



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO: CURSO DE EXTENSÃO PARA ANÁLISE DE POTENCIAIS CULTURAIS E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.

Olena Kovalek

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO
DE SÃO PAULO: CURSO DE EXTENSÃO PARA ANÁLISE DE POTENCIAIS
CULTURAIS E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

OLENA KOVALEK

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa.

São Carlos – São Paulo – Brasil
2017

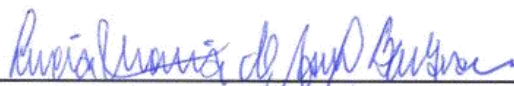


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Olena Kovalek, realizada em 30/03/2017:



Prof. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
UFSCar



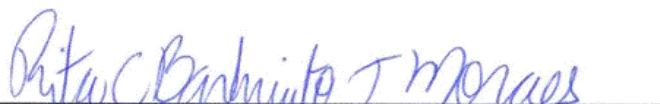
Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
UEMS



Prof. Dra. Andréia Dias Ianuskiewtz
IFSP



Prof. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro
UFSCar



Prof. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes
UFSCar

Dedico este trabalho
A meu marido, pela força, pelo companheirismo e pelo amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que permitiu a realização deste árduo trabalho.

A minha mãe e meu pai, Maria Aparecida Kovalek e Josafat Kovalek, pela educação, pelo incentivo e pelo respeito a minha profissão.

A minhas irmãs, Ludmila e Natacha, minhas primeiras e melhores amigas.

A minha querida sobrinha, que dá alegria e sentido a esta vida. Pelo olhar de deslumbre e curiosidade para as coisas do mundo.

À tia Ber e ao tio Memo, por se fazerem presentes, pela força e pelo carinho.

A meus alunos/professores da rede pública de ensino, pelo conhecimento, práticas e dedicações compartilhadas.

A Deborah Balestrini, coordenadora de Línguas Estrangeiras Modernas na Diretoria de Ensino, por todo apoio prestado para que o curso de extensão tornar-se possível. Agradeço por todos os conselhos, pela ajuda na parte administrativa e, em especial pelo laço de amizade que criamos.

A minha orientadora, Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, por me aceitar novamente como orientanda, pela ajuda na escrita da tese e na minha bolsa sanduíche, por ser essa orientadora querida e prestativa.

À Profa. Dra. Nathalie Auger, por me apresentar na prática a relação de interculturalidade, pela paciência com meus choques culturais iniciais, por todos os textos que me disponibilizou para o aprofundamento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro e à Profa. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, por participarem do exame de qualificação e muito contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin Paula, por disponibilizar o acesso ao ProExWeb onde pudemos propor nosso projeto de curso de extensão e onde tivemos acesso a plataforma Moodle para o curso a distância.

Aos amigos da AFA, em especial Arethuza e Coelho Dias, por trazerem alegria e leveza ao nosso labor.

A todo o corpo docente do PPGL, em especial aos professores que me emprestaram livros, artigos e outros materiais que contribuíram para o desenvolvimento da tese.

*I do not want my
house to be walled
in on all sides and
my windows to be
stuffed. I want the
cultures of all lands
to be blown about
my house as freely
as possible.*

- Mahatma Gandhi

RESUMO

A constatação da escassez de cursos de formação continuada de professores a respeito da temática da abordagem dos conteúdos culturais veiculados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) nos conduziu à criação de um projeto de um curso de extensão sobre esse tema. O curso de extensão foi delineado para professores de LE da rede pública do estado de São Paulo, aos sábados, com encontros presenciais quinzenais intercalados com encontros *online* via plataforma Moodle. Por meio dessa plataforma, do questionário inicial, do trabalho final, da autoavaliação e de gravações (vídeo e áudio), pudemos coletar dados para a presente tese. Objetivamos observar se a emersão teórica durante o curso, em torno dos conteúdos culturais, possibilitaria que os participantes refletissem sobre conceitos culturais implícitos em materiais didáticos e adaptassem esses materiais na sua abordagem prática dos conteúdos culturais em sala de aula de LE. Além disso, para um aprofundamento na análise dos dados gerados pelo curso, delineamos duas perguntas de pesquisa: 1. Como se apresentou a compreensão inicial dos participantes sobre o conceito de cultura? e 2. A partir de uma proposta de formação continuada focada na sensibilização cultural por meio da análise e da adaptação de atividades do material didático, observamos: a) Como os participantes abordaram (ou se abordaram) os potenciais culturais? e b) Como os participantes justificaram suas escolhas? A fundamentação teórica nos auxiliou para a reflexão e a discussão dos dados gerados. Mediante um percurso histórico (LARAIA, 1986; AUGER, 2000, 2003; DURANTI, 1997), observamos o desenvolvimento do conceito de cultura que nos auxiliou a responder à primeira questão da pesquisa e apontou a importância da promoção de cursos de extensão (CANDAU, 1997; AUGER, 2005; IMBÉRNON, 2009), da didática intercultural (AUGER, 2005) e da adaptação de materiais didáticos (PRABHU, 1998; Tomlinson, 2012), que nos auxiliaram a responder à segunda questão da pesquisa. Seguimos a metodologia de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e pesquisa-ação. De modo geral, concluímos que a sensibilização dos professores/participantes às questões culturais no curso de extensão os auxiliou na adaptação e/ou desenvolvimento dos materiais de LE a fim de abordarem os “potenciais culturais”. As atividades desenvolvidas por eles motivaram os alunos a pesquisar os conteúdos culturais, a participar das reflexões e a se identificarem ou não com a outra cultura.

Palavras-chave: Língua-cultura. Conteúdos culturais. Curso de extensão. Ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Potenciais culturais. Adaptação/desenvolvimento de materiais didáticos.

ABSTRACT

After verifying a shortage of teacher qualification courses concerning the cultural contents approach conveyed by foreign language teaching and learning, we decided to design a project for teacher qualification course to deepen this subject. The extension course was outlined for foreign language teachers of Public Schools of São Paulo State, on Saturdays, with bimonthly meetings interpolated between online meetings by Moodle's platform. Using this platform, an initial survey, a final presentation, a self-evaluation, and recordings (video and audio), we should collect data for this thesis. We intended to observe if the theoretical arguments, during the course, about cultural contents, would motivate the reflection of the participants in the course in relation to implicit cultural contents in textbooks, and practical approach of teachers/participants in foreign language classrooms of cultural contents throughout the textbook's adaptation used by them. Besides that, for further work we outlined research questions. The theoretical foundation helped us for reflection and for discussion of the obtained data. Therefore, using a historical journey (LARAIA, 1986; AUGER, 2000, 2003; DURANTI, 1997), we observe the development of cultural concept that helped us to answer the first research question. And, we focused on the relevance of development of extension course (CANDAU, 1997; AUGER, 2005; IMBÉRNO, 2009), on intercultural education (AUGER, 2005), and on textbook adaptation (PRABHU, 1998; Tomlinson, 2012). These theories helped us to answer the second research question. We followed the interpretativist-qualitative research (MOITA LOPES, 1994) and the research-action. In general, we concluded that teacher's awareness on cultural contents, developed on extension course, helped them for the adaptation and/or development of foreign language teaching materials in order to approach "cultural potentials". The activities developed by the teachers motivated the students to research cultural contents, to engage in cultural reflections and to recognize (or not) the other culture.

Keywords: Language-culture. Cultural contents. Extension Course. Foreign language teaching and learning; Cultural Potential; Adaptation/development of textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Material quanto ao suporte e ao uso das mídias	47
Figura 2: Atividade em LD.....	55
Figura 3:Atividade Caderno do aluno	58
Figura 4: Atividade com provérbios	61
Figura 5: Atividade para Debate.....	64
Figura 6: Nomenclatura do curso na plataforma e perfil da professora	79
Figura 7: Tópicos abordados em encontros presenciais.....	80
Figura 8: Apresentação dos participantes	80
Figura 9. Fórum interação dos conhecimentos.....	81
Figura 10: Tópicos abordados em encontro a distância	81
Figura 11: Fórum da atividade de aquecimento.	83
Figura 12. Slide apresentado por Fátima	98
Figura 13. Ideia geral do trabalho.....	99
Figura 14. Cartaz refeito pelos alunos sobre carnes na LI.....	100
Figura 15. A curiosidade e a produção de mais um cartaz	101
Figura 16. Conclusão da atividade	102
Figura 17. Atividade oral.....	106
Figura 18. Relação dos alunos com a escola	108
Figura 19. Slide de apresentação da atividade do Caderno	125
Figura 20. Opinião dos alunos sobre as imagens	127
Figura 21. Os brasileiros na visão de alguns estrangeiros	129
Figura 22. Fotografia do LD para análise.....	129
Figura 23. Cadernos de Mafalda: sugestão para elaboração dos diálogos	130
Figura 24. Tipos de refeições	131
Figura 25. Descrição de personagens célebres	133
Figura 26. Questões sugeridas para discussão.....	133
Figura 27. Comidas de países falantes de espanhol.....	134
Figura 28. Questões propostas aos alunos	135
Figura 29. Enquete dos alimentos que mais agradam os alunos	136
Figura 30. Trechos do filme "Casamento Grego"	137
Figura 31. Gestos em diferentes culturas	138
Figura 32. Trabalho final dos alunos da sexta série	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teorias idealistas de cultura.....	26
Tabela 2: Tabela de termos.....	31
Tabela 3: Material Didático X Livro Didático	48
Tabela 4: Relação de participantes e escolas onde trabalham	72
Tabela 5: Cronograma de encontros e conteúdos.....	77
Tabela 6: Perguntas de pesquisa e instrumentos para a elaboração e a análise dos dados	88
Tabela 7: O que é cultura?.....	89
Tabela 8. Qual o(s) conteúdo(s) abordado(s) em sua aula?.....	110
Tabela 9. Informações selecionadas da autoavaliação e transcrição dos dados. (Grifos nossos)	113
Tabela 10. Considerações Finais sobre a abordagem do potencial cultural	141
Tabela 11. Retomada das classificações com foco na adaptação das atividades	144

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Didática Intercultural	40
Esquema 2: Representação da construção identitária.....	43
Esquema 3: "Potenciais" como parte dos conteúdos culturais	51
Esquema 4: Representação em 4 fases do ciclo básico de investigação-ação.....	69
Esquema 5. Abordagem dos conteúdos culturais pelos PA(s)	111
Esquema 6. Proposta de interação de instrumentos de produção de dados	112
Esquema 7. Escolha de MD(s) pelos PA(s).....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE: Língua Estrangeira

MD: Material Didático

LI: Língua Inglesa

LD: Livro Didático

LM: Língua Materna

PA(s): Participante(s)

P: Professor

CE: Curso de Extensão

Sumário

INTRODUÇÃO	13
JUSTIFICATIVA	15
OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	16
ORGANIZAÇÃO DA TESE	17
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 CULTURA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES MARCADAS HISTORICAMENTE	19
1.1.1 Importância de definir cultura e alguns conceitos antropológicos	20
1.1.2 Conceitos modernos sobre cultura	26
1.1.3 Entre o bárbaro e o civilizado: cultura e suas representações sociais.....	27
1.1.4 A língua-cultura: conceito pós-estruturalista	30
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E COMPREENSÃO DA DIDÁTICA INTERCULTURAL	32
1.2.1. Relevância dos cursos de extensão para a formação continuada do professorado	33
1.2.2 Didática Intercultural: sua influência no ensino-aprendizagem de LE e na identidade dos falantes de LE	39
1.3. ANÁLISE DE QUESTÕES CULTURAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS	45
1.3.1 Introdução	45
1.3.2 Materiais Didáticos e Livros Didáticos para a aprendizagem de línguas.....	46
1.3.3 Adaptação de LDs: um caminho para a abordagem de “potenciais culturais” ...	49
1.3.4 Proposta para a compreensão dos termos: “conteúdos culturais” e “potenciais culturais”	50
1.3.5 Proposta de metodologia de adaptação de materiais para a exploração de “potenciais culturais”	52
CAPÍTULO II – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	67
2.1 A natureza de pesquisa	67
2.2 Dos primeiros contatos administrativos ao acolhimento	70
2.3 O contexto e os sujeitos participantes de pesquisa	72
2.4 Cronograma, descrição e conteúdos abordados no curso.....	76
2.5 Encontro presencial e encontro a distância: exemplos de conteúdos na plataforma Moodle e o desafio para o uso da plataforma	78

2.6	Instrumentos de pesquisa.....	85
2.7	A ética na pesquisa acadêmica	86
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....		88
3.1	Ideia inicial dos participantes sobre cultura	89
3.2	Curso de extensão para formação continuada do professor com foco na sensibilização cultural	96
3.2.1	Tópicos abordados no curso de extensão	96
3.2.2	Elucidação de três trabalhos finais apresentados no curso de extensão	97
3.2.4	A abordagem dos potenciais culturais pelos participantes	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		148
REFERÊNCIAS		151
APÊNDICES		158
ANEXOS		177

INTRODUÇÃO

Após o término da licenciatura em Letras, acreditamos ser fundamental que o docente mantenha-se atualizado, acompanhando as novas propostas curriculares e aprimorando os conhecimentos teóricos e as abordagens no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira (LE).

Nessa perspectiva, torna-se necessária a formação continuada do professor, de modo que este busque, sempre, melhorar a sua qualificação. A rede pública do estado de São Paulo almeja contribuir para essa formação continuada, possibilitando a criação de atividades de extensão para os professores por meio da Rede do Saber¹. Além disso, as universidades federais, em parceria com o Ministério da Educação, incentivam a promoção de cursos de extensão por meio da ProEx².

Apesar dessa abertura para a promoção de cursos de extensão, tanto por parte da rede pública estadual quanto por parte das universidades, notamos a escassez de cursos que abordem a temática do ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras no processo de formação continuada do professor de línguas no contexto brasileiro.

Poucos são os pesquisadores que se preocupam em observar como realmente ocorre a prática do professor em sua realidade escolar. Notamos que a maioria das pesquisas na área do ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras é de cunho teórico e permanece no plano acadêmico. Os autores, na função de “especialistas”, geralmente apresentam sugestões para o docente de como ele deve abordar os conteúdos culturais³ em sala de aula, mas poucas são as pesquisas que focam a prática cotidiana desses conteúdos pelo docente.

Vários autores apresentam discussões a respeito da relevância de abordar os conteúdos culturais no ensino de uma LE. Entre eles, podemos citar Barbosa (2007), Mendes (2011) e Almeida Filho (2011). Esses autores focam a indissociabilidade existente entre língua-cultura no ensino-aprendizagem de uma LE, e mostram possibilidades para o docente abordar essa temática em sala de aula.

¹ Maior rede pública de videoconferência com finalidade pedagógica da América Latina. A partir de 2009, a Rede do Saber passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com a finalidade de oferecer cursos de formação continuada. “Os cursos da EFAP combinam ensino a distância, por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço”. (Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>>. Acesso em: 13 jul.2016.

² Pró-Reitoria de Extensão. Trata-se de um setor, encontrado em algumas universidades estaduais e federais, responsável pela proposta e realização de atividades de extensão.

³ Explicaremos mais adiante, na fundamentação teórica, o que entendemos por conteúdos culturais.

Outros pesquisadores (MENDES, 2004; ALMEIDA, 2011; IANUSKIEWTZ, 2014), além de discutirem e proporem a abordagem de conteúdos culturais em sala de aula, participam efetivamente da prática do docente e o incentivam ao hábito da pesquisa-ação.

Segundo Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é *uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação surgiram variedades distintas.*

Essa prática vem sendo incentivada por docentes universitários que se encontram em projetos de parceria direta com os professores das escolas. Podemos citar, por exemplo, Auger (2000) – docente e pesquisadora da Universidade de Montpellier 3, na França –, que, em parceria com os professores de Línguas Modernas das escolas francesas, trabalha com as crianças recém-imigradas à França. O objetivo principal é acolher, da melhor forma possível, crianças cujas culturas e línguas são tão diferentes do país que habitam atualmente e evitar choques culturais que possam desmotivar a aprendizagem. A pesquisadora acompanha de perto o trabalho dos professores em contexto escolar e contribui com aparato teórico para o aprimoramento da prática dos professores.

Outra autora que trabalha diretamente com a formação de professores na abordagem dos aspectos culturais em sala de aula é Kramsch (1993). Como professora e diretora do Centro de Línguas da Universidade da Califórnia, em Berkeley, ela acompanha de perto a formação continuada dos professores de LE nos Estados Unidos. Por meio de suas experiências e contato com os professores, a autora busca compreender o que significa ser um professor de línguas como mediador de uma cultura estrangeira e como propulsor das mudanças educacionais.

Essas pesquisas mostram um envolvimento maior de professores acadêmicos com as práticas desenvolvidas pelos professores em contexto escolar. Tal aproximação possibilita um diálogo primordial entre a teoria e a prática, ou seja, trata-se da observação do conteúdo teórico para a busca de aprimoramento na prática (através da pesquisa-ação).

A partir desse lugar teórico e prático, desenvolvemos a presente tese de doutorado, cujo foco é a verificação da abordagem dos conteúdos culturais em sala de aula de LE. Por meio da promoção de um curso de extensão para os professores da rede pública, constatamos – de modo geral – se a emersão teórica possibilitou: a reflexão dos participantes sobre o conceito de cultura e a abordagem prática por meio da adaptação dos materiais didáticos (MDs).

JUSTIFICATIVA

Trabalhar com maior profundidade os conteúdos culturais numa formação continuada mostrou-se necessário à medida que notamos poucas pesquisas no Brasil que contemplem essa temática. Além disso, enxergamos nesta pesquisa a oportunidade de incentivar os docentes a praticar a pesquisa-ação.

A proposta central da presente pesquisa é oferecer subsídios para a compreensão de alguns desafios encontrados na formação continuada dos professores à luz da temática dos potenciais culturais a serem analisados em materiais de Língua Estrangeira.

Para isso, desenvolvemos um curso de extensão para professores da rede pública estadual de ensino numa cidade no interior do estado de São Paulo.

A opção por um curso de extensão para professores em formação continuada, especificamente da rede pública estadual, foi pensada após o término da minha dissertação de mestrado. Nessa pesquisa notei que os Cadernos⁴ de Língua Inglesa (LI), que foram então analisados, apresentavam atividades com potenciais culturais⁵ que poderiam ser trabalhados em sala de aula. No entanto, para que isso ocorresse, seria necessário que os direcionamentos fornecidos aos professores para a realização das atividades explicassem como e por que abordar os conteúdos culturais com os alunos, algo que não se sucedeu.

Apesar de os direcionamentos (dos Cadernos do Professor) não orientarem os docentes de LI a abordar os conteúdos culturais, nos questionamos se na prática esse profissional estaria trabalhando ou não com tais conteúdos.

