XX houve uma produção de LDs desenvolvida sob o Método da Gramática e Tradução, mas neste período a língua portuguesa não teve um papel relevante. Como expõem Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p.272) “[a] produção desses materiais permaneceu bastante reduzida até fins da década de 1970 [...]. É, porém, a partir da década de 1990 que ela cresce de maneira expressiva, seja no Brasil, seja no exterior”.

O primeiro livro voltado para o ensino de PLE, *Spoken Brazilian Portuguese* foi produzido nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 50 e, no mesmo período, no Brasil, surgiu *Português para Estrangeiros* de Mercedes Marchant (FERREIRA, 2006). Nas décadas de 60 e 70 se evidenciou um maior crescimento e volume de produção de materiais didáticos no exterior, com destaque nos EUA, em que algumas Universidades criaram cursos de português e produziram materiais. Contudo, e como afirma Almeida Filho (1992, p.13), foi na década de 80 que ganhou força a produção nacional de materiais didáticos e surgiram LDs realizados no Brasil como é o caso, por exemplo, de *Português para falantes de espanhol* (LOMBELLO; BALEEIRO, 1983), de *Falando... Lendo... Escrevendo português: um curso para estrangeiros* (LIMA; IUNES, 1981) de *Tudo Bem* (RAMALHETE, 1984) e de *Fala*

Brasil (COUDRY; FONTÃO, 1989).” É só a partir da década de 90, que aumenta o número de LDs publicados no Brasil e, conseqüentemente, se diversificam o mercado e os públicos que estes pretendem atingir. Aparecem, assim,

[...] materiais para hispano-falantes (‘Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol’ e ‘Um português bem brasileiro’), crianças (‘Português para estrangeiros infanto-juvenil’), adolescentes (‘Sempre amigos: Fala Brasil para jovens’, ‘Tudo bem: português para a nova geração’), funcionários de empresas (‘Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios’, ‘Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros’) e candidatos ao exame Celpe-Bras (‘Estação Brasil: português para estrangeiros’).” (DINIZ, 2008, p.72) (Grifo do autor).

Dessa forma, com a crescente implementação de cursos em instituições particulares de idiomas e universidades, e o impulso do ensino de língua portuguesa no contexto do MERCOSUL como língua de integração regional, o mercado foi se expandindo e ganhando novas publicações que atendem diversos níveis de proficiência, e que já têm sido reeditadas ou reimpressas como é o caso dos volumes que fazem parte do nosso *corpus* de análise.

Além disso, houve outros fatores que trouxeram mais movimentação à área de PLE tais como: uma maior presença de estrangeiros nas universidades brasileiras, a assinatura de convênios científicos e culturais para intercâmbio acadêmico entre o Brasil e outros países, e como consequência disso, a maior produção de publicações, não só orientadas para ensino-aprendizagem de PLE, mas também pesquisas voltadas para esse novo contexto que estava surgindo, o que culmina na necessidade concreta de oferecer um certificado de proficiência em língua portuguesa como é o Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). Este exame, outorgado pelo Ministério de Educação (MEC) e respaldado pelo Ministério de relações Exteriores (MRE), é desenvolvido integralmente no Brasil e se configura como o único instrumento oficial de avaliação em língua portuguesa (DINIZ, 2009).

Não podemos deixar de mencionar que muitos dos LDs destinados ao ensino de português para hispano-falantes têm sido produzidos e publicados no exterior para suprir uma carência existente. A necessidade de elaborar estes materiais em países como Argentina, Peru e Paraguai, dentre outros, está direcionada a “facilitar a comunicação regional” e como uma maneira de se “fortalecerem os laços já existentes na região” (DINIZ, 2008, p.100) transformando o LD não só em um instrumento de ensino do português brasileiro, mas também num meio para a difusão das culturas brasileiras.

A respeito desse assunto, Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p.273) expõem que “apesar do significativo impulso na produção dos materiais e de uma relativa diversificação nos públicos-alvos, ainda há várias lacunas nesse mercado”. Quer dizer, a produção de materiais destinados ao ensino de PLE não cobre as necessidades do mercado, que cada vez mais tem aumentado a demanda, se considerarmos que o português tem se tornado uma língua muito procurada pela impulsão do MERCOSUL e pelo crescimento substancial da sua procura como terceira língua para falantes de espanhol nos EUA “ao ponto de se caracterizar como uma área de pesquisa específica, denominada *Português como terceira língua*”⁶⁸ (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p.276)

Esses autores destacam que, além disso, os LD destinados a suprir a demanda, “focalizam, muito frequentemente, o nível fonético-fonológico [...] ou ainda as dificuldades de comunicação advindas de falsos cognatos” (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p.276). Nesse sentido, acrescentam que esses materiais deveriam incluir uma análise contrastiva e comparativa de ordem discursiva, pragmática e cultural, e afirmam que a maior parte dos professores e estudantes de LE, com frequência, não têm a oportunidade de vivenciar a cultura do outro. É, por isso, que o LD assume um papel de importância

[...] na constituição do imaginário da cultura do outro, reforçando ou desconstruindo estereótipos e favorecendo uma maior ou menor identificação com outras culturas. Além disso, ele pode sensibilizar o aprendiz para outros pontos de vista sobre o mundo, e assim, auxiliá-lo a interagir de maneira mais apropriada em situações reais de uso da língua-alvo (DINIZ; STRADIOTTI; SCARAMUCCI, 2009, p.290).

Neste ponto é que o posicionamento dos autores citados vai ao encontro dos nossos argumentos para a reelaboração de atividades com perspectiva intercultural. Consideramos a cultura um fator constituinte da linguagem, portanto não como uma lista de acontecimentos ou datas folclóricas, mas sim como “formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos” (MEC, 2009, p.4). Tendo isso em vista, parece-nos importante discutir a função de extrema importância que o LD tem como referencial pedagógico na ação do professor de PLE (OLIVEIRA; FURTOSO, 2009).

2.1.1 O papel do livro didático no ensino de PLE

⁶⁸Grifo no original/do autor.

Consideramos relevante esclarecer a concepção de LD que adotamos para o nosso trabalho, e para isso acreditamos que seja fundamental problematizar seu papel no ensino de LE. Os materiais por excelência no ensino-aprendizagem de LE continuam sendo os LDs. Estes ocupam um papel importante nos processos de ensino-aprendizagem já que, tradicionalmente, é por meio deles que os alunos entram em contato com diferentes amostras da língua-alvo e têm acesso a diversos *input*. O ensino de LE tem sido fortemente influenciado pelo LD. Em muitos casos ele funciona como o principal referencial do curso, tanto para o professor quanto para o aluno e acaba direcionando o estabelecimento de objetivos do curso, o seu planejamento e determinando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Contudo, e como afirmam Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p.266) “em alguns casos – sobretudo em contextos de língua estrangeira – não se adota nenhum LD específico. Nessas situações, o professor se serve de vários livros, bem como de outros materiais” para cumprir com os objetivos de ensino. Muitos professores são também produtores dos seus próprios materiais e elaboram atividades a partir de diversos tipos de *input*.

Existem posicionamentos a favor e contra a adoção de um LD como material principal no ensino-aprendizagem de LE. Alonso (1994), Richards (1998) e Cerrolaza et al. (1999), (apud SILVA, 2002), apontam que: o livro oferece segurança e estabelece uma sequência se comparado às fotocópias; é um material elaborado, com vocabulário sistematizado; libera o professor de ter que elaborar os seus próprios materiais o que gera um esforço extra e uma grande dedicação; constitui uma ajuda importante para professores sem experiência no planejamento das aulas; permite o intercâmbio de ideias entre colegas que utilizam o mesmo material; funciona como estruturador do programa; facilita o nivelamento dos alunos a partir de volumes. As vantagens anteriormente reafirmam o relevante papel dos LDs tanto para alunos, quanto para professores.

Algumas das razões para a utilização do livro didático em contexto de segunda língua e língua estrangeira, apresentadas por Richards (1998), são: exige um tempo menor de preparação; a qualidade do material produzido pelo professor é bem inferior a dos livros didáticos comerciais, para os quais há grandes orçamentos para desenvolvimento e produção; é baseado em teorias, abordagens e pesquisas recentes e desenvolvido por especialistas da área de ensino e aprendizagem; apresenta um plano sequencial e bem organizado; e dá segurança ao professor e uma maior autonomia ao aluno (PESSOA, 2009, p.54).

No entanto, os mesmos autores mencionados por Silva (2002), destacam também algumas desvantagens: os livros ficam desatualizados com rapidez em relação aos temas

tratados; muitas vezes a língua é vista de forma fragmentada; podem não cobrir necessidades específicas dos alunos, porque tendem a homogeneizar conteúdos para atingir um público mais amplo; aos livros podem ser atribuídas qualidades não exclusivas como autoridade e validade o que indica uma incapacidade do professor; o livro pode atuar como uma “camisa de força” que impede que as aulas sejam mais criativas; o livro não é um material perfeito e completo.

De acordo com a perspectiva de Souza (2003), um LD tem a finalidade de ajudar alunos e professores a realizarem as tarefas, sendo um elemento relevante no processo de ensino-aprendizagem, mesmo tendo aspectos negativos. Não podemos deixar de assinalar importantes aspectos que devem ser levados em conta ao referirmos aos MDs:

[...] as suas funções econômica e político-pedagógica e a sua incontestável inserção na política educacional, o seu papel nas políticas editorial e pública; a sua legitimidade no meio educacional, o que lhe atribui um poder de ‘informação’ muito grande, na corrente do discurso da competência, tendo em vista as ‘verdades’ sacramentadas que ele permite sejam transmitidas e partilhadas (PACHECO, 2006, p. 62).

É por esta razão, que é importante que no LD de PLE sejam incluídas atividades que possibilitem as condições propícias para a construção do conhecimento linguístico e cultural dos aprendizes. Neste contexto e como afirma Gimenez (2008, p.4),

[...] se torna fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados. Via de regra, os existentes tratam a cultura como fato cultural e não problematizam, no caso da língua inglesa, como seu caráter de língua franca pode estar sendo trabalhado em relação à cultura. Do mesmo modo, a formação de professores precisaria, de alguma forma, incorporar essa perspectiva. Do ponto de vista de pesquisas, seria necessário realizar mais investigações sobre como a língua é usada em diversas culturas, ou diferentes contextos, além de como se adquire cultura estrangeira e como espaços interculturais podem estar sendo formados.

Para que a competência intercultural seja desenvolvida é importante proporcionar ao aluno os meios para um melhor entendimento das língua-cultura(s) alvo. Assim, as atividades de um LD de PLE devem atuar como elementos provocadores na busca de refletir sobre as identidades culturais dos países luso-falantes; permitindo ao aluno a troca de ideias e colocando-o em contato com outras visões de mundo atravessadas por valores sociais e crenças diferentes. Como Castro (2009, p.59) explica,

[...] lidar com esse jogo de identidades e culturas é desafiador e o MD [material didático] deveria auxiliar nesse processo na medida em que oferece ao aprendiz não apenas pontos importantes acerca da nossa língua, mas também da nossa cultura, de

quem somos, como vivemos, e interagimos dentro da nossa comunidade (Grifo nosso).

Dessa maneira, consideramos importante pensar o LD como um espaço para problematizar as representações e estereótipos, porque os LDs para ensino-aprendizagem de PLE se constituem como um espaço reprodutor das culturas dominantes e hegemônicas. Assim, e como menciona Pessoa (2009, p.59), essa é a importância de que “o professor deva ‘desconstruir’ ou ‘reconstruir’ os LDs para que eles contemplem melhor as necessidades dos alunos ou os estilos de ensinar desse professor.”⁶⁹. E para isso, precisamos compreender que a sala de aula de LE deve ser um lugar não só de construção de conhecimento, mas também um espaço de reflexão, debate e desenvolvimento da consciência intercultural. Neste contexto, o silenciamento de culturas marginalizadas só intensifica a alienação dos jovens alunos e afasta-se da construção de cidadãos ativos, críticos e solidários.

2.1.2 O livro didático de PLE como artefato cultural

Propomos discutir, inicialmente, o papel do LD para ensino-aprendizagem de PLE, a partir da noção de artefato cultural e, portanto, como currículo, na reprodução e fixação de estereótipos e preconceitos. Mas, para isso é preciso explicar o que é um artefato cultural desde a perspectiva dos ECs (CANEN, 2002; SANTOMÉ, 2001). Este campo de estudos interdisciplinar compreende os produtos culturais como agentes da reprodução social, ressaltando o seu dinamismo e complexidade na construção das relações de poder. Nesse sentido, as imagens, a propaganda, os programas de televisão, as músicas de uma banda, não são simples manifestações artísticas e sim “artefatos culturais” a partir dos quais podem ser analisadas as práticas de representação. Podemos dizer então que um LD se configura como um artefato cultural, pois funciona como um espaço de criação de significados.

É factível estabelecer aqui um nexu com Certeau (2014) que afirma que os produtos culturais utilizados no cotidiano são apropriados e transformados pelos sujeitos. O autor não vê os sujeitos como passivos, massificados e manipulados pela indústria cultural, mas sim como produtores, como transformadores dos produtos culturais a partir de diferentes práticas culturais “[p]or exemplo, a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo

⁶⁹Grifo no original/do autor.

daquilo que o consumidor cultural ‘fabrica’ durante essas horas e com essas imagens”⁷⁰ (CERTEAU, 2014, p.39). É por essa razão, que, neste contexto, o LD pode ser entendido também como currículo. O currículo como um artefato cultural, um campo de produção de significados, que permite valorizar os interesses de diferentes grupos e manifestações sociais. Segundo Silva (1999), o currículo é artefato cultural em dois sentidos: é uma invenção social como outra qualquer e não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que o fazem possível.

Mas, que pensamos quando pensamos em currículo? Ao ouvirmos falar sobre currículo são inúmeras as ideias que irrompem na nossa mente. Normalmente, as primeiras palavras que aparecem associadas são: conteúdos, educação, escola, programas, grade curricular, avaliação etc. Porque claro, mesmo antes do surgimento do “currículo” como um campo profissional, as esferas educativas já eram profundamente permeadas pelo currículo. Existia uma preocupação por organizar as atividades acadêmicas, por definir o que seria ensinado, por estabelecer os métodos e responder questões de extrema importância que determinassem a finalidade da educação. Por esta razão, é importante ponderar que o currículo não é um simples conceito no mundo do ensino e sim uma maneira complexa de se regular as práticas pedagógicas e educativas.

Como afirma Santomé (2001, p.159):

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.

O autor discute de maneira crítica a realidade da instituição escolar cujos currículos ainda mantêm uma estrutura fortemente tecnicista. Ele reflete sobre as vozes ausentes na seleção da cultura escolar destacando a presença arrasadora das culturas dominantes e hegemônicas, e critica fortemente a existência de um currículo que denomina de *turístico* por estudar de maneira isolada a diversidade cultural, atitude que só reproduz a marginalização e negação de outras culturas. As reflexões do autor nos ajudam a repensar a realidade dos currículos atuais ainda num modelo de educação bancária no qual os conhecimentos são transmitidos e depositados nos alunos. Assim, do nosso lugar de professores de língua

⁷⁰Grifo no original/do autor.

devemos aproveitar a oportunidade de incluir nos nossos currículos conteúdos culturais que traduzam os interesses, preocupações e valores das culturas juvenis, das etnias minoritárias, em fim de todas aquelas culturas negadas. E o que é mais importante, promover essa inclusão não como uma questão meramente folclórica e sim como uma proposta de trabalho cotidiana que permita a expansão das capacidades humanas e o constante questionamento das relações sociais de desigualdade e submissão.

Nesse sentido, e como explica Sacristán (2000), é através da *práxis* que o currículo adquire verdadeiro significado para professores e alunos e se manifesta na relação de determinação entre sociedade, cultura, currículo e prática. O currículo, então, se configura como um conceito relativamente recente, e devido a sua complexidade como construção cultural vem sendo definido de maneiras diversas com o objetivo de organizar as práticas educativas.

Historicamente, podemos encontrar diferentes concepções do que é o currículo: como experiência, como conjunto de responsabilidades da escola, como experiências de aprendizagem, como conteúdos, como planos e propostas, etc. Enfim, são inúmeros os significados que tem lhe sido dados. Contudo, o autor coloca a ênfase na concepção de currículo como *práxis* (SACRISTÁN, 2000), pois este reflete experiências cotidianas, crenças, valores, ideologias, se configurando como uma forma de ter acesso ao conhecimento desde uma perspectiva cultural e socializadora.

Partindo deste conceito, podemos tecer um panorama sobre o que distingue as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas com o objetivo de perceber o deslocamento ocorrido na maneira de conceber o currículo. Quando nos referimos às teorias tradicionais, devemos nos remeter a inícios do século XX, época marcada por uma tendência fortemente tecnicista na educação. Em contraste, e nos aproximando aos anos 70, as teorias críticas começam a colocar em questão a realidade da educação argumentando que as injustiças sociais e as desigualdades são produto da reprodução de práticas hegemônicas e das relações de poder. As teorias críticas constituem-se então como “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.” (SILVA, 1999, p.30). Já, entrando no século XXI, as teorias consideradas pós-críticas discutem os conceitos de saber e poder, associados à identidade e diferença. Tudo é submetido a questionamento constante: Por que um conhecimento e não outro? Por que privilegiar umas culturas sem detrimento de outras? Assuntos como o papel do gênero, etnia, raça e a sua incidência na reprodução da desigualdade adquirem relevância e visibilidade. A identidade é entendida como *performance*,

a heterossexualidade é problematizada, questionam-se os significados de religião, pátria, política, os binarismos são desconstruídos, e a concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário é também debatida. Reivindica-se a inclusão de formas culturais marginalizadas, portanto, questiona-se o currículo centrado no cânon ocidental.

Em suma, as teorias “pós” propõem que o currículo seja entendido como o resultado de uma construção social, um espaço de luta e contestação. O currículo como representação, como prática de significação (SILVA, 2010). O currículo como um espaço que busca desafiar a construção das diferenças e preconceitos, que promova “a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro” (CANEN, 2010, p.187). A autora aponta sobre a necessidade de se discutir o papel da educação e do currículo com base nos valores da diversidade cultural. Apresenta o que ela denomina como os perigos do multiculturalismo: o multiculturalismo “reparador” – como medida compensatória, reparadora de injustiças passadas –, o folclorismo – redução a uma perspectiva de valorização de festas, costumes e tradições como aspectos exóticos –, o reducionismo identitário – redução das identidades a algo único e universal – e a guetização cultural – homogeneização cultural – ressaltando a importância de pensar em um cotidiano alternativo que contribua para a valorização daquilo que é considerado diferente sensibilizando-nos para pensar currículos alternativos. A partir dos perigos que a autora menciona, é possível percebermos como algumas perspectivas que se dizem multiculturalistas poderiam perpetuar a construção de diferenças e preconceitos que tanto desejam combater.

Enquadradas dentro das teorias pós-críticas encontramos a perspectiva do multiculturalismo, as pedagogias feministas, as vertentes raciais e étnicas, as críticas pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-coloniais e os ECs. Nesse sentido, os ECs configuram-se como parte importante do marco teórico desta análise que se propõe discutir a importância do livro didático como texto cultural, e em consequência como currículo. Como já foi dito, quando falamos em ECs não nos referimos a uma disciplina, e sim a um campo interdisciplinar que desenvolveu estudos vinculados a diversos aspectos culturais da sociedade contemporânea. Surge calcado em alguns movimentos sociais de reivindicação que surgiram no final dos anos 50, e que vai se concentrar nos estudos de formas culturais urbanas, marginalizadas, não eruditas. Esta revolução na compreensão da cultura se constituiu num terreno propício para a emergência dos ECs, cuja orientação interdisciplinar coloca a cultura, em seus diversos níveis, como núcleo das discussões. Assim, os ECs se afirmam em uma definição inclusiva de cultura, “[...] entendida como um modo de vida global de uma

sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano.” (SILVA, 1999, p.131) e se subdividem em uma ampla variedade de perspectivas teóricas que abrangem questões de gênero, raça, sexualidade, cultura de massas etc. É nesta heterogeneidade que os ECs “[...] concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social.” (SILVA, 1999, p.133) e, portanto, como um jogo de poder.

Por tal motivo e entrando no cerne da nossa discussão, precisamos compreender que a cultura deve ser tratada “como uma atividade inconclusa e aberta à contestação” (GIROUX, 2001, p.101) e por outro lado transformada em um constructo central nas aulas de PLE. Os LDs, considerados textos culturais (CANEN, 2002) desde a perspectiva dos ECs, deveriam ser pensados como estruturadores de valores e relações sociais. De acordo com Costa (2002), as sociedades capitalistas se configuram como espaços de reafirmação das divisões desiguais e, por conseguinte, é a cultura

[...] um dos principais *locus* em que são estabelecidas tais divisões, mas também em que elas podem ser contestadas. É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado, em que a diferença e a identidade são produzidas e fixadas, em que a desigualdade é gestada (COSTA, 2002, p.138) (Grifo do autor).

Por isso, a partir do nosso lugar de professores de PLE devemos aproveitar a oportunidade de incluir nos nossos currículos conteúdos culturais que traduzam os interesses, preocupações e valores das culturas juvenis, das etnias minoritárias, em fim de todas aquelas culturas silenciadas. E o que é mais importante, promover essa inclusão não como uma questão meramente folclórica, mas como uma proposta de trabalho cotidiana que permita a expansão das capacidades humanas e o constante questionamento das relações sociais de desigualdade e submissão.

O LD de PLE opera como um artefato cultural muito valioso a partir do qual o aluno entra em contato com uma língua-cultura (KRAMSCH, 1998) diferente. Em vista disso consideramos que este deveria ser uma porta para o questionamento e a reflexão, um currículo anti-marginalização (SANTOMÉ, 2001) que recupere as culturas negadas em cada uma das atividades propostas; que se constitua como um currículo não turístico evitando a reprodução da marginalização e a negação de outras culturas.

Contudo, o que vemos com muita frequência nos LDs, e que tomamos como referência nesta análise, é que as atividades apresentadas para introduzir questões culturais não propõem uma problematização com viés intercultural. Simplesmente expõem um tópico específico de

maneira muito superficial e reducionista e, muitas vezes, recorrem a imagens estereotipadas das pessoas, das regiões, dos sotaques, das comidas, das músicas etc. Assim observamos que é evidente como os temas pautados nas diferentes unidades reforçam as diferenças entre as regiões mais e menos favorecidas do Brasil, como algumas músicas adquirem *status* e outras, por serem marginalizadas sequer são mencionadas, como a diferença de classes é retratada e reafirmada etc.

2.2 Os livros *corpus*: a nossa análise

Já no foco do nosso trabalho, que é a análise das atividades que tratam sobre tópicos culturais nos livros anteriormente citados, devemos, inicialmente, nos posicionar em relação ao LD como material de relevância no contexto de ensino. Um LD tem a finalidade de ajudar alunos e professores a realizarem as tarefas, mas é inquestionável o seu papel nos processos de ensino-aprendizagem como instrumento, mesmo tendo aspectos negativos. A nossa experiência na área e a revisão da literatura evidencia que existe muita insatisfação com os LDs para ensino de PLE. As queixas mais frequentes estão associadas à ênfase dada à gramática, quer dizer, aos aspectos mais formais e estruturais da língua e “a pouca atenção dedicada aos demais aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem” (FONTES, 2000, p.175). É por esta razão que é importante que no livro didático de PLE sejam incluídas atividades que possibilitem as condições propícias para a construção do conhecimento linguístico e cultural dos aprendizes. Como explica Fontes (2002, p.176),

[...] nos livros didáticos existentes para o ensino de Português para Estrangeiros estão, naturalmente, refletidas as tendências e as crenças metodológicas dos seus autores. Elas se revelam na seleção de áreas temáticas e tópicos gramaticais, e na maneira como os mesmos são apresentados e trabalhados, entre outros aspectos. Essas características metodológicas presentes nos livros exercem uma influência indireta sobre o que acontece nas salas de aula e nos julgamentos de valor feitos sobre esses mesmos livros.

A esse respeito e como afirma Almeida Filho (2013, p.16) “cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos”. E essa “partitura” a que ele refere, responde a uma concepção de língua, se respalda em teorias sobre o que significa ensinar e aprender uma nova língua, ou seja, se

ampara numa abordagem que deveria se refletir na constituição desse modelo de ensino que é o LD.

Nesse contexto, os livros escolhidos como o nosso *corpus*, são, pelo menos, contraditórios. Por isso, se faz notório o desejo de uma mudança que tome visibilidade a partir da criação de novos materiais, o como aqui propomos, da reelaboração das atividades que favoreçam o tratamento de temas da cultura brasileira e contrastes interculturais com o objetivo de proporcionar aos alunos os meios para um melhor entendimento da língua-cultura alvo. Segundo Fontes (2002, p.177) “há o desejo de que os temas culturais não sejam apenas acessórios, ‘enfeites’ usados a título de ilustração, mas passem a ser parte essencial dos nossos materiais didáticos”. Assim, as atividades de um LD de PLE devem atuar como elementos provocadores na busca de uma reflexão sobre as identidades culturais colocando os alunos em contato com outras visões de mundo atravessadas por valores sociais e crenças diferentes. Como afirma Gimenez (2008, p.4),

[...] se torna fundamental a elaboração de materiais didáticos adequados. Via de regra, os existentes tratam a cultura como fato cultural e não problematizam, no caso da língua inglesa, como seu caráter de língua franca pode estar sendo trabalhado em relação à cultura. Do mesmo modo, a formação de professores precisaria de alguma forma, incorporar essa perspectiva. Do ponto de vista de pesquisas, seria necessário realizar mais investigações sobre como a língua é usada em diversas culturas, ou diferentes contextos, além de como se adquire cultura estrangeira e como espaços interculturais podem estar sendo formados.

O conceito de linguagem que se deduz dos LDs analisados é que ela é um instrumento para a comunicação. Quanto à metodologia, os livros fomentam o uso de recursos tanto estruturalistas quanto comunicativos, por exemplo: exercícios de substituição, de responder perguntas, preencher lacunas, próprios de uma abordagem estrutural; junto a exercícios comunicativos como: elaborar diálogos, falar sobre a rotina de alguém, recontar uma pequena história a partir de imagens, escrever mensagens para um colega, preparar uma entrevista de emprego etc.

Em consequência, propomos, a partir do anteriormente mencionado, a análise de quatro atividades, realizada sob o alicerce teórico de Santomé (2001), que propõe categorizar algumas atitudes que se manifestam quando as propostas de trabalho que pretendem estudar a diversidade são tratadas como iniciativas isoladas, estas são: a *trivialização* – estudar grupos sociais e seus costumes com banalidade –, a *estereotipagem* –recorrer a imagens estereotipadas dos coletivos diferentes –, o *souvenir* – tratar o diferente como um dado

exótico – e a *tergiversação* – tornar naturais as situações de opressão –. Estas se encaixam perfeitamente se pensamos nos LDs de PLE como currículo turístico.

O primeiro exemplo que apresentamos é extraído do livro *Novo Avenida Brasil 1*, Lição 3, “Comer e beber”, A5, p.17 (Anexo A). “*Queremos convidar vocês...*”, e enquadra-se em um conjunto de atividades cujo objetivo é que o aluno aprenda a solicitar informações e agradecer utilizando vocabulário relacionado à culinária. A atividade parte de um diálogo em que uma pessoa convida outra para um almoço “tipicamente” brasileiro que inclui: caipirinha, salada, arroz, feijão, pernil, farofa, frutas e um cafezinho. A proposta é desenvolver a oralidade simulando a situação de um convite para um almoço/jantar típico do seu país propondo uma comparação entre a cultura brasileira e a cultura do aluno, apesar disso, consideramos que fica em um nível muito superficial. Nos termos de Santomé (2001, p.173) é evidente aqui a *trivialização*, atitude que emerge quando grupos sociais são estudados com superficialidade “[...] seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos”.

Ainda que o livro *Novo Avenida Brasil 1* (LIMA et al., 2013, p.III), reconheça explicitamente a necessidade de uma mudança pelas “alterações que o cenário dos estudos linguísticos sofreu”, continua assumindo-se como “comunicativo-estrutural”, mas, segundo as autoras, “ele vai muito além” pois informações sobre cultura do Brasil, seu povo e seus costumes “permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural”. O fato de ter uma versão reeditada e várias vezes reimpressa do livro, ao longo de vinte anos, faz supor que mudanças significativas deveriam ter sido realizadas, não só no que se refere a conteúdos, mas também as atividades que poderiam ter sido revisadas para responder ao que especifica a proposta didática. Entendemos que desde a edição do livro *Avenida Brasil 1* que aqui analisamos, no ano 1991, até a edição do *Novo Avenida Brasil 1* no ano de 2008 e a sua 5ª reimpressão (2013) que forma parte do nosso *corpus* de análise, mudanças significativas deveriam ter acontecido, porque os paradigmas de ensino-aprendizagem de línguas tem mudado de maneira significativa.

No caso da atividade anteriormente apresentada, o livro do professor não faz nenhuma sugestão além do que é proposto no livro do aluno. Tal atividade, além de ter um objetivo meramente linguístico, poderia propor uma discussão em sala de aula sobre: Será que podemos pensar em uma comida “tipicamente” brasileira? Qual a origem desses pratos? Por que esses ingredientes? Qual a sua importância sócio-cultural? Enfim, gerar reflexões

contextualizadas que propiciem que o aluno, não só compare, mas também repense a sua realidade, a sua visão de mundo.

O segundo exemplo é a atividade denominada “*Estereótipos*” no livro *Avenida Brasil 1*, Lição 12, De norte a sul, A2, p.122, (Anexo B). Neste caso, seguindo na perspectiva de Santomé (2001), evidencia-se a *tergiversação* que é outra maneira de agir ante o diferente. Atividades criadas desde a visão dos grupos hegemônicos não promovem o posicionamento crítico do aluno que acaba assimilando e repetindo, sem discernimento, algumas informações apresentadas no MD. A proposta é que através de quatro desenhos acompanhados de um texto muito breve, que representam o carioca, o mineiro, o paulista e o gaúcho os alunos possam praticar algumas expressões (Não suporto..., Acho simpático..., Odeio...) A atividade vai acompanhada de um áudio para classificar tais expressões e para completar uma atividade de múltipla escolha. Finalmente o aluno deve trabalhar numa atividade de prática oral que propõe discutir sobre como eles veem as pessoas de seu país.

O *Avenida Brasil 1* se compõe de um livro-texto que se configura como a base do curso; um livro de exercícios que oferece exercícios adicionais para ampliar os do livro-texto e um livro do professor que “além de apresentar a concepção didática de AVENIDA BRASIL, oferece sugestões para o trabalho com todas as lições do livro-texto e de exercícios” (BERGWEILER, 1992, p.7). Além de fitas para acompanhar o livro-texto e glossários bilíngues. No livro do professor se explicam detalhadamente a concepção didática, as metas de aprendizado, os recursos de apoio ao aprendizado e a estrutura do livro. Com relação à concepção didática explicita-se que o objetivo fundamental é que os alunos se comuniquem em um nível básico de português do Brasil e nesse sentido “desenvolve paralelamente, através de atividades comunicativas e de reflexão intercultural, a expressão e compreensão orais, a leitura e a expressão escrita” (BERGWEILER, 1992, p.8). No prefácio do livro-texto (LIMA et al.,1991, p.3) é especificado que se opta por um método “digamos, comunicativo-estrutural”, que pretende conduzir o aluno “através de atividades ligadas a suas experiências”, estimulando “a reflexão intercultural”. E, argumenta abrir o espaço para aspectos: comunicativos, estruturais e interculturais respeitando processos de aprendizado individuais.

Para a atividade analisada, o livro do professor deixa claro que o objetivo da atividade é meramente comunicativo e persegue “expressar simpatia ou antipatia” (BERGWEILER, 1992, p.86) e explicita que “a intenção do livro ao apresentar estereótipos brasileiros não é a de reforçá-los, mas de levar à reflexão sobre diferenças culturais e inter-culturais” (BERGWEILER, 1992, p.86). Todavia, a sugestão para a atividade é ler os textos

apresentados, fazer o exercício individualmente após ouvir a fita, e discutir sobre e estereótipos nos países dos alunos.

Parece-nos importante destacar o posicionamento dos próprios autores quanto ao material didático produzido, pois algumas afirmações resultam contraditórias logo de termos analisado as atividades propostas. Por exemplo, no tópico *Informações sobre o Brasil* afirma-se que a cultura e costumes do país (Brasil) estão presentes nos textos e ilustrações e sempre que,

[...] os costumes e as tradições são tematizadas, procura-se evitar o fortalecimento de preconceitos e a simplificação ingênua da imagem do país do samba, das florestas e do futebol, estimulando a reflexão sobre a cultura própria do/da aluno/a e relativizando as informações fornecidas pelo próprio livro (BERGWEILER, 1992, p.10).

Pretendemos ressaltar aqui que a menção à importância de “estimular a discussão intercultural” (BERGWEILER, 1992, p.8) é recorrente ao longo dos diferentes tópicos que conformam a introdução do livro do professor. No entanto, a nossa análise das atividades permite evidenciar que tais intenções se põem de manifesto mais de uma perspectiva teórica e de posicionamento dos autores, e não se refletem nas atividades que tratam assuntos culturais.

Portanto, consideramos que a proposta, assim como é apresentada, não faz mais que fixar aquelas representações sociais: o carioca aparece como boa-vida, o mineiro é pão-duro, o paulista só trabalha e o gaúcho é machão e esquentado. Em momento nenhum, se propõe uma discussão mais aprofundada, nem uma reflexão sobre a realidade de cada região almejando o posicionamento crítico do aluno. Destacamos, não obstante, a intenção da última atividade voltada a que o aluno possa estabelecer relações com a realidade do seu país, mas novamente isso acontece de maneira superficial. Temas como minorias étnicas, discriminação, identidades regionais, são pouco tratadas nos livros, e quando aparecem fazem-no como pequenas referências anedóticas.

Com o desenvolvimento da análise dos dados, podemos mostrar que, apesar dos autores dos LDs manifestarem abrir um espaço para o tratamento de aspectos interculturais, a cultura é retratada desde uma abordagem tradicional (GIMENEZ, 2008) com algumas intenções tímidas de pensar a cultura do outro que não vão além da comparação.

Continuando nessa lógica, Santomé (2001, p.173) faz referência também ao tratamento de algumas temáticas como sendo um *souvenir*. Configura-se como uma forma de tratar da diversidade cultural em que algumas noções mínimas são trabalhadas como se fosse uma lembrança, um objeto característico da cultura sem ser esta aprofundada, discutida, ou

colocada em questão. Um exemplo concreto para melhor retratar o anteriormente dito foi retirado do livro *Bem-Vindo!*, Unidade 4, “Psiu”, *Datas comemorativas*, Pág. 35, (Anexo C). O “Psiu”, segundo descrito no livro, é uma seção que funciona como um chamado de atenção para dados que têm o objetivo de ampliar o vocabulário e o conhecimento. Neste caso, são as datas comemorativas, apresentadas como uma enumeração de eventos e as suas datas correspondentes, ex: Carnaval, Tiradentes (21 de abril), Dia da Independência (7 de setembro) etc.

O livro *Bem-Vindo!* e a sua versão reeditada (PONCE et al., 1999; 2014) se compõem de um livro do aluno, cadernos de exercícios organizados segundo o aluno seja de origem latina, asiática ou anglo-saxônica, o livro do professor, caderno de respostas, cd’s e o acesso ao uma versão digital interativa *online*. Os dois volumes aqui analisados organizam-se em cinco grupos de quatro unidades de dez páginas cada, e abrange os seguintes temas: a pessoa e seus relacionamentos; o país e sua língua; a sociedade e sua organização; o trabalho e suas características; o lazer.

O livro do professor se configura como um guia bastante detalhado e traz sugestões sobre como cada atividade pode ser desenvolvida de maneira mais eficiente. Define-se como um material prático e eficaz, com dicas e sugestões de atividades alternativas voltadas à conversação, informações interessantes para enriquecer as aulas e sugestões de perguntas para discussão dos textos propostos. Para o caso da atividade aqui analisada, o livro do professor (2009, p.46) sugere que cada feriado seja comentado brevemente sem estender-se na explicação e que se realizem comparações com os feriados dos países dos alunos. Em relação ao Carnaval, o livro sugere que o professor “esclareça as datas comemorativas não fixas, como o Carnaval: festa profana que antecipa os 40 dias de jejuns quaresmais” (2009, p.47). Consideramos então, que o tema é apresentado como um souvenir, a partir de uma simples menção, como uma data para comemorar, e não se fomenta o debate sobre muitas questões a ele associado. Não é explicada nem a origem histórica, nem a importância sociocultural destes acontecimentos. Por isso, acreditamos que estas atividades abordadas com um viés crítico poderiam não só ajudar o aluno para desenvolver a compreensão leitora e escrita, mas também contribuir para a sua formação como um ser capaz de discernir e questionar.

Outra das atitudes que Santomé (2001, p.174) ressalta é a *estereotipagem* e resulta relevante para analisarmos os livros didáticos como currículo. No livro *Bem-vindo! Nova edição*, Unidade 17, Gente e Cultura Brasileira, Sotaques regionais, p.168 (Anexo D) destaca-se um claro exemplo disso. Por exemplo, recorre-se a imagens estereotipadas para representar

um determinado sotaque, uma região, um comportamento. O Brasil representado nos livros de PLE é “o país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha e do jeitinho” (NIEDERAUER, 2001, p.103). Neste caso específico, a atividade propõe ouvir os diálogos para reconhecer os diferentes sotaques regionais: “do rio”, “do sul”, “do norte”, “do interior de São Paulo”. O livro do professor propõe que os alunos ouçam os quatro sotaques regionais diferentes e sugere ao professor que “ênfatize que se trata do português coloquial falado, e com um sotaque bem carregado” (PONCE et al., 2009, p.202). Realmente a atividade deixa muito a desejar, pois os diálogos, pelo fato de serem fictícios, exageram os sotaques e acabam sendo absolutamente artificiais.

Consideramos que é possível pensarmos em várias propostas para trabalhar estes conteúdos de uma maneira mais proveitosa para o aluno estrangeiro, por exemplo, partindo de materiais audiovisuais autênticos. E é nesse sentido que argumentamos que um livro didático que fuja dos conteúdos folclóricos pode se transformar num excelente espaço para desmistificar os estereótipos. No caso deste livro e sua re-edição, não encontramos a afirmação explícita de uma busca de reflexões interculturais, entretanto, no livro do professor há sugestões para trabalhar as atividades com um acréscimo a essa abordagem tradicional (GIMENEZ, 2008), contudo não vai além da comparação. Por exemplo, que o aluno traga uma receita do seu país, ou que reflita se, no seu país é possível comprar remédios sem receita médica, comparar os sistemas de saúde, comparar os prêmios de, por exemplo, esportes brasileiros aos dos países de origem dos alunos ou a outros prêmios internacionais, convencer um grupo de amigos relutantes a viajar ao seu país, da beleza do evento folclórico escolhido para a viagem etc.

A partir das atitudes aqui apresentadas e dos exemplos citados podemos melhor entender como o LD, como currículo, poderia evitar que algumas perspectivas que se dizem interculturais perpetuem a construção de diferenças e preconceitos que tanto desejam combater desconstruindo os discursos que agem estereotipando o outro. Os exemplos retirados dos livros didáticos aqui analisados reafirmam uma visão parcial da cultura brasileira e retratam perfeitamente cada uma das categorias apontadas por Santomé (2001).

A nossa análise conclui que os livros mencionados se amparam em uma visão tradicional (GIMENEZ, 2008) da cultura brasileira, isto é, não há uma integração entre língua-cultura, e a cultura é tratada como um fato cultural, uma simples informação folclórica que não é problematizada. O folclorismo (CANEN, 2002, p.182) é explicado como “a redução

do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos.” Por exemplo, quando se comemora “o dia de...” e fica relegado a um tópico anedótico. O LD como currículo turístico corre o risco de cair na trivialização, na estereotipagem, no souvenir e na tergiversação das situações da vida cotidiana. Por isso é importante que, como professores de PLE entendamos que “a través da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para um questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão” (SANTOMÉ, 2001, p.175) o espaço da sala de aula deve se configurar como um lugar de questionamentos culturais.

Nos LDs analisados aparecem certamente atividades que tratam de tópicos culturais, todavia estes são apresentados de maneira superficial e muitas das propostas ficam no estágio da simples comparação. Não bastaria, como refere Gimenez (2008, p.4) “comparar cafés da manhã dos americanos e dos brasileiros, até porque isto envolveria uma generalização e estereótipos de grupos sociais. Nem todo americano come *cornflakes*, assim como nem todo brasileiro come pão com manteiga”. Os LDs deveriam, então, ser pensados como estruturadores de valores e relações sociais.

A partir dos exemplos que apresentamos anteriormente, podemos compreender como, estes poderiam evitar que algumas perspectivas que se dizem pluriculturais reproduzam os preconceitos que tanto desejam problematizar, bem como os discursos que fixam os estereótipos. Por esta razão a proposta de reelaboração que apresentamos a continuação objetiva evidenciar que o professor possui ferramentas para trabalhar na sua desconstrução.

CAPÍTULO 3

REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES

“Detrás de una lengua hay un mundo, por eso, favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo distinto y de los distintos ha de ser una práctica habitual en la clase de idiomas. Tendremos que conseguir, como diría J. Peter Nauta que nuestros alumnos sean extranjeros con los ojos, los oídos y el corazón abiertos.” (CASAL, 1999, p.20)

No presente capítulo apresentamos a nossa proposta de reelaboração de atividades, e para isso, consideramos necessário explicar, em primeiro lugar, o porquê da nossa escolha pelo Enfoque por Tarefas para estruturar o trabalho. Logo depois, desenvolvemos as sequências de tarefas pensadas a partir das atividades analisadas no capítulo anterior.

3.1 O Ensino por Tarefas: uma opção para repensar os materiais didáticos

Consideramos importante apresentar o Enfoque por Tarefas não como um método, e sim como uma proposta de ensino cujos primeiros trabalhos surgem a fim da década de 70, inícios de 80, no campo de ensino do inglês. Caracterizada por ser uma opção inovadora dentro do Enfoque Comunicativo, surge como a evolução do modelo nocio-funcional e das propostas do Conselho da Europa preocupados essencialmente em definir aquilo que devia ser ensinado em aulas de língua estrangeira considerando, esta última, um instrumento para a comunicação e não um sistema formal. A iniciativa de alguns teóricos dedicados o estudo dessa área foi a substituição dos antigos currículos por uma programação baseada nas necessidades de alunos estrangeiros que estudavam em campus universitários da Inglaterra. Para isso, foi preciso definir os cenários de atuação desses alunos e as atividades que eles precisavam realizar nesse contexto universitário para promover os processos de comunicação em sala de aula.

Esta proposta de ensino, na qual se conjugam estudos teóricos associados à aquisição de L2 e propostas práticas vinculadas à elaboração de currículos que postulam uma nova maneira de ensinar LE, configura-se como uma proposta didática de ensino-aprendizagem de LEs centrada mais nos processos do que nos conteúdos e representa uma mudança qualitativa em relação à maneira de entender o ensino de LEs. O enfoque por tarefas focaliza-se na forma de “organizar, sequenciar e realizar as atividades em sala de aula”⁷¹ (GARCÍA, 1996.p.89). As tarefas são “planos de trabalho que conduzem à elaboração de uma tarefa final”⁷² (ZANÓN, 1999, p.17) e segundo o autor, existe uma relação indireta entre o LD e as tarefas propostas, então o livro pode ser uma fonte de *input* se revelando não só como referência, mas também como uma ocasião para as tarefas “um armazém ao que podemos acudir em busca de seus numerosos e variados documentos para utilizá-los como “input” de diversas tarefas”⁷³ (ZANÓN, 1999, p.45).