Portanto, o curso de extensão pode nos auxiliar a observar, por um lado, se há docentes que já abordam os conteúdos culturais em sala de aula (quais são esses conteúdos e como eles são trabalhados) e, por outro, se há docentes que precisam dessa formação continuada para o conhecimento desses conteúdos e de como abordá-los em sala. Em ambos os casos, entendemos que o curso pode ser relevante por apresentar teorias, conhecimentos e práticas a serem compartilhados e como complementação à abordagem do professor no ensino-aprendizagem de línguas.

⁴ Nome dado aos livros didáticos utilizados pela Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo desde 2009. Esse material visa atender o *ensino de qualidade* e foi implementado para dar acesso aos professores e aos alunos a um mesmo material a ser seguido. Dessa forma, foram distribuídos pelo governo o Caderno do Aluno, para acompanhamento das aulas, e o Caderno dos Professores, com orientações de como abordar as atividades presentes no Caderno do Aluno.

⁵ Explicaremos o que consideramos como potenciais culturais na fundamentação teórica.

OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

Objetivamos, com este estudo, investigar se e como um curso de formação continuada auxiliou professores da rede pública estadual de ensino a abordarem “potenciais culturais” presentes nos materiais didáticos de Língua Estrangeira.

Com o intuito de complementar este objetivo proposto, estabelecemos as seguintes questões de pesquisa:

1. Como se apresentou a compreensão inicial dos participantes sobre o conceito de cultura?
2. A partir de uma proposta de formação continuada focada na sensibilização cultural por meio da análise e da adaptação de atividades do material didático, observaremos:
 - a) Como os participantes abordam (se o fazem) os potenciais culturais?
 - b) Como os participantes justificam suas escolhas?

Com a primeira questão objetivamos compreender quais as concepções iniciais que os participantes têm de cultura, isto é, qual seria a bagagem prévia trazida por esses professores de LE sobre o conceito de cultura.

A questão 2 tem como meta observar se, por meio de uma proposta de curso de extensão para a formação continuada do professor (com foco numa sensibilização cultural desse profissional), é possível auxiliá-lo a analisar e a adaptar atividades de MDs utilizados por ele no dia a dia escolar.

O objetivo do subitem (a) dessa questão de pesquisa é verificar, por um trabalho crítico-reflexivo de sensibilização cultural sobre os conteúdos culturais, como os participantes abordaram ou se abordaram os potenciais culturais presentes nos materiais didáticos utilizados por eles em sala de aula de LE.

No subitem (b) pretendemos observar como os participantes justificaram a abordagem dos potenciais culturais nas atividades e se houve sugestões de adaptações das mesmas.

Assim, com a apresentação dos objetivos específicos e de nossas perguntas de pesquisa, ansiamos que os resultados produzidos por esta tese possam, de alguma forma, auxiliar os profissionais de ensino-aprendizagem de LE na abordagem dos potenciais culturais por meio da adaptação de MDs.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Dividimos nossa pesquisa em três capítulos, além das conclusões.

Na **parte inicial** deste estudo, apresentamos os pontos introdutórios, que são constituídos pela introdução, pela justificativa, pelo objetivo e pelas perguntas de pesquisa.

No **Capítulo I**, delineamos a fundamentação teórica como suporte para analisarmos os dados e para respondermos às perguntas sugeridas nesta pesquisa. No primeiro tópico, mostramos a dificuldade de se definir o conceito de cultura e a necessidade de se optar por uma linha teórica de pesquisa. Dessa maneira, focamos os conceitos antropológicos de cultura, tomando por base para nossa discussão Laraia (1986). A opção por observar o conceito de cultura a partir da perspectiva antropológica desse autor deu-se por esta compor o sujeito, a língua, a cultura e a sociedade.

Percorremos, historicamente, as definições de cultura até chegarmos à atual vertente (pós-estruturalista), que, a nosso ver, trouxe à tona a real necessidade de troca de paradigmas para que se possa promover o ensino-aprendizagem da língua-cultura em contexto escolar. Apresentadas essas definições, utilizamo-nas para a análise dos dados com o intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa: como se apresentou a compreensão inicial dos participantes sobre o conceito de cultura?

No tópico seguinte, discutimos a importância da formação continuada do professor por meio da promoção de cursos ou atividades de extensão. Destacamos a necessidade da sensibilização do docente para as questões culturais no ensino-aprendizagem de LE. Abordamos a proposta de didática intercultural delineada por Candelier (1994, *apud* TRONCY, 2014), Auger (2005) e Collès (2014). Em seguida, apresentamos as questões de identidade (Hall, 2006) e de alteridade (Revuz, 2002). Discutimos a diferenciação entre LD e MD por meio do diálogo com os autores Prabhu (1998), Tomlinson (2012) e Almeida Filho (2013). Passamos então à distinção entre “conteúdos culturais” e “potenciais culturais” e propomos uma metodologia para a adaptação dos materiais didáticos com base em Tomlinson (2012), McGrath (2002) e McDonough e Shaw (2003). Esse aparato teórico é retomado na análise dos dados para respondermos à segunda pergunta de pesquisa: a partir de uma proposta de formação continuada focada na sensibilização cultural por meio da análise e da adaptação de atividades do material didático, observaremos: a) Como os participantes abordam (e se o fazem) os potenciais culturais? b) Como os participantes justificam suas escolhas?

O **Capítulo II** constitui a metodologia e descrição do *corpus* de pesquisa. Utilizamos uma investigação metodológica de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 2004)

e a pesquisa-ação (VIANA, 2007). Descrevemos o percurso da pesquisa desde os primeiros contatos administrativos com a Diretoria de Ensino até a concretização do curso de extensão para professores de LE da rede pública estadual de São Paulo. Fizemos a descrição dos sujeitos participantes de pesquisa, o cronograma e os conteúdos abordados no curso. Por fim, detalhamos os instrumentos de pesquisa e a importância do “Termo de Consentimento” para a ética na pesquisa.

No **Capítulo III**, fazemos a análise e discussão dos dados provenientes do curso de extensão a fim de respondermos às perguntas de pesquisa. Para isso, retomamos as perguntas de pesquisa e os instrumentos utilizados para elaboração e análise dos dados. Buscamos responder as perguntas de pesquisa retomando a fundamentação teórica para embasá-las. Para uma melhor visualização do que foi trabalhado na plataforma Moodle, postamos os conteúdos que se encontram na plataforma, explicando-os. Enfim, fizemos a análise dos trabalhos finais (apresentados pelos participantes) com intuito de responder as questões de pesquisa.

Por fim, nas **Considerações Finais**, recapitulamos de forma geral os resultados desta pesquisa e apontamos sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CULTURA: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES MARCADAS HISTORICAMENTE

Como já destacamos em pesquisa anterior (mestrado), falar de cultura não é tarefa fácil devido à sua complexidade, ao emaranhado de conceitos e à diversidade de definições que cercam esse termo (KOVÁLEK, 2013). Nesse sentido, de acordo com Eagleton (2005, p.9), *“cultura” é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas da nossa língua.*

Desse modo, optamos por retomar alguns conceitos antropológicos⁶ de cultura por meio de um percurso histórico muito bem delineado por Laraia (1986). Optamos por trazer essa obra para o nosso estudo por dois motivos:

- a) Nela se faz a retomada dos principais autores do campo antropológico e suas definições sobre cultura;
- b) Nela há representações sobre cultura que são vinculadas à sociedade e conseqüentemente reproduzidas no ensino-aprendizagem de LE (um dos focos da presente pesquisa).

Portanto, a obra de Laraia (1986) é utilizada como eixo para retomarmos alguns conceitos antropológicos e dialogarmos com outros autores que também apresentam esses conceitos em seus estudos.

Destacamos que fizemos um percurso conceitual a partir de uma perspectiva diferente do mestrado, visto que, pela observação geral – ao planejarmos o curso de extensão – avaliamos a necessidade de focarmos um campo antropológico dos estudos culturais. A decisão por essa linha teórica nos auxilia na análise dos dados e na resposta da primeira pergunta de pesquisa que propusemos.

⁶ Chamamos a atenção para o fato de que nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LE vinculadas à cultura o diálogo com os conceitos antropológicos de cultura é recorrente, justamente por envolver o sujeito, a língua, a cultura e a sociedade.

1.1.1 Importância de definir cultura e alguns conceitos antropológicos

O léxico “cultura” recebeu e recebe ainda diversos significados, que estão interligados a diferentes campos de estudo (psicologia, medicina, sociologia, ciências da linguagem, entre outros). Trata-se, portanto, de um conceito polissêmico e segundo Laraia (1986, p.7), *de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana*.

De acordo com Eagleton (2005, p.9), o conceito etimológico de cultura derivou de natureza, logo um dos seus significados originais relaciona-se a “lavoura” ou ao “cultivo agrícola”, cultivo daquilo que cresce naturalmente.

Francis Bacon (*apud* Eagleton, 2005, p. 10) reaproveitou o conceito de cultura relacionado à natureza e o adaptou para o homem. Sendo assim, para esse autor a cultura humana necessitaria do *cultivo e adubação de mentes*. Esse olhar humanístico sobre o termo “cultura” possibilitou a passagem de um processo (a princípio material) para as questões de espírito.

Nesse sentido, a cultura assumiu uma significação ligada às questões religiosas, ou seja, às verdades culturais (arte elevada ou das tradições de um povo). Segundo Eagleton (2005, p.11), essas verdades auxiliaram a imponência da autoridade religiosa por serem verdades sagradas que deveriam ser protegidas e referenciadas pelo povo.

Sob outra perspectiva, Tylor (1871) afirma que a cultura pode ser objeto de um estudo sistemático por possuir causas e regularidades passíveis de análise. Segundo o autor, seria possível a formulação de leis sobre o processo cultural e sua evolução por meio de mecanismos biológicos, ou seja, capacidades específicas inatas aos grupos humanos. Tylor defendia, por exemplo, a superioridade de determinados grupos em relação a outros.

A relevância de Tylor (1871) para nossa fundamentação teórica deve-se ao fato de o autor ter sido o primeiro a propor uma definição antropológica do conceito de cultura. Para isso, ele sintetizou dois termos que foram utilizados até o final do século XVIII. O primeiro termo, *Kultur* (germânico), era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade; o outro termo, *Civilization* (francês), referia-se às realizações materiais de um povo.

Inicialmente, havia uma independência dos termos ‘cultura’ e ‘civilização’ na França e na Inglaterra, de acordo com Thompson (2002). Nesses países, a cultura e a civilização significavam a sobreposição do ser humano, que ao longo do seu desenvolvimento tornar-se-ia “culto” ou “civilizado”. Na Alemanha, no entanto, os dois termos foram contrastados: o

primeiro assumiu um caráter positivo por *se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressam a individualidade e criatividade das pessoas*; o segundo termo, por sua vez, adquiriu um caráter negativo pois *foi associado ao caráter de polidez e refinamento das maneiras*.

A partir desses dois termos, Tylor (1871, p. 173) propôs a palavra *culture*, que tomada em seu amplo sentido etnográfico é:

este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos.

Segundo o autor, o homem em civilização atingiria graus, ou seja, estágios de desenvolvimento ou de evolução. Então, Tylor considerava a cultura como um fenômeno natural, respeitando “a doutrina pitagoriana da ordem no cosmo universal” (LARAIA, 1986, p.31).

Nessa perspectiva, o autor defendia uma igualdade na natureza humana, podendo esta ser estudada com grande precisão por meio da comparação de raças que se encontrariam num mesmo grau de civilização. Observamos, portanto, o interesse de Tylor (1871) à época pela comparação e busca da igualdade existente na humanidade, menosprezando sua diversidade cultural, algo tão recorrente e importante atualmente nos estudos culturais. A diversidade foi explicada por ele como resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Por isso, poderia ser estabelecida uma “escala de civilização”, a qual colocaria as nações europeias em uma ponta e as tribos selvagens na outra, dispondo o resto da humanidade entre tais limites. Resumidamente, o pesquisador defendia uma natureza humana semelhante, na qual atuariam condições sucessivamente mutáveis da vida selvagem, bárbara e civilizada.

Laraia (1986) nos chama a atenção para fato de Tylor ter vivido na época em que o livro *A origem das espécies*, de Charles Darwin, era amplamente divulgado, o que poderia ter influenciado a sua visão sobre o conceito de cultura. Conseqüentemente, muitos estudiosos da época tentaram analisar, na perspectiva do evolucionismo unilinear de Darwin, as instituições sociais. Nesses estudos predominava a ideia de que “a cultura desenvolve-se de maneira uniforme, de tal forma que era de se esperar que cada sociedade percorresse as etapas que já tinham sido percorridas pelas *sociedades mais avançadas*” (LARAIA, 1986, p. 34, grifos do autor).

Outro argumento que justificaria a forma de Tylor (1871) conceituar cultura é a visão da cultura europeia como superior. Herder (1989) afirma que o conceito de cultura, à época, encontrava-se relacionado a um conflito entre Europa e os “Outros” coloniais. Desse modo, havia o eurocentrismo de uma cultura universal em oposição *a todos os outros cantos do mundo* (HERDER, 1989, p. 49).

A principal reação a esse pensamento evolucionista teve início com Franz Boas (1858-1949). Inicialmente um estudante de Física e Geografia, Boas (*apud* PEREIRA, 2010) entrou em contato com os esquimós em uma expedição geográfica e mudou o curso de sua vida para um interesse antropológico.

De acordo com Pereira (2010, p. 102), na obra *The mind of Primitive Man* (1911) Boas destacou-se por ser um dos primeiros a associar Cultura e Educação. Entendemos que o pensamento deste autor seja um importante atributo para a civilização desse mundo globalizado, que tem tanto na cultura quanto na educação as bases de seu desenvolvimento.

O autor aborda a ideia de que o “desenvolvimento educacional de um povo se deve mais aos seus próprios méritos e esforços do que [à] influência externa” (PEREIRA, 2010, p. 102). Boas mostra o quanto Educação e Cultura são relativas, posto que variam de acordo com cada ponto de vista e cada realidade. Concordamos com essa ideia porque notamos que cada contexto escolar delinea-se a partir da sua realidade particular. Conseqüentemente, essa realidade poderá influenciar a maneira de educar os alunos, uma vez que eles já trazem para a escola as suas próprias experiências de vida, ou seja, a própria bagagem cultural.

Em 1986, Boas complementou o seu pensamento em seu artigo “The Limitation of the Comparative Method of Anthropology”, no qual criticou o evolucionismo e propôs a execução de duas tarefas à Antropologia:

- a) a reconstrução da história de povos ou regiões particulares; b) a comparação da vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis. (LARAIA, 1986, p. 35).

A proposta de Boas deu-se pela comparação de resultados obtidos por meio dos estudos históricos das culturas simples e pela compreensão dos efeitos das condições psicológicas e dos meios ambientes. De acordo com Laraia (1986, p. 36), “são as investigações históricas – reafirma Boas – o que convém para descobrir a origem deste ou daquele traço cultural e para interpretar a maneira pela qual toma lugar num dado conjunto sociocultural”.

Assim, ao lermos Boas, percebemos que o autor desenvolveu um particularismo histórico, segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos

diferentes eventos históricos que enfrentou. A nosso ver, o mesmo processo se dá na realidade particular de cada escola, cuja história e cultura são diferentes.

Na perspectiva do antropólogo norte-americano Alfred Kroeber (1876-1960), em seu artigo “O superorgânico”, a cultura atua sobre o homem. Contrariando diversas crenças populares, o autor afirmava que foi graças à cultura que a humanidade distanciou-se do mundo animal. Sendo assim, segundo ele, o homem passou a ser considerado um ser acima de suas limitações orgânicas.

Para comprovar sua tese, Kroeber (1952, *apud* LARAIA, 1986) busca evitar a confusão entre o orgânico e o cultural. Para ele, o homem como membro da ordem dos primatas depende muito de seu equipamento biológico. Então, para manter-se vivo, ele independe do sistema cultural ao qual pertence; em contrapartida, dependerá de determinadas funções vitais, como alimentação, sono, respiração, atividade sexual, entre outras. Porém, segundo Kroeber, “embora estas funções sejam comuns a toda [a] humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra” (p. 37). Portanto, o autor defende que os comportamentos humanos não são biologicamente determinados e que sua herança genética não tem relação com suas ações e pensamentos, mas seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.

Toda a gente está ciente de que nascemos com certos poderes e adquirimos outros. Não há necessidade de discussão para provar que obtemos algumas coisas da natureza, para as nossas vidas e constituição, através da hereditariedade, e que outras coisas nos chegam através de outros agentes com os quais a hereditariedade nada tem a ver. Que se saiba, nunca ninguém ainda afirmou que algum ser humano tenha nascido com um conhecimento inerente da tabela de multiplicação; nem, por outro lado, ninguém duvidou que os filhos de um negro nasçam negros, pela atuação das forças hereditárias. Mas há qualidades, em qualquer indivíduo, que constituem nitidamente campo contestável; e quando se compara o desenvolvimento da civilização, como um todo, e a evolução da vida, como um todo, a distinção dos processos envolvidos escapa-nos muitas vezes. (KROEBER, 1952, *apud* LARAIA, 1986 p. 42).

Diferentemente dos animais, nosso processo evolutivo deu-se independentemente de modificações anatômicas e fisiológicas em nossos corpos, ou seja, enquanto alguns répteis buscaram refúgio nos ares superando as condições difíceis no solo, submetendo-se a intensas modificações biológicas por gerações (perderam escamas e ganharam penas; trocaram um par de membros por um par de asas); o homem, no entanto, para alcançar o mesmo poder de voar dos pássaros, buscou meios que são exteriores ao próprio corpo, visto que a faculdade de voar não é parte da nossa constituição congênita. Para poder voar, o homem pensou em algo exterior

a ele e construiu o avião. O que conservamos dos nossos antepassados são todos os órgãos e a capacidade, e é nesta última que acrescentamos novas capacidades. Por isso, Kroeber afirma que “o processo do desenvolvimento da civilização é claramente [c]umulativo: conserva-se o antigo, apesar da aquisição do novo” (LARAIA, 1986, p. 39).

O homem, segundo Kroeber (1952, *apud* LARAIA, 1986), superou o orgânico e de certa forma libertou-se da natureza. Isso permitiu que a espécie se expandisse por todos os recantos da Terra, ou seja, nenhum outro animal conseguiu a proeza do homem de ter toda a Terra como seu habitat. Esse ser é capaz de modificar o ambiente à sua volta e, assim, conservar inalterado o seu corpo original. Como exemplo, o autor descreve que o homem “constrói uma casa fechada, que o protege contra o vento e lhe permite conservar o calor do corpo. Faz uma fogueira ou acende uma lâmpada” (LARAIA, 1986, p. 41).

Percebemos, então, que, enquanto na evolução animal para cada nova característica adquirida perde-se uma anterior; o homem, ao adquirir cultura, perdeu a propriedade animal, geneticamente determinada, de continuar com os mesmos atos de seus antepassados, sem precisar necessariamente copiá-los ou submeter-se a um processo de aprendizado. Aos poucos, alguns instintos no ser humano foram ofuscados pelo desenvolvimento da cultura, porém há outros que permaneceram, como, por exemplo, a criança recém-nascida que busca o seio materno e instintivamente faz o movimento de sucção com a boca.