Dessa maneira, a partir do Enfoque por Tarefas, o ensino-aprendizagem de línguas se desenvolve de maneira contextualizada, possibilitando a interação das quatro habilidades (compreensão auditiva e leitora e produção oral e escrita). Esse enfoque busca a construção de um aprendizado autônomo e comprometido, alternando teoria e prática e aproximando o aluno da língua em uso e dos seus aspectos sociais e culturais. Podemos afirmar então que o ensino por Tarefas é válido para o nosso trabalho, a reelaboração de atividades, pois nos permite criar um contexto significativo de aprendizagem favorecendo “o funcionamento de processos de comunicação autênticos, em que a resolução de problemas, a negociação de significado e o intercâmbio de reações respondem a um objetivo concreto”⁷⁴ (FERNÁNDEZ, 2001, p.18). É possível perceber que o principal objetivo do ensino por meio de tarefas é a comunicação, mas como uma prática contextualizada, em que a LE é utilizada como veículo do aprendizado criando situações para que o aluno, enquanto está aprendendo, utilize elementos da língua.

Por outro lado, deve se destacar que tanto o aluno quanto o professor assumem papéis importantes nesta metodologia de ensino. O aluno deve apropriar-se da sua aprendizagem, adotando um posicionamento a respeito deste processo e agindo com responsabilidade para cumprir com todas as etapas que conduzem até a tarefa final. Nesse sentido, é necessário que o professor crie espaços para que cada aluno possa cumprir o seu papel no desenvolvimento

⁷¹organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase” (GARCÍA, 1996.p.89).

⁷²“planes de trabajo que conducen a la elaboración de una tarea final” (ZANÓN, 1999, p.17).

⁷³“un almacén al que podemos acudir en busca de sus numerosos y variados documentos para utilizarlos como “input” de diversas tareas” (ZANÓN, 1999, p.45).

⁷⁴“la puesta en marcha de procesos de comunicación autênticos, donde la resolución de problemas, la negociación de significado y el intercambio de reacciones responden a un objetivo concreto” (FERNÁNDEZ, 2001, p.18)

das atividades, pois tudo aquilo que vai ser trabalhado em sala de aula tem um objetivo concreto. Por esta razão, é importante pensar o ensino por tarefas como uma complementação, tanto dos programas da disciplina, por exemplo, quanto do LD.

É nesse ponto, que consideramos acertada a nossa escolha pelo Enfoque por Tarefas. O LD pode ser utilizado como referência para a criação de novas atividades, ou seja, como uma excelente ocasião para a tarefa que pode ser resultante de alguma falha no conteúdo ou de alguma deficiência na proposta de atividades no livro. Neste caso, alguns desses aspectos podem ser utilizados pelo professor como motivação para a tarefa.

A partir da análise de quatro atividades que tratam fundamentalmente da cultura brasileira e que consideramos representativas, uma de cada livro que compõe o nosso *corpus*, propomos então a reelaboração de tais atividades por se constituírem como um espaço de reprodução de preconceitos e fixação de estereótipos. Como já foi explicado no Capítulo 2 - análise das atividades-, os livros que tomamos como referência para este trabalho se sustentam em uma perspectiva tradicional da cultura brasileira (GIMENEZ, 2008): a cultura é tratada como um simples fato anedótico, não há uma integração genuína de conteúdos linguísticos e culturais. Neste sentido, as atividades que se propõem a gerar um debate sobre tópicos culturais são apresentadas de maneira superficial e, portanto, são redutoras funcionando como um elemento intensificador de estereótipos, preconceitos e representações.

A nossa proposta se torna legítima se consideramos que há uma primazia de questões meramente linguísticas e lexicais nas atividades propostas nos LDs para ensino de PLE aqui analisados. E não é só isso, as atividades que são apresentadas com foco em tópicos culturais não incentivam a reflexão, nem o desenvolvimento de um posicionamento crítico a respeito da língua-cultura(s) alvo. Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, pesquisas como a de Fontes (2002) nos permitem melhor fundamentar o nosso posicionamento: a autora advoga pela necessidade de criar novos materiais que deem visibilidade aos tópicos culturais para que estes possam ter um papel protagônico em sala de aula de LE. Por isso, com este trabalho pretendemos fazer nossa contribuição; propomos a reelaboração das atividades que estes livros, tão utilizados e vigentes no ensino de PLE, apresentam.

Não é o nosso objetivo criar um novo MD, e sim sugerir como é possível aproveitar os livros e materiais que os professores têm disponíveis, de maneira tal que a dimensão cultural seja ressignificada e tenha um papel de destaque. Com embasamento teórico na abordagem intercultural (KRAMSCH, 2001; BYRAM, 1994, 2001) reformulamos as atividades entendendo que devemos preparar o aluno para o diálogo na aula de LE. Nesse sentido, a LP

que se discute nas atividades reelaboradas é aquela que representa a língua-cultura(s) brasileira, e que se configura como um espaço de construção de pontes e negociação com a língua-cultura(s) do aluno.

Como já foi mencionado, e de acordo com a abordagem intercultural como fundamento teórico, nos apoiamos no enfoque do Enfoque por Tarefas (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1999; FERNÁNDEZ, 2001) cujo principal objetivo é fomentar a aprendizagem da LE a partir de atividades que funcionem como uma iniciativa para essa aprendizagem. Por outro lado, segundo Zanón (1999) existe uma íntima vinculação entre o LD e as tarefas que são propostas, já que o livro funciona como uma fonte de *input* e referência; como um “armazém” ao qual o professor pode recorrer à procura de temas para serem trabalhados em sala de aula. Desta maneira, a nossa proposta de reelaboração exemplifica como o professor pode trabalhar na desconstrução do diferente contribuindo para o desenvolvimento de um falante intercultural (KRAMSCH, 1998, 2001; BYRAM, 1999, 2001).

3.2 A nossa proposta

Logo depois de uma breve introdução teórica apresentamos a nossa proposta de reelaboração das quatro atividades escolhidas. Não sem antes justificar a nossa escolha que, por sinal, não é arbitrária. Depois de realizar uma análise exaustiva dos livros que configuram o *corpus* deste trabalho decidimos escolher uma atividade para cada livro: *Avenida Brasil 1 e Novo Avenida Brasil* (LIMA et al., 1991; 2013); *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros, e Bem-vindo! Nova edição adaptada ao acordo ortográfico da CPLP*; (PONCE et al., 1999, 2014). Estas atividades foram selecionadas por apresentarem as seguintes características: todas elas propõem tópicos culturais; apesar disso, elas focam em assuntos gramaticais e lexicais; segundo a nossa análise os temas são tratados de maneira superficial e, por isso, acabam reforçando estereótipos. Tais atividades são apresentadas de maneira tal que não promovem discussões sobre a língua-cultura(s) alvo, contudo deixam uma porta aberta para que o professor possa torná-las enriquecedoras. E é aqui que consideramos que a nossa proposta contribui, já que põe em evidência que o professor tem muitas ferramentas para gerar discussões valiosas sem ter que se conformar com o que o LD propõe.

Para cada uma das atividades realizamos três alternativas diferentes de sequências organizadas por tarefas, respondendo aos níveis A1-A2 (usuário básico), B1-B2 (usuário

independente), C1-C2 (usuário competente) estipulados pelo QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSEJO DE EUROPA, 2001, p.48-49). Neste sentido, o enfoque por tarefas vai ao encontro daquilo que este documento propõe “quando privilegia uma perspectiva de ação para a aprendizagem de línguas: o aprendiz é um “ator social” que tem de cumprir tarefas (não somente linguísticas), em circunstâncias e em contextos determinados, dentro de um domínio concreto de ação”⁷⁵ (FERNÁNDEZ, 2001, p.16).

3.2.1 Sequência 1: (DES)ENCONTROS

A primeira sequência de Tarefas que apresentamos foi formulada a partir da atividade “Queremos convidar vocês...”, *Comer e beber*, Lição 3, A5, p.17, livro *Novo Avenida Brasil I*. Pensando em alunos de diferentes níveis (usuário básico, A1/A2; independente, B1/B2; e competente, C1/C2) e a partir da própria motivação por conhecerem a cultura brasileira propomos três alternativas cujo objetivo principal é, em todos os casos, que eles possam conhecer mais sobre os hábitos alimentares, ingredientes mais utilizados, pratos mais populares e bebidas refletindo e questionando as diferenças e semelhanças existentes com a própria língua-cultura(s). A partir do estranhamento que pode provocar uma comida diferente, propomos a possibilidade de se pensar em choques em âmbitos diversos e nos comportamentos associados a estas práticas.

Definimos as tarefas da sequência: intermediárias e finais. Dentre as tarefas intermediárias que serão desenvolvidas estão: pesquisar para obter informações sobre ingredientes, alimentos, bebidas etc.; para conhecer sobre os hábitos alimentares dos brasileiros, conhecer sobre novos gêneros (blogue), apresentar uma receita, escrever um texto criativo, criar diálogos etc.

Como é possível observar na estrutura das sequências apresentadas, o Enfoque por Tarefas estabelece um eixo que exige que, “a partir de “essa tarefa” escolhida, sejam programados os objetivos, os conteúdos, as atividades, as situações e a avaliação”⁷⁶ (FERNÁNDEZ, 2001, p.16.). Uma vez tomadas estas decisões, são delineados os objetivos comunicativos, que no caso destas três sequências de tarefas se resumem em: fazer um

⁷⁵“cuando privilegia una perspectiva de acción para el aprendizaje de las lenguas: el aprendiz es un “actor social” que tiene que cumplir tareas (no sólo lingüísticas), en circunstancias y em contextos dados, dentro de un dominio concreto de acción” (FERNÁNDEZ, 2001, p.16).

⁷⁶“a partir de “esa tarea” elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación” (FERNÁNDEZ, 2001, p.16).

convite (aceitar-rejeitar), falar sobre hábitos, expressar gostos e preferências, acordo e desacordo, sensações, valorações, desejos e dúvidas, justificar uma escolha, exprimir uma opinião, dar conselhos. Logo depois, e dependendo da “complexidade e o tipo de projeto podem ser necessários todos, ou somente alguns dos seguintes componentes: funcionais, lexicais, gramaticais, fonológicos, discursivos, socioculturais e estratégicos”⁷⁷ (FERNÁNDEZ, 2001, p.30). Neste caso, definimos habilidades de compreensão leitora (observar quais são as estruturas linguísticas utilizadas neste contexto, leitura das receitas, pratos e ingredientes, leitura de textos curtos), e escrita (realizar anotações: palavras desconhecidas, escrever uma receita, escrever reflexões e opiniões); expoentes gramaticais (uso do Infinitivo, frases interrogativas, verbos “gostar de” e preferir, estruturas comparativas, Modo Imperativo e Subjuntivo), lexicais (léxico e expressões relacionados com a culinária – ingredientes, preparações, talheres –), competências culturais (iniciativa para explorar aspectos da cultura, obter informações sobre as refeições no Brasil: as características e costumes alimentares, desenvolver empatia com a cultura alvo, respeito aos valores e crenças) e competências interculturais (reflexão crítica sobre os hábitos alimentares e culinários da cultura alvo; conhecer a própria perspectiva de mundo para entender a cultura alvo, estabelecer contrastes a partir das semelhanças e diferenças, reflexão sobre o etnocentrismo, questões identitárias circunscritas aos hábitos alimentares).

O enfoque por tarefas prevê também a avaliação que se realiza de forma continuada e final. Valoriza-se “a realização da tarefa final, a consecução das tarefas intermédias, aquilo que tem sido aprendido em relação com a língua (objetivos comunicativos), (...) como tem sido aprendido (componente estratégico), o uso da língua alvo”⁷⁸ (FERNÁNDEZ, 2001, p.32). E o que consideramos muito importante, abre um espaço para a autoavaliação, o que permite ao aluno avaliar a consecução das tarefas para conseguir com sucesso a tarefa final proposta e, fundamentalmente, fazer sugestões para refletir sobre as atividades e o processo de aprendizagem.

As tarefas que propomos estão pensadas como um percurso cujo objetivo final é que o aluno aprenda e reflita sobre a sua própria língua-cultura(s) e estabeleça relações com a língua-cultura(s) alvo. Em todas as sequências de tarefas pretendemos sensibilizar o aluno a

⁷⁷ “la complejidad y el tipo de proyecto pueden ser necesarios todos o sólo algunos de los componentes siguientes: funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y estratégicos” (FERNÁNDEZ, 2001, p.30).

⁷⁸ “la realización de la tarea final, la consecución de las tareas intermedias, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua (objetivos comunicativos), (...) cómo se ha aprendido (componente estratégico), el uso de la lengua meta” (FERNÁNDEZ, 2001, p.32).

partir de imagens que retratem as comidas, para que ele se conecte com as suas sensações, imagine cheiros, descreva cores e identifique ingredientes que possa já conhecer a partir das experiências de vida. Que reflita sobre os seus conhecimentos prévios, compartilhe o que já sabe sobre o Brasil e estabeleça algumas comparações de maneira crítica com a sua cultura a partir da culinária. Contudo, que o foco esteja em tópicos culturais não significa que conteúdos gramaticais e lexicais sejam esquecidos. Em todos os casos aparecem tarefas que funcionam como a porta de entrada a um novo tópico gramatical ou lexical, por exemplo, um novo tempo verbal que lhes permita compreender as principais funções e características de textos predominantemente injuntivos, momento ideal para a intervenção do professor explicando o contexto de uso, permitindo que o aluno reflita também sobre como isso acontece, por exemplo, na sua língua-cultura.

Fundamentalmente propomos tarefas que permitam estabelecer pontos de contato e diferenças com a(s) cultura(s) brasileira(s), por exemplo, no caso em que o aluno deve apresentar uma receita representativa da sua cultura e refletir sobre as semelhanças, ou não, com a culinária brasileira; pensar em situações que possam provocar choque cultural (a comida de outro país) e refletir sobre essas questões desde uma perspectiva intercultural. A proposta é que o discente reflita, tanto sobre a diversidade do Brasil, quanto sobre seu próprio país; e que possa perceber que para aprender uma língua-cultura(s) diferente é necessário conhecer o outro a partir de um posicionamento crítico.

Finalmente, e depois de um processo de reflexões e debates promovidos pelas tarefas intermediárias, os alunos devem realizar uma tarefa final, que no caso destas sequências se materializam em: organizar um evento de culinária internacional aberto à comunidade da instituição de ensino (universidade, escola) e para isso realizar um cartaz que será divulgado também nas redes sociais (usuário básico, A1/A2), convidar um amigo para participar de uma festa tradicional da cultura o país do aluno e para isso deverá escrever um e-mail aconselhando-o e dando-lhe algumas dicas para evitar choques culturais (usuário independente, B1/B2), e escrever em um blogue de uma agência de turismo comentando sobre a sua experiência com a culinária brasileira, destacando as coisas positivas e negativas e estabelecendo pontos de contato com os sabores do país do aluno (usuário competente C1/C2).

3.2.1.a Propostas de reelaboração: Sequência 1A

REFORMULAÇÃO DE ATIVIDADES: LIVRO NOVO AVENIDA BRASIL Atividade: A5 / Queremos convidar vocês... / Pág. 17
--

TAREFAS PARA NÍVEL INICIAL – UTILIZADOR ELEMENTAR (A1-A2)/ QECR (DES)ENCONTROS

	Âmbito	A partir da própria motivação dos alunos por conhecerem a cultura brasileira pretende-se que eles tenham uma aproximação aos hábitos alimentares, ingredientes mais utilizados, pratos mais populares, e bebidas refletindo sobre as diferenças existentes entre estes e os da sua cultura e reconhecendo a diversidade.
	Destinatários	Propõem-se tarefas para alunos nível A1-A2, considerados pelo QECR como utilizadores elementares.
	Tempo	2 horas aula
	Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> Convidar a comunidade estudantil para um evento sobre culinária internacional: divulgar a partir de cartazes.
	Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar a partir de imagens. Pesquisar para obter informações sobre ingredientes, alimentos, bebidas, etc. Pesquisar para conhecer sobre os hábitos alimentares dos brasileiros.
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Convidar alguém: aceitação – rejeição. Expressar de gostos e preferências. Justificar uma eleição.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> Leitura rápida sobre pratos e ingredientes. Leitura aprofundada sobre a receita e a preparação do prato escolhido.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> Realizar anotações a partir dos elementos necessários para a preparação dos pratos. Observar como se escreve o léxico envolvido. Anotar os procedimentos habituais para preparar uma receita. Escrever informações no cartaz.
EXPOENTES LING.	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> Frases interrogativas. Verbo “gostar de”. Efeito injuntivo: Modo Imperativo (coloque, acrescente...). Uso do Infinitivo para dar instruções (colocar, acrescentar...). Verbo preferir.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> Léxico relacionado com o âmbito da culinária, talheres, espaços destinados para atividade. Estruturas e expressões relacionadas com a comida e a culinária.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> Incentivar a exploração de aspectos da cultura alvo. Oferecer informações sobre as refeições no Brasil, as características e costumes alimentares. Entender a comida-cozinha como uma linguagem através da qual uma cultura fala sobre si própria. Refletir sobre como se come, onde se come, que talheres são utilizados e como se convida alguém, etc.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer contrastes a partir das semelhanças e diferenças entre o contexto de partida e a língua cultura alvo. Refletir de maneira crítica sobre os hábitos alimentares e culinários

	<p>da cultura alvo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender a influência da própria visão de mundo na valoração do outro (reflexão sobre o etnocentrismo). • Refletir sobre a diversidade e as desvantagens da homogeneização.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os conteúdos aprendidos com estas atividades e as dificuldades que apareceram na sua execução.
Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.vilamulher.com.br/receitas/nova-cozinha/como-fazer-pamonha-caseira-618823.html • http://www.terra.com.br/culinaria/infograficos/50-receitas-de-pratos-tipicos-do-brasil/

Tarefa 1

1.-Observe as imagens⁷⁹ e tente descrever o que você vê: ingredientes, cores, imagine cheiros, sabores, etc. Escreva na sua folha, palavras, expressões etc., e depois comente com a turma.



a)



b)



c)



d)



e)



f)

1.1- Você já conhece, ouviu falar ou experimentou alguns desses pratos? Comente.

⁷⁹ As imagens e vídeos utilizados nas atividades elaboradas são todos de domínio público e encontram-se disponíveis na internet.

1.2- Agora, relacione as imagens anteriores com os nomes dos pratos da tabela.

Tapioca	
Feijoada	
Pamonha	
Churrasco	
Acarajé	
Escondidinho de carne seca	

1.3.-Segundo a sua opinião algum desses pratos poderia ser “o prato” tradicional ou mais representativo do Brasil? Sim – Não. Justifique a sua resposta em um breve parágrafo.

1.4.-Algum deles assemelha-se a um prato do seu país? Qual? Descreva-o oralmente de forma breve e, logo depois, escreva quais são essas semelhanças ou diferenças.

Tarefa 2

2.- Segundo o que você observou nas imagens anteriormente apresentadas e utilizando os seus conhecimentos prévios poderia reconhecer quais são, então, os ingredientes que predominam na comida brasileira?

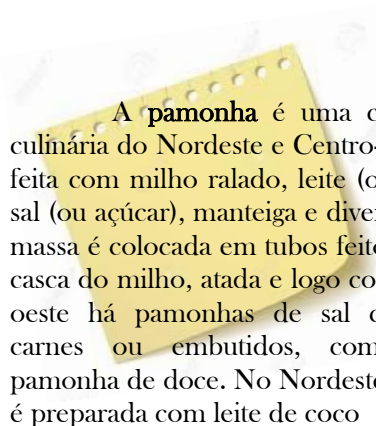
2.1.-Faça uma lista e identifique se esses ingredientes formam parte também da culinária do seu país.



2.2.- Em quais preparações esses ingredientes são utilizados. Essas comidas são consumidas em que contexto? (festa tradicional, no dia a dia, é associada a alguma classe social etc.) Pense e escreva um breve comentário.

Tarefa 3

3.-Um dos pratos apresentados nas imagens é a pamonha...



A **pamonha** é uma comida típica culinária do Nordeste e Centro-Oeste brasileiro feita com milho ralado, leite (ou leite de coco sal (ou açúcar), manteiga e diversos temperos. massa é colocada em tubos feitos com a própria casca do milho, atada e logo cozida. No Centro-Oeste há pamonhas de sal com recheio carnes ou embutidos, como lingüiças; pamonha de doce. No Nordeste, no entanto, é preparada com leite de coco

Modo de preparo:

Corte as bases das espigas de milho, em seguida, descasque, tomando cuidado para não rasgar as cascas, se possível. Reserve as cascas. Rale as espigas de milho em um recipiente grande. Coloque o milho ralado em um liquidificador ou processador de alimentos. Adicione o açúcar e o sal na mistura de milho e misture, adicionando o leite em seguida. Misture tudo até obter uma pasta de milho. O próximo passo é encher as palhas com a pasta de milho. Você pode usar um cordão ou a própria palha. Preencha cuidadosamente cada pacote com a mistura de milho líquido, depois amarre....

3.1.-Na redação da descrição da receita são importantes os verbos que ilustram ações para realizar a preparação. No exemplo, reconheça os verbos e sublinhe-os.

3.2.-Na sua língua utiliza-se um tempo verbal semelhante? Você sabe qual?

TEXTOS INJUNTIVOS

A palavra 'injunção' significa "imposição, exigência", portanto os chamados textos injuntivos assumem uma escala relativamente ampla, compreendendo todos os textos que demandam alguma coisa: **propõem uma ação, ordem, pedido, recomendação, alerta, convite, conselho**. Nesse contexto, as frases são formuladas utilizando o Modo Imperativo.

Tarefa 4

4.- Escolha a sua comida favorita do seu país, faça uma pequena pesquisa e descreva, como no exemplo anterior, os passos da sua preparação, quais os ingredientes utilizados, receita etc.

4.1.- Estabeleça, se possível, pontos de contato e/ou diferenças com o que você apreendeu da culinária do Brasil.

4.2.-Você considera que a comida que descreveu poderia ser a mais representativa do seu país? Sim-Não, por quê?

TAREFAS PARA NÍVEL INTERMEDIÁRIO – UTILIZADOR INDEPENDENTE (B1-B2)/ QCER

	Âmbito	A partir da atividade “Queremos convidar vocês...” e da própria motivação dos alunos por conhecerem a cultura brasileira pretende-se que eles tenham uma aproximação aos hábitos alimentares, e comportamentos associados refletindo sobre as diferenças existentes em relação à cultura deles. A partir do estranhamento que pode provocar uma comida diferente, propõe-se pensar em estranhamentos em outros âmbitos.
	Destinatários:	Proposta para alunos de nível intermediário (B1-B2).
	Tempo	2 horas aula
	Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um e-mail para um amigo estrangeiro com algumas dicas sobre como comportar-se para não “enfiar o pé na jaca”.
	Tarefas intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir os fragmentos dos filmes: “<i>O dia em que os meus pais saíram de férias</i>”, “<i>Falando grego</i>” e “<i>Casamento grego</i>”. • Pesquisar para conhecer sobre os hábitos alimentares e comportamentos associados às refeições dos brasileiros. • Pesquisar para saber mais sobre os hábitos alimentares e comportamentos da cultura do aluno. • Fazer um cartaz.
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre hábitos. • Expressão de gostos e preferências. • Expressão de acordo e desacordo. • Expressão de desejos e dúvidas. • Reações depois de experimentar uma comida: expressar valoração. • Dar opiniões “Eu acho que...”.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de enunciados e textos curtos apresentados nas atividades.
	Compreensão áudio-visual	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir o filme acompanhando as falas. • Ouvir com atenção as expressões.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações enquanto assiste os fragmentos do filme. • Prestar atenção ao léxico envolvido. • Anotar as palavras ou expressões desconhecidas. • Escrever pequenos textos com opiniões. • Escrever e-mail para tarefa final.
EXONENTES LING.	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo “gostar de” • Verbos ir, fazer, preferir. • Pronomes possessivos. • Estruturas comparativas.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado com o âmbito da culinária, pratos típicos, etc. • Estruturas e expressões relacionadas com a comida e a culinária. • Expressões e léxico relacionados com os hábitos. • Falsos cognatos: esquisito x “exquisito”.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento da cultura própria e de outras culturas. • Respeito aos valores e crenças. • Oferecer informações sobre as refeições, as características e costumes alimentares do país do aluno e do Brasil.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferenças culturais nos hábitos. • Analisar os valores da própria cultura. • Identificar conflitos interculturais associados a estranhamento com as comidas. • Estabelecer contrastes a partir das semelhanças e diferenças entre o

		<p>contexto de partida e cultura alvo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Propor uma reflexão crítica sobre os hábitos alimentares e culinários da cultura alvo.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre os conteúdos aprendidos com estas atividades e as dificuldades que apareceram na sua execução.
MATERIAS	Web sites consultados e sugeridos	<ul style="list-style-type: none"> http://olivierdobrasil.blogspot.com.br/2013/04/curiosidades-brasileiras.html http://www.megacurioso.com.br/turismo-e-viagens/42961-13-habitos-que-as-pessoas-tem-a-mesa-em-diferentes-partes-do-mundo.htm http://super.abril.com.br/ciencia/o-brasil-vai-a-mesa
	Filmes disponíveis online	<ul style="list-style-type: none"> http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-casamento-grego-dublado-online.html https://www.youtube.com/watch?v=vvmN94oZUAW https://www.youtube.com/watch?v=yplwrQIWglw

Tarefa 1

1.-Assistir os fragmentos dos filmes:

- *“O dia em que os meus pais saíram de férias”*
- “Café da manhã” [21:10 /25:05]
- *“My life in ruins”(Falando grego):*
- “souvlaki” [16:40 /19:36] e “sorvete” [36:10/ 37:22].
- *“My Big Fat Greek Wedding”(Casamento grego):*
-“Páscoa” [52:44/ 57:37] e “famílias” [1:04:30 / 1:12:30]

1.1.-Escreva brevemente o que aconteceu nos diferentes trechos dos filmes que você assistiu. O que chamou mais a sua atenção?

Tarefa 2

2.- Junto com um colega, reflita (atividade em duplas) :

2.1.- Você já esteve em um país estrangeiro?

Já teve um amigo(a), namorado(a), parente de uma cultura diferente?

Já passou alguma situação semelhante às dos filmes? Qual?

2.2.- Comente com o seu colega e escreva as reflexões:

- o que aconteceu,
- como você se sentiu quando teve que experimentar uma comida diferente,
- que coisas você estranhou da outra cultura.

2.- Socialize as suas conclusões com a sua turma.

Tarefa 3

3.-Imaginando:

Você é convidado para um almoço “tipicamente” brasileiro: vai ter arroz, feijão, carne, salada e farofa; frutas e doces como sobremesa, caipirinha como aperitivo e café.

3.1.-Escolha uma das seguintes opções e imagine qual seria a sua reação. Escreva um breve texto.

Opção 1: Você adora experimentar novos sabores.

Opção 2: Você não come carne.

Opção 3: Você só bebe caipirinha para disfarçar que não gosta da comida.

Opção 4: Você não come aquilo que não conhece.

Opção 5: Você gosta muito, mas fica sem graça de se servir mais.

Algumas expressões úteis

Enfiar o pé na jaca: fazer algo errado, se dar mal.

Meter os pés pelas mãos: atrapalhar-se.

Cometer gafe: cometer um erro

Disponível em: <https://www.significados.com.br/expressoes-populares/6/>

Tarefa 4

4.- Leia as seguintes afirmações extraídas de um blog, escrito por um estrangeiro, com estereótipos sobre o Brasil :

- a) No Brasil, não tem o conceito de refeição com entrada, prato principal, queijo, e sobremesa separados. Em geral se faz um prato com tudo: verdura, carne, queijo, arroz e feijão. Dai sempre acaba comendo uma mistura de todo.
- b) No Brasil, tem três palavras para mandioca: mandioca, aipim e macaxeira. La na França nem existe mandioca.
- c) No Brasil, comida salgada é muito salgada e comida doce é muito doce. Até comida é muita comida.
- d) No Brasil, a comida é: arroz, feijão e mais alguma coisa.
- e) No Brasil, marcar um encontro as 20:00 significa as 21:00 ou depois. Principalmente se tiver muitas pessoas envolvidas.
- f) No Brasil, os casais se sentam um ao lado do outro nos bares e restaurantes como se eles estivessem dentro de um carro.

4.1.- Sob seu ponto de vista, essas afirmações representam o Brasil?

4.2.- Você concorda com esses estereótipos?

4.3.- Como é na sua cultura? Já parou para pensar?

4.4.- Faça uma lista com hábitos da sua cultura em relação às refeições, comida, culinária.

4.3.- Apresente as conclusões num cartaz para expor na sala de aula.

Tarefa final

1.- Como no filme “Casamento grego”, você convida um amigo estrangeiro para passar alguma festa tradicional com a sua família (Festa pátria, Páscoa, Natal, etc):

1.1.-Escreva-lhe um e-mail com algumas dicas sobre como comportar-se para não “enfiar o pé na jaca”.

Avaliação

1.- O que você achou mais interessante?

2.- Qual foi a atividade mais difícil?

3.- O que você aprendeu com estas atividades?

4.- Que outras coisas você gostaria de aprender sobre a culinária e os hábitos dos brasileiros?

3.2.1.c Propostas de reelaboração: Sequência 1C

TAREFAS PARA NÍVEL AVANÇADO – USUÁRIO PROFICIENTE (C1-C2)/ QCER

	Âmbito	A partir da própria motivação dos alunos por conhecerem a cultura brasileira pretende-se que eles tenham uma aproximação aos hábitos alimentares, ingredientes mais utilizados, pratos mais populares, e bebidas refletindo sobre as diferenças existentes entre estes e os da sua cultura.
	Destinatários	Proposta para alunos de nível avançado (C1-C2).
	Tempo	2 horas aula
	Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever em um <i>blog</i> sobre os sabores do Brasil.
	Tarefa intermediária	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar para conhecer sobre os hábitos alimentares dos brasileiros. • Pesquisar para obter informações sobre ingredientes, alimentos, bebidas, etc. • Criar um diálogo para realizar um convite utilizando o léxico específico. • Escrever um texto criativo. • Pesquisar sobre as características do gênero <i>blog</i>.
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Reações ao receber um convite: aceitação – rejeição. • Expressão de gostos e preferências. • Reações depois de experimentar uma comida: expressar valorização. • Reagir e expressar contentamento – descontentamento. • Justificar uma eleição. • Expressar opiniões. • Argumentar.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de sites com informações sobre pratos e ingredientes. • Leitura compreensiva para observar quais são as estruturas linguísticas utilizadas no contexto da culinária. • Leitura sobre postagens em <i>blogs</i>.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações de ideias principais dos textos lidos. • Observar como se escreve o léxico envolvido. • Escrever um texto criativo. • Escrever um texto para um <i>blog</i>.
EXPONENTES LING.	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão: Verbo “gostar de”, Verbos em Modo Injuntivo. • Verbos em Modo Subjuntivo (Presente e Imperfeito). • Verbos em Futuro do Pretérito. • Locuções adverbiais de tempo.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado com o âmbito da culinária, talheres, espaços destinados para atividade. • Estruturas e expressões relacionadas com a comida e a culinária.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma flexibilidade para entender as diferenças. • Desenvolver empatia com a cultura alvo. • Oferecer informações sobre as refeições no Brasil, as características e costumes alimentares.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver uma atitude positiva frente à diversidade.

		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar de maneira crítica ideias de preconceito e etnocentrismo. • Propor uma reflexão crítica sobre os hábitos alimentares e culinários da cultura alvo. • Estabelecer contrastes a partir das semelhanças e diferenças entre o contexto de partida e cultura alvo.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades realizadas, sugerir mudanças, pensar sobre o que foi aprendido.
MATERIAIS	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.vilamulher.com.br/receitas/nova-cozinha/como-fazer-pamonha-caseira-618823.html • http://www.terra.com.br/culinaria/infograficos/50-receitas-de-pratos-tipicos-do-brasil/ • http://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm • http://super.abril.com.br/ciencia/a-feijoada-foi-criada-pelos-escravos

Tarefa 1

1.-Você quer convidar o seu colega para um almoço tipicamente (argentino, peruano, mexicano). Crie um diálogo de whatsapp explicando quais pratos, bebidas e sobremesas serão oferecidos, o lugar e a hora do convite, etc.



1.1-Se você fosse convidado por um amigo para “um almoço tipicamente brasileiro”. Qual prato você acha que ele faria e por quê?

1.2-Esses pratos que você mencionou no ponto 1 e 1.1, segundo a sua opinião, são os mais representativos? Por quê?

Tarefa 2

2.-Afirma-se que a feijoada é a comida mais representativa do Brasil. Contudo ainda há algumas dúvidas sobre a sua origem. Diversos registros históricos tem comprovado que o prato “nacional” dos brasileiros não teria nascido com os escravos nas senzalas como se acredita.

HISTÓRIA DA FEIJOADA

HISTÓRIA

Transformada em prato nacional, a feijoada como a conhecemos teria surgido apenas no século XIX, tornando-se signo da brasilidade.

A **feijoada** é um dos pratos típicos mais conhecidos e populares da culinária brasileira. Composta basicamente por feijão preto, diversas partes do porco, linguiça, farinha e o acompanhamento de verduras e legumes, ela é comumente apontada como uma criação culinária dos africanos escravizados que vieram para o Brasil. Mas seria mesmo essa a **história da feijoada?**...

Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm>

2.1.- Imagine e escreva a sua versão sobre a historia da feijoada.

2.2.- Utilize, se precisar, as seguintes informações:

- A alimentação no Brasil colonial era muito pobre.
- O feijão-preto, aquele da feijoada tradicional, é de origem sul-americana.
- Os indígenas tinham uma dieta variada, e o feijão nem mesmo era o seu alimento preferido.
- Os escravos também comiam mandioca e frutas, apesar da base do feijão.
- Em diversos países, encontram-se variações da receita em que vários ingredientes são cozidos na mesma panela.
- Os acompanhamentos da feijoada servidos hoje - arroz branco, farofa, couve refogada e laranja.

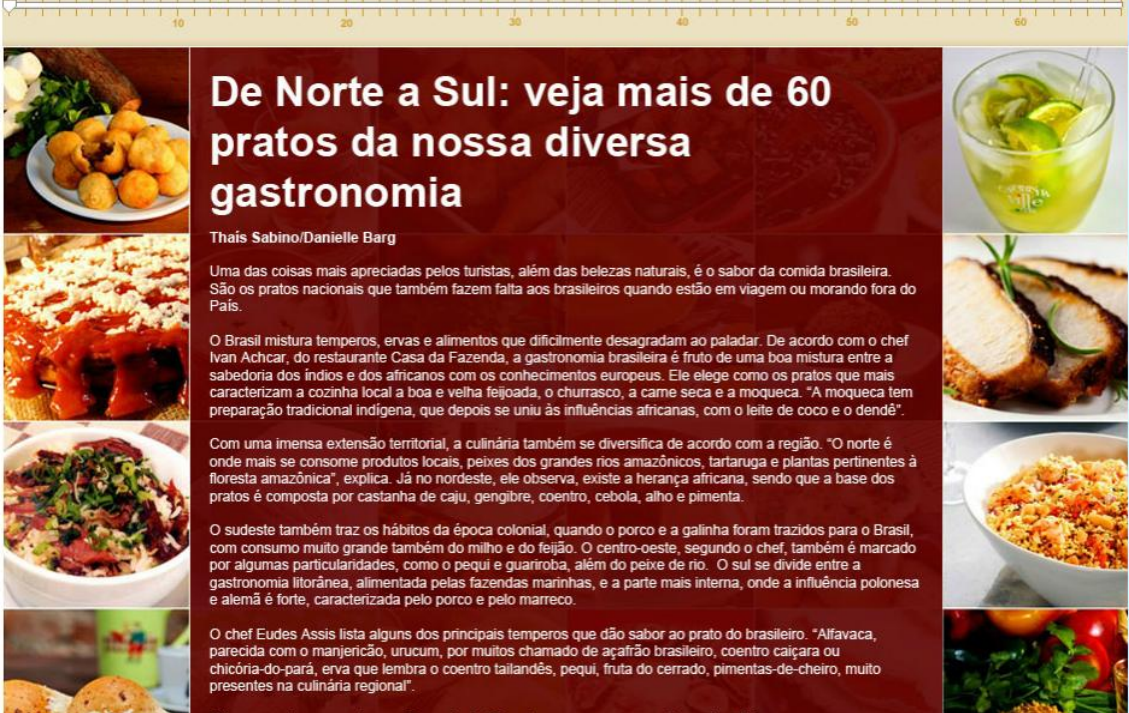
2.3.- Sites sugeridos para consulta:

<http://brasilecola.uol.com.br/historia/historia-feijoada.htm>

<http://super.abril.com.br/ciencia/a-feijoada-foi-criada-pelos-escravos>

Tarefa 3

3.-Leia o seguinte texto, publicado no site da terra.com.br sobre comida brasileira:



De Norte a Sul: veja mais de 60 pratos da nossa diversa gastronomia

Thaís Sabino/Danielle Barg

Uma das coisas mais apreciadas pelos turistas, além das belezas naturais, é o sabor da comida brasileira. São os pratos nacionais que também fazem falta aos brasileiros quando estão em viagem ou morando fora do País.

O Brasil mistura temperos, ervas e alimentos que dificilmente desagradam ao paladar. De acordo com o chef Ivan Achcar, do restaurante Casa da Fazenda, a gastronomia brasileira é fruto de uma boa mistura entre a sabedoria dos índios e dos africanos com os conhecimentos europeus. Ele elege como os pratos que mais caracterizam a cozinha local a boa e velha feijoada, o churrasco, a carne seca e a moqueca. "A moqueca tem preparação tradicional indígena, que depois se uniu às influências africanas, com o leite de coco e o dendê".

Com uma imensa extensão territorial, a culinária também se diversifica de acordo com a região. "O norte é onde mais se consome produtos locais, peixes dos grandes rios amazônicos, tartaruga e plantas pertencentes à floresta amazônica", explica. Já no nordeste, ele observa, existe a herança africana, sendo que a base dos pratos é composta por castanha de caju, gengibre, coentro, cebola, alho e pimenta.

O sudeste também traz os hábitos da época colonial, quando o porco e a galinha foram trazidos para o Brasil, com consumo muito grande também do milho e do feijão. O centro-oeste, segundo o chef, também é marcado por algumas particularidades, como o pequi e guariroba, além do peixe de rio. O sul se divide entre a gastronomia litorânea, alimentada pelas fazendas marinhas, e a parte mais interna, onde a influência polonesa e alemã é forte, caracterizada pelo porco e pelo marreco.

O chef Eudes Assis lista alguns dos principais temperos que dão sabor ao prato do brasileiro. "Alfavaca, parecida com o manjeriço, urucum, por muitos chamado de açafraão brasileiro, coentro caiçara ou chicória-do-pará, erva que lembra o coentro tailandês, pequi, fruta do cerrado, pimentas-de-cheiro, muito presentes na culinária regional".

Disponível em: <<http://www.terra.com.br/culinaria/infograficos/50-receitas-de-pratos-tipicos-do-brasil>>

Trabalho em duplas:

3.1.-Com base na leitura do texto, discuta as seguintes afirmações com o seu colega e escreva algumas reflexões:

- “uma das coisas mais apreciadas pelos turistas (...) é o sabor da comida brasileira”
- “a gastronomia brasileira é fruto de uma boa mistura”
- “a culinária também se diversifica de acordo com a região”

3.2- Depois da leitura, pesquisas e reflexões sobre a culinária dos países:

- a.- Você poderia dizer que há um prato que represente a todo um país? Justifique.
 b.- Segundo a sua opinião, haveria então um prato típico do Brasil? Sim, não? Por quê?

Tarefa final

1.- A partir das reflexões sobre a culinária brasileira:

1.1. Você tem um *blog* para compartilhar experiências interessantes sobre as suas viagens pelo mundo. Escreva um texto para postar no seu *blog* comentando sobre coisas que chamaram a sua atenção da culinária e dos sabores do Brasil. As coisas positivas e negativas segundo a sua opinião, as vantagens/desvantagens da diversidade etc.

Avaliação

- 1.- Quais foram as suas dificuldades na escrita dos textos?
- 2.- O que eu posso fazer para superá-las?
- 3.- Considera que poderia fazer um convite ?
- 4.- Que outras coisas você gostaria de aprender sobre a culinária do Brasil?

3.2.2 Sequência 2: SERÁ QUE SOMOS ASSIM MESMO?

A segunda sequência de tarefas foi elaborada a partir da atividade “Estereótipos”, Lição 12, A2, p.122-123, livro *Avenida Brasil 1*. Considerando os diferentes níveis estabelecidos pelo QECR (CONSEJO DE EUROPA, 2001) anteriormente mencionados, e com base na atividade que o livro apresenta sobre diferentes estereótipos associados às diversas regiões do

Brasil, pretende-se que os alunos possam ter uma visão menos etnocêntrica e preconceituosa do outro. Esperamos que a partir das várias sequências de tarefas que propomos com este trabalho eles possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos associados à nacionalidade, países, culturas etc., e ter uma percepção de como o outro nos vê e como nós vemos o outro.

Para isso propõem-se tarefas intermediárias que são “os passos ou fases que possibilitam o desenvolvimento da tarefa final”⁸⁰ (FERNÁNDEZ, 2001, p.28) e uma tarefa final. As tarefas intermediárias para esta atividade e as suas alternativas são: pesquisar materiais audiovisuais, ou imagens que falem sobre os estereótipos em relação ao Brasil, assistir vídeos para sensibilizar sobre o tema, ler textos sobre estereótipos e gerar discussões etc. Para realizar as tarefas intermediárias, é preciso definir os objetivos comunicativos e, neste caso, alguns deles são: descrever situações, expressar opiniões, sensações, acordo-desacordo. Também, habilidades de compreensão leitora (leitura de textos sobre os estereótipos), escrita (realizar anotações a partir de informações oferecidas nos vídeos, anotar expressões desconhecidas, responder perguntas, redigir diversos textos) e expoentes gramaticais (adjetivos, advérbios e locuções adverbiais, Modo Subjuntivo, estruturas para exprimir opinião, conectores, pronomes relativos), lexicais (características físicas e da personalidade, expressões regionais), competências culturais (conhecer as regiões do Brasil, despertar um interesse pelo diferente, estabelecer contrastes entre culturas, promover iniciativas para explorar aspectos da cultura alvo) e competências interculturais (debater e questionar as atitudes etnocêntricas, identificar conflitos culturais, reconhecer a diversidade).

A sequência de tarefas conclui com uma tarefa final que possibilite ao aluno demonstrar os conhecimentos adquiridos e recuperar os debates acontecidos no espaço de sala de aula. Neste caso específico, se propõem as seguintes tarefas finais: entrevistar um colega para saber a sua opinião sobre os brasileiros: a entrevista logo será publicada na revista da instituição de ensino (usuário básico, A1/A2), realizar um cartaz que discuta sobre os estereótipos (usuário independente, B1/B2), escrever um artigo de opinião sobre como o aluno vê o Brasil e realizar um vídeo falando sobre os estereótipos do país do aluno: o que os outros dizem sobre nós, por exemplo, (usuário competente, C1/C2).

Um dos aspectos de destaque do Ensino por Tarefas é a nova definição de papéis atribuídos tanto ao professor, quanto ao aluno. Estes últimos são concebidos como “pessoas

⁸⁰“los pasos o fases que posibilitan llevar a cabo la tarea final” (FERNÁNDEZ, 2001, p.28)

ativas, com iniciativa própria, participativas, que se envolvem na tomada de decisões”⁸¹ (GIOVANNI et al., 1996, p.114). Por isso, eles têm a oportunidade de avaliar as tarefas desenvolvidas respondendo a perguntas propostas pelo professor ou fazendo sugestões.