Por fim, Laraia (1986, p. 48) faz um resumo da contribuição de Kroeber para o conceito de cultura nos seguintes tópicos:

1. A cultura, mais que herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo [por] que passou.
3. A cultura é meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica seu equipamento superorgânico.
4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a [T]erra em seu hábitat.
5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.
6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.
7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.

8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica. Nesta classificação podem ser incluídos os indivíduos que fizeram as primeiras invenções, tais como o primeiro homem que produziu o fogo através do atrito da madeira seca; ou o primeiro homem que fabricou a primeira máquina capaz de ampliar a força muscular, o arco e a flecha etc. São eles gênios da mesma grandeza de Santos Dumont e Einstein. Sem suas primeiras invenções, hoje consideradas modestas, não teriam ocorrido as demais. E pior do que isto, talvez nem mesmo a espécie humana teria chegado ao que é hoje.

Laraia (1986) finaliza a explicação do conceito de Kroeber explicando o item sete da lista citada. O autor exemplifica comparando o desenvolvimento da criança humana com o de uma criança chimpanzé. Para ele, ambas as crianças até o primeiro ano de vida são capazes de aprender, mais ou menos, as mesmas coisas. No entanto, quando a criança humana começa a falar, algo que o chimpanzé não consegue, ocorre uma distância imensa entre esses dois seres. É pela comunicação oral que a criança recebe todo o conhecimento acumulado pela cultura em que vive, a cultura à qual pertence. Além disso, pela capacidade de invenção e de observação, ela se distancia ainda mais do chimpanzé. Não que este não seja capaz de inventar ou observar, mas falta ao chimpanzé a capacidade de comunicar-se com a mesma eficiência que os seres humanos. É, portanto, pela capacidade de comunicar que o humano pode transmitir toda a sua experiência aos demais, criando então esse processo interminável de acumulação.

Nesse sentido, concordamos em parte com o autor quando diz que “a comunicação é um processo cultural” (Laraia, p.52), posto que a linguagem humana é um produto da cultura, logo não haveria possibilidade de existir cultura se o ser humano não tivesse a capacidade de desenvolver um sistema articulatorio de comunicação oral.

Ao citar a comunicação oral como única maneira de produção cultural, o autor exclui a população surda⁷. Ressaltamos que a língua dos sinais (Libras) facilita a comunicação entre os surdos e que esta, também, representa a cultura desses indivíduos.

Concluimos, então, que ambas as linguagens (a oral e a de sinais) nos auxiliam a pensar na indissociabilidade entre língua-cultura, ponto de importância nesta pesquisa.

⁷ Optamos pelo uso do termo surdez, pois temos conhecimento (CARDOSO, 2016) que o termo deficiência auditiva pode gerar desconforto a membros de algumas comunidades, posto que “passa a imagem de que surdez é uma patologia” (p.5).

1.1.2 Conceitos modernos sobre cultura

Na tentativa de obter uma precisão conceitual para o termo cultura, Laraia (1986) utiliza o esquema de Roger Keesing, retirado do artigo “Theories of Culture”.

Keesing (1974, *apud* LARAIA, 1986) parte das teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo, citando autores neoevolucionistas, como Leslie White, Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda, entre outros.

Em seguida, o autor refere-se às “teorias idealistas de cultura”, subdivididas em três abordagens:

Tabela 1: Teorias idealistas de cultura

Cultura como sistema cognitivo	Possibilidade de analisar os modelos construídos pelos membros da comunidade em relação ao seu próprio universo. Para Goodenough (<i>apud</i> Laraia 1986, p. 61), “consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro de sua sociedade”. Se a cultura for assim concebida, segundo Keesing, ela se situa no mesmo domínio da linguagem, podendo então ser um evento observável.
Cultura como sistemas estruturais	Claude Lévi-Strauss “define cultura como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estrutura dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais” (LARAIA 1986, p. 61).
Cultura como sistemas simbólicos	Perspectiva desenvolvida por Clifford Geertz e David Schneider. Geertz (<i>apud</i> LARAIA, 1986, p. 62), considera que a cultura não é “um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o comportamento”. Para Geertz, todo homem tem um programa genético, e este programa é a cultura. Dessa forma, a criança pode nascer e ser socializada em qualquer cultura, mas essa amplitude de possibilidades será limitada pelo contexto real e específico no qual de fato ela crescer. O autor acredita que os símbolos e significados são partilhados pelos membros do sistema cultural, mas entre eles e não dentro deles, sendo assim são públicos e não privados. Cada um sabe como agir em determinada situação, mas nem todos sabem prever o que fariam em determinada situação. Desse modo, Geertz considera que a Antropologia busca interpretações, mas que essa tarefa é difícil e vagarosa. Schneider (<i>apud</i> LARAIA, 1986, p. 63) afirma que “cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O <i>status</i> epistemológico das unidades ou ‘coisas’ culturais não depende de sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais”.

Fonte: elaborado a partir das abordagens apontadas por Keesing (1974).

Essas três abordagens são tentativas dos autores de propor uma definição, ou aproximação, do conceito de cultura. No entanto, essa é uma discussão que “provavelmente nunca terminará”, nas palavras de Laraia (1986, p.63), posto que para a compreensão exata do conceito de cultura seria necessária a compreensão da própria natureza humana, tema aberto a incansáveis discussões. Por esse motivo, entendemos a cultura como complexa e mutável e consideramos que a sua abordagem requer a delimitação dos conceitos que melhor se encaixem a determinada pesquisa.

1.1.3 Entre o bárbaro e o civilizado: cultura e suas representações sociais

Acreditamos que a concepção que se tem sobre cultura e sua coerência dependerão das crenças, valores e sentidos de determinado grupo e/ou sociedade. Ao longo da História, essas crenças, valores e sentidos acabaram se consolidando como verdadeiros por meio dos discursos que se repetem nos meios sociais, acadêmicos, midiáticos, entre outros.

Podemos dizer que esses discursos – que se movem, se repetem e até se modificam com o tempo – fazem parte da constituição linguística dos mais diversificados grupos.

Dessa forma, concordamos com Fuchs (1997, *apud* AUGER, 2000, p. 1) que é por meio da língua que as representações são produzidas e veiculadas: “uma diversidade de <representações> do mundo são construídas pela e através da linguagem” (tradução nossa).

Compreendemos que desde tempos remotos há tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens em culturas diferentes, por meio das variações dos ambientes físicos ou geográficos. Sendo assim, duas linhas teóricas (determinismo biológico e determinismo geográfico) persistem nos discursos de representações, numa tentativa de justificar a diferença dos grupos na cultura humana. Primeiramente, iremos retomar o determinismo biológico. Segundo Laraia (1986, p. 17): “São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas às raças ou a outros grupos humanos”. Essa perspectiva defende que a cultura de uma pessoa estaria diretamente relacionada à sua herança genética, de modo que haveria uma “raça” considerada “pura”, “nobre” e “superior” em relação a uma “raça inferior”. O comportamento humano passaria, então, por uma interpretação biológica, sendo governado por leis biológicas e naturais.

Segundo Reis (2011, p. 1), o determinismo biológico foi utilizado para “[...] justificar e naturalizar as relações coloniais. Isto é, pré-conceitos com *status* de ciência para explicar as

relações entre dominadores e dominados sob a falsa ótica de superioridade e inferioridade entre os seres humanos”. Trata-se do velho e recorrente discurso que distingue os povos considerados “civilizados” daqueles tidos como “bárbaros”, ou da raça branca como superior às raças indígena e negra, por exemplo.

De fato, esse discurso ganhou força a partir de 1860, ano em que as teorias raciais obtiveram plena aceitação nos Estados Unidos e na Europa com embasamento na teoria etnológico-biológica. Essa teoria, segundo Skidmore (1976, *apud* REIS, 2011, p. 66), tinha como base que “[...] a pretendida inferioridade das raças – indígena e negra – poderia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas”.

Infelizmente, ainda hoje, segundo Laraia (1986, p.17) essa crença é perpetuada por meio de frases como: *os nórdicos são mais inteligentes que os negros; os alemães têm mais habilidades e são mais disciplinados; os judeus são negociantes e avaros; os japoneses são os mais trabalhadores; os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; os portugueses são confusos e pouco inteligentes; os ciganos são nômades e caloteiros*, e assim por diante.

Apesar de essas crenças se proliferarem, os antropólogos defendem que “as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 1986, p. 17). Nesse sentido, Keesing (1974, *apud* LARAIA, 1986) nos alerta para o fato de não existir uma ligação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Sendo assim, qualquer criança poderá ser educada em qualquer cultura desde que colocada em situações apropriadas de aprendizagem.

De acordo com o documento *A questão da raça* da Unesco (elaborado em 1950, após a catástrofe e o terror do racismo nazista), os dados em trabalhos científicos não confirmam a teoria das diferenças hereditárias como um fator entre as causas das diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações. Esses dados mostram o contrário, que essas diferenças se explicam, principalmente, pela história cultural de cada grupo, sendo dois os fatores que predominam na evolução do homem: a sua capacidade de aprender e a sua plasticidade. Além disso, outras pesquisas científicas, segundo a Unesco, revelam que o nível de aptidões mentais é basicamente o mesmo em todos os grupos étnicos.

Com o avanço nos estudos científicos e nos fenômenos sociais observáveis, vários fatores que apoiavam o determinismo biológico foram derrubados. Por exemplo, ainda hoje se

⁸ Dados retirados de Laraia (1986).

acredita que pessoas de sexos opostos (masculino e feminino) têm comportamentos diferentes, por estes serem determinados biologicamente. No entanto, estudos antropológicos demonstram que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra. Desse modo, a divisão do trabalho é determinada culturalmente, e não em função de uma racionalidade biológica. Portanto, concordamos com Laraia (1986) que o homem passa pelo processo da endoculturação, ou seja, o seu comportamento depende de um aprendizado, não de um determinismo biológico.

Outra teoria muito conhecida para explicar a diferença dos grupos na cultura humana é o determinismo geográfico. As teorias em torno do determinismo geográfico defendem que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Elas foram desenvolvidas no final do século XIX e no início do século XX. Laraia (1986) cita o livro *Civilization and Climate* (1915), de Hunting, como marcante para o determinismo geográfico. No livro, o autor relaciona a latitude e os centros de civilização e considera o clima um fator importante na dinâmica do progresso.

Dessa forma, para o autor, a humanidade seria simplesmente receptiva da ação mecânica das forças naturais. Assim como Rousseau, acreditava-se que o homem é o produto do meio, devendo adaptar-se a este para poder sobreviver.

No entanto, por volta de 1920, antropólogos como Boas, Wissler, Kroeber e outros rejeitaram esse determinismo demonstrando existir uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais. Outro ponto defendido pelos autores é a possibilidade de existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.

Franz Boas, por exemplo, apresentou um trabalho de campo junto aos esquimós na Terra de Baffin, nordeste do Canadá. Por meio da observação de uma população concreta, descreveu-a para verificar até que ponto o meio natural influenciava a cultura dessa população. Boas (2009 *apud* LARAIA, 1986) chegou à conclusão de que o meio natural não influencia a cultura e que uma sociedade que parecia, num primeiro momento, simplória, pobre, escravizada pelo gelo e o rigor do frio na verdade apresentava uma vida bem complexa e com uma riqueza maior do que se poderia supor. A própria construção dos iglus, praticada pelos esquimós para sobreviverem ao frio, demonstra a inteligência e criatividade desse povo, que corta blocos de neve e amontoa-os num formato de colmeia. Por dentro, as casas (iglus) são forradas de peles de animais; além disso, fogueiras são acessas para manter o interior dessas moradias suficientemente quente.

Com base nesse exemplo de Boas e em mais outros dois exemplos, Laraia (1986) afirma que na posição moderna da Antropologia a cultura irá agir seletivamente, e não casualmente, sobre o seu meio ambiente. Sendo assim, por meio de estudos em diversos povos, pôde-se constatar que nos mesmos ambientes físicos havia culturas diferentes e em espaços físicos diferentes existiam culturas bastante semelhantes. Portanto, nas possibilidades e limites do desenvolvimento há dois fatores decisivos: a própria cultura e a história da cultura.

Enfim, apresentados esses determinismos, entendemos que as diferenças entre os homens ocorrem de fato. No entanto, elas não podem ser explicadas por meio das limitações impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. Concordamos com Laraia (1986) que a maior qualidade da espécie humana foi romper com suas próprias limitações, ou seja, esse animal frágil, de força física insignificante, dominou a natureza e se transformou num temível predador. O homem, mesmo sem asas, conseguiu voar, mesmo sem nadadeiras, conseguiu navegar, e tudo graças à cultura, que o torna único entre todos os animais.

1.1.4 A língua-cultura: conceito pós-estruturalista

Na presente seção, abordamos as visões recentes sobre cultura numa perspectiva defendida por nossa pesquisa (KOVALEK, 2013), que trata da relação inseparável língua-cultura no ensino-aprendizagem de uma LE.

Para chegarmos a essa relação primordial, partimos de um momento importante de quebra de paradigmas, conhecido e postulado pelos intelectuais como pós-estruturalismo.

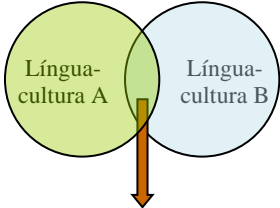
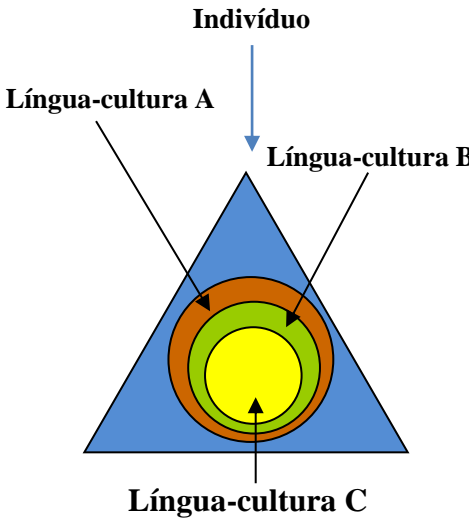
De acordo com Duranti (1997), o pós-estruturalismo foi marcado pela crítica tanto aos conceitos generalizantes acerca das culturas – tidas como entidades unificadas – quanto às abstrações baseadas nas oposições simbólicas como “essencialistas” ou “metafísicas”.

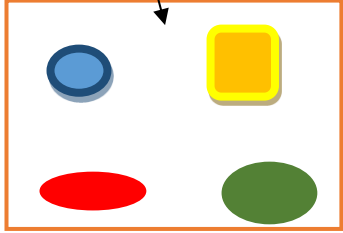
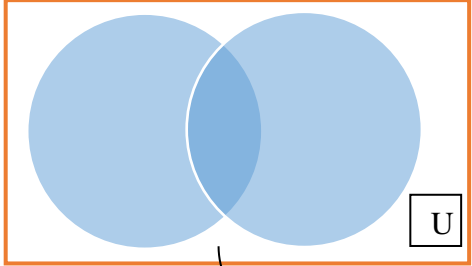
A diacronia e a historicidade colocaram em xeque o mito da estabilidade e fechamento de sistemas culturais. Desse modo, há a tomada de consciência do caráter fluido das culturas e de sua natureza inerentemente “contaminada”⁹, em contraposição com a busca por sociedades em que alguém poderia encontrar formas “primitivas” de organização e pensamentos intactos. Os termos multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalidade e transculturalidade têm se destacado nas pesquisas contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas. Para melhor compreensão desses termos propomos a seguinte tabela¹⁰:

⁹Uso positivo do termo com sentido de culturas que se diversificam pelo contato umas com as outras.

¹⁰Propomos essa tabela para esclarecer, resumidamente, alguns termos que recorrentemente aparecem nos currículos de ensino e não são conceituados ou explicados. No entanto, alguns deles serão aprofundados ao longo dessa pesquisa.

Tabela 2: Tabela de termos

Termos usados na contemporaneidade	Definição	Esquema visual
<p>Interculturalidade (Inter = entre)</p>	<p>Segundo Auger (2013, p. 8), “interculturalidade é sinônimo para variedade; e esta variedade junto à diversidade de aprender o mundo podem ser notadas como ameaça ao sistema estabelecido” (grifos nossos). Lembramos que o sistema estabelecido ao qual a autora se refere é o ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira considerada como padrão, única e estabilizada. A autora acredita que, embora o termo interculturalidade apareça nos currículos de ensino de LE, estes permanecem privilegiando um sistema estabelecido (exemplo: o inglês-padrão dos norte-americanos ou dos ingleses; o francês-padrão dos franceses ou dos canadenses; o espanhol-padrão dos espanhóis ou dos argentinos). No entanto, de acordo com Auger (2013, p. 8), se há interculturalidade no ensino, ela conduz: “para a troca de competências”. De fato, por um lado, os professores têm conhecimentos do que é mais apropriado aos alunos e, por outro, descobrem quais competências usadas pelos alunos podem ser consideradas como suporte para a aprendizagem de LEs.</p>	 <p>Interculturalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segundo Kramsch (1993), trata-se do terceiro lugar, ou seja, de uma cultura de intersecção que constitua-se da língua-cultura do aprendiz e da língua-alvo, um lugar comum onde a dissensão e a diferença são instauradores de novos significados. • Segundo Mendes (2011), trata-se de um processo pelo qual a língua, mais do que objeto de ensino, é uma ponte mediadora entre sujeitos/mundos culturais postos em diálogo.
<p>Pluriculturalismo e plurilinguismo (pluri = vários)</p>	<p>Segundo Kern e Liddicoat (2008), o plurilinguismo e pluriculturalismo existem obrigatoriamente por meio de indivíduos que falam, se comunicam e agem em várias línguas e em vários contextos culturais. Dessa forma, não é a sociedade, mas sim o indivíduo que é pluricultural. Segundo Auger (2010), ao longo da vida o indivíduo se constituirá por meio de repertórios linguísticos e culturais. Esses repertórios são variáveis, podendo ocorrer a aprendizagem de novas línguas e o esquecimento de outras.</p>	 <p>Indivíduo</p> <p>Língua-cultura A Língua-cultura B</p> <p>Língua-cultura C</p>

<p>Multiculturalismo (multi = várias)</p>	<p>Segundo Auger (2010), trata-se de um fenômeno social: em uma sociedade existem diferentes grupos culturais, que devem ser respeitados, sem distinção de classe, sexo, raça, etnia ou qualquer outra característica cultural (BANKS; MC BANKS, <i>apud</i> AUGER, 2010, p. 3).</p>	<p>Sociedade multicultural</p> 
<p>Transculturalismo (trans = além)</p>	<p>Segundo Auger (2009, p. 174): “As noções importantes na didática das línguas devem ser postas à frente no ensino. São elas: a razão de ser da aprendizagem, o estabelecimento didático, o projeto pedagógico, o amparo, a motivação, a diferenciação, o empoderamento, a [co]construção dos conhecimentos, o apoio sobre o erro, entre outras. Estas constantes, que podemos qualificar como transculturais, atravessam as situações de ensino-aprendizagem”.</p>	 <p>Transculturalismo</p>

Fonte: elaboração própria.