3.2.2.a Propostas de reelaboração: Sequência 2A

REFORMULAÇÃO DE ATIVIDADES LIVRO AVENIDA BRASIL Atividade: A2 / Estereótipos / Pág. 122/123

TAREFAS PARA NÍVEL INICIAL – UTILIZADOR ELEMENTAR (A1-A2)/ QECR
SERÁ QUE SOMOS ASSIM MESMO?

Âmbito	Partindo da atividade do livro <i>Avenida Brasil 1</i> que apresenta os diferentes estereótipos associados as diversas regiões do Brasil, pretende-se que os alunos possam ter uma visão menos etnocêntrica e preconceituosa daquilo ou daquele que é diferente. Espera-se que a partir das diferentes tarefas eles possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados com nacionalidade, países, etc., e ter uma percepção de como os outros nos vêem e como nós vemos o outro.				
Destinatários	Propõem-se tarefas para alunos de nível inicial(A1-A2).				
Tempo	4 horas aula				
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistar um colega para saber o que ele pensa sobre os estereótipos comumente atribuídos aos brasileiros. • Escrever a entrevista que será publicada na revista da escola. 				
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar uma discussão a partir de imagens. • Pesquisar materiais audiovisuais, ou imagens que falem sobre os estereótipos em relação ao Brasil. • Ler textos introdutórios sobre o tema: estereótipos. 				
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir-se a pessoas desconhecidas. • Informar-se e informar. • Expressaracordo e desacordo. • Reagir e expressar sensações. • Descrever situações. • Estabelecer comparações com a língua-cultura alvo. 				
HABILIDADES	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Compreensão leitora</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre os estereótipos. </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Expressão escrita</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Observar como se escreve o léxico envolvido. • Anotar expressões novas e diferentes. • Escrever as perguntas da entrevista. • Escrever a entrevista. </td> </tr> </table>	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre os estereótipos. 	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Observar como se escreve o léxico envolvido. • Anotar expressões novas e diferentes. • Escrever as perguntas da entrevista. • Escrever a entrevista.
Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre os estereótipos. 				
Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Observar como se escreve o léxico envolvido. • Anotar expressões novas e diferentes. • Escrever as perguntas da entrevista. • Escrever a entrevista. 				
EXP.	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Gramática</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos. • Advérbios: Intensidade (muito, demais, tão, bastante...); Negação (não, nem, nunca...); Afirmação (sim, certamente, realmente...); Dúvida (talvez, provavelmente, quem sabe...) • Tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas </td> </tr> </table>	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos. • Advérbios: Intensidade (muito, demais, tão, bastante...); Negação (não, nem, nunca...); Afirmação (sim, certamente, realmente...); Dúvida (talvez, provavelmente, quem sabe...) • Tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas 		
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos. • Advérbios: Intensidade (muito, demais, tão, bastante...); Negação (não, nem, nunca...); Afirmação (sim, certamente, realmente...); Dúvida (talvez, provavelmente, quem sabe...) • Tipos de frases: afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas 				

⁸¹“personas activas, que toman la iniciativa, que participan, que se implican en la toma de decisiones” (GIOVANNI et al., 1996, p.114)

		<ul style="list-style-type: none"> • Algumas conjunções: porque, e, mas, ou-ou, nem-nem, por isso.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Características físicas. • Características da personalidade.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover iniciativas para explorar aspectos da cultura alvo. • Despertar um interesse pelo diferente.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Debater e questionar o etnocentrismo: “o nosso como o normal”. • Trabalhar na desconstrução dos estereótipos. • Pensar nos comportamentos, hábitos, como um aspecto identitário das culturas que podem provocar um choque cultural se vistos desde uma perspectiva etnocêntrica. • Estabelecer contrastes a partir da diversidade brasileira e a diversidade da cultura do aluno. • Descobrir se realmente essas qualidades, atribuídas a cada região/país, são verdadeiras, de onde elas surgem, etc.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades realizadas, sugerir mudanças, pensar sobre o que foi aprendido.
	Imagens	<p>Disponíveis em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.grupoescolar.com/pesquisa/estereotipos-e-estigmatizacao.html • http://www.laparola.com.br/preconceito-categorizacao-e-estereotipos • http://variantesdobrasil.blogspot.com.br/2011/06/estereotipos-regionais.html
	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.dicionarioinformal.com.br/estere%C3%B3tipo/ • http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/ • http://www.significados.com.br/estereotipo/

Tarefa 1

1.- Observe as seguintes imagens e descreva oralmente o que elas provocam em você: palavras, sensações, expressões, etc.





1.2.- Como o seu país é representado nas imagens?

1.3.- Como as regiões do Brasil são representadas nas imagens?

Tarefa 2

O que você sabe sobre os estereótipos?

2.- Leia as seguintes definições.

“**Estereótipo** é a imagem preconcebida de determinada pessoa, coisa ou situação. Estereótipos são fonte de inspiração de muitas piadas, algumas de conteúdo racista, como as piadas de judeu, que é retratado como avaro, negro, retratado como malandro, português (no Brasil), como pouco inteligente, etc. O estereótipo está relacionado ao preconceito.”
<http://www.dicionarioinformal.com.br/estere%C3%B3tipo/>

“Pode-se definir **estereótipo** como sendo generalizações, ou pressupostos, que as pessoas fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais específicos ou tipos de indivíduos. O estereótipo é geralmente imposto, segundo as características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura, sexualidade, sendo estas classificações (rotulagens) nem sempre positivas que podem muitas vezes causar certos impactos negativos nas pessoas.” <http://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>

“**Estereótipo** são pressupostos sobre determinadas pessoas, muitas vezes eles acontecem sem ter conhecimento sobre grupos sociais ou características de indivíduos, como a aparência, condições financeiro, comportamento, sexualidade etc. O conceito de estereótipo foi criado em 1922, pelo escrito estadunidense Walter Lippmann. É bastante confundido com preconceito, uma vez que estereótipo acabam se convertendo em rótulos, muitas vezes, pejorativos e causando impacto negativo nos outros. Também porque é uma noção preconcebida e muitas vezes automática, que é inculcada no subconsciente pela sociedade.”
<http://www.significados.com.br/estereotipo/>

2.1.- Logo depois escreva e explique brevemente o que é, segundo a sua opinião, um estereótipo.

2.2.-É um tema que nos preocupa?

2.3.-Socialize oralmente com os seus colegas.

Tarefa 3

3.- Ouça a música, *Racismo É Burrice* de Gabriel O Pensador.

3.1.- A partir dos fragmentos da música selecionados reflita: (trabalho em duplas)

- a) Qual é o problema social retratado na letra?
- b) A letra da música apresenta algumas informações que possam ser relacionadas com os textos lidos anteriormente?
- c) Por que Gabriel O Pensador propõe fazer “uma lavagem cerebral”?
- d) Muitas pessoas dizem que não têm preconceito. Você concorda com essa afirmação?
- e) Como podemos relacionar a música com os estereótipos e os preconceitos de maneira geral?
- f) E você? O que pensa sobre isso tudo? Já vivenciou algum tipo de preconceito, por exemplo, por ser estrangeiro?

- *“Racismo, preconceito e discriminação em geral. É uma burrice coletiva sem explicação. Afinal, que justificativa você me dá.”*
- *“Que por incrível que pareça está em nossas mãos. Só precisamos de uma reformulação geral, uma espécie de lavagem cerebral.”*
- *“Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante. O que que importa se ele é nordestino e você não? O que que importa se ele é preto e você é branco.”*
- *“É o que pensa que o racismo não existe. O pior cego é o que não quer ver. E o racismo está dentro de você.”*

Tarefa 4

Como você vê os brasileiros?

4.1.-Faça uma lista com algumas palavras (características físicas, da personalidade, etc.), que segundo a sua opinião , definem os brasileiros.

4.2.-Socialize essa lista com os colegas e confira o que eles pensam sobre os brasileiros.

Há coincidências? Há diferenças?

4.3.-E como são os (argentinos, mexicanos, colombianos)? O que dizem de nós?

4.4.-Podemos afirmar que “todos os _____ são iguais”? Por quê?

Tarefa final

Reporter por um dia

1.-Entreviste um colega para saber o quê ele pensa dos brasileiros e quais as diferenças e semelhanças que ele identifica com a sua cultura:

1.1- Elabore cinco perguntas para obter as informações para a entrevista.

Sugestões:

-Defina os brasileiros em cinco palavras. (amáveis, simpáticos, grossos...)

- Defina os (argentinos, mexicanos, colombianos...) em cinco palavras.
- Segundo a sua opinião, são reais os estereótipos atribuídos aos brasileiros?
E aos argentinos, mexicanos, colombianos...?
- Acha importante conhecer uma cultura diferente?

2.- Escreva a entrevista que será publicada na revista da escola.

Avaliação

- a.- Você gostou do tema proposto?
- b.- O que você achou mais difícil?
- c.- Lembre cinco palavras ou expressões que você aprendeu hoje.
- d.-O que você aprendeu entrevistando o seu colega?

3.2.2.b Propostas de reelaboração: Sequência 2B

TAREFAS PARA NÍVEL INTERMEDIÁRIO – UTILIZADOR INDEPENDENTE (B1-B2) / QECR

Âmbito	Partindo da atividade do livro <i>Avenida Brasil 1</i> que apresenta os diferentes estereótipos associados as diversas regiões do Brasil, pretende-se que os alunos possam ter uma visão menos etnocêntrica e preconceituosa daquilo ou daquele que é diferente. Espera-se que a partir das diferentes tarefas eles possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados com nacionalidade, países, etc., e ter uma percepção de como os outros nos vêem e como nós vemos o outro.	
Destinatários	Alunos de nível intermediário (B1-B2)	
Tempo	4 horas aula	
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar um cartaz que formará parte de uma campanha na luta contra os estereótipos. 	
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir vídeos para sensibilizar sobre o tema. • Aprofundar sobre uma região específica do Brasil. • Pesquisar materiais audiovisuais, ou imagens que falem sobre os estereótipos em relação ao Brasil. 	
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de acordo e desacordo. • Reagir e expressar sensações. • Descrever situações. • Expressar opiniões. • Estabelecer comparações com a sua língua-cultura para que possa interagir de forma confortável entre ambas. 	
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre os estereótipos.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir materiais audiovisuais.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações a partir das informações oferecidas nos vídeos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Observar como se escreve o léxico envolvido. • Anotar as expressões diferentes.
EXPONENTES LINGÜÍSTICOS	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conteúdos: adjetivos; advérbios: negação, afirmação, dúvida; locuções adverbiais: negação, afirmação, modo. • Locuções adverbiais: Negação (de forma alguma; de maneira nenhuma); Afirmação (com certeza; na verdade; sem dúvida); Modo (ao contrário, em geral) • Não suporto..., Acho simpático..., Odeio..., Não gosto muito... • Pronomes relativos: invariáveis (que, quem, onde) e variáveis (qual, cujo, quanto)
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões regionais • Características físicas. • Características da personalidade.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regiões do Brasil. • Conhecer a própria cultura.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conflitos e contrastes culturais. • Comparar e confrontar os próprios valores com os da cultura alvo. • Reconhecer a diversidade dentro do Brasil. • Discutir sobre “o nosso como o normal”. • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. • Trabalhar na desconstrução dos estereótipos.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades realizadas, sugerir mudanças, • pensar sobre o que foi aprendido.
	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.dicionarioinformal.com.br/
MATERIAIS	Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos, publicidade da TV Anhanguera, “O bom é ser goiano” (Goiás) • https://www.youtube.com/watch?v=1DjbyoDIDkM • https://www.youtube.com/watch?v=KBjc0UUKPys • https://www.facebook.com/tvanhanguera/videos/632738726817666/

Tarefa 1

Brasileiros não são todos iguais

1.-Assista aos vídeos da campanha: “De todo jeito o bom é ser goiano” da TV Anhanguera para ver se as características que definem o goiano (Goiás, estado do centro-oeste) conferem com os estereótipos do brasileiro.

Enquanto assiste, complete:

Vídeo 1:

- Goiano é quem aproveita o _____ para sair de blusa.
- É quem adora uma boa _____, a outra _____ e uma _____ mais pesada. Ahh...e essa, à _____ também.
- Goiano recebe todo mundo bem e _____ de explicar o endereço.

Vídeo 2:

- O bom de ser goiano é _____ em todo lugar.

- b) É ir para um bar e pedir a _____ ,a _____ , a derradeira e a última de brinde, claro.
- c) O bom de ser goiano é falar _____ e _____ palavra.
- d) O bom é tentar descobrir o melhor _____ da cidade, ir para aquela _____ , cavalgada, peixaria.....quer dizer _____ .

Vídeo 3:

- a) O goiano é gente daqui que gosta de um _____ , de um _____ ou de um _____ no _____ .
- b) Goiano não se preocupa o nome é _____ ou _____ o importante é colocar no prato....ou não.
- c) Para o goiano, dois _____ mas, dez _____ .

Tarefa 2

Os goianos são todos caipiras?

1.-Depois de assistir o vídeo , reflita e comente:

- Confere com aquilo que você imaginava ou conhecia dos brasileiros?
- O quê chamou a sua atenção?
- Quais os aspectos mais característicos dos goianos? Consegue identificar nos vídeos algumas expressões típicamente goianas? Quais? Conhece outras? Anote algumas.

- Como você acha que se sentiria nas diferentes situações do vídeo? Ex: Você convida um goiano para um churrasco e ele chega na sua casa com mais cinco amigos, como acontece no vídeo.

- Com base nas situações do vídeo, pense em algum exemplo da sua cultura que poderia provocar constrangimento a um estrangeiro: exemplo: na Argentina o chimarrão, e o hábito de compartilhar a bomba com várias pessoas.

Tarefa 3

Focalizando-nos no trabalho com os estereótipos, especificamente no goiano como porta de entrada para repensar os outros “tipos brasileiros” :

3.1.- Discuta com o seu colega a seguinte afirmação:

“O goiano é uma pessoa hospitaleira, tranquila – até demais – e altamente comunicativa, fã de música sertaneja e pequi. Esse é o goiano? Ou tudo isso é muito «clichê»?”⁸²

3.2.- Será que todos os goianos são assim mesmo? Escreva as suas reflexões.

Tarefa 4

4.- Observe as seguintes imagens:



⁸² Alexandre Petillo - Editor do DMRevista /Diário da Manhã – Goiânia/GO, 05.03.05
http://www.lettras.etc.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&catid=32:miscelanea&id=30:oque-e-ser-goiano-



4.1- O que significam as frases que aparecem nas imagens? Ligue as frases com o significado.

1.-Goiano de pé rachado...	a.-Sinônimo de coisa; nome de qualquer objeto.
2.-Tem um trem em toda esquina. “Trem bão!”	b.-Vá reto! Siga em frente!
3.-Segue reto; diretão toda a vida...	c.- Não consigo fazer alguma coisa.
4.-Num dô conta , não...	d.-Alguém que nasceu no interior de Goiás, que é goiano autêntico.

4.2.- Pesquise na internet em que contextos essas frases são utilizadas e compartilhe as curiosidades com os seus colegas. Procure outros exemplos.

4.3.- Depois das reflexões realizadas, escreva as suas hipóteses de por que o goiano é estereotipado. Pense no que acontece no seu país. Encontra semelhanças? Quais?

4.3.1.- O que você pensa destas atitudes discriminadoras que criticam o diferente?

Tarefa final

1.-Junto a um colega, faça um cartaz que fale sobre os estereótipos.

- Pode utilizar as características e expressões mais representativas dos goianos para demonstrar, por exemplo, que não todos os goianos são caipiras.....que não todos os brasileiros são cariocas....que não todos os argentinos são “portenhos”, etc.

- Pode utilizar expressões do seu país e de sua região que são estereotipadas ou que geram preconceito para serem discutidas.
- Pode comparar expressões do seu país com expressões que aprendeu em português etc.

Avaliação

- 1.- O que você aprendeu sobre os goianos?
- 2.- Que expressões você aprendeu?
- 3.- Os vídeos que você assistiu foram difíceis de entender?
- 4.- Que outra região do Brasil você gostaria de conhecer?

3.2.2.c Propostas de reelaboração: Sequência 2C

TAREFAS PARA NÍVEL AVANÇADO– USUÁRIO PROFICIENTE (C1-C2)/ QECR	
Âmbito	Partindo da atividade do livro <i>Avenida Brasil 1</i> que apresenta os diferentes estereótipos associados as diversas regiões do Brasil, pretende-se que os alunos possam ter uma visão menos etnocêntrica e preconceituosa daquilo ou daquele que é diferente. Espera-se que a partir das diferentes tarefas eles possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados com nacionalidade, países, etc., e ter uma percepção de como os outros nos vêem e como nós vemos o outro.
Destinatários	Alunos de nível avançado (C1-C2)
Tempo	4 horas aula
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um artigo de opinião: como são os brasileiros. • Fazer um vídeo explicando as características de, por exemplo: o argentino (<i>“el porteño, el cordobés, el norteño”</i>).
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir um vídeo para sensibilizar sobre o tema. • Pesquisar materiais audiovisuais, ou imagens que falem sobre os estereótipos em relação ao Brasil. • Ler um texto sobre o estereótipo do brasileiro.
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de acordo e desacordo. • Reagir e expressar sensações. • Descrever situações. • Expressar opiniões.

HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre os estereótipos.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir um vídeo
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações a partir das informações oferecidas no vídeo. • Anotar as expressões diferentes. • Anotar ideias principais. • Responder perguntas. • Redação de artigo para revista
EXPOENTES. LIN	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Modo Subjuntivo • Conectores • Pronomes relativos • Revisão geral.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Características físicas. • Características da personalidade.
MATER	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contrastes a partir da diversidade brasileira e a diversidade da cultura do aluno. • Conhecer as regiões do Brasil. • Conhecer a própria cultura.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar conflitos culturais. • Comparar e confrontar os próprios valores com os da cultura alvo. • Reconhecer a diversidade dentro do Brasil. • Descobrir se realmente essas qualidades, atribuídas a cada região/país, são verdadeiras, de onde elas surgem, etc. • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. • Debater e questionar o etnocentrismo.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades realizadas, sugerir mudanças, pensar sobre o q aprendido.
MATER	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://reallifeglobal.com/estereotipos-dos-gringos-o-que-nos-realmente-achamos-do-brasil/
	Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=Djfkzng-RzU

Tarefa1

1.-Assista ao vídeo “Estereótipos Brasileiros”

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Djfkzng-RzU>>

1.1.- Segundo o vídeo:

- Os brasileiros são....?
- O que eles fazem?
- Qual é a língua que brasileiros falam?
- Onde eles moram?
- Qual é a capital do Brasil?

1.2.- Você acha que essas informações são verdadeiras? Discuta com um colega e compartilhe as suas conclusões com a turma.

Tarefa2

2.-O vídeo que você assistiu foi realizado com base em uma matéria publicada no site Real Life. O mais interessante é que todas essas descrições são *“uma coleção de preconceitos negativos que os próprios Brasileiros reportaram quando perguntados sobre o que as pessoas estrangeiras acham sobre o Brasil.”*

2.1.-Leia a perspectiva oposta:

“Os brasileiros são as pessoas mais amigáveis no mundo, formando uma cultura rica e diversa, que sabe curtir da vida. A floresta amazônica é o pulmão do mundo, com uma biodiversidade gigante e uma herança indígena fascinante que precisa ser comemorada e preservada. O mundo conhece o Brasil por ser o melhor país do futebol com heróis como Pelé e Ronaldinho que fortemente influenciaram a história do futebol no mundo inteiro. O Brasil sabe festejar e comemorar sua linda cultura com muitas festividades ao longo do ano, como carnaval. o mundo fica encantado por expressões culturais como a samba e a capoeira. Rio de Janeiro é uma das cidades mais bonitas do mundo, com praias maravilhosas e todo mundo quer visitar o Cristo Redentor. O Brasil é conhecido por sua música incrível, comida deliciosa, o que inclui suas frutas saborosas, seus churrascos e feijoadas famosos. As mulheres brasileiras estão entre as mais doces, bonitas e sensuais do mundo.”

2.2.-Identifique e destaque as principais diferenças entre o vídeo e o texto.



Tarefa final 1

1.-Depois de assistir o vídeo e ler o texto lhe propomos um desafio: que você revise as suas crenças e estereótipos, e reflita:

- Como você vê o Brasil?

1.1. Escreva um artigo de opinião que será publicado no site Real Life.

Tarefa final 2

- 1.-Faça um vídeo curto com um colega explicando quais são os estereótipos sobre o seu país. O que os outros dizem e o que vocês pensam sobre vocês mesmos.

Avaliação

1. Segundo a sua opinião, qual foi a atividade mais interessante? Por quê?
2. Como tem sido a experiência de realizar um vídeo?
3. O que você aprendeu?

3.2.3 Sequência 3: É SEMPRE CARNAVAL?

Reelaboramos esta sequência de tarefas e as suas alternativas tomando como referência a atividade “Datas comemorativas”, Unidade 4, *Psii*, p.35, Livro Bem-Vindo! A partir do carnaval, uma das celebrações populares mais representativas do Brasil, pretendemos que os alunos possam refletir como essa manifestação cultural se desenvolve, em quais cidades ganha mais força e com quais características particulares, como os brasileiros vivem esta festa, quais as implicações para a economia do país, qual o seu impacto social etc.

Assim como nas sequências anteriormente apresentadas, o primeiro passo é definir as tarefas intermediárias a serem desenvolvidas em sala de aula para realizar, com sucesso, a tarefa final. Como afirma Giovanni et al. (1996, p.105) “para um bom desenvolvimento da tarefa é conveniente sequenciar bem as atividades: tanto aquelas de motivação e familiarização com o tema, quanto aquelas de capacitação para a produção de textos”⁸³. Para esta sequência e as suas alternativas, algumas das tarefas prévias são: pesquisar informações sobre o carnaval, buscar o léxico desconhecido, trabalhar com nuvens de palavras, assistir um vídeo, produzir textos breves com reflexões e opiniões pessoais etc.

Para cumprir essas tarefas, os objetivos comunicativos definidos são: descrever situações, expressar vantagens e desvantagens, formular perguntas e respostas, estabelecer comparações, análise e debate do vídeo, argumentar etc. As habilidades de compreensão leitora (leitura de diversos gêneros: *web sites*, carta ao leitor), de expressão escrita (realizar anotações a partir do vídeo, responder perguntas, escrever comentários breves, redigir um e-mail, uma entrevista escrita) e áudio-visual (assistir um documentário, um trecho do jornal). Em relação aos expoentes linguísticos, o foco recai em questões gramaticais, algumas delas são (substantivos e adjetivos, verbo gostar de, Presente do Indicativo, estruturas comparativas revisão de cumprimentos formais e informais, orações afirmativas, negativas e interrogativas,

⁸³ “para un buen desarrollo de la tarea conviene secuenciar bien las actividades: desde las de motivación y familiarización con el tema, hasta las de capacitación para la producción de textos” Giovanni et al. (1996, p.105)

conjunções coordenativas e subordinativas, pronomes relativos variáveis e invariáveis) e lexicais (léxico associado ao carnaval – ex: folia-, adjetivos – ex: divertido, exuberante-). Finalmente, propomos especificar as competências culturais a serem trabalhadas em sala como (debater e questionar temas transversais ao carnaval, refletir sobre a pluralidade cultural brasileira, exploração de diversos aspectos da língua-cultura alvo) e as interculturais (opinar demonstrando um posicionamento crítico, refletir sobre as diferenças com a própria língua-cultura, repensar questões identitárias, questionar o etnocentrismo, promover a empatia com o outro).

O anteriormente mencionado se configura como a estrutura a partir da qual o aluno pode desenvolver as tarefas finais, que neste caso são: escrever um e-mail para a prefeitura da cidade refletindo sobre as características positivas e negativas do carnaval (usuário básico, A1/A2); realizar uma entrevista a ser publicada numa revista sobre cultura e turismo (usuário independente, B1/B2) e escrever uma carta ao leitor para enviar a uma revista de atualidade (usuário competente, C1/C2).

Esperamos que o aluno realize uma avaliação crítica sobre a sequência de tarefas com o objetivo de refletir sobre o aprendido, tanto no nível lexical quanto sócio-cultural; que pense que outras coisas ele poderia aprender sobre este assunto e os temas transversais vinculados etc.

3.2.3. a. Propostas de reelaboração: Sequência 3 A

REFORMULAÇÃO DE ATIVIDADES LIVRO BEM-VINDO!

Atividade: UNIDADE 4 / Datas comemorativas / Pág. 35

TAREFAS PARA NÍVEL INICIAL – UTILIZADOR ELEMENTAR (A1-A2)/ QECR

É SEMPRE CARNAVAL?

Âmbito	A partir de uma das celebrações populares mais representativas do Brasil pretende-se que os alunos possam refletir sobre como essa manifestação cultural se desenvolve, em quais cidades ganha mais força e com quais características particulares, como os brasileiros vivem essa festa, quais as implicações para a economia do país, quais as consequências sociais etc.
Destinatários	Alunos de nível inicial A1-A2
Tempo	2 horas aula
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um e-mail para a prefeitura da cidade refletindo sobre as características positivas e negativas do carnaval.
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa relacionada ao léxico desconhecido. • Pesquisa para obter informações sobre os diferentes carnavais. • Fazer uma nuvem de palavras.

		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisa sobre o carnaval.
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever situações. • Expressar vantagens e desvantagens.
HABIL.	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de web sites na língua alvo em busca de informações.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever comentários breves. • Redigir um e-mail.
EXPONENTES .LING.	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Substantivos e adjetivos. • Verbo “gostar de”. • Advérbios: Intensidade (muito, demais, tão, bastante...); Negação (não, nem, nunca...); Afirmação (sim, certamente, realmente...); Dúvida (talvez, provavelmente, quem sabe...) • Verbos Presente do Indicativo. • Estruturas comparativas.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras associadas ao carnaval. Ex: folia. • Adjetivos: bonito, divertido, exuberante etc.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para obter informações na língua-cultura alvo. • Iniciativa para a exploração de diversos aspectos da língua-cultura alvo. • Conhecer festas e celebrações tradicionais. • Conhecer aspectos da atualidade social e cultural brasileira.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a pluralidade cultural brasileira. • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. • Debater e questionar o etnocentrismo. • Entender o papel da cultura nas relações interculturais. • Opinar demonstrando um posicionamento crítico. • Promover a empatia com o outro.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o aprendizado, tanto no nível lexical quanto sócio-cultural; pensar que outras coisas poderiam ser estudadas sobre este assunto e os temas transversais.
	Web-sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.wordle.net/ • https://www.google.com.br/search?q=nuvens+de+palavras&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjXv_XZxfjMAhUTYSYKHS17BlcQ_AUIBygB&biw=1024&bih=442

Tarefa 1

1.-Em que você pensa, quando pensa na palavra carnaval?

Faça uma chuva de ideias com o seu colega e anote todas as palavras que surjam.



<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

1.2.- Realize uma nuvem de palavras utilizando o programa wordle (<http://www.wordle.net/>) e socialize com a sua turma.



Tarefa 2

2.-Observe as imagens e converse com um colega .Descrivam oralmente o que vocês veem. Logo depois discutam as reflexões com a turma.



2.1- Confere com as palavras que você escreveu na tarefa anterior (tarefa 1)? Quais as semelhanças e quais as diferenças?

2.1-A partir da chuva de ideias e das imagens mencione, segundo a sua perspectiva, quais são os aspectos positivos e quais os negativos do Carnaval.

____ POSITIVO ____

____ NEGATIVO ____

Tarefa 3

3.- Agora pense no que acontece no seu país em relação ao Carnaval.

3.1.- Em grupos de até 4 pessoas faça uma pesquisa na internet e utilize como guia as seguintes questões:

- a) No seu país se celebra o Carnaval?
- b) Como e em que lugares (cidades, espaços) ele é celebrado?
- c) Quais são as características desta celebração?
- d) Comente se você participa ativamente ou não, se você gosta deste tipo de festas populares ou não, etc.

3.2.- Faça uma apresentação breve no PowerPoint ou Prezi e compartilhe a sua pesquisa com os colegas.

Tarefa 4

4.- Você sabe quais são os carnavais mais representativos do Brasil?

4.1- Observe as imagens, pesquise na internet se necessário, e tente descobrir mais sobre essas imagens.











4.2- Há alguma delas que chama a sua atenção? Por quê?

4.2.a- Pesquise mais sobre essa outra manifestação de carnaval e comente com os colegas.

4.2.b- Você conhece alguma manifestação de carnaval semelhante no seu país? Escreva um breve comentário.

Tarefa 5

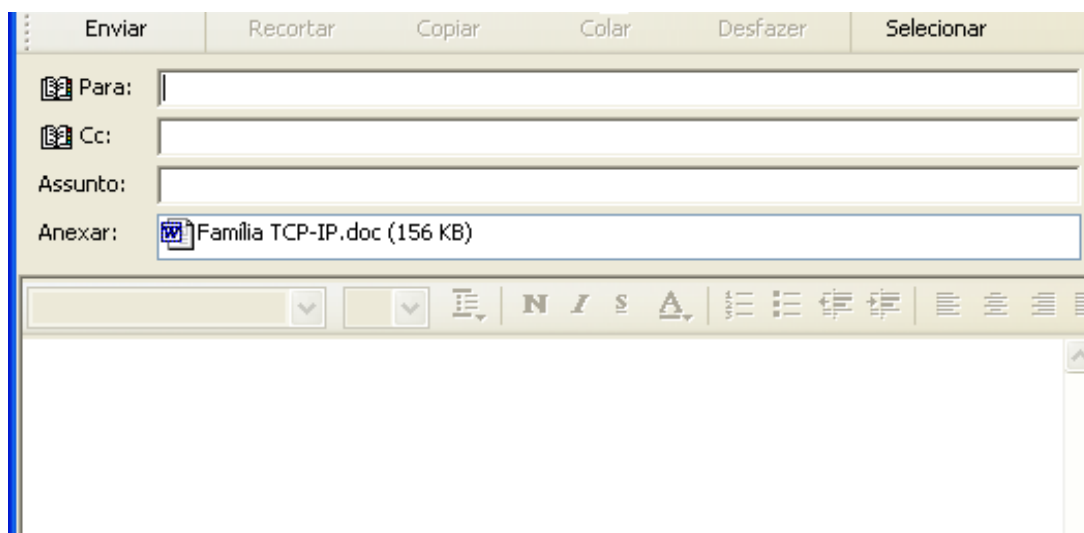
5.- Agora que você conhece alguma coisa sobre os diferentes carnavais no Brasil, escolha uma das imagens anteriores, e descreva as características desse carnaval.

5.1- Pense numa expressão do carnaval no seu país e compare as características de cada um deles. Ex: No carnaval do Rio..., mas (na minha cidade, no meu país etc.). Lembre colocar tanto aspectos negativos quanto positivos.

Tarefa final

7.- Imagine que já esteve em uma celebração de Carnaval no Brasil.

7.1.- Escreva um e-mail para um amigo contando a sua experiência no carnaval (ex: Recife). Descreva as características da celebração, mencione as coisas positivas e negativas, fale sobre a diversidade, as cores etc.



Avaliação

- 1.- O que você aprendeu hoje?
- 2.- Que coisas aprendeu sobre o carnaval que ainda não conhecia?
- 3.- Que outros assuntos relacionados ao carnaval você gostaria de conhecer?
- 4.- Qual é a atividade que você mais gostou de fazer? Por quê?

3.2.3.b Propostas de reelaboração: Sequência 3 B

TAREFAS PARA NÍVEL INTERMEDIÁRIO – UTILIZADOR INDEPENDENTE (B1-B2) / QECR

Âmbito	A partir de uma das celebrações populares mais representativas do Brasil pretende-se que os alunos possam refletir como essa manifestação cultural se desenvolve, em quais cidades ganha mais força e com quais características particulares, como os brasileiros vivem essa festa, quais as implicações para a economia do país, quais as consequências sociais etc.
Destinatários	Alunos de nível intermediário B1-B2
Tempo	2 horas aula
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma entrevista que será publicada numa revista sobre cultura e turismo.
Tarefa intermediárias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir um curtametragem. • Realizar reflexões. • Escrever um texto breve.
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever situações. • Formular perguntas e respostas. • Expressão uma opinião.

		<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer comparações com o seu contexto linguístico-cultural. • Análise e debate do vídeo.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto breve. • Leitura de web sites para pesquisa na internet.
	Compreensão Áudio-visual	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir o documentário “A dream of samba”
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações a partir das informações oferecidas no curta. • Redigir a resposta às perguntas sobre o curta. • Escrita de um texto breve. • Redigir uma entrevista.
EXONENTES LINGÜÍSTICOS	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de cumprimentos formais e informais. • Orações afirmativas, negativas e interrogativas. Revisão dos tempos verbais do Modo Indicativo (Presente, Pretérito Perfeito e Imperfeito, Futuro Imediato e do Presente) • Advérbios: Intensidade (muito, demais, tão, bastante...); Negação (não, nem, nunca...); Afirmação (sim, certamente, realmente...); Dúvida (talvez, provavelmente, quem sabe...), Modo (calmamente, facilmente). • Verbos no Presente do Subjuntivo. • Conectivos: creio que, desde que, ainda que, tomara que,
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras e expressões associadas ao carnaval.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa para a exploração de diversos aspectos da língua-cultura alvo. • Refletir sobre a pluralidade cultural brasileira. • Conhecer festas e celebrações tradicionais. • Conhecer aspectos da atualidade social e cultural brasileira.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. • Debater e questionar o etnocentrismo. • Entender o papel da cultura nas relações interculturais. • Promover a empatia com o outro. • Opinar demonstrando um posicionamento crítico.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a execução das atividades, o desenvolvimento das Mesmas e as dificuldades que possam surgir.
MATERIAIS	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/ano6-edicao4/2.carnaval.pdf • http://blogdivertudo.blogspot.com.br/2010/03/como-fazer-uma-entrevista.html • http://www.casadosfocas.com.br/como-fazer-perguntas-em-uma-entrevista-jornalistica/ • https://queminova.catracalivre.com.br/instrui/o-samba-como-instrumento-de-integracao-social-em-taiwan/
	Vídeos	http://curtadoc.tv/curta/comportamento/a-dream-of-samba/ ou https://www.youtube.com/watch?v=mDRiOH-wdLY

Tarefa 1

1.-Atividades com base no curtametragem “ A dream of samba”

No documentário de 24 minutos, Maxwell registra as intenções dos fundadores e a salada multicultural que é o desfile que agrega artistas de países como a França, os Estados Unidos, o Japão e, é claro, Taiwan e Brasil. “É um caldeirão cultural, sem dúvida. Mas, o que me chamou a atenção de verdade foi o envolvimento dos indígenas”, explica o diretor. (IQ, QuemInova)



Disponível em:

<https://queminova.catracalivre.com.br/instrui/o-samba-como-instrumento-de-integracao-social-em-taiwan/>

1.1.- Antes de assistir (oralmente):

- O que sugere o título do curta?
- Qual pode ser o tema do curta?
- O que você acha que vai assistir?

1.2.- Assista novamente e responda as seguintes perguntas:

- a) O que é a “Dream Community”?
- b) Em que país desenvolve-se esta iniciativa?
- c) Qual é o principal objetivo da “Dream Parade”?
- d) Por que o fundador escolhe o exemplo do Brasil?
- e) Como são as pessoas em Taiwan? Por que eles introduziram o samba?
- f) Segundo o vídeo “os aborígenes são mais adequados para aprender o samba do que os chineses” por quê?
- g) Quais são as semelhanças com a cultura brasileira?
- h) A comunidade participa ativamente da preparação do Carnaval. Como? Qual é a diferença com o Brasil?
- i) Por que na escola, o samba funciona como um instrumento para a sobrevivência dos costumes e tradições puyuma?
- j) Qual é o objetivo do samba em Taiwan? O que eles tentam fazer com o carnaval?

Tarefa 2

2.-Refletindo:

2.1.- Com base no seguinte fragmento extraído de um artigo publicado na revista *Cultur*:

- a) Leia o fragmento com atenção

Na cultura brasileira o carnaval é muito mais do que um simples festejo, ou um feriado, constitui uma das peças que compõem a identidade brasileira, sendo esta entendida como tudo aquilo que nos diferencia dos estrangeiros. A necessidade de estabelecer uma identidade é inerente ao ser humano, um mecanismo de auto-afirmação que é contraditório, já que é composto mutuamente pela diferença e pela semelhança, somos diferentes dos outros (estrangeiros), mas somos iguais aos que compõem a ‘nossa comunidade’ (em termos de nação: brasileiros). É através da diferença com

relação ao outro que a idéia de unidade da nação se constrói. Assim, o carnaval/ samba constitui um elemento de diferenciação com relação ao outro, servindo como uma marca do ‘ser brasileiro’, a imagem de povo alegre, descontraído e sensual tem grande relação com os festejos carnavalescos (p.37)

Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/culturaeturismo/ano6-edicao4/2.carnaval.pdf>

- a) Discuta com um colega e estabeleça relações entre o texto e o curta. Que temas há em comum?
- b) Utilize as palavras sublinhadas para construir um breve texto que explique o objetivo da *Dream Community*.

Tarefa 3

3.- Pense na iniciativa do Gordon Tsai e imagine:

3.1.- Você vai fundar uma *Dream Community* no seu país.

- a) Uma iniciativa como esta poderia ser implementada?
- b) Como seria acolhida?
- c) O Gordon escolheu o carnaval brasileiro porque, segundo ele, as pessoas são tímidas e conservadoras e precisam de alegria. Por que razões você levaria o carnaval no seu país?
- d) Você também escolheria o samba como elemento representativo?
- e) Que características próprias teria no seu país?

Tarefa 4

4.- Atividade de simulação:

4.1.- Você quer fundar uma *Dream Community* no seu país e precisa saber mais detalhes sobre como desenvolver esta iniciativa. Faça uma entrevista ao fundador da *Dream Community*, Gordon Tsai, e pergunte-lhe aquilo que considere necessário.

- Junte-se a um colega.
- Discutam e formulem as perguntas.
- Um de vocês será o entrevistador e o outro o Gordon Tsai.
- Lembre-se que a entrevista será publicada numa revista de cultura e turismo.

Web-sites sugeridos para consulta:

- <http://blogdivertido.blogspot.com.br/2010/03/como-fazer-uma-entrevista.html>
- <http://www.casadosfocas.com.br/como-fazer-perguntas-em-uma-entrevista-jornalistica/>

Avaliação

- 1.- Mencione as dificuldades que surgiram com as diferentes tarefas (compreensão auditiva, leitora, escrita etc.)
- 2.- Que novas informações você aprendeu sobre o carnaval?
- 3.- O que você achou mais interessante?
- 4.- Outras sugestões.

3.2.3.c. Propostas de reelaboração: Sequência 3 C

TAREFAS PARA NÍVEL AVANÇADO– UTILIZADOR PROFICIENTE (C1-C2) / QECR

Âmbito	A partir de uma das celebrações populares mais representativas do Brasil pretende-se que os alunos possam refletir como essa manifestação cultural se desenvolve, em quais cidades ganha mais força e com quais características particulares, como os brasileiros vivem essa festa, quais as implicações para a economia do país, quais as consequências sociais etc.
Destinatários	Alunos de nível avançado C1-C2
Tempo	2 horas aula
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta ao leitor para enviar a uma revista de atualidade.
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir um vídeo. • Fazer reflexões escritas. • Escrever uma opinião pessoal. • Ler uma carta ao leitor.

	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentar. • Expressar de acordo e desacordo. • Comparar.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma carta ao leitor.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir um vídeo breve: jornal
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Anotar ideias do vídeo. • Escrever comentários breves.
EXPONENTES	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos comparativos. • Locuções adverbiais: Negação (de forma alguma; de maneira nenhuma); Afirmação (com certeza; na verdade; sem dúvida); Modo (ao contrário, em geral). • Pronomes relativos variáveis (o(a) qual, cujo(a), quanto(a)) e invariáveis (que, quem, onde). • Conjunções coordenativas (aditivas, adversativas etc.) e subordinativas (concessivas, causais, condicionais). • Verbos em Modo Subjuntivo (Presente, Imperfeito e Futuro).
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico associado ao carnaval
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para obter informações apropriadas na língua-cultura alvo. • Iniciativa para a exploração de diversos aspectos da língua-cultura alvo. • Debater e questionar temas transversais ao carnaval (economia, turismo, lixo etc.)
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a empatia com o outro. • Refletir de forma crítica sobre as diferenças (carnaval no Brasil, carnaval no meu país). • Refletir sobre a pluralidade cultural brasileira. • Opinar demonstrando um posicionamento crítico. • Análise e debate do vídeo.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar na pertinência das atividades propostas, nas dificuldades e contribuições.
MATERIAIS	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://opais.co.ao/cartas-dos-leitores-mesmo-com-a-crise-sai-o-carnaval/ • http://portugues.uol.com.br/redacao/carta-leitor-.html • http://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/
	Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=cuadotEn_to

Tarefa 1

1.- Assista o seguinte vídeo:

- **Crítica sobre o CARNAVAL - Jornalista Rachel Sheherazade - Tambaú Notícias**
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cuadotEn_to



1.1- Ouça com atenção e anote as críticas que a jornalista faz ao carnaval. Ex: “O carnaval é uma festa genuinamente brasileira...”

Tarefa 2

2-Observe as charges com atenção e logo depois responda:

2.1.- Qual é a relação entre as críticas que a jornalista faz no Jornal de Notícias e as charges?

2.2.- Você concorda ou não com a crítica feita por *Rachel Sheherazade*? Comente brevemente e justifique a sua resposta.



Tarefa 3

3.-No seu país o carnaval também é celebrado? Como? De que maneira?

3.1-Pesquise e escolha um exemplo para compartilhar com a sua turma.

3.2-Explique brevemente como esta festa acontece. Pode utilizar o recurso que você preferir para fazer a apresentação. Cartazes, PowerPoint, Prezi etc.

Tarefa 4

4.- Leia o seguinte exemplo de carta ao leitor. Foi escrita por um cidadão angolano que reflete sobre o carnaval no seu país.

Mesmo com a crise, sai o carnaval

Sou leitor assíduo do vosso jornal. Tem feito um jornalismo equilibrado e muito objectivo. No vosso espaço tenho lido muitos assuntos ligados a crise cambial e financeira que Angola vive desde o ano passado. A falta de dólares tem condicionado, como é evidente, vários segmentos do sector público administrativo, do sector público empresarial e também do privado. Mesmo com a crise, o carnaval nacional sai às ruas do país com o mesmo formato, mas sem muitas receitas para satisfazer as necessidades dos grupos. Ainda assim, não cruzaram os braços. Por imperativos culturais, os hábitos e costumes da cultura angolana serão uma vez mais exaltados às novas gerações e àqueles que chegam recentemente ao país. A coragem dos foliões leva a crer que num futuro breve a crise financeira e cambial em Angola será ultrapassada. Deste modo, os valores culturais devem ser preservados, porque um país sem história é como uma mente oca. O Ministério da Cultura, apesar dos cortes e dos apertos que fez,

está a cumprir o seu papel em todo o território nacional. Os agentes privados, mesmo com poucos recursos em stock, apareceram para apoiar alguns grupos e tornar a cultura nacional perene perante o mundo. Pela televisão, consegui notar em algumas reportagens que o público estava alegre e imbuído no espírito de festa e de folia, um pouco por todo o país. A segurança pública e outros factores que concorrem para o sucesso da festa foram salvaguardados pela organização da festa nacional. Para proteger as relações sexuais ocasionais, foram distribuídas mais de quinhentos mil preservativos. A atitude preventiva da organização do carnaval e do Instituto Nacional de Luta Contra a SIDA é de louvar. A cultura angolana é muito rica, apesar das dificuldades, os órgãos de direito devem apostar sempre na melhoria da festa. Por fim, que venha o dia das “Mabangas” e se conheçam os vencedores, embora não se agrade a gregos e troianos nos quatro cantos do mundo.