Notamos que os termos apresentados na Tabela 2 foram surgindo e tomando forma conforme as teorias sobre cultura no ensino-aprendizagem de línguas desenvolveram-se e ganharam destaque tanto nas discussões acadêmicas quanto nos currículos direcionados à prática dos docentes no ensino fundamental e médio. Além disso, com a compreensão dos sentidos desses termos, notamos que eles se complementam quando abordados numa perspectiva voltada ao ensino e à aprendizagem das línguas-culturas.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR E COMPREENSÃO DA DIDÁTICA INTERCULTURAL

No presente tópico abordamos a importância da promoção de cursos de extensão para a motivação e a atualização constante do professor em sua formação. Em seguida, apresentamos a proposta da didática intercultural delineada pela professora e pesquisadora francesa Nathalie Auger (2005) e discutimos como essa didática tem influência tanto no ensino-aprendizagem de LE quanto na identidade dos aprendizes envolvidos nesse processo.

Com a base teórica desenvolvida neste tópico, pretendemos aprofundar a análise de dados desta pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

1.2.1. Relevância dos cursos de extensão para a formação continuada do professorado

A partir de leituras e de diálogos com textos de diversos autores da área de Educação pretendemos apontar nesta subseção o que consideramos como pontos relevantes e ferramentas necessárias para a melhoria da formação contínua dos professores.

A nosso ver, a educação passa por constantes mudanças, principalmente neste século da informação, em que há a possibilidade de maior interação e de troca de informações entre profissionais da área. Dessa forma, faz-se necessária a regeneração dos conhecimentos do professor à medida que os paradigmas educacionais são reavaliados e ganham novos significados.

Nessa linha de raciocínio, observamos que no contexto da educação brasileira e ao longo de sua história a formação continuada (GATTI *et al.*, 1972; ANDALÓ, 1995; CANDAU, 1997) recebeu diversas denominações. Podemos citar, como exemplos, termos como capacitação ou aperfeiçoamento de professores, formação profissional, formação ao longo da vida e formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009).

Na presente tese, optamos pela apresentação teórica da pesquisa de Imbernón (2009) sobre a formação permanente do professor, visto que as suas discussões vão ao encontro de princípios que entendemos ser relevantes para o aprimoramento contínuo desse profissional.

No entanto, não somos a favor do uso do termo *formação permanente* do professor, cunhado pelo autor, uma vez que o léxico *permanente* nos remete à ideia de estabilidade, algo que não sofre mudanças. Entendemos que a formação do professor precisa ser contínua e processual.

É preciso lembrar que esse profissional já traz consigo experiências, aprendizagens anteriores e opiniões, que podem tanto acrescentar na formação de outros professores quanto ser modificadas devido à troca de novos conhecimentos. Dessa forma, concordamos com Chimentão (2009, p.3) que:

a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional.

A formação inicial na licenciatura é fundamental para o desenvolvimento de um bom profissional, mas ela não descarta a necessidade de buscar novas abordagens para a melhoria das práticas no ensino em sala de aula.

De acordo com Santos (1998), a formação continuada consiste de propostas voltadas para a qualificação do profissional, tendo como foco a possibilidade de melhoria em sua prática por meio do domínio de conhecimentos e de métodos em seu campo de atuação.

Reconhecemos a existência, porém, de alguns entraves na formação continuada quando esta não é significativa para a prática do professor. Nascimento (2000) aponta algumas razões para a baixa eficácia de alguns cursos de formação para professores: a desvinculação entre teoria e prática, a ênfase excessiva nos aspectos normativos, a falta de projetos coletivos e/ou institucionais, entre outras. Esses aspectos, para o autor, desestimulam o profissional, que não nota mudanças no dia a dia.

Para a busca de melhorias na formação desse profissional, Imbernón (2009, p. 26) destaca um conjunto de características a serem consideradas:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistências entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio à formação e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferente.

No entanto, o pesquisador reforça que essas características não serão suficientes se não houver apoio externo. É preciso que o profissional tenha recursos e que suas opiniões sejam consideradas no planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, participando, portanto, do processo.

Muitos professores reclamam da imposição de Propostas Curriculares em cuja feitura não tiveram nenhum envolvimento. Essas propostas, na maioria das vezes, são elaboradas e redigidas por aqueles considerados *experts* na área de ensino e aprendizagem, logo não contam com a participação do profissional que atua diariamente na prática escolar. De acordo com Rivas *et al.* (2005), torna-se necessária a mudança e a inovação nas práticas escolares, não mais seguindo a racionalidade técnica que estabelece como princípio: a tarefa a alguns que pensam (*os experts*) na elaboração de propostas curriculares e outros que executam a prática docente (os professores em sala de aula).

Além disso, as propostas trazem soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões, que são geralmente descontextualizadas do ensino e da realidade dos professores. Para diferentes problemas educativos a maioria das propostas sugere a mesma solução, sem considerar a localização geográfica, social e educativa concreta.

Em pesquisa anterior (KOVALEK, 2013), notamos pela análise da proposta¹¹ curricular do estado de São Paulo (ofertada aos professores das redes públicas) o quanto esse documento engessava a prática do professorado ao padronizar as lições e as formas de aplicá-las. No entanto, reconhecemos que o professor – consciente da sua prática e do seu contexto de ensino – provavelmente utilizará a proposta curricular em benefício de seus alunos.

Apesar do empenho individual de alguns professores em busca de mudanças na prática, entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo entre esses profissionais é necessário. Muitos professores, de acordo com Ibérnon (2009, p.28), consideram sua classe de aula como um lugar privado, de modo que *a docência ainda é uma profissão isolada*. O isolamento, segundo o autor, impossibilita a comunicação: o profissional guarda para si mesmo aquilo que sabe sobre a experiência educativa.

Candau (1997) aponta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lugar privilegiado da formação; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. O autor explica que a formação continuada precisa partir: das necessidades reais do dia a dia do professor na escola; da valorização do saber curricular e disciplinar do profissional, bem como da sua experiência; e, enfim, do resgate do saber docente oriundo da prática pedagógica (teoria e prática). Concordamos com esses aspectos destacados por Candau (1997), porém em um viés do trabalho coletivo e colaborativo, como apontado por Imbernón (2009, p.44):

a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho coletivo para transformar a prática (...). Potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade.

O aperfeiçoamento do docente precisa superar as suas finalidades individuais deste e caminhar para uma utilidade social. Dessa maneira, partilhamos do ponto de vista de Formosinho (1991, p. 238) ao afirmar que:

¹¹ Atualmente renomeado como Currículo do Estado de São Paulo.

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

A melhoria na qualidade do ensino dos alunos encontra-se relacionada ao aperfeiçoamento do docente preocupado com o contexto de sala de aula e com os seus aprendizes. O docente é, nas palavras de Imbernón (2009, p.53), o *protagonista da ação* e precisa responsabilizar-se por sua formação e seu desenvolvimento na instituição educativa de que faz parte, propondo e realizando projetos de mudança.

Segundo o autor, os projetos de mudança são pautados pela *prática teórica* em conjunto com a reflexão pessoal do profissional sobre o que ocorre em sua *ação educativa* como forma de pensar a sua formação continuada.

O autor também observa que a mudança, o desenvolvimento e a melhoria do processo caberiam aos profissionais envolvidos na escola através de medidas como “ação-reflexão-ação”. Além disso, o professor necessita ter um papel mais ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas como pesquisadores de intervenção educativa.

Por isso, concordamos com Candau (1997) quanto à importância da promoção de espaços como *seminários, fóruns, cursos de especialização e extensão*, entre outros, abrindo possibilidades para o profissional progredir e dar continuidade à sua formação. No entanto, o autor destaca a necessidade de refletir sobre o caráter formativo dessas atividades e afirma:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1997, p. 64).

O objetivo maior da promoção desses espaços é possibilitar o aprofundamento nas discussões e reflexões referentes a como e por que os educadores fazem o que fazem no contexto escolar. Em essência, almeja-se educar profissionais para *serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes* (ZEICHNER, 1998, p. 227).

As discussões entre os educadores permite o compartilhar de dúvidas, de contradições, de problemas, de sucessos e de fracassos. Esses elementos são importantes na formação pessoal e profissional.

É pertinente notarmos, portanto, qual seria o papel do formador de formadores. Por muito tempo os formadores foram considerados *experts* acadêmicos. Eles planejavam modelos reproduzindo as ideias de outros autores e as normatizavam. O papel principal dos *experts* estava na “atualização” dos professores, colocando-os em dia com a teoria e trazendo soluções às práticas da educação.

Os professores eram submetidos a treinamentos que ensinavam os comportamentos e técnicas a serem reproduzidas por eles em sala de aula. Por isso eram relevantes os cursos, os seminários dirigidos e as oficinas com especialistas.

No entanto, ao colocarem o treinamento na prática, muitos professores sentiam-se frustrados. Ao notarem que não atingiam os resultados esperados, os profissionais não tinham a quem comunicar suas dúvidas e problemas, sentindo-se abandonados.

Aos poucos, por meio do desenvolvimento de novas pesquisas, observou-se que esse processo de formação encontrava-se descontextualizado do ensino, uma vez que para os diferentes problemas na escola eram sugeridas as mesmas soluções, colocando à parte a localização geográfica, social e educativa concreta do professor e de seus alunos.

Notou-se a importância de observar o contexto no qual as práticas educativas ocorrem, algo que envolveria a própria instituição e a sua comunidade. Conseqüentemente, não bastava apenas o professor mudar se o contexto de sua interação continuasse o mesmo.

Compreendemos, então, que as mudanças dependem do trabalho colaborativo: professores, instituição e comunidade. As universidades entrariam nessa parceria apresentando o que há de inovador em pesquisas realizadas na área de educação, ao mesmo tempo que os professores, através do processo “ação-reflexão-ação”, contribuiriam ofertando respostas a essas pesquisas por meio da aplicação prática, tendo-se assim uma via de mão dupla em busca de melhorias no ensino.

Os cursos e/ou programas de extensão, a nosso ver, são a engrenagem para esse trabalho colaborativo. Eles apoiam a formação contínua dos profissionais ao colocá-los em diálogo, possibilitando troca de informações das situações similares e diversificadas, sobretudo em contextos escolares diferentes. Concordamos, portanto, com Imbernón (2009, p. 61):

Isso pressupõe uma orientação da formação rumo a um processo de provocar uma reflexão baseada na participação (contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação) e mediante metodologia formativa baseada em casos (intercâmbio, debates, leituras, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas...), exigindo uma posição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

Através do partilhar de experiências e conhecimentos numa posição crítica, o professor é capaz de criar processos próprios de intervenção (em vez de ser oferecido a ele uma instrumentalização já elaborada). Para isso, segundo Imbernón (2009, p. 63), é necessário que “o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia”.

Entendemos que tudo o que foi apresentado e discutido sobre a formação permanente do professor só terá reflexos na prática educativa quando o professorado criar hábitos e atitudes para modificar a sua realidade e tiver apoio da instituição e da comunidade. Outro ponto primordial para a formação é o papel dos formadores como *práticos colaboradores num modelo mais reflexivo*, segundo Imbernón (2009). Em parceria, os professores de contextos diferentes e o formador podem criar espaços para inovações ou pesquisas que ajudem a análise de obstáculos (individuais e coletivos). Além disso, há a possibilidade de elaboração de projetos formativos que ajudem a melhorar as situações problemáticas e tragam mudanças à prática educativa.

É necessário, portanto, incentivar a pesquisa-ação para a observação de situações ora problemáticas, ora bem-sucedidas no contexto escolar e, a partir dessas situações, analisar a teoria subjacente à prática, ordenando-a, fundamentando-a, revendo-a e construindo-a. Por fim, caberia às instituições (com a participação de todos os envolvidos) a promoção e o intercâmbio entre os pares, o compartilhamento das boas práticas e dos projetos, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação presentes na maioria dos grandes centros urbanos.

Apresentada a relevância da promoção de curso de extensão e do incentivo a pesquisa-ação dos professores; na seguinte seção discorreremos sobre a didática intercultural na perspectiva de Auger (2005) na área do ensino-aprendizagem de LE.

1.2.2 Didática Intercultural: sua influência no ensino-aprendizagem de LE e na identidade dos falantes de LE

Nesta subseção, apresentamos: as discussões introdutórias sobre a abordagem da didática intercultural no ensino-aprendizagem de línguas; a necessidade de visualizar o processo do ensino de línguas através de novos paradigmas relacionados a essa didática, propostos por Auger (2005); alguns exemplos de instrumentos utilizados para abordar a didática intercultural no ensino; e as mudanças na identidade do aprendiz associadas às relações interculturais.

Ao final dos anos 1960, após a divulgação dos trabalhos de Hall, a didática das línguas problematizou a questão de mal-entendidos¹² gerados a partir das relações interculturais. As discussões teóricas da didática intercultural surgiram da necessidade de amenizar e de evitar esses mal-entendidos interculturais, com o intuito de melhorar as competências e as relações do aprendiz com a nova língua-cultura.

A própria visão de ensino e aprendizagem de línguas precisou passar por uma reformulação conceitual para que se pudesse formular a proposta da didática intercultural.

Auger (2005) propõe um processo triplo para abordar a didática intercultural: *o posicionamento, a construção e a resolução*. Esse processo, segundo a autora, parte da objetivação de um problema de natureza intercultural que possa gerar mal-entendidos.

No processo o professor auxiliaria os aprendizes – expostos a relação intercultural – na tomada de consciência das culturas (cultura(s) materna(s) e cultura estrangeira), o que envolveria: “a percepção e o abandono do etnocentrismo, permitindo uma atitude de abertura com a cultura estrangeira, possibilitando a capacidade de relativizar seu ponto de vista e seu próprio sistema de valores” (AUGER, 2005).

A tomada de consciência por meio da didática intercultural, proposta por Auger (2005), possibilitaria, inicialmente, o distanciamento do aprendiz da sua cultura e de seu sistema de valores a fim de observar a cultura outra. A partir dessa observação, poderia haver a percepção das diferenças existentes entre culturas, como, por exemplo, as normas de usos sociais materializadas nos diálogos, nas imagens, nos textos e nas atividades abordadas em sala de aula.

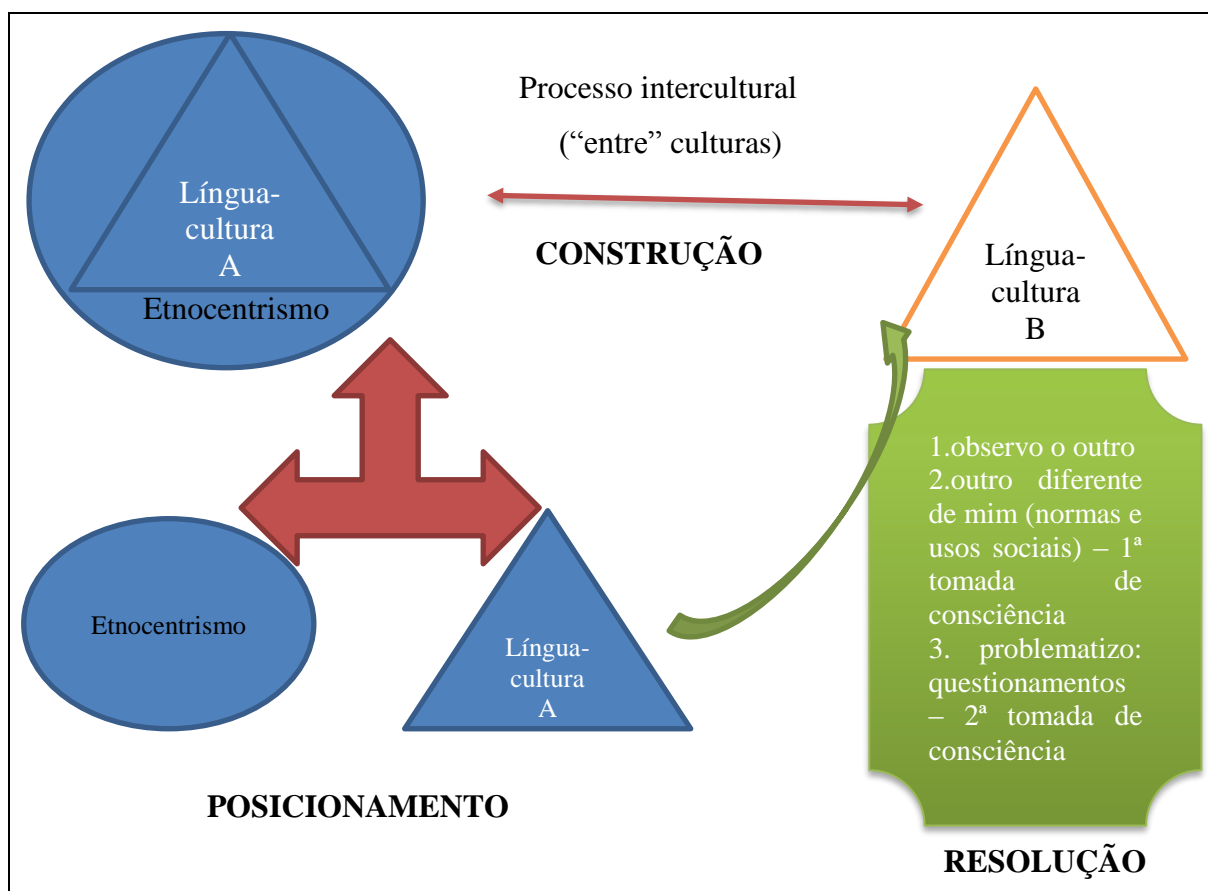
A autora afirma que da percepção das diferenças poderiam surgir questionamentos, ou seja, a intercompreensão do participante em relação à cultura outra poderia lhe causar certa

¹² Quando os locutores não compreendem bem o que o outro diz. Isso ocorre porque os mal-entendidos interculturais não são percebidos como problemas linguísticos, posto que, os interlocutores geralmente ignoram o quanto a comunicação é uma construção linguística e cultural.

perturbação e levá-lo a tais questionamentos. A tomada de consciência da cultura outra, segundo Auger (2005), depende do distanciamento, que possibilitará o surgimento de questionamentos.

Para a compreensão e a visualização da didática intercultural descrita por Auger (2005), propomos o seguinte esquema:

Esquema 1: Didática Intercultural



Fonte: elaboração própria. Baseado em Auger (2005).