Disponível em:<<http://opais.co.ao/cartas-dos-leitores-mesmo-com-a-crise-sai-o-carnaval/>> Acessado em 12-05-2016

4.1- Depois da leitura discuta com o seu professor e a sua turma sobre as características do gênero “Carta do leitor”.

4.2- Pesquise nos sites sugeridos e anote as características principais a se considerar para escrever uma carta do leitor. **Ex: Expor uma crítica**

- <http://portugues.uol.com.br/redacao/carta-leitor-.html>
- <http://www.todamateria.com.br/carta-do-leitor/>

Tarefa 5

5.- Logo das apresentações orais e da leitura da carta do leitor, reflita sobre as seguintes afirmações:

- *O carnaval é a época de esquecer dos problemas, soltar a franga, beber todas e curtir a festa...*
- *Se a única coisa que de o homem terá certeza é a morte; a única certeza do brasileiro é o carnaval no próximo ano.*
- *O ano começa depois do carnaval.*

Tarefa final

6.- Escreva uma carta ao leitor para uma revista de atualidade demonstrando qual é o seu posicionamento em relação ao carnaval. Utilize as informações do vídeo, das charges, as contribuições dos seus colegas, em fim, tudo o que foi discutido em sala de aula.

Avaliação

- 1.- O que você achou mais difícil?
- 2.- O que você mais gostou?
- 3.- Que outras coisas você gostaria de aprender em relação ao tema proposto?

3.2.4 Sequência 4: “ONDE MELHOR SE FALA PORTUGUÊS É...”

Pensamos a quarta e última sequência a partir da atividade *"Sotaques regionais"*, Gente e cultura brasileira, Unidade 17, p.168, do Livro Bem-Vindo!- Nova Edição Atualizada. Tomando como referência esta atividade focada em que o aluno ouça e reconheça os diversos sotaques regionais do Brasil, esperamos que este possa: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta tanto no léxico quanto nos sotaques, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados às diversas variedades etc.

Com base nesses objetivos propomos as seguintes tarefas intermediárias: assistir a uma reportagem sobre os sotaques do Brasil, preencher uma tabela com o novo léxico (diversas maneiras de dizer...), consultar na internet sobre esse novo léxico, aprofundar pesquisas sobre uma região específica do Brasil, ler textos sobre as variedades linguísticas, conhecer um novo

gênero - crônica-, refletir sobre as gírias na L1 e na LE. Todas estas tarefas funcionam como uma preparação prévia para o desenvolvimento de uma tarefa final.

A seguir, é preciso estabelecer os objetivos comunicativos da atividade tais como, expressar-se oralmente para interagir com os colegas descrevendo situações, comentando experiências pessoais, expressando opiniões etc. E as habilidades de compreensão leitora (leitura de imagens com gírias, leitura de textos breves sobre o assunto –variedades-, leitura de um novo gênero –a crônica-,), expressão escrita (reflexão escrita sobre o assunto, escrever um texto breve utilizando gírias, anotar informações a partir dos vídeos, fazer um resumo, escrever uma crônica) e compreensão áudio-visual (reconhecer diversas maneiras de nomear um objeto, comida; assistir uma reportagem e obter informações sobre ele,). Pretendemos desenvolver com estas atividades os seguintes expoentes gramaticais (frases afirmativas e negativas, artigos definidos e indefinidos, substantivos e adjetivos, uso do “tu” e do “você”: diferentes contextos, revisão de pronomes de tratamento, algumas conjunções associadas ao Indicativo, pronomes relativos, Modo Subjuntivo) e lexicais (variedade lexical nas diversas regiões do Brasil, as gírias, expressões regionais); competências culturais (entender a diversidade lexical: como as palavras mudam nas diferentes cidades e regiões do Brasil, promover a exploração de aspectos da cultura alvo: gírias, refletir sobre a própria língua-cultura) e interculturais (comparar e confrontar os próprios valores com os da cultura alvo, reconhecer a diversidade dentro do Brasil, identificar contrastes culturais).

Todos os aspectos anteriormente definidos se configuram como uma estrutura para que o aluno seja capaz de desenvolver as tarefas finais pensadas para estas sequências: escrever uma mensagem para um amigo utilizando gírias (usuário básico, A1/A2); escrever uma crônica que será divulgada no jornal da instituição (usuário independente, B1/B2); escrever um texto argumentativo para ser publicado no blogue da turma (usuário competente C1/C2).

Finalmente, e como nos casos anteriores, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre os conteúdos estudados, sobre as tarefas em si mesmas e as dificuldades que possam ter surgido durante a sua execução.

3.2.4.a Propostas de reelaboração: Sequência 4 A

REFORMULAÇÃO DE ATIVIDADES BEM-VINDO

Atividade: UNIDADE 17/ GENTE E CULTURA BRASILEIRA – Sotaques regionais/ Pág. 168
--

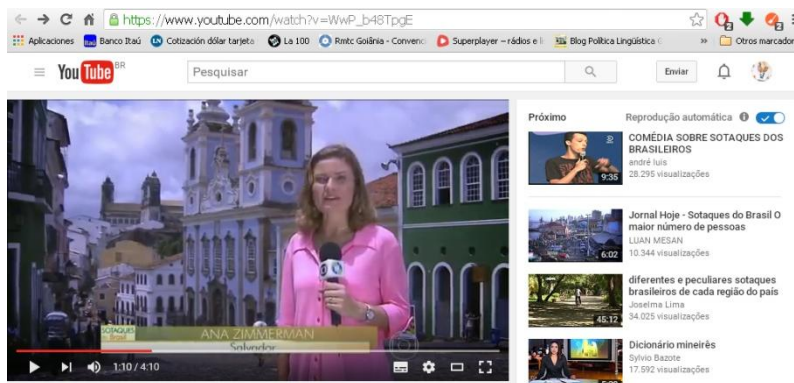
TAREFAS PARA NÍVEL INICIAL – UTILIZADOR ELEMENTAR (A1-A2)/ QECR
--

ONDE MELHOR SE FALA PORTUGUÊS É...

	Âmbito	Partindo da proposta do livro <i>Bem-vindo</i> que apresenta uma atividade para ouvir e reconhecer os diversos sotaques regionais do Brasil espera-se que os alunos possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta tanto no léxico quanto nos sotaques, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados as diversas variedades etc.
	Destinatários	Alunos de nível inicial (A1-A2).
	Tempo	2 horas aula
	Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma mensagem para um amigo utilizando gírias.
	Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a reportagem: “Jornal Hoje: <i>Sotaques do Brasil, desvenda as diferentes formas de falar do Brasileiro.</i>” • Completar a tabela com o novo léxico fornecido pelo vídeo. • Pesquisar novo léxico na internet: palavras e gírias
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar-se oralmente para interagir com os colegas. • Estabelecer comparações com a sua língua-cultura para identificar pontos de contato.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto breve sobre o significado das gírias. • Leitura das imagens com gírias.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diversas maneiras de nomear um objeto, uma comida etc.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever reflexões breves sobre o assunto proposto. • Escrever uma nota a um amigo utilizando alguma gíria.
EXP. LING.	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Frases afirmativas e negativas. • Verbos em Tempo Presente do Indicativo. • Artigos definidos e indefinidos. • Substantivos e adjetivos.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade lexical nas diversas regiões do Brasil. • As gírias.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a diversidade lexical: como as palavras mudam nas diferentes cidades e regiões do Brasil. • Discutir sobre a variedade lexical nas diferentes regiões do Brasil. • Promover Iniciativas para explorar aspectos da cultura alvo: gírias. • Conhecer o uso e a função das gírias na língua.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. • Pensar nos comportamentos, hábitos, como um aspecto identitário das culturas. • Despertar um interesse pelo diferente. • Estabelecer contrastes a partir da diversidade brasileira e a diversidade da cultura do aluno.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o aprendido com estas atividades e as dificuldades que apareceram na sua execução.
	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.suapesquisa.com/o_que_e/giria.htm • http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/giria-1.htm • www.dicionariodegurias.com.br • www.dicionarioinformal.com.br/gíria/
MATERIAIS	Vídeos	<p>“Jornal Hoje: <i>Sotaques do Brasil , desvenda as diferentes formas de falar do Brasileiro</i>”</p> <p>http://youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE</p>

Tarefa 1

1.- Assista a reportagem “*Jornal Hoje: Sotaques do Brasil desvenda as diferentes formas de falar do Brasileiro*”



Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=WwP_b48TpgE>, Acessado: 29-05-2016

1.1.- Complete o quadro com as informações do vídeo

	MT	PR	PE	PA
Mosquito				

	SC	PE	PA	MA	CE	RS
Pão francês						

	Influência alemã (Sul do país)	Influência africana
Salsicha		
Bolo		
Geleia		

	MT	BA	PE	Outros
Bombom				

Belo Horizonte, Goiânia, Cuiabá, Campo Grande...	Porto Alegre, Salvador, Curitiba, Florianópolis...	Capitais do Nordeste (exclui Salvador) e do Norte

	PR	MT	MA	RS	PE	SP - MG
Tangerina						

Tarefa 2

2.-Pesquise na internet diferentes maneiras de nomear a mesma coisa. Escolha 5 palavras diferentes. Logo depois, compartilhe a sua pesquisa oralmente com os colegas.

Ex: coisa = **negócio, trem.**

2.1.-Já pensou se no seu país acontece a mesma coisa? Procure e anote alguns exemplos.

3.-Além da variedade lexical, a língua portuguesa tem também uma enorme variedade de gírias. Mas o que é uma gíria?

A gíria é uma linguagem de caráter popular, criada e usada por determinados grupos sociais ou profissionais. São criadas para substituir termos ou conceitos oficiais (usados tradicionalmente). São próprias de uma determinada época e, muitas vezes, deixam de existir quando caem em desuso. Muitas gírias são tão utilizadas por grande parte da população de um país que acabam sendo incorporadas pelo vocabulário oficial, fazendo parte dos dicionários.

Disponível em: http://www.suapesquisa.com/o_que_e/giria.htm

3.1-Leia as seguintes gírias, muito utilizadas no Brasil, e tente descobrir o que significa cada uma delas.

3.2.-Logo depois, pesquise na internet e confira o significado, a região em que é utilizada, e todas as informações que ajudem para a melhor compreensão. Socialize a sua pesquisa com os colegas.





- Você usa Gírias !?

- Vêi na boa, eu não uso essas bagaça não mano, flw tô vazando.

www.Glugu.com

	O que acho que significa?	O que significa?
Supimpa		
Batata		
É tri!		
Irado		
Caraca!		
É nós!		
Sóóóó...		
Demorô		
Vêi!		
Na boa		
Bagaça		
Mano		
flw		
Tô vazando		

3.3.- No seu país, você utiliza gírias? Poderia encontrar uma equivalência na sua língua para as gírias anteriores? Como você diria "vêi" por exemplo?

Tarefa final

4.- Escolha alguma das gírias que você aprendeu em português e deixe uma mensagem para o seu amigo. Crie três diferentes.

4.1.- As mensagens da turma serão expostas na sala de aula. Apresente as suas mensagens de maneira criativa.



Avaliação

- 1.- Achou interessante o tema proposto?
- 2.- O que você achou mais difícil?
- 3.-O que você aprendeu hoje

3.2.4.b Propostas de reelaboração: Sequência 4 B

TAREFAS PARA NÍVEL INTERMEDIÁRIO – UTILIZADOR INDEPENDENTE (B1-B2)/ QECR

Âmbito	Partindo da proposta do livro <i>Bem-vindo</i> que apresenta uma atividade para ouvir e reconhecer os diversos sotaques regionais do Brasil espera-se que os alunos possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta tanto no léxico quanto nos sotaques, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados as diversas variedades etc.	
Destinatários	Alunos de nível intermediário (B1-B2)	
Tempo	2 horas aula	
Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma crônica que será divulgada no jornal da instituição. 	
Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma crônica: apresentação de um novo gênero. • Assistir a uma reportagem. • Aprofundar sobre uma região específica do Brasil. • Pesquisar informações na internet. 	
Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever situações. • Comentar experiências pessoais. 	
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma crônica. • Leitura de textos breves para refletir.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a um vídeo com uma reportagem. • Obter informações do vídeo.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar anotações a partir das informações oferecidas no vídeo. • Responder perguntas de reflexão.

		<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma crônica.
EXONENTES	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de pronomes de tratamento. • Uso do “tu” e do “você”: diferentes contexto. • Revisão de tempos verbais do Modo Indicativo. • Algumas conjunções: porque, mas, ou, nem...nem, por isso.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões regionais. • Variedade lexical.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer características linguísticas das regiões do Brasil. • Refletir sobre a própria língua-cultura. • Reconhecer a diversidade dentro do Brasil. • Descobrir se realmente essas qualidades, atribuídas a cada região, são verdadeiras, de onde elas surgem, etc.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contrastes a partir da diversidade brasileira e a diversidade da cultura do aluno. • Comparar e confrontar os próprios valores com os da cultura alvo. • Discutir sobre “o nosso como o normal”.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o aprendido com estas atividades e as dificuldades que apareceram na sua execução.
MATERIAIS	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.dicionarioinformal.com.br/ • http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pechada-423370.shtml • http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/10/o-tu-esta-saindo-do-vocabulario-dos-gauchos-4890170.html • http://www.significados.com.br/cronica/ • http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=12190 • http://queconceito.com.br/cronica
	Vídeos	<p>Reportagem: Os gaúchos ainda falam tu? – ZH- Paula Minozzo</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://videos.clicrbs.com.br/rs/zerohora/video/vida-e-estilo/2015/10/gauchos-ainda-falam/140592/

Tarefa 1

1.- Leia a crônica *Pechada* do Luis Fernando VERÍSSIMO.

1.1- Faça uma primeira leitura individual e em silêncio. Logo depois acompanhe a leitura grupal.

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

– Aí, Gaúcho!

– Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente.

A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

– Mas o Gaúcho fala “tu”! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

– E fala certo – disse a professora. – Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia, o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

– O pai atravessou a sinaleira e pechou.

– O quê?

– O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.– O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é isso?

– Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– Nós vinha...

– Nós vínhamos.

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito. Pechada. “Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido. Pechada.

– Aí, Pechada!

– Fala, Pechada!

Fonte: VERÍSSIMO, Luis Fernando. Pechada. Revista Nova Escola. São Paulo, maio 2001

Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pechada-423370.shtml>> Acesso em 20-08-2016

1.2- Pesquise e discuta com o seu professor e colegas o que é uma Crônica e quais são as características do gênero.

1.3- Sites sugeridos:

<http://www.significados.com.br/cronica/>

<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=12190>

<http://queconceito.com.br/cronica>

1.3.-Identifique a partir do texto o significado de:

- Pechar /pechada:

- Sinaleira:

- Auto:

1.4- Pesquise na internet outras maneiras de dizer estas mesmas palavras.

1.5.-Refleta e responda com base no texto:

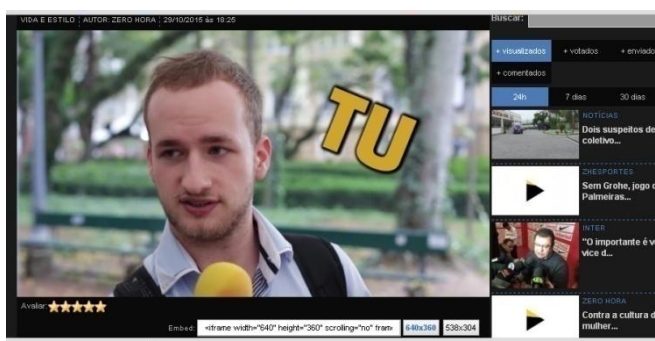
a) Por que os colegas da turma não entendem quando o Rodrigo, “o gaúcho” fala?

b) A língua falada no Brasil é a mesma no país inteiro?

c) O que poderia acontecer no seu país, se algum habitante de outro estado, região, província, fosse morar na sua cidade?

Tarefa 2

2.- Assista a reportagem *Os gaúchos ainda falam tu?*



Disponível em: <<http://videos.clicrbs.com.br/rs/zerohora/video/vida-e-estilo/2015/10/gauchos-ainda-falam/140592/>>

2.1- Com base no vídeo identifique:

- Em que contextos os gaúchos falam TU e em quais usam VOCÊ?
- Haveria uma tendência a deixar de usar o TU, por quê? Quais são as hipóteses que o vídeo apresenta?
- Então, os gaúchos, ainda falam TU?

2.2- Acrescentando conhecimento:

O “**tu**” chegou com os portugueses, é o pronome mais conservador e antigo da língua. O “**você**” vem do pronome de tratamento **Vossa Mercê**, que, com o passar do tempo e o uso por diferentes grupos, transformou-se em “**vosmecê**” e, conseqüentemente, “**você**” – em algumas regiões, é crescente o uso do “**cê**”. Essa transformação é chamada de erosão fonética. Algumas partes do país começaram a usar de maneira mais rápida o “**você**”, outras, como o Sul, mantiveram o “**tu**”.



- 2.3- Faça uma pesquisa e confira em que regiões do Brasil utiliza-se o TU e como é utilizado.
 2.3.1.- Identifique e localize-as no seguinte mapa.



- 2.4.- Reflita:

- Agora, pense no seu país: acontece algum fenômeno linguístico semelhante?
- Explique as características, como acontece, em qual região etc.
- Você considera que estes fenômenos atrapalham a comunicação? Justifique a resposta.

Tarefa final

- 3.- Imagine que na sua turma da escola, universidade ou no seu trabalho chegasse um novo colega de outra região do seu país. O que aconteceria?
 3.1.- Escreva uma crônica breve contando essa experiência.

Avaliação

- O que você achou mais interessante?
- Que outras coisas você gostaria de aprender sobre a língua portuguesa?
- O que você aprendeu com estas atividades?

3.1.4.c Propostas de reelaboração: Sequência 4 C

TAREFAS PARA NÍVEL AVANÇADO – UTILIZADOR PROFICIENTE (C1-C2)/ QECR

	Âmbito	Partindo da proposta do livro <i>Bem-vindo</i> que apresenta uma atividade para ouvir e reconhecer os diversos sotaques regionais do Brasil espera-se que os alunos possam: conhecer a diversidade que o Brasil apresenta tanto no léxico quanto nos sotaques, entender as diferenças, refletir sobre os preconceitos e estereótipos relacionados as diversas variedades etc.
	Destinatários	Alunos de nível avançado C1-C2
	Tempo	2 horas aula
	Tarefa final escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto argumentativo para ser publicado no blog da turma.
	Tarefa intermédias	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto sobre as variedades linguísticas. • Assistir a um vídeo para sensibilizar sobre o tema. • Pesquisar materiais audiovisuais, ou imagens que falem sobre as variedades no seu país.
	Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão de acordo e desacordo. • Descrever situações. • Expressar opiniões.
HABILIDADES	Compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto “Variedades”. • Interpretação do texto: responder perguntas.
	Compreensão auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Assistir a um vídeo com uma reportagem do Jornal Hoje. • Obter informações a partir do vídeo
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Responder perguntas para refletir sobre o tema. • Realizar anotações a partir das informações oferecidas no vídeo. • Fazer um resumo.
	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Modo Subjuntivo • Conjunções • Pronomes relativos • Revisão geral dos conteúdos aprendidos.
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas palavras e expressões regionais.
	Competências culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regiões do Brasil. • Conhecer a própria cultura. • Reconhecer a diversidade dentro do Brasil.
	Competências interculturais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar contrastes culturais. • Refletir de forma crítica sobre as diferenças. Discutir sobre “o nosso como o normal”. • Refletir sobre a diversidade linguística.
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os novos conceitos aprendidos.
MATERIAIS	Web sites consultados	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.mundovestibular.com.br/articles/413/1/VARIANTES-LINGUISTICAS/Paacutegina1.html
	Vídeos	<p>“Jornal Hoje - Sotaques do Brasil mostra os jeitos diferentes de falar do brasileiro.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCfIc

Tarefa 1

1.-Faça uma leitura silenciosa do seguinte texto.

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas. A multiplicidade linguística do Brasil – um país onde são faladas mais de duzentas línguas diferentes, além de muitas variedades do português brasileiro – não pode mais ser vista como um problema, uma ameaça: pelo contrário, tem que ser vista como uma riqueza do nosso país, como um patrimônio do nosso povo.

Bagno, M. Não é errado falar assim, p.28, 2009.

1.1-Responda as seguintes perguntas com base nas informações do texto:

- a) No Brasil, só se fala português?
- b) Segundo o texto, o que deve ser visto como “uma riqueza”?
- c) Então, a diversidade linguística e cultural é positiva?
- d) E no seu país? O que acontece?
- e) As questões linguísticas são também discutidas no seu país tanto quanto no Brasil? O que você pensa a respeito disso?

a) _____

Tarefa 2

2.- Assista a reportagem do Jornal Hoje “Sotaques do Brasil” (4:43).



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>

2.1.-Realize anotações das ideias principais.

2.2.-Com base nas informações do vídeo:

- a) Faça um breve resumo sobre o uso do TU e do VOCÊ : em que regiões se utiliza, como, etc.
- b) Explique o que acontece em Minas Gerais e exemplifique.
- c) Qual é a forma de falar pouco conhecida que a reportagem menciona? Qual a região? O que acontece? Mencione alguns exemplos.

2.3- Reflita:

2.3.1.-Então, o que você pensa sobre a diversidade linguística? Enriquece ou atrapalha?

2.4.- Pense no que acontece no seu país:

2.4.1.- Faça uma pesquisa e apresente algum exemplo semelhante ao retratado no vídeo. Pode procurar uma reportagem, um texto, uma tirinha etc.

2.4.2.- A partir da sua pesquisa, escreva um breve resumo com as informações encontradas.

2.4.3.- Logo depois apresente oralmente para a sua turma.

Resumo: _____

Tarefa final

3.- Escreva uma reflexão sobre a importância da diversidade linguística que será publicada no *blog* da turma. Pode utilizar os exemplos estudados, os debates desenvolvidos em sala de aula etc. Lembre-se de estabelecer relações com a sua língua-cultura na construção do texto.

Avaliação

- 1.-O que você aprendeu com as atividades propostas?
- 2.-Segundo a sua opinião, qual foi a atividade mais interessante? Por quê?
- 3.-Outras sugestões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69)

Chegamos ao final de um longo trabalho de pesquisa que evidencia compromisso e preocupação com a nossa área de atuação profissional, o ensino-aprendizagem de PLE. Refletimos, então, sobre o ensino-aprendizagem de LE, especificamente português, considerando a cultura e as relações interculturais como dimensões inerentes a tal processo. Para isso, retomamos os pontos substanciais do nosso trabalho, sem a intenção de repetir aquilo que já foi desenvolvido, mas com o intuito de guiar o leitor no percurso das nossas reflexões.

Focalizamos a nossa análise em LDs para ensino-aprendizagem de PLE partindo das seguintes perguntas de pesquisa que norteiam as nossas considerações: Como as língua-cultura(s) brasileiras são representadas nos LDs de PLE analisados? Quais são as características que apresentam as atividades dos LDs analisados? Quais características devem ter as atividades reelaboradas para propiciar o desenvolvimento da competência intercultural?

Inicialmente, com o objetivo de observar como as língua-cultura(s) brasileiras são representadas nos LDs analisados, e utilizando a pesquisa documental como método de análise e coleta de dados, decidimos elaborar a nossa linha teórica definindo os conceitos de língua/linguagem, e as relações estabelecidas entre o conceito de representações e relações de poder na construção das identidades culturais e sociais. Isso nos permitiu melhor compreender o papel do LD de PLE na reprodução de estereótipos e a fixação de preconceitos associados à língua-cultura(s) brasileira. Estudamos o conceito de cultura desde a perspectiva de diversos autores e estudiosos de maneira tal que pudéssemos entender a importância desse conceito na construção de uma perspectiva intercultural, onde a cultura deve ser entendida como o cerne, como processo interpessoal e veículo para transpassar fronteiras.

A nossa análise demonstra que os livros analisados se amparam em uma visão tradicional (GIMENEZ, 2008) da cultura brasileira. Aquela que vê o aluno de LE como alguém que tem de conhecer, entender e aceitar a cultura do outro sem questionamentos para poder usar a língua, tendo como norma o falante nativo. Ideia que, sob o nosso ponto de vista,

deve ser contestada, pois o que se espera é o desenvolvimento de um aprendiz que tenha o perfil de um falante intercultural (BYRAM; FLEMING, 2001; KRAMSCH, 2001) capaz de interagir com o outro atravessando as fronteiras culturais. Esta concepção é uma proposta que deixa para trás o ideal do falante nativo como modelo a ser atingido, e propõe o desenvolvimento de um falante que se move com facilidade entre diversas comunidades discursivas, observando atentamente e adequando-se às situações linguísticas e culturais apropriadas para cada comunidade.

Dando continuidade às nossas conclusões, e respondendo à segunda pergunta de pesquisa podemos afirmar que as atividades que apresentam temas associados a(s) cultura(s) brasileiras nos LDs analisados, não propõem um questionamento, nem problematizam tais aspectos. Estes são expostos de maneira muito superficial e homogeneizadora, recorrendo a imagens estereotipadas das pessoas, das regiões, dos sotaques, das comidas, das músicas etc. Como aponta Canen (2002), vivemos em sociedades multiculturais absolutamente desiguais. Quer dizer, temos a responsabilidade como professores de língua estrangeira de desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos promovendo a sensibilização cultural dos nossos alunos.

Nas atividades analisadas reafirma-se a categorização que Santomé (2001) discute evidenciando-se claramente os casos de trivialização, estereotipagem, tergiversação e *souvenir*. Isso demonstra que, nos LDs que tomamos como *corpus*, as questões culturais ficam reduzidas a uma série de conteúdos isolados que se transformam em um currículo turístico, fazendo com que temáticas que poderiam enriquecer as discussões em sala de aula sejam relegadas a algo estranho, exótico ou distante da realidade do aluno. E como o LD é um agente fundamental na desconstrução desses discursos, acreditamos que possibilitando ao aluno o acesso a materiais cujas atividades sejam abordadas desde a perspectiva de desconstruir o diferente, contribuiremos com o desenvolvimento de um maior senso crítico.

Atendendo à última pergunta de pesquisa, e depois de uma profunda análise acreditamos que as atividades, para propiciar o desenvolvimento da competência intercultural devem proporcionar aos alunos os meios para um melhor entendimento da língua-cultura(s) alvo possibilitando condições favoráveis para a construção do seu conhecimento linguístico e cultural. Para isso, propomos a reelaboração de atividades que os livros do nosso *corpus* apresentam, escolhendo temas que sejam provocadores na busca de uma reflexão sobre a(s) cultura(s) brasileiras. A nossa intenção é colocar o aluno em confronto com outras visões de mundo, crenças e valores.

Acreditamos que as nossas propostas de reelaboração propõem discussões que vão além do meramente linguístico e oferecem a possibilidade de gerar reflexões contextualizadas que permitam que o aluno, não só compare, mas também repense a sua realidade. Tais atividades abordadas com base na perspectiva intercultural (GIMENEZ, 2008), com um viés crítico, contribuem para a o desenvolvimento de um processo reflexivo no aluno e a sua formação como um ser capaz de discernir e questionar, além de lhe brindar ferramentas para desenvolver aspectos linguísticos.

Os temas que abordamos, tais como, os estereótipos, os hábitos alimentares, o carnaval e a variedade do português brasileiro, são só um exemplo dentro das infinitas opções que nós professores podemos levar para gerar uma discussão em sala de aula. A nossa premissa é que o aluno tenha contato permanente com tais assuntos, dê valor à pluralidade de culturas e que, em consequência, seja provocada uma inquietação que desestabilize o seu lugar de conforto.

Implicações para os processos de ensino-aprendizagem de PLE

Acreditamos que a nossa pesquisa pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de PLE, pois a nossa proposta demonstra a importância de incluir a dimensão intercultural na elaboração e reelaboração de atividades. Em contato com atividades que suscitem questionamentos sobre a diversidade linguística e cultural brasileira, o aluno pode se defrontar com uma realidade diferente da sua própria, trabalhando, em consequência, no reconhecimento das diferenças e na desconstrução da visão redutora do outro.

Somos cientes de que não é um processo imediato, já que fomentar o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural é um trabalho vagaroso que demanda uma enorme responsabilidade, também de parte do professor. Contudo, não é uma utopia. A nossa proposta de reelaboração de atividades, estruturadas a partir do Ensino por Tarefas revela como é possível incentivar o aluno para entrar em contato com outras culturas, trabalhando nas representações e refletindo sobre os estereótipos.

Limitações da pesquisa

Sem dúvida, como toda pesquisa, a nossa também teve as suas limitações. Fomos ambiciosos na abrangência do nosso trabalho e realizamos um trabalho propositivo o que gerou uma série de dificuldades e gerou novas necessidades. A reelaboração de atividades ficou, infelizmente, num estágio só de proposta, pois a nossa intenção inicial era levá-las para

a sala de aula e comprovar o seu funcionamento. Mas, acreditamos que essa é uma porta que se abre para dar sequência ao nosso trabalho futuramente.

Sugestões para futuras pesquisas

Pensamos que o nosso trabalho abre portas para futuras pesquisas pela abrangência do tema. Uma das possibilidades imediatas seria levar as atividades que reelaboramos para a sala de aula, com o objetivo de serem testadas e poder verificar como os nossos alunos reagem às propostas.

Escolhemos alguns temas para serem discutidos, a partir das atividades analisadas. Isso não quer dizer que sob a mesma estrutura, outros assuntos não possam ser desenvolvidos. A proposta apresenta as respectivas variantes para os diferentes níveis determinados pelo QECR, mas não duvidamos que existam outras inúmeras possibilidades.

Por outro lado, nesta pesquisa delimitamos os LDs que fariam parte do nosso *corpus* respondendo a uma demanda específica. Contudo, outros títulos poderiam ser analisados tomando como referência a mesma perspectiva e novas propostas de reelaboração poderiam estar disponíveis para os professores de PLE. O nosso trabalho já fornece uma estrutura para repensar as atividades, por tanto, o trabalho se veria facilitado. Essas são só algumas sugestões que permitiriam dar continuidade ao nosso trabalho, com certeza não as únicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Org.) *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992. p.11-48.
- _____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*, Brasília: EDUNB, 2002. p.209-215.
- _____. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.13-28.
- AZEVEDO, S. D. R. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. Vol. 6, nº 2, 2013, p. 149-162. Disponível em:
<<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>>
Acesso em: 22 set 2016.
- BAZ, A. A. *La interculturalidad en la clase de ele: estudio de campo*. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. ASELE ACTAS XIII, 2002, p. 120-129. Disponível em:
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf> Acesso em: 12 set 2016.
- BERGWEILER, G. C. *Avenida Brasil: livro do professor*. São Paulo: EPU, 1992.
- BERWIG, C. A. *Estereótipos culturais no ensino-aprendizagem de português para estrangeiros*. 2004. Dissertação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- BENNET, M. J. Interculturalidade. Você sabe o que é? *Revista Época*, 25 nov 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00-INTERCULTURALIDADE+VOCE+SABE+O+QUE+LE.html>> Acesso em: 14 maio 2015.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2. ed., 2013.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: CUP, 2001.
- BYRAM, M.; G. ZARATE. *Definitions, Objectives and Assesment of Sócio-Cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 1994.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.174-195.

CASAL, I. *Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo*, Boletín de ASELE, nº 21, 1999, p.13-23.

_____. *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. *Carabela*, n.54. – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2003, p.5-28.

CASTRO, G. P.O. *A abordagem subjacente ao material didático de Português língua estrangeira: a análise de Multimodalidade textual*. 2009. Dissertação, Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009.

CERTAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 21. ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2014.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación* (2002), Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003). Disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> Acesso em: 8 Jun. 2016.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

COSTA, S. R. R. *A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros*. 1994. Dissertação, Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília Brasília, 1994.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo de currículo. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.133-148.

DIAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p.835-851.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008, Dissertação, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Campinas, São Paulo, 2008.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. P. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas*. SP: Mercado de Letras, 2009, p.265-304.

ESTEBAN, M. P. Tradições na Pesquisa Qualitativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMgh, 2010, p.145-191.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FERNÁNDEZ, S. *Tareas y proyectos en clase: Español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2001.

FERREIRA, E. F. *Português do Brasil pronunciado por falantes nativos de inglês: uma análise à luz da Linguística Contrastiva*. 2006. 236f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

FIGUEIREDO NETO, R. B. Inglês à moda da casa: uso intercultural de língua e formação de inglesidades no processo de ensino aprendizagem. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 4 - n.01, jan/jun 2014, p.1-17. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/986>> Acesso em: 17 nov. 2016.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7^oed., 2008.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*, Brasília: EDUNB, 2002, p.175-183.

FUTER, M. J. K. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso*. 2007. Dissertação, Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

GARCIA, S.C.A. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje* Madrid: EDELSA, 1996. p.5-20.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora. (13 ed.), 2008.

GHIRALDELO, C. M. As representações do estrangeiro em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. *Fragmentos*, n. 22, Florianópolis, jan - jun 2002, p.61-78.

GIMENEZ, T. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Universidade Estadual de Londrina, 2008. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uf0YCnzbF24J:https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%25201%2520%2520Cornflakes_GIMENEZ.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 19 de maio de 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.13-53.

GIOVANNINI, A. et al. T. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*, Madrid: EDELSA, 1996.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 3^o ed., 2001.p.85-103.

HALL, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6^o ed., 2006, p.103-133.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. (Ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, cap. 5, 1997.

KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. Aspectos generales de la recogida de información. In: _____. *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, 1995. p.35-42.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Org.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge: CUP, 2001. p. 23-37.

_____. *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, 1993.

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

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. MOITA LOPES, L. P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2006, p.129-147.

LARAIA, R. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEROY, H. R. *Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e de não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor*. 2011. Dissertação. Centro Federal de Educação Tecn. De Minas Gerais, CAMPUS I - CEFET-MG, 2011.

LILOVA, N. A abordagem intercultural no contexto Búlgaro do Ensino de PLE. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p.79-86.

LIMA, E. E. O. F. et al . *Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1992.

_____. *Novo Avenida Brasil 1, Curso Básico de Português para Estrangeiros*, 5º reimpressão, São Paulo: EPU, 2013.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S.; GARGALLO, I.S. (Org.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005. p. 511-532.

LORENZ, M. G. Estudio comparativo de guiones culturales brasileños y españoles desde la perspectiva de la etnopragmática. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, 2010, p.159-174.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44.

MARTIN, J.; HAMMER, M. Behavioral Categories of Intercultural Communication Competence: Everyday Communicator`s Perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, p. 303-332, 1989.

MATTELART, A.; NEVEU, E. *Introdução aos Estudos Culturais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em Português Língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p.185-199.

_____. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: TROUCHE, A. L. G.; PARAQUETT, M. (Org.). *Formas & linguagens: Tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004. p.17-36.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. (Org.). Brasília: UnB/Finatec, Pontes, 2007, p.119-139.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Ponte Editores, 2010, p.53-78.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.139-158.

MENDES, K. A. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. 2006. Dissertação. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2006.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Manual do Candidato. Brasília. 2009.

MIQUEL, L. El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en aula. *Carabela* n.45. – Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera. Madrid: SGEL, 1999, p.27-46.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, R. *O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua*. 2005. Dissertação. Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2005.

_____. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ORTIZ, M. L. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Ponte Editores, 2010.p.161-180.

NIEDERAUER, F. M. E. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p.101-121.

NÓBREGA, M. H. O avanço da língua portuguesa. *Revista língua portuguesa*. São Paulo: Segmento, ano 5, n. 66, abril/2011, p.20-22.

NUNAN, D.; *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. V. M.; FURTOSO, V. B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. P. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*. Múltiplas perspectivas. SP: Mercado de Letras, 2009, p.235-263.

OLIVERAS, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 2000.

PACHECO, D. G. C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. 2006. Tese (Doutorado em Letras), Rio de Janeiro: UFRJ/PGL, 2006.

PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. Análise de uma unidade para ensino de PLE: expondo os limites e as potencialidades de materiais didáticos e da ação do professor. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.215-238.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística. Aplicada*, Campinas, 48 (1), p. 53-69, Jan./Jun. 2009.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros*. São Paulo: SBS Livraria, 1999.

_____. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros*, Nova edição adaptada ao acordo ortográfico da CPLP. São Paulo: SBS Livraria, 8º. ed., 5ª reimpressão, 2014.

_____. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: português do Brasil para estrangeiros*, Nova edição adaptada ao acordo ortográfico da CPLP, Livro do Professor. São Paulo: SBS Livraria, 4º. ed., 2009.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REES, D. K.; BETANE FERREIRA, H. Conflitos macroculturais e a sala de aula de língua inglesa. *Revisa Horizontes de lingüística aplicada*, v. 14, n. 1, 2005, p.15-38.

RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2006.

RISAGER, K. The language teacher facing transnationality. SYMPOSIUM 1. Udine. September 7-8, 2010. p. 2-13. European Universities Network on Multilingualism.

Disponível em:

<http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf> Acesso em: 15 jan 2016.

RISAGER, K. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. IN: PREISLER, B. et al. (Eds.). *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University, 2005, p.184-196.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula; uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, [1995]/2001, p. 159-177.

SANTOS, J. I.. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 16 ed., 1996.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma perspectiva para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: SP, 2004.

SANTOS, P., ORTIZ, M. L.. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010.

SEGATO, R. L. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: BIDASECA, K. (Org.). *Feminismos y Poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011. p.17-47.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15-27.

_____. Currículo: Proposta intercultural e discursiva. In: SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 29-45.

SILVA, C. A. M. *A competência sociolinguística relacionada com os americanismos: análise de livros didáticos de E/LE*. Dissertação (Mestrado em Letras) Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p.73-102.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, [1999]/2010.

SOUZA, M. V. *A Arquitetura de um Material Didático: Avaliando um dos pilares de um curso de português como LE*. Instituto de Letras, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2003.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. Unpacking culture. In: SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction; a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave MacMillan, 2009, p.50-79.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. Intercultural interaction competence (ICIC). In: _____: (Org.) *Intercultural interaction; a multidisciplinary approach to intercultural communication*. New York: Palgrave MacMillan, 2009, p.13-49.

STEGER, M.B. *Globalization: a Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TEIXEIRA, C. *Livro didático de PLE/ELE uma perspectiva intercultural na abordagem de ensino*. 2011. Dissertação. Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Bahia, 2011.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, Temuco, UCT, v. 151, 2004, p.1-9. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf> Acesso em: 4 nov. 2016.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; WALSH, C.; TAPIA, L. *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p.75-96.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 6° ed. 2006, p.7-72.

ZANÓN, J. La enseñanza del español mediante tareas. In: _____. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999, p.13-24.

ANEXOS

- ATIVIDADES ANALISADAS

Anexo A

Novo Avenida Brasil 1 (Lição 3, *Comer e beber*, A5, p.17) “Queremos convidar vocês...”

A4 Na lanchonete

24

- Você está com fome?
- Não. Mas estou com sede.
- O que você vai pedir?
- Um suco de laranja bem grande.
- Você não quer um sanduíche?
- Não, sanduíche não. Só suco de laranja.
- Garçon, um suco de laranja grande, um suco de maracujá e um bauru.



A5 Queremos convidar vocês ...

25

- Queremos convidar você e seu marido para um almoço tipicamente brasileiro no domingo.
- Que bom! Como vai ser?
- Primeiro, um aperitivo, uma caipirinha. Depois o almoço: uma salada bem gostosa, arroz, feijão, pernil e farofa. Frutas e doces na sobremesa. E um bom cafezinho. Vocês vão gostar.
- A que horas vai ser?
- Ao meio-dia.
- Combinado.



Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.

Anexo B

Avenida Brasil 1, (Lição12, *De norte a sul* , A2, p.122-123) **Estereótipos**

1. Ouça a fita e depois classifique estas expressões que aparecem nos diálogos.

	positivo	negativo
Não suporto ...		✓
Acho simpático ...	✓	
Adoro ...	✓	
Não agüento ...		✓
Deus me livre ...		✓
Odeio ...		✓
Tá gente boa ...	✓	
Detesto ...		✓
Não gosto muito ...		✓

122

A2 Estereótipos



O carioca
é boa-vida.
Vive na praia.
Conta piadas.



O mineiro
fala pouco,
raramente diz
o que pensa.
É pão-duro.



O paulista
só trabalha,
só quer ganhar
dinheiro.
Não sabe
aproveitar a vida.



O gaúcho
é machão,
esquentado.
Não vive sem
churrasco nem
sem chimarrão.

*Odeio estereótipos,
mas acho
jacarés horríveis.*



*Não gosto
de papagaios.
São cheios de
preconceitos.*



1. Ouça a fita e depois classifique estas expressões que aparecem nos diálogos.

3. Como vocês vêm a gente de seu país?
Converse com seus/suas colegas.

Eu acho...

Exatamente!

Eu não acho que...

Isso é verdade.

*Mas eu não
vejo assim.
Ao contrário...*

*Talvez a verdade
seja...*

*Mas por outro
lado...*

*Você tem
razão.*

*Como você
pode dizer
uma coisa
dessas?*

12

2. Ouça a fita novamente. Qual das alternativas contém a idéia do diálogo?

ACADEMIA DE LETRAS
Sala de Leitura
RIO GRANDE

Diálogo 1

a	Adoro os cariocas.
b	Acho os cariocas simpáticos.
c	Detesto os cariocas.

Diálogo 2

a	É ótimo morar no Rio Grande do Sul.
b	Não agüento os gaúchos.
c	Acho os gaúchos simpáticos.

Diálogo 3

a	Não agüento os paulistas.
b	Adoro São Paulo, mas odeio os paulistas.
c	Odeio os paulistas, mas é ótimo morar lá.

Diálogo 4

a	É ótimo conversar com mineiros.
b	Os mineiros não são simpáticos.
c	Adoro os mineiros.

Diálogo 5

a	Adoro os gaúchos.
b	Odeio o churrasco dos gaúchos.
c	Não suporto os gaúchos.



Anexo C

Bem-Vindo!, Unidade 4, “Psiu”, **Datas comemorativas**, p. 35.



Anexo D

Bem-vindos! Nova edição, Unidade 17, Gente e Cultura Brasileira – Sotaques regionais, p.168

 Ouça os diálogos e complete os espaços em branco. Observe os diferentes sotaques regionais. 

DO INTERIOR DE SP

A. _____ procurando um _____ pra _____.
Minha _____ uma casa bem grande!

B. Por quê?

A. Tem mais dois _____ chegando.

B. E o _____ quer perto da cidade?

A. É claro, _____! Meu filho vai _____, vai estudar Medicina na faculdade da cidade.

B. _____ dá pra ser um sitiozinho perto da cidade, uns 10 km de carro?

A. _____ dá, não. Quero _____ bem no centro da cidade.

DO RIO

A. Pô, já são cinco _____ e as _____ ainda não chegaram da excursão.

B. Calma, Robertol! _____ elas estejam no trânsito. Tu não acabou de ouvir que a _____ foi interditada e o _____ teve que desviar por um caminho muito _____ longo?

A. É, tu tem razão. Acho melhor a gente _____ mais um pouco _____ de tomar _____ providências.

DO NORTE

A. Ô, Zé, assim não dá! Já falei a Ricardo que você tem que vir aqui visitar esse cliente urgente. Ele já tá _____ demais! O pedido que ele fez ainda não foi _____ e já _____ o nosso prazo.

DO SUL

B. Bá, chêl! Já despachei esse pedido, há muito tempo, pela transportadora "Digan". Vou verificar onde foi parar esse pedido e assim que tiver solucionado esse problema irei pessoalmente falar com o cliente. Ah! E já aproveito para comer um _____ aí com vocês da filial.

A. Combinado, vê se me liga assim que tiver notícias! E quando vier pra cá não esqueça de trazer este tal de _____ de que vocês tanto falam. Quero ver se é bom mesmo!

B: Bá, chêl! Já vou _____ na mala pra não esquecer. Até breve! Tchau.