A dupla tomada de consciência possibilitaria a análise do outro, enxergando-o e problematizando os mal-entendidos provenientes da comparação com a cultura original (nossa matriz de conhecimento de mundo e nosso sistema de valores). Esse retorno à cultura original possibilitaria o indivíduo a questionar as representações pessoais e assim compreender a relatividade cultural.

Auger (2005) destaca que a relatividade cultural não se refere a um sinônimo de relativismo, da simples comparação do que é equivalente ou não em uma cultura e outra. Para

a autora, é necessário o confronto “*da relatividade de sua situação cultural, temporal e espacial, puxando, assim, a aprendizagem*”.

Na mesma linha de raciocínio, o pesquisador Luc Collès defende a necessidade da abertura e da partilha, do descobrir e do compreender as outras culturas, respeitando a diversidade, refletindo a dimensão social e a grande parte da humanidade que nela habita. Segundo Collès (2014, p. 19), “não podemos aprender uma língua e a sua cultura sem encontrar os seres humanos aos quais elas pertencem. Não podemos ensinar sem dar o que somos. E não podemos dar sem receber, sem trocar, sem se transformar”.

Para uma abordagem *das línguas, das culturas e da cultura das línguas*, Collès (2014, p. 17) sugere como ferramenta de ensino o uso da literatura e da literatura migrante. Ele vê nos textos literários “a expressão estética das representações compartilhadas pelos membros de uma mesma comunidade”. O autor aconselha ao professor o uso de uma hermenêutica antropológica a fim de guiá-lo na escolha dos textos propostos em sala de aula. De acordo com o autor, desses textos poderão surgir as questões interculturais.

Observamos na proposta do autor a possibilidade e a relevância de um trabalho mais frequente com textos literários no ensino-aprendizagem de línguas para a abordagem das questões interculturais. O professor pode guiar as discussões em sala de aula por meio de uma seleção atenciosa e cuidadosa dos textos que irá abordar.

Outro autor que propõe uma didática intercultural em sala de aula é Michel Candelier (1994). Segundo ele, seria necessária a alteração da concepção dos modelos didáticos monolíngüísticos dominantes (como, por exemplo, o inglês norte-americano, o inglês britânico etc.) para uma abertura na direção do plurilingüismo, do despertar a outras línguas e a abordagens plurais. O autor define a competência plurilingüística e intercultural como:

a capacidade de mobilizar o repertório plural de recursos linguísticos e culturais para encarar as necessidades de comunicação ou interagir com a alteridade, assim como, fazer evoluir seu repertório. A perspectiva plurilíngue coloca no centro dessas preocupações os aprendizes e o desenvolvimento dos seus repertórios plurilíngues individuais e não cada língua em particular a adquirir. (CANDELIER, 1994, *apud* TRONCY, 2014, p. 30).

Nesse sentido, compreendemos que o aprendiz construirá um repertório plurilíngue particular de acordo com as interações a que estiver sujeito ao longo de sua vida. De acordo com Auger (2005), os alunos que participam de atividades interculturais no ambiente escolar desenvolvem confiança em si e compreendem melhor o idioma a ser aprendido. Essa

compreensão se dá, de acordo com Dagalim (2000), quando o aprendiz reconhece os percursos linguísticos e culturais de sua língua e da construção de sua segunda língua.

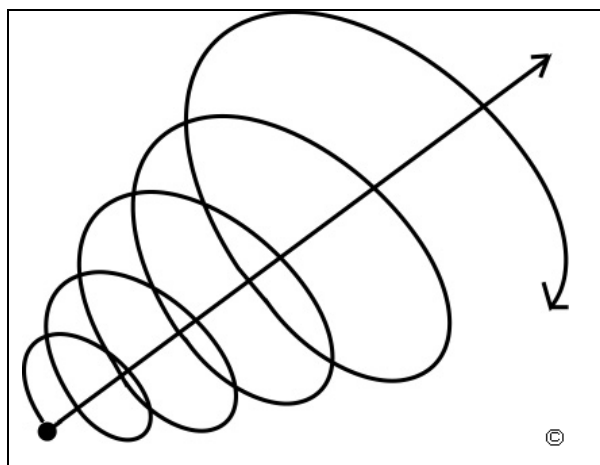
Notamos que não basta que os alunos reproduzam as estruturas e os diálogos durante as aulas de idiomas, com o objetivo de alcançar a linguagem ideal do “falante nativo¹³”, sem que haja a compreensão do sentido e adequação no uso do idioma. A reflexão acerca dos percursos linguísticos e culturais pelo aprendiz é fundamental para a conscientização de como e por que se constrói a segunda língua que se está aprendendo. E esse processo também incluía conscientização do aluno da própria língua, como ressalta Revuz (2002, p.217): “toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua”. A língua materna, a nosso ver, não é um empecilho para a aprendizagem de outra, mas a comparação entre elas é inevitável e necessária na observação do novo, do estranho, ou seja, como o próprio nome diz, do estrangeiro.

Auger (2005) destaca que as atividades interculturais permitem a criação de laços de afeição e podem evitar o sentimento de exclusão. No tocante a essa questão, é importante partirmos do conhecimento prévio dos alunos (a bagagem cultural) e apoiarmos as discussões sobre aquilo que ele já informou de sua(s) língua(s)-cultura(s) materna(s). O objetivo é possibilitar que os alunos foquem as diferenças e os pontos em comum dessas diversas línguas-culturas presentes em sala de aula. Galisson (1991) denomina esses pontos em comum *universos singulares*. Na concepção desse autor todos os seres humanos têm relações particulares com as grandes áreas da vida, como a família, a nutrição, a saúde etc. Esses fenômenos existem tanto do ponto de vista cultural quanto linguístico.

Para melhor compreensão dos pontos em comum e das diferenças tratadas por Galisson (1991), sugerimos uma possível aproximação dos *universos singulares*, conceito proposto por esse pesquisador, com a construção identitária proposta por Hall (2006). Ambos os autores convergem na ideia de existir um eixo central que representaria a singularidade de cada indivíduo e a necessidade de pertencimento desse indivíduo a um grupo. Ao redor desse eixo central concebemos o delinear de uma espiral:

¹³ Na concepção de Chomsky (1965, *apud* FIGUEIREDO, 2011) o falante nativo seria o único qualificado a julgar a gramaticidade de suas sentenças por conhecer tão bem a sua língua. Sua competência na língua seria absoluta.

Esquema 2: Representação da construção identitária



Fonte: elaboração própria.

De acordo com Darrault-Harris (2000, p. 140), a espiral

é um círculo vivo, que vai se expandindo, ou fechando sobre si mesmo. Aberta, em dilatação, é a expressão da pulsão mais essencial, a vida, pois às três dimensões do espaço ela acrescenta aquela do tempo. É a imagem do crescimento, uma espécie de participação na gravitação universal (...) pode enrolar-se, dobrar-se sobre ela mesma, em direção ao centro, como uma serpente que dorme, em um movimento regressivo de proteção, defensivo, mas também ofensivo, preparando a brusca expansão do ataque traiçoeiro.

Visualizamos a espiral como as relações sociais a que estamos sujeitos ao longo da vida: passamos por processos de centralização e descentralização que contribuem para nossa construção identitária. Para Auger (2005, grifos nossos), “toda relação social é um ato de comunicação que participa na construção identitária segundo dois polos [...] todo indivíduo deve sentir-se pertencente a um grupo – necessidade de fusão – **centrando-se** sobre atividades coletivas; e na necessidade de diferenciação pela qual o indivíduo aprenderá a se **descentralizar**”. É essa alternância entre os tempos de centralizar e descentralizar que permite aos indivíduos progredir nas suas representações e nos seus conhecimentos.

Além disso, observamos que a proposta da espiral nos possibilita um diálogo com a concepção de identidade cultural cunhada por Hall (2006). Segundo o autor, o sujeito atual – em consequência da globalização – encontra-se fragmentado e assume várias identidades em momentos diferentes de sua vida. Esse sujeito fragmentado ampliará a sua identidade conforme se afastar do eixo central. Ainda de acordo com Auger (2005), esse afastamento do eixo central

(identidade) facilitaria o processo de descentralização do sujeito, contribuindo para o distanciamento das representações e, conseqüentemente, maior abertura para o conhecimento do outro.

Em contrapartida, quanto mais o sujeito aproxima-se ao eixo, centralizando-se, mais próximo ele fica à sua identidade nacional. Na perspectiva de Hall (2006), a identidade nacional constitui um sentimento profundo do sujeito de pertencer a uma cultura nacional (sentimento de identidade e de lealdade). Essa identidade, segundo o autor, não se encontra impressa em nosso gene, mas é formada e transformada no interior da representação.

Seixas (2008) aponta que a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural. Esse autor reforça que grande parte das nações – cujas culturas encontravam-se separadas – foram unificadas através de um processo longo e violento de supressão das diferenças culturais.

Retornando à definição da espiral (cunhada por Darrault-Harris, 2000), destacamos a comparação que o autor faz da mesma com a serpente que “dorme em um movimento regressivo de proteção, defensivo, mas também ofensivo, preparando a brusca expansão do ataque traiçoeiro”. Em nosso entendimento, podemos também comparar a serpente com a cultura nacional, descrita anteriormente por Hall (2006). Quanto mais nos aproximamos ao centro da espiral – como o enrolar da cobra em direção ao centro –, mais presos ficamos às nossas representações, e, portanto, à nossa cultura nacional. Em casos extremos de nacionalismo, normalmente o indivíduo se fecha em sua identidade e, assim como a serpente se protege, defende-se contra o outro que traz uma identidade diferente da sua. A identidade do aprendiz, a nosso ver, é a chave da didática intercultural. O professor precisa atentar às construções e reconstruções identitárias do aprendiz quando este se encontra em interação com a língua-cultura outra. Sendo assim, concordamos com Boaventura (1997, *apud* MOREIRA, 2008) quando afirma: “As pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornarem inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”.

Tal afirmação resume os jogos de identidade a que estamos atrelados diante das interações e como e por que eles precisam ser explorados em sala de aula de línguas. O conhecimento sobre as diferentes identidades possibilita que os alunos percebam a diversidade de línguas-culturas em seu entorno e compreendam o quanto estamos sujeitos a interações culturais, cada vez mais comuns neste mundo globalizado.

No presente tópico buscamos perpassar pela didática intercultural, proposta por Auger (2005), a fim de compreendê-la e utilizá-la como um dos fundamentos para nossa pesquisa.

Mostramos o processo triplo delineado pela autora e observamos que esse processo está intimamente ligado à construção identitária do aprendiz, aproximando-o ou distanciando-o da interação com a cultura outra. Por fim, constatamos uma plasticidade na identidade do indivíduo, ocasionada pela movimentação das identidades quando postas em diálogo. Tal constatação vem questionar a crença nas identidades como fixas, cristalizadas e homogeneizadas.

Na próxima seção observaremos as questões culturais que podem ser abordadas em materiais didáticos de LE. Para tanto, faremos uma breve distinção ente material didático e livro didático. E, por fim definiremos o que conceituamos como “potenciais culturais” e como explorá-los por meio da adaptação de materiais de LE.

1.3. ANÁLISE DE QUESTÕES CULTURAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

1.3.1 Introdução

Neste tópico, atentamos para a necessidade de sensibilizar o professor para a visualização e a compreensão de questões culturais presentes nos materiais didáticos utilizados por eles em sala de aula.

Para isso, tomamos como referência as reflexões trazidas por Tomlinson (2012) sobre os modos de avaliação, de adaptação, de produção e de exploração dos materiais didáticos em LI para, então, criar uma definição e uma proposta de análise dos “potenciais culturais” em materiais de LE.

Por fim, recuperamos o tópico anterior sobre a formação contínua do professor a fim de entrelaçá-lo com a necessidade da promoção de cursos de extensão para a sensibilização do profissional às questões culturais.

As discussões teóricas desta seção nos auxiliaram para a análise dos dados e para responder à segunda pergunta de pesquisa que propusemos: *A partir de uma proposta de formação continuada focada na sensibilização cultural por meio da análise de atividades do material didático, observaremos:*

- a) *Como os participantes abordam (se abordam) os potenciais culturais?*
- b) *Como os participantes justificam suas escolhas?*

1.3.2 Materiais Didáticos e Livros Didáticos para a aprendizagem de línguas

É inegável que os materiais didáticos¹⁴ são grandes aliados do professor e dos alunos no ensino e na aprendizagem das disciplinas escolares. Defendemos que os MDs precisam cumprir a função de facilitadores da aprendizagem provendo diferentes maneiras e métodos para a aprendizagem da língua estrangeira.

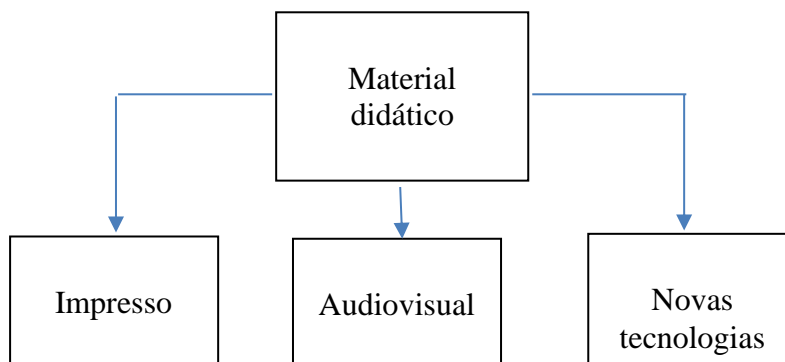
Para Bandeira (s/d, p. 14), o material didático “pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Na concepção de Tomlinson (2012) são considerados materiais didáticos quaisquer objetos que facilitem o ensino, como, por exemplo, os livros didáticos, vídeos, leituras complementares, cartões para memorização, jogos, conteúdos em páginas da rede de computadores, interações e aplicativos em celulares. Apesar desses recursos, o autor reconhece que grande parte dos MDs encontra-se ainda na forma impressa.

Para o historiador francês Chartier (2002, p. 61-62), o conceito de MD é definido de acordo com o tipo de suporte em que seu conteúdo é materializado. Nessa perspectiva, a existência do texto só é concretizada por meio de suportes materiais que permitem sua leitura. Chartier (2002) conclui, então, que o material didático é o conjunto de textos, imagens e recursos com finalidade educativa e cujo suporte implica a escolha impressa ou audiovisual. Essa escolha, segundo o autor, está relacionada à época e ao conjunto de técnicas utilizadas, do papiro aos meios digitais do século XXI. As técnicas empregadas ao longo dos anos, associadas aos avanços tecnológicos, permitiram mudanças na divulgação da escrita, da produção e difusão dos materiais.

¹⁴ Doravante MDs.

Figura 1: Material quanto ao suporte e ao uso das mídias



Fonte: Bandeira (s/d, p. 14).

O modelo apresentado na Figura 2 destaca as principais mídias pelas quais os MDs são amplamente divulgados nos dias de hoje.

Tendo como foco os materiais para a aprendizagem de línguas, Tomlinson (2012, p. 143) afirma que eles podem ser:

informativos (informam ao aprendiz a respeito da língua-alvo), instrutivos (guiam o aprendiz na prática da língua), experienciais (proveem ao aprendiz a experiência do uso da língua) e explanatório (ajuda o aprendiz a fazer descobertas a respeito da língua)¹⁵.

Apesar desse leque de opções de MDs apresentado pelo autor, concordamos com Richard (2001) que a maioria dos materiais produzidos atém-se a informar seus usuários sobre as características da língua e guiá-los para a prática destas.

A escolha por MDs unicamente informativos pode prejudicar os aprendizes que precisam de outros tipos de recursos para aprenderem línguas. Por isso, Oxford (2002, *apud* TOMLINSON, 2012) afirma que “o material ideal objetiva prover todas essas maneiras de aquisição da língua para que o aprendiz possa experienciar e, às vezes, fazer escolhas¹⁶”.

¹⁵Tradução nossa: informative (informing the learning about the target language), instructional (guiding the learning in practising the language), experiential (providing the learner with experience of the language in use), eliciting (encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language).

¹⁶Tradução nossa: “the ideal materials aim to provide all these ways of acquiring a language for the learners to experience and sometimes select from”.

Em grande parte das escolas brasileiras, o mesmo processo de escolha e seleção de materiais é feito pelos professores no início do ano letivo. Essa escolha – nas escolas públicas de ensino fundamental e médio – se dá pela seleção dos Livros Didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Antes de explicarmos algumas diretrizes do PNLD, acreditamos ser relevante apresentar a distinção entre materiais didáticos e livros didáticos (LDs). Como os LDs são muito utilizados no ensino, alguns profissionais acabam se confundindo e acreditando que os LDs são sinônimo de MDs.

Prabhu (1998), Tomlinson (2012), Almeida Filho (2013), entre outros autores, destacam as principais diferenças entre os MDs e os LDs. Para uma compreensão da distinção desses termos optamos pela apresentação da seguinte tabela:

Tabela 3: Material Didático X Livro Didático

Material didático	Livro Didático
Insumo codificado e codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões.	Material impresso composto sequencialmente por conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, funções, leitura, escrita, áudios, exercícios. Pode trazer implícito vários materiais
Gera experiências de aquisição/aprendizagem da nova língua	Traz uma sequência preconcebida para ser seguida por professores e alunos.
Fonte de insumo e ações para potencializar as oportunidades de comunicação na nova língua	Traz o máximo de insumo num só volume e é o único livro usado durante o curso.
É complementado pelas ações de professores e aprendizes na sala de aula e suas extensões	Pode inibir a iniciativa e criatividade do professor quando suas abordagens estão em discordância.

Fonte: González (2015, p. 30).

Exposta a diferenciação na Tabela 2, passamos à apresentação das informações¹⁷ sobre o PNLD com o objetivo de esclarecer do que trata o programa.

O PNLD tem como objetivo principal fornecer para professores e alunos do ensino fundamental e médio ferramentas como livros didáticos, acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

¹⁷As informações foram retiradas do *site*: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>.

A troca de livros pelo PNLD é realizada em ciclos trienais. Existem LDs que são reutilizáveis durante esse período, ou seja, são passados de um professor a outro e de um aluno a outro, razão pela qual precisam ser devolvidos pelos alunos à escola no final do ano. Os LDs reutilizáveis são os das seguintes disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia.

Além dos LDs reutilizáveis, existem os consumíveis. Estes os alunos não precisam devolver, visto que são distribuídos novos exemplares a cada ano. Os LDs consumíveis são os de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Filosofia e Sociologia.

A escolha dos LDs nas escolas segue algumas etapas:

- 1) Edital é aberto para as editoras com critérios para a inscrição das obras;
- 2) Os títulos sugeridos pelas editoras passam por seleção do MEC;
- 3) O MEC elabora o “Guia do Livro Didático” com as resenhas das obras aprovadas e encaminha-o para as escolas participantes do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação);
- 4) Cada escola escolhe os LDs que deseja utilizar de acordo com a relação do “Guia do Livro Didático” e considerando o seu planejamento pedagógico.

Apresentada a importância dos materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de línguas, a sua distinção em relação aos LDs e a escolha destes por meio do PNLD; pretendemos, a seguir, discorrer sobre a necessidade de adaptação dos LDs para a exploração dos conteúdos culturais que se encontram subjacentes a imagens e a atividades presentes nesses materiais.

1.3.3 Adaptação de LDs: um caminho para a abordagem de “potenciais culturais”

Ainda hoje, o material didático amplamente utilizado nas escolas e nos centros de ensino de LEs é o LD. Para Holden e Rogers (2002), e Freitas (2008), o livro didático é o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aulas de LEs.

Embora haja a possibilidade de escolha do LD feita pelos professores por meio do PNLD (como discorreremos anteriormente), acreditamos que esse material ainda não é capaz de atingir a todos os aprendizes, visto que estes aprendem a LE de diferentes maneiras.

De acordo com Almeida Filho (2013), o uso do LD como única fonte para o ensino e a aprendizagem de línguas leva alguns professores a seguir à risca a sequência das unidades a fim de cumprir o planejamento do término do material. Porém, segundo o autor, existem profissionais que trazem adaptações e modificações ao MD, permitindo que o planejamento esteja aberto às necessidades e aos desejos próprios de seus alunos.

Na mesma linha de pensamento, Tomlinson (2012) afirma que os professores adaptam todos os dias os MDs, seja de forma sistemática seja de forma intuitiva. Entendemos que a adaptação é uma prática recorrente no ensino quando se deseja alcançar um objetivo que vá além daquilo que é sugerido nos LDs. Essa prática, segundo Madsen e Bowen (1978), é realizada por professores preocupados em adaptar o material de acordo com o contexto que estão trabalhando. Dessa forma, o profissional, ao ensinar, focaria a manutenção da coerência entre os materiais, as metodologias, os aprendizes, as metas, a língua-alvo, a sua personalidade e o seu estilo de ensino.

Em estudo anterior (KOVÁLEK, 2013), constatamos a necessidade de adaptação de materiais didáticos ao analisarmos Cadernos de Língua Inglesa da rede pública do estado de São Paulo. Ao verificarmos se e como os conteúdos culturais eram abordados nas atividades e nas instruções ofertadas aos professores (no Caderno do Professor), concluímos que havia atividades com conteúdos culturais a serem explorados em sala de aula, porém esses conteúdos apareciam como “potenciais”.

Nesse sentido, observamos que seria pertinente explorarmos esses “potenciais” pelo viés da adaptação dos materiais de Língua Estrangeira. Recuperando a proposta da presente pesquisa, pretendemos, num primeiro momento, propor uma metodologia, própria, de análise dos materiais para adaptá-los e assim abordarmos os conteúdos culturais que aparecem como “potenciais”. Em seguida, na análise dos dados, observaremos como e se os participantes de um curso de extensão abordam esses potenciais em suas salas de aula de LE.

1.3.4 Proposta para a compreensão dos termos: “conteúdos culturais” e “potenciais culturais”

Antes de darmos início à exposição de uma metodologia que aborde os “potenciais culturais” por meio da adaptação de LDs, pretendemos propor a compreensão de dois termos considerados fundamentais a esta pesquisa. Trata-se dos termos “conteúdos culturais” e “potenciais culturais” que auxiliam na ampliação de estudos relacionados às dimensões culturais associados à análise e produção de materiais didáticos e a formação de professores de línguas estrangeiras.

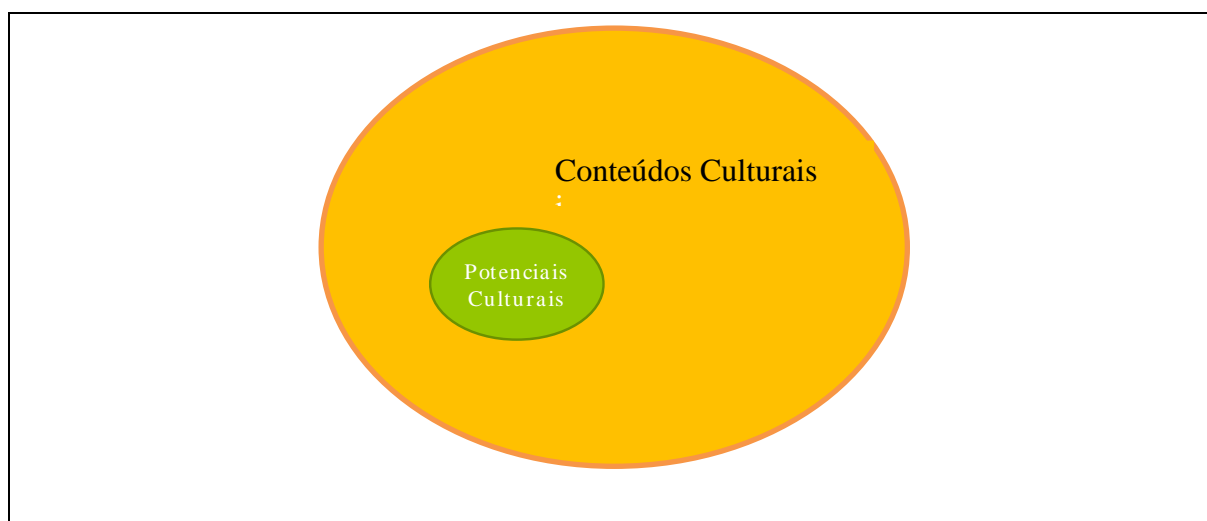
Na área de ensino-aprendizagem de LE, notamos que os “conteúdos culturais” são os conteúdos gerais sobre cultura trazidos pelos livros didáticos e pela bagagem cultural do aluno e do professor no ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

Destacamos que esses conteúdos estão relacionados à língua-cultura materna do aluno em interação com a língua-cultura estrangeira a ser aprendida. O relatório mundial da UNESCO propõe uma política dirigida “à promoção da diversidade cultural nos conteúdos culturais e comunicacionais que contribuem para incrementar o pluralismo e a livre circulação de ideias”. Essa diversidade cultural permite que os professores abordem temas importantes dentro desse universo que chamamos de “conteúdos culturais”. Os temas¹⁸ inseridos nesses conteúdos incluem: a alteridade e a identidade; os estereótipos; a interculturalidade; a identidade na globalização; entre outros.

A nosso ver, esses conteúdos são susceptíveis à observação e análise. Dessa forma, concordamos com Hurst (2006) quando afirma ser de extrema relevância que o professor saiba analisar os “conteúdos culturais” presentes nos livros didáticos e subjacentes aos textos – incluindo os imagéticos – e as atividades de exercícios, tarefas, por exemplo. Ao saber analisar o material, o professor poderá propor mudanças na maneira como esses conteúdos foram apresentados. Na mesma perspectiva, Auger (2007, p. 206) afirma ser necessário que “o docente de língua estrangeira faça um estudo crítico do livro didático com os seus aprendizes¹⁹”.

Os conteúdos culturais que subjazem aos textos, às atividades, às imagens e ao léxico nos livros didáticos são o que definimos como “potenciais culturais”. A fim de visualizarmos a amplitude dos “conteúdos culturais” e dos possíveis “potenciais” propomos o esquema a seguir.

Esquema 3: "Potenciais" como parte dos conteúdos culturais



¹⁸ Ver a discussão teórica aprofundada desses temas em Kovalek (2013).

¹⁹ Tradução de: “l’enseignant de langue étrangère fasse une étude critique du manuel avec ses apprenants”.

Desse modo, definimos “potenciais culturais” como os conteúdos ocultos, implícitos, subentendidos ou subjacentes ao conteúdo (imagético, textual, tarefas, exercícios, por exemplo) e que podem ser reaproveitados por meio da adaptação e/ou modificação das atividades originalmente propostas no material didático.

Nesse sentido, propomos uma metodologia, diferenciada, de análise dos materiais didáticos com objetivo de adaptá-los e abordarmos os conteúdos culturais presentes nas atividades como “potenciais culturais”.

1.3.5 Proposta de metodologia de adaptação de materiais para a exploração de “potenciais culturais”

Nesta seção, sugerimos uma metodologia – pensada e criada por nós - que poderá ser utilizada por profissionais de ensino de LE para a exploração de “potenciais culturais” subjacentes em atividades de LDs. Como dissemos, definimos “potenciais” como aqueles conteúdos culturais que se encontram ocultos ou implícitos nas atividades e que podem ser explorados por meio de adaptação do material.

Para traçarmos uma metodologia de adaptação do LD, dialogaremos com quatro processos avaliativos delineados por McGrath (2002, *apud* TOMLINSON, 2012). De acordo com o autor, os professores podem selecionar materiais e utilizá-los de diferentes maneiras: **1) seguir o seu conteúdo de forma inalterada; 2) rejeitá-lo completamente ou usar parcialmente as seções do material; 3) ir além na sua exploração; 4) substituir componentes do material**²⁰.

Além desses processos avaliativos, dialogaremos também com os princípios e procedimentos para a adaptação de LDs, segundo a perspectiva de McDonough e Shaw (2003). Para esses autores, adicionar, deletar, modificar, simplificar e reordenar são princípios e procedimentos utilizados nessa adaptação.

Na presente proposta metodológica, focamos a adaptação de LDs devido à importância do uso desse material no contexto escolar brasileiro. Utilizamos os quatro processos avaliativos e os princípios e procedimentos citados para nos auxiliar na exploração (especificamente) dos conteúdos culturais nas atividades de LDs.

Para ilustrar a nossa proposta, selecionamos materiais didáticos utilizados pela rede pública do estado de São Paulo. Optamos, então, por um livro didático ofertado pelo programa

²⁰ Grifo nosso.

do PNLD, já que, como dissemos anteriormente, esse programa estabelece o tempo de uso do mesmo material por três anos, o que para nós aponta a necessidade de melhorias do material durante esse período através de propostas de adaptações. Além do livro do PNLD, o uso dos Cadernos²¹ de LE no estado de São Paulo, desde 2008, também demonstra a necessidade de reaproveitamento do material com propostas de adaptações. Apesar de os materiais didáticos que analisamos serem em Língua Inglesa, observamos que a metodologia proposta poderá ser utilizada para qualquer LE.

Destacamos que essa metodologia é uma sugestão para a reflexão e a sensibilização dos professores quanto à abordagem de conteúdos culturais em sala de aula de línguas e que é aberta para ser alterada conforme o contexto específico de aprendizagem e conforme o LD utilizado em sala de aula.

Concordamos com Graves (2000, *apud* LUCAS, 2016) que, uma vez que o livro didático está escrito, ele é estático, no entanto, quando você ensina por meio dele, você pode fazer mudanças em como você o utiliza”.

Essas mudanças por meio da adaptação é que permitem ao professor “ (re)direcionar sua própria prática quando da utilização de um mesmo material para um grupo diferente de aprendizes” (LUCAS, 2016, p. 100).

Também levamos em conta nesta proposta metodológica três premissas destacadas por McGrath (2013) que devem ser consideradas na adaptação:

- 1) Questionar “o quando” devemos adaptar um material, verificando se este atende às expectativas do público-alvo;
- 2) Questionar “o que” adaptar em termos de conteúdo, língua ou nível;
- 3) E, considerar a “forma” como o material deve ser adaptado (se por meio da deleção, adição ou suplementação), entre outras possibilidades.

As duas premissas iniciais dependerão do contexto real de ensino. O professor precisa observar se as atividades propostas pelo material atendem ao público-alvo que estão ensinando em relação à idade, aos interesses, propósitos, entre outros. O conteúdo deve ser relevante e interessante para o público-alvo de maneira a motivá-lo para o ensino e a aprendizagem da LE. Por fim, deve-se atentar para como a língua é abordada e se ela se adéqua ao nível em que o aluno se encontra. Essas premissas poderão ser alteradas conforme as reais necessidades do aprendiz e de seu contexto escolar.

²¹ Em 2009, a rede pública do estado de São Paulo adotou os Cadernos que foram elaborados para todas as disciplinas desenvolvidas na rede pública de ensino. Consideramos o termo “Caderno” com “c” maiúsculo a fim de associá-lo ao uso de livro didático distinguindo-o, portanto, do uso habitual da palavra caderno.

Na presente proposta metodológica de adaptação, focamos a terceira premissa, que possibilita a observação da “forma” do LD e, portanto, não envolve indivíduos.

Lembramos que empregamos uma nomenclatura própria, com base nas propostas de McGrath (2002) e McDonough e Shaw (2003). Dessa forma, apresentamos a seguir a nossa proposta tomando como base as premissas dos autores citados:

A) Aproveitamento da atividade


Existem LDs cujas atividades alcançam o propósito da abordagem dos conteúdos culturais. Dessa forma, entendemos que elas podem ser utilizadas sem alteração em sua forma e conteúdo.


Observemos o exemplo a seguir:


Figura 2: Atividade em LD


ACCESS


1 Look at the pictures below. Is there any of them that you wouldn't consider to be a family? Why? Discuss with a classmate.

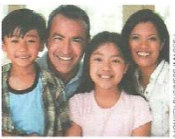
1 


2 


3 

4 

5 

6 

7 

8 

2 Which picture or pictures represent:

- 1 a traditional family unit? 1, 3, 5, 6, 8
- 2 a single parent family? 4
- 3 an extended family? 1, 5
- 4 a nuclear family? 2, 3, 4, 6, 7, 8
- 5 a childless family? 7
- 6 a family with parents of the same sex? 2
- 7 an adoptive family? 2, 3, 4

Fonte: Freeway/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Richmond Educação; editora Veronica Teodorov. – São Paulo: Richmond Educação, 2010. Volume I.

Essa atividade encontra-se num dos LDs ofertados pelo programa do PNLD. Esse livro é usado na rede pública da cidade de Rio Claro, no interior do estado de São Paulo.

O enunciado da atividade traz a discussão da diversidade familiar existente na atualidade: 1. Observe as figuras abaixo. Existe alguma delas que você não consideraria como

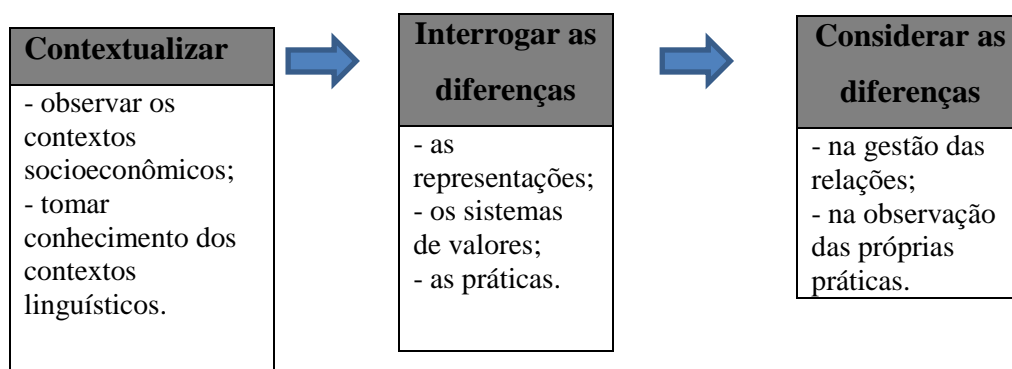
*família? Por que? Discuta com os colegas de sala*²². Além da diversidade familiar, podemos observar nas imagens a diversidade de etnias e raças.

A questão proposta pela atividade possibilita trazer à tona o que o aluno considera como família: qual a sua concepção de família? Esse questionamento é relevante porque pode auxiliar na ampliação do conhecimento de mundo do aluno e na reflexão sobre alguns preconceitos que podem aparecer durante as discussões.

A segunda atividade é de associação: *Qual (ou Quais) figura(s) representa(m)*:²³ A associação das figuras com os tipos de família que elas possam representar auxilia também na ampliação do conhecimento dos alunos em relação à diversidade familiar. A atividade, embora pareça simples, traz discussões pertinentes que fogem às ideias estereotipadas de família que aparecem na maioria dos LDs de ensino de LI. Muitos livros ainda apresentam a família tradicional: pai, mãe e filhos, norte-americanos e da raça branca, ignorando a variedade tanto no plano familiar quanto no plano étnico e racial.

Podemos visualizar nessa atividade os diferentes grupos familiares: a família de unidade tradicional, a família de pais solteiros, a família ampliada, a família nuclear, a família sem filhos, a família com pais do mesmo sexo e a família adotiva.

Notamos que a atividade recupera alguns dados importantes da inteligência intercultural proposta por Sauquet e Vielajus (2014, p. 17):



²² Tradução de: 1. Look at the pictures below. Is there any of them that you wouldn't consider to be a family? Why? Discuss with a classmate.

²³ Tradução de: 2. Which picture or pictures represent.

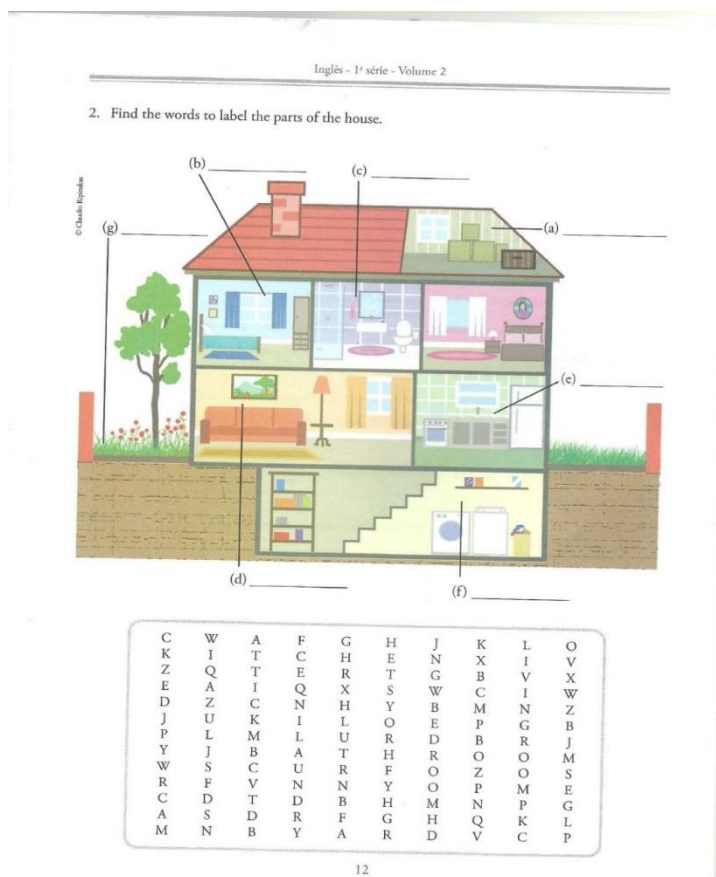
Essas premissas apontadas pelos autores são relevantes para a discussão tanto da cultura materna do aluno quanto da cultura estrangeira. A própria questão da poligamia pode ser retratada como um conteúdo cultural adicional a ser discutido. Em algumas culturas a poligamia é a prática de aceitação do casamento de um homem com várias mulheres, ou de uma mulher com vários homens. Essa prática pode causar estranhamento à maioria dos brasileiros, cujo sistema de valores familiar se encontra muito calcado na família tradicional e monogâmica.

Para uma melhor elucidação da teoria concluímos que essa atividade não precisaria de adaptações para abordar os conteúdos culturais, o que a torna uma atividade a ser reaproveitada e com possibilidades de ampliação em suas discussões. É essencial que o professor esteja atento aos argumentos trazidos pelos alunos nessas discussões, auxiliando-os, se necessário, a repensar os possíveis discursos preconceituosos e estereotipados, tão comuns quando diferentes pontos de vista são retratados na questão da estrutura familiar. Entendemos que a prática de repensar os discursos preconceituosos e estereotipados poderá auxiliar os aprendizes a evitar reproduzi-los no futuro.

B) Modificação da atividade

Existem atividades que à primeira vista parecem não apresentar nenhum conteúdo cultural, porém, se modificadas, possibilitam o seu desenvolvimento. Vejamos a atividade a seguir:

Figura 3:Atividade Caderno do aluno



Fonte: Caderno do Aluno. Primeira série do ensino médio. Volume 2, p. 12.

O enunciado da atividade sugere: *Encontre as palavras para identificar as partes da casa*²⁴. A atividade é de localização de vocabulário no caça-palavras e de associação com as partes da casa.

Se pensarmos no objetivo de exploração dos conteúdos culturais, poderíamos *rejeitar completamente* a atividade, como nos sugere a primeira premissa de McGrath (2002). No entanto, não podemos negar que atividades como essa auxiliam, e muito, alguns aprendizes na memorização de vocabulários. Por esse motivo, entendemos que simplesmente rejeitar a atividade prejudicaria o aprendiz que utiliza técnicas de associação de vocabulários e imagens como estratégias para a aprendizagem da língua.

Podemos propor modificações na atividade a fim de abordarmos também conteúdos culturais presentes nela. Notamos nessa atividade “potenciais culturais” a serem abordados através da temática ‘moradia’.

²⁴ Tradução de: “Find the words to label the parts of the house”.

Ao pesquisar o significado do léxico ‘casa’ no dicionário *online* *dicio*, encontramos a seguinte definição:

s.m. **Moradia**: construção de **alvenaria**²⁵, com distintos formatos ou tamanhos, normalmente térrea ou com dois andares, geralmente destinada a habitação. **Lar**: pessoas que habitam o mesmo lugar; reunião dos indivíduos que compõem uma família: a casa dos brasileiros. Reunião das propriedades de uma família ou dos assuntos familiares e domésticos: ele cuida da administração da casa. Local usado para encontros, reuniões; habitação de determinado grupo com interesses em comum: casa dos professores. Designação de algumas repartições ou organizações públicas ou das pessoas subordinadas ao chefe do Estado: casa da moeda; Casa Civil. **Ludologia**. As divisões que, separadas por quadrados em branco ou preto, compõem um tabuleiro de xadrez ou de damas. Costura. Fenda usada para pregar botões. **Matemática**. Cada dez anos na vida de alguém: ele está na casa dos 20. **Marinha**. Fenda ou buraco através do qual algo é instalado a bordo; cada fenda leva o nome do objeto instalado. (Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/casa/>>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2016, grifos da fonte)

Partindo da definição de casa como sinônimo de moradia, o dicionário destaca a construção em alvenaria. Entretanto, ao pensarmos nas casas brasileiras, dependendo da região, a construção pode utilizar outros materiais. Por exemplo, o Sul do Brasil, povoado (em sua maioria) por imigrantes europeus, possui muitas casas feitas de madeira, herança da arquitetura europeia praticada nos países dos quais emigraram. Segundo Cariolato (2014), o uso da madeira permite manter o calor da casa durante o inverno e esfriá-la durante o verão. As casas conhecidas como pau a pique (barro armado, taipa de sopapo ou taipa de sebe), segundo Bussoloti (s/d), são construções com herança portuguesa. Essa construção é comum no meio rural dos sertões central e nordestino. Outro tipo de moradia comum no Brasil são as favelas, também conhecidas como malocas, invasões ou mocambos, dependendo da região do país em que se estabelecem, segundo Gular Reis Filho (1997, *apud* ZORRAQUINO, 2006). De acordo com a ONU, favela é o termo usado para denominar áreas que abrigam habitações precárias, desprovidas de regularização e serviços públicos.

A partir de questões²⁶ como “What type of houses do you know in Brazil?”; “Do you know which material is the best thermal insulator used in the south of Brazil?”; “Which of these materials (wood or brick) are older in Brazil?”, entre outras, o professor poderá discutir sobre as diferentes habitações e materiais de construção existentes em nosso país.

²⁵ Grifo nosso.

²⁶ Criadas por nós para conduzir os alunos a reflexões sobre seu país de origem.

Retomando a imagem da Atividade 2, observamos uma casa ampla com dois cômodos que não são habituais para nós brasileiros: o sótão (*attic*) e o porão (*basement*). O estranhamento em relação a esses dois cômodos nos foi relatado por uma professora da rede pública²⁷. Durante a exposição do nosso projeto de tese, ao falar sobre a modificação dessa atividade da casa com o intuito de explorarmos os potenciais culturais, uma professora da rede pública me relatou que um de seus alunos, ao olhar a imagem da casa, questionou a presença desses dois cômodos estranhos/desconhecidos para ele. A professora nos explicou que, com esse questionamento do aluno, ela pôde explorar os diferentes cômodos presentes em moradias de países como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, entre outros, e que não são comuns no Brasil. Além disso, a professora teve a oportunidade de explicar ao aluno e, conseqüentemente, a toda a sala a funcionalidade desses cômodos nesses países. O sótão é normalmente utilizado como lugar para guardar coisas antigas, ou como biblioteca, sala de estudos, quarto auxiliar, entre outras funções. Já o porão geralmente é usado como depósito, adega ou lavanderia. Esse é um local bem agradável – se bem planejado –, onde as roupas podem ser penduradas para não congelarem enquanto secam, durante os invernos mais rigorosos.

Observamos que a curiosidade do aluno e seu estranhamento levaram a um questionamento que possibilitou à professora abordar aspectos culturais de outros países. O conhecimento da professora em relação à outra cultura foi fundamental para esclarecer a dúvida do aluno. Por meio da imagem, o aluno comparou aquilo que conhecia – os cômodos existentes no Brasil – com o que desconhecia – os cômodos “extras”, existentes em outros países.

Percebemos que esse diálogo entre aluno e professor, por ser significativo e abordar aspectos culturais, poderia motivar o ensino e a aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, algo que nos motivou a propor modificações na atividade e assim explorar os “potenciais culturais”.

C) Adição de conteúdo ou de discussões à atividade

Algumas atividades permitem abordar os conteúdos culturais, mas é preciso elaborar alguns questionamentos anteriores para direcionar o aprendiz na compreensão desses conteúdos, que nem sempre são tão claros para eles.

²⁷ Durante uma apresentação que fizemos no XIX SETA (Seminário de Teses em Andamento), na Unicamp, em 2004

Marc (1992) nos chama a atenção sobre a “dimensão oculta” dos conteúdos culturais. Segundo o autor, existem “códigos culturais” que podem passar despercebidos no processo intercultural. Tais códigos variam de uma cultura para a outra, podendo gerar problemas de tradução e interpretação. O autor afirma que, por serem aspectos menos evidentes do que a dimensão linguística, corre-se o risco da criação de mal-entendidos ou incompreensões complexas e por vezes inconscientes.

Percebemos esses “códigos culturais” citados pelo autor na seguinte atividade:

Figura 4: Atividade com provérbios

4. A saying is a well-known expression that states a general truth or gives advice. Match the sayings in English to their equivalents in Portuguese. Then answer: are sayings literally translated from one language to another?
- | | |
|--|--|
| a) All cats are grey in the dark. | () É melhor prevenir do que remediar. |
| b) A burnt child dreads the fire. | () Deus ajuda quem cedo madruga. |
| c) A stitch in time saves nine. | () É melhor um pássaro na mão que dois voando. |
| d) Don't bark if you can't bite. | () O barato sai caro. |
| e) No smoke without fire. | () O inferno está cheio de boas intenções. |
| f) Long absent, soon forgotten. | () Gato escaldado tem medo de água fria. |
| g) A bird in the hand is worth two in the bush. | () De noite todos os gatos são pardos. |
| h) The road to hell is paved with good intentions. | () Onde há fumaça há fogo. |
| i) The early bird catches the worm. | () Cão que ladra não morde. |
| j) You get what you pay for. | () O que os olhos não veem o coração não sente. |

Fonte: Caderno do Aluno. Primeira série do ensino médio, Volume 3, p.14.

O enunciado da atividade propõe: *Um ditado é uma expressão bem conhecida que estabelece uma verdade geral ou oferece conselhos. Associe esses ditados em Inglês ao seu equivalente em Português. Então responda: os ditados são traduzidos literalmente de uma língua para a outra?*²⁸

O ditado popular ou provérbio, segundo Succi e Xatara (2008, p.35), é

²⁸ Tradução de: “A saying is a well-known expression that states a general truth or gives advice. Match the sayings in English to their equivalents in Portuguese. Then answer: are sayings literally translated from one language to another?”

uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula com um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar.

Por essa concepção de provérbios, entendemos que são ensinamentos passados de geração para geração. Segundo Bragança Júnior (1999, *apud* SABINO, s/d), do ponto de vista social, os provérbios são responsáveis *pela transmissão de um legado cultural de conselhos práticos de vida baseados na experiência e na sabedoria dos antigos*.

Concordamos com Santos (2012) que os provérbios são ricos lexicalmente e fazem parte do folclore e da cultura de um povo. Eles são difíceis de ser compreendidos de uma língua para outra por serem opacos, conotativos e metafóricos.

Tonfoni e Turbinati (1995) afirmam que, se há a proposta de tradução do provérbio de uma língua para a outra, deve-se tomar como base a metáfora do texto de partida; se não for possível, as autoras sugerem a transformação da imagem metafórica da língua de partida para que o conteúdo aproxime-se da língua de chegada.

Focando a atividade sugerida pelo Caderno, sugerimos uma contextualização da mesma por meio de exemplos ofertados pelo professor. A nosso ver, a atividade proposta pode ir além da simples associação de um provérbio de Língua Portuguesa para a Língua Inglesa, posto que a associação de alguns provérbios não é tão evidente de uma língua para outra.

Se observarmos os provérbios da atividade, como “a) All cats are grey in the dark” e “d) Don’t bark if you can’t bite”; notamos que eles podem ser associados aos seguintes provérbios em português, respectivamente: “De noite todos os gatos são pardos” e “Cão que ladra não morde”.

No entanto, como podemos notar na atividade, existem provérbios cuja tradução literal é opaca de uma língua para outra, o que pode gerar uma incompreensão entre línguas postas em contato. Como já mencionado, trata-se do que Marc pontua como “códigos culturais” próprios a cada língua.

Por exemplo, o provérbio “i) The early bird catches the worm”, se traduzido literalmente, apresentaria o sentido aproximado em português, de: “O pássaro que desperta cedo pega minhoca”. Na atividade, o provérbio em português relacionado ao citado em inglês é: “Deus ajuda quem cedo madruga”.

Essa relação dos dois provérbios pode parecer incompreensível e difícil para os alunos. Dessa maneira, a sugestão da comparação metafórica entre os provérbios, citada por Tonfoni e Turbinati (1995), é pertinente.

No caso desses dois provérbios, embora estejam em línguas diferentes, observamos que a metáfora do esforço para alcançar algo é concernente a ambos. Tanto em inglês quanto em português notamos o sentido dos provérbios de que é preciso acordar cedo, ou seja, se esforçar, para obter bons resultados.

Vejamos outro exemplo. O provérbio em inglês “b) A burnt child dreads the fire”, se traduzido, teria o sentido de “Uma criança queimada tem pavor do fogo”. Essa ideia relaciona-se ao provérbio em português “Gato escaldado tem medo de água fria”. Nesses dizeres observamos a imagem metafórica do medo causado devido a uma experiência ruim, embora o sujeito que sofre a ação seja diferente de uma língua para a outra: em inglês é a criança e em português, o gato. No dizer em inglês, o medo da criança ao fogo é evidente devido à consequência da queimadura. No entanto, em português a relação do gato escaldado ter medo de água fria não é tão evidente, uma vez que subjaz a ideia do medo do animal de entrar na água não importando se esta encontra-se quente ou fria.

A atividade apresenta provérbios que precisam ser observados com maior atenção, pois a aproximação de uma língua para outra é bem menos evidente, o que torna difícil a compreensão. Por exemplo, “c) A stitch in time saves nine”, sendo traduzido ao pé da letra, significaria “Um ponto de costura, na hora certa, salva nove”. O provérbio equivalente em português é: “É melhor prevenir do que remediar”.

Observando esses provérbios, podemos inferir que quem não tem muito conhecimento de costura dificilmente conseguiria aproximá-los. Dessa forma, essa seria uma ótima oportunidade para o professor ou recuperar a noção prévia de seus alunos a respeito de práticas de costura ou trazer algum desses saberes para a sala de aula.

Interpretamos que este provérbio em inglês pode gerar alguns sentidos. Por exemplo, se a costura for bem feita desde o início, evita-se o erro nos pontos subsequentes. Da mesma forma que, se um ponto de costura for feito na hora certa evita-se erros posteriores. É essa relação de prestar atenção desde o início na costura ou no exato momento em que ela desandar podem ajudar a evitar erros posteriores que nos remete ao provérbio em português “É melhor prevenir do que remediar”.

Resumindo a análise feita da atividade, postulamos: 1) a existência de provérbios cuja tradução permite a relação direta de uma língua para outra; 2) os provérbios cuja imagem metafórica é próxima de uma língua para outra; e 3) a necessidade de recuperação de conhecimentos prévios para a compreensão que subjaz ao provérbio.

Essas conclusões, a nosso ver, alertam para a necessidade de adicionar discussões a respeito do que são provérbios e de como traduzi-los. Como relacioná-los de uma língua para outra? Qual a imagem metafórica que é possível recuperar dos provérbios? Quais os conhecimentos subjacentes ao provérbio que permitem a sua compreensão?

Entendemos que essas propostas de questionamento possibilitam uma melhor compreensão do aprendiz dos “códigos culturais” presentes nas diferentes línguas, o que mostrando que a simples tradução de uma língua para outra nem sempre permite uma compreensão total daquilo que é dito. Isso nos leva ao célebre enunciado de Possenti (2004) de que *a língua não é transparente*.

A análise proposta constitui uma sugestão para o entendimento dos provérbios e de suas traduções. No entanto, ela pode ser modificada conforme o contexto e a necessidade dos aprendizes no ensino-aprendizagem da LE.

D) Expansão da atividade

Nossa última proposta para a abordagem dos “potenciais culturais” em atividades de LDs refere-se à expansão da atividade.

Para compreender a proposta, sugerimos a observação da seguinte atividade:

Figura 5: Atividade para Debate

4. In a news article entitled “Women: go back to where you belong”, published in the Opinion section of a newspaper, the columnist firmly stood up for his argument that violence among teenagers is a domestic problem and that the solution for it can only be achieved if women take over their role as mothers and caretakers who stay at home educating their children instead of competing against men in a game that both sides are fated to lose. After reading this article, two readers sent letters to the newspaper.

Read the letters on the following page and answer: Who supports the ideas presented by the author? Who is against them? What evidence in both texts helped your answer?

A atividade apresenta um artigo publicado na seção de opinião de um jornal com um título bastante sugestivo: “Mulheres: retornem ao lugar a que vocês pertencem²⁹”. Resumidamente, o artigo propõe que, a violência entre os adolescentes é um problema doméstico causado pela falta da mãe em casa para cuidar, orientar e educar os filhos.

O objetivo da atividade é que os alunos leiam duas cartas em resposta ao artigo, uma a favor e outra contra a ideia do autor. Além disso, os alunos precisam buscar evidências em ambos os textos como apoio a suas respostas.

Observamos que a atividade em si é bem interessante para a abordagem da participação e da responsabilidade depositada na mãe em relação à educação de seu filho. Nesse sentido, o autor propõe que as mulheres retornem as suas casas para assumirem o papel de mãe e que elas deixem o mercado de trabalho livre para os homens. O texto permite a expansão da atividade do MD para abordarmos seus “potenciais culturais”.

O primeiro ponto observado é que o texto explora um tema recorrente na nossa cultura patriarcal e deflagra o machismo presente não apenas no nosso país mas também em países falantes de língua inglesa (a língua utilizada na atividade). Essa observação possibilita o olhar e o diálogo intercultural da cultura brasileira com a cultura dos falantes de língua inglesa. Nesse sentido, entendemos ser relevante uma proposta de pesquisa, realizada pelos alunos, de opiniões de pessoas de diferentes culturas sobre a questão da distinção dos papéis masculino e feminino na sociedade. Isso permite um olhar crítico não apenas em relação à nossa cultura mas também em relação à cultura outra. A proposta de pesquisa possibilitaria ainda a discussão sobre o quanto desvalorizamos a nossa cultura ao acharmos que o bom é o que vem de fora ou está fora do nosso país. Segundo Barbosa (1999), o problema de muitos brasileiros é a valorização de outros países em lugar do nosso.

Outra proposta de trabalho em sala de aula envolveria o trabalho argumentativo dos alunos, resultando num debate entre eles. Dessa forma, a atividade inicial, que traz argumentos de leitores do jornal, seria expandida para trazer a opinião dos próprios alunos. Para isso, sugerimos que os alunos listem argumentos a favor ou contra de a mulher permanecer em casa cuidando desta e da educação dos filhos enquanto os homens saem para trabalhar.

Compreendemos que essas atividades propostas permitem o repensar do aluno sobre o tema apresentado ou no sentido de defesa daquilo em que acreditam ou na reformulação daquilo em que eles por tanto tempo acreditaram.

²⁹ Tradução nossa: “Women: go back to where you belong”.

Tomando como base as análises teóricas de adaptação dos MDs apresentadas por McGrath (2002) e McDonough e Shaw (2003), propomos uma metodologia própria para a análise dos “potenciais culturais” por meio de adaptações das atividades. Sugerimos então: a) o aproveitamento da atividade; b) a modificação da atividade; c) a adição de conteúdo ou de discussões à atividade; e d) a expansão da atividade.

Concluimos que o reaproveitamento das atividades nos Cadernos e nos LDs permite aos professores explorar os potenciais culturais. Para tanto, é necessário uma sensibilização desse profissional por meio da abordagem crítica e reflexiva dos conteúdos culturais. Como já afirmamos, os cursos de extensão podem auxiliar nessa sensibilização do professor para a observação e abordagem dos conteúdos culturais.

Em relação ao aprendiz, entendemos que a curiosidade e o estranhamento concernentes à cultura outra podem ser fatores motivadores para o ensino e a aprendizagem da língua-cultura estrangeira.

Com a fundamentação teórica delineada no presente capítulo, intencionamos – a seguir - aprofundar na metodologia de pesquisa fundadas no caráter qualitativo-interpretativista e na pesquisa-ação. Em seguida, destacamos os contatos administrativos realizados e que possibilitaram a realização do curso de extensão. Além disso, descrevemos o contexto e os sujeitos participantes da pesquisa, o cronograma e os conteúdos abordados no curso. Por fim, elencamos os instrumentos de pesquisa e a questão da ética na pesquisa acadêmica.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

2.1 A natureza de pesquisa

No intuito de atingirmos os objetivos da presente pesquisa, utilizamos uma investigação metodológica de caráter *qualitativo-interpretativista* (MOITA LOPES, 1994). Além disso, como propusemos um curso de extensão em que atuamos como professora e pesquisadora, nossa metodologia também se refere à pesquisa-ação.

De acordo com Celani (2005), na pesquisa qualitativa, particularmente quando de base interpretativista, a questão da intersubjetividade é bastante forte. Para Moita Lopes (1994), a intersubjetividade está relacionada aos significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. Nesta pesquisa, especificamente, a relação intersubjetiva diz respeito a uma inter-relação do sujeito observador (pesquisadora) com os seus objetos de pesquisa (curso de extensão e dados gerados pelo mesmo).

Na mesma perspectiva, Borges da Silva (2003, p. 15) afirma que existe uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa. Dessa forma, se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica auxilia na delimitação do objeto de pesquisa e na visualização da perspectiva da análise das questões, por outro, a própria concepção do objeto de estudo indica o tipo de pesquisa a ser desenvolvida.

Oran (1998, *apud* Ianuskiewtz, 2009), ao abordar a pesquisa qualitativa, propõe um paralelo com uma viagem de exploração, na qual não há necessidade de carregarmos mapas, mas ferramentas para traçá-los no decorrer da viagem. Assim, segundo Ianuskiewtz (2009), nessa viagem de exploração não temos uma rota para seguir ou um ponto final para onde nossa pesquisa nos guiará, mas, como observadores flexíveis, podemos nos permitir desviar de alguns caminhos que talvez não sejam interessantes para a exploração do terreno, optando por aqueles nos quais estamos interessados.

Percebemos que o pesquisador, ao optar por uma abordagem qualitativa, encontra uma liberdade maior para explorar, interpretar e descrever os dados de sua pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13, grifos das autoras), a pesquisa qualitativa “*envolve a obtenção de dados descritivos [...] enfatiza mais o processo que o produto*”. Na mesma linha de raciocínio, Triviños (1987, *apud* Ianuskiewtz, 2009) destaca que a pesquisa qualitativo-interpretativista foca as características de determinada população ou

fenômeno num contexto, e não simplesmente nos resultados e no produto final da análise dos dados. Portanto, os significados e as interpretações do pesquisador em contato com o objeto de estudos aparecem por meio do fenômeno analisado, do que decorre que o pesquisador não iniciará o trabalho com hipóteses preestabelecidas, mas apoiar-se-á em uma fundamentação teórica acerca do tópico a ser investigado. Assim, as hipóteses e generalizações poderão aparecer a partir da coleta de dados e de sua interpretação, e não antes.

Segundo Moita Lopes (1994), cabe ao sujeito, em seu estudo qualitativo-interpretativista, buscar os diversos significados que são construídos por ele, interpretando e reinterpretando o mundo à sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

Portanto, nesse tipo de estudo “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Entendemos que o posicionamento interpretativista, no paradigma qualitativo, destaca que “uma afirmação de conhecimento tem dimensões sociais” (HUGHES, 1983, p. 17), então nossas afirmações funcionam nas concepções coletivamente mantidas acerca do mundo e o modo como nos relacionamos com ele. Abrem-se, portanto, possibilidades de desvelamento dos significados em nosso objeto de pesquisa e atribuímos a este sentidos que não são únicos, mas que necessariamente passam pelo crivo do pesquisador.

Em relação à pesquisa-ação, compartilhamos da visão de Viana (2007, p. 233) quando afirma que ela, “em linhas gerais, representa o desenvolvimento de investigação conduzida por professores, focalizando questões decorrentes do contexto de atuação, ou seja, questões surgidas na prática de sala de aula”.

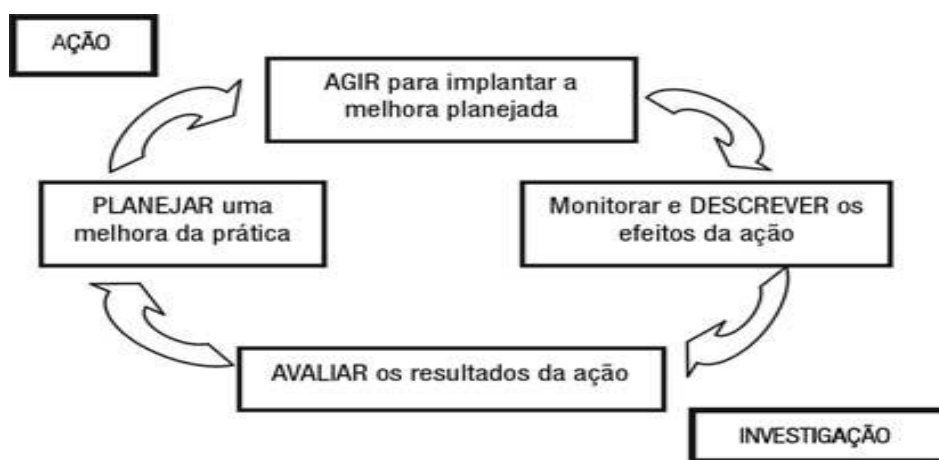
Como ofertamos um curso para professores e em seguida analisamos os dados, entendemos que o curso possibilita a observação de “questões surgidas na prática de sala de aula”, de acordo com Viana (2007, p. 233). Acreditamos que a metodologia de pesquisa-ação encaixa-se em nossa pesquisa por permitir que compreendamos os processos decorrentes da prática de ensino-aprendizagem em sala de aula.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação busca superar a lacuna entre teoria e prática, visto que é através dela que se busca intervir na prática, no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não apenas ao final do projeto, como uma possível recomendação do que pode ser feito.

Nesse sentido, o envolvimento do professor no processo é essencial. Para Viana (2003), o professor é o próprio praticante na produção de conhecimento, pois, a partir de sua “prática crítico-reflexiva” e de sua “organização/estruturação criteriosa” desse conhecimento, poderá contribuir com dados de caráter confiáveis, por advirem de procedimentos sistemáticos de coleta e análise. Os resultados advindos dessa pesquisa poderão contribuir tanto para que ocorram melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto em que o professor atua quanto para o desenvolvimento da profissão e da área em que ele atua. Há, portanto, melhor compreensão por parte do professor dos fenômenos que ocorrem em sua prática, o que lhe dá a possibilidade de discutir essa prática em termos teóricos.

A pesquisa-ação, segundo Lindgren *et al.* (2004), é um método intervencionista que permite ao pesquisador testar hipóteses sobre o fenômeno de interesse a ser implementado e o acesso às mudanças no cenário real. Dessa forma, para o planejamento e observação do nosso curso de extensão, compreendemos ser interessante seguir o seguinte ciclo, para pesquisa-ação, proposto por Tripp (2005, p. 446):

Esquema 4: Representação em 4 fases do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p.446)

O autor sugere o ciclo da investigação-ação como um processo pelo qual se pode aprimorar a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Assim, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto na própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 445).

É nessa perspectiva da pesquisa-ação que planejamos o nosso curso de extensão em uma universidade federal do interior do estado de São Paulo, com o intuito de abordar os conteúdos

culturais e melhorar a prática de professores da rede pública no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, pretendemos auxiliar os participantes do curso no acompanhamento das novas propostas, sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação, de inserção da cultura no ensino de línguas. Após o curso, objetivamos observar como os conteúdos culturais abordados surtem efeito na prática dos participantes através de um exercício de análise (que foi sugerido pela professora/pesquisadora). Esse exercício foi proposto aos participantes com base em materiais didáticos que eles utilizam na prática escolar. Por meio de observação da análise dos materiais pelos professores, da transcrição de aulas gravadas e de questionários que foram elaborados, pretendemos avaliar os resultados desta pesquisa-ação.

2.2 Dos primeiros contatos administrativos ao acolhimento

A proposta de um curso para a pesquisa acadêmica no contexto de prática escolar na rede pública nos trouxe, inicialmente, grandes desafios.

Na primeira tentativa, entramos em contato via *e-mail* com a Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo e ficou combinado que poderíamos levar um panfleto³⁰ de divulgação do curso para ser distribuído pela própria diretoria para os professores da rede.

No entanto, após a entrega do panfleto, não obtivemos nenhum retorno da Diretoria de Ensino se o material foi distribuído ou não aos professores ou se o curso foi divulgado, como fora previamente acertado. A frustração maior foi não ter recebido, por *e-mail*, nenhuma resposta por parte dos professores.

Resolvemos, então, mudar a cidade de realização do curso. Entramos em contato com a coordenadora de línguas estrangeiras da cidade e marcamos uma reunião para conversarmos sobre a possibilidade de realização do curso.

Ao mostrarmos o panfleto do curso à coordenadora, esta sugeriu algumas modificações que poderiam permitir a viabilidade da realização do curso e da participação dos professores. O acolhimento dessa coordenadora, após a primeira tentativa frustrada, nos deu forças para continuar com a proposta do curso e não mudar o foco desta tese. Ela propôs que alterássemos os dias do curso para os sábados, no período matutino, o que possibilitaria maior participação dos professores, e também que os encontros presenciais fossem a cada quinze dias, com encontros *online*, via plataforma Moodle, nesse intervalo entre os encontros quinzenais.

³⁰ O panfleto encontra-se na seção Apêndice 5 desta tese.

A partir desse encontro inicial, começamos a elaborar, em parceria, o curso de extensão. Ao longo da preparação e divulgação do curso, a coordenadora se encontrava conosco diversas vezes na Diretoria de Ensino. Decidimos, em conjunto, pela divisão de tarefas. A coordenadora empenhou-se em toda a parte administrativa do curso:

- 1) Fez o contato com a Diretoria do Estado de São Paulo, através de um projeto³¹ escrito por nós, para possibilitar uma certificação de aperfeiçoamento aos professores de línguas estrangeiras da rede;
- 2) Providenciou um local para a realização do curso;
- 3) Auxiliou-nos passando o nome dos participantes para que pudéssemos inscrevê-los na plataforma Moodle da UFSCar;
- 4) Preocupou-se com os cafés para o intervalo do curso presencial;
- 5) Acompanhou as aulas e esclareceu quaisquer dúvidas dos participantes em relação aos assuntos administrativos;
- 6) Auxiliou com a filmagem e usos tecnológicos durante todo o curso.

A professora-pesquisadora ficou responsável por toda a parte pedagógica do curso:

- 1) Elaborou o projeto que foi enviado e aprovado pela Diretoria do Estado de São Paulo, e o projeto que foi enviado e aprovado pela ProEx;
- 2) Fez a gravação das aulas em áudio para a transcrição dos dados;
- 3) Planejou e elaborou todo o material pedagógico das aulas presenciais e das aulas à distância;
- 4) Criou as postagens na plataforma Moodle;
- 5) Acompanhou e respondeu à todas as postagens dos alunos na plataforma Moodle numa abordagem interativa.

Embora tenhamos destacado a função da coordenadora e da professora-pesquisadora em tópicos e de maneira separada, é importante salientar que ambas trabalharam em conjunto em todo o desenvolvimento do Curso de extensão por meio de reuniões e de mensagens via e-mail.

³¹ O projeto encontra-se no Apêndice 2 ao final deste trabalho.

2.3 O contexto e os sujeitos participantes de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de uma escola da rede pública (vinculada à Rede do Saber), no interior do estado de São Paulo. Como já dito anteriormente, divulgamos esse curso em parceria com a coordenadora da Diretoria de Ensino dessa cidade do interior.

Destacamos que abrimos quarenta (40) vagas para o curso e que houve a inscrição de trinta (30) alunos. No entanto, vinte e quatro (24) alunos permaneceram até o final do curso. Esse dado revelou uma boa participação dos professores e, como veremos ao longo da pesquisa, um interesse dos mesmos pelo assunto proposto no curso.

O curso foi oferecido para professores de línguas estrangeiras (Língua Inglesa, Francesa, Espanhola e Italiana) da rede pública dessa cidade e de seus arredores. Apresentamos a seguir um quadro com o número de participantes (24 no total) e seus nomes fictícios³², a formação, a língua estrangeira que lecionam, o tempo de experiência, a cidade onde lecionam e algumas características da escola segundo o professor:

Tabela 4: Relação de participantes e escolas onde trabalham

Participantes (total: 24)	Formação	Língua estrangeira que leciona	Experiência (tempo ³³)	Cidade que leciona	Característica da escola ³⁴
Álvaro	Letras pela Universidade Paulista – UNIP	Inglês	6 anos	Araraquara	Escola Estadual (EE) “eu trabalho nessa escola aqui ((professor lê o nome da escola))... e somente tem dois professores de inglês lá... eu e a Salete... um efetivo e um contratado... então eu tive um pouco de problemas de montar atividade pros meus alunos conforme eu conversei... eu comentei com a XXXX... porque eles

³² Seguimos as regras propostas pelo Conselho de Ética da nossa faculdade, portanto criamos nomes fictícios para os participantes, conforme estabelecido no Termo de Compromisso assinado por eles. O Termo está no Apêndice 1.

³³ Fizemos o cálculo do tempo de experiência profissional levando em conta o ano em que os alunos participaram do curso, ou seja, 2014.

³⁴ Denominação (EE, CEL ou escola de ensino Integral) usada pelos próprios participantes ao citarem a escola onde trabalham e trechos retirados da transcrição em que o participante descreve algumas características e particularidades da sua escola.

					não aparecem na escola... não levam material... e lá... blá... blá... blá... então eu tive que fazer...durante a semana... testar várias séries... que eu dou aula... para que depois eu somasse isso... mas mesmo assim tive muita dificuldade”
Ângela	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	14 anos	Araraquara	Escola de ensino integral
Andreia	Letras UFSCar/São Carlos	Espanhol	11 anos	Araraquara	Centro de Estudos de Línguas (CEL)
Amanda	Letras – Unesp/Araraquara	Inglês	14 anos	Matão	Escola de ensino integral “eu tive apenas uma aula pra desenvolver essa atividade... pra uma escola de ensino médio integral... a nossa agenda ela precisa ser bem concisa porque nós precisamos cumprir cem por cento as habilidades... tá!... do currículo...”.
Carla	Letras – PUC/Campinas	Inglês	15 anos	Araraquara	EE
Camila	Letras Unesp/Araraquara	Espanhol	4 anos	Araraquara	CEL
Fátima	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	Não informou	Araraquara	EE “mas o problema é que hoje eu tenho um aluno na escola pública... mas ele é americano... então ele viu o material... e ele vê a aula... e percebe que há algumas coisas que nos alunos não entra na cabeça deles... então ele resolveu voluntariamente em ajudar os colegas... tentar entender... e

					mesmo assim ele fala: ‘ah, isso aqui é ultrapassado ninguém mais ensina inglês assim’”.
Érica	Letras Faculdade São Luís/Jaboticabal	Espanhol	Não informou	Américo Brasiliense e Rincão	CEL “com a outra turma eu tive problemas com a sala de informática... a internet parou no dia... a escola estava sem internet... a sorte é que na minha casa eu tinha pesquisado outras coisas.... a minha ideia inicial... eu olhei para o canto da sala e tinha um monte de livro didático”.
Eduarda	Letras	Inglês	Não informou	Araraquara	EE
Emanuele	Letras e Pedagogia Unesp/Araraquara	Espanhol	15 anos	Araraquara	CEL
Fernando	Letras Unesp/Araraquara	Espanhol	Não informou	Araraquara	CEL
Gabriela	Letras/Unesp	Inglês	9 anos	Araraquara	EE “na escola A... e a gente tá com um probleminha de sala... e a sala de vídeo é a sala da coordenação... então na verdade são só cadeiras então tem que levá-los só pra assistir”.
Giovana	Letras Unesp/Araraquara	Italiano	2 anos	Araraquara	CEL
João	Letras Unesp/Araraquara	Francês	Não informou	Américo Brasiliense e Bueno de Andrade	CEL
Juliana	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	Não informou	Araraquara	Escola de ensino integral
Letícia	Letras Pedagogia Psicopedagogia	Inglês	18 anos	Matão	EE

Lucia	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	Não informou	Nova Europa	EE
Matheus	Letras Unesp/Araraquara	Espanhol	Não informou	Araraquara	CEL
Márcia	Letras UFSCar/São Carlos	Inglês	Não informou	Araraquara	CEL “essa escola tem uma característica bem específica... todos alunos que tem chegado pra gente estão com <i>dficit</i> de aprendizagem muito grande... um <i>dficit</i> que chega de dois a três anos na alfabetização básica... então tem algumas atividades do livro didático e até mesmo da apostila que a gente tem que fazer grandes avaliações... avaliações para ver se vai dar certo e adaptações”.
Mara	Letras Unesp/Araraquara Pedagogia São Luís/Jaboticabal	Inglês	10 anos	Araraquara	Escola de ensino integral “graças a Deus!... a minha sala é ambiente... a sala em que eu trabalho em uma escola em tempo integral... então eu tenho a aparelhagem toda onde eu posso mostrar”.
Tatiana	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	6 anos	Matão	CEL “a gente trabalha com as quatro habilidades... mas eles falam que a preferência se dá exatamente para a fala né! que o aluno tem que sair falando... melhor e tal óbvio”.
Simone	Letras Unesp/Araraquara	Inglês	8 anos	Matão	Escola de ensino integral “nessa escola... nessa comunidade... nós temos muitas crianças e adolescente do Piauí... que chegam

					pros pais trabalhare na cana... né... vem... ficam um pouco ali e vão embora... e no outro ano retornam”.
Valentina	Letras Unesp/Araraquara Pedagogia UNISEB/Araraquara	Inglês	10 anos	Araraquara	EE
Vinicius	Letras	Inglês	8 anos	Nova Europa	EE

Fonte: elaboração própria.

Optamos por adicionar alguns relatos dos professores sobre a própria escola em que trabalham a fim de mostrar como os contextos e as condições de trabalho são diferentes. A intenção de adicionar essas transcrições é mostrar as particularidades de cada escola, segundo o ponto de vista do próprio professor. Não faremos nenhum julgamento de valor ou análise do discurso desses professores, pois não é esse o foco do nosso trabalho.

Consideramos importante a criação desse quadro para expormos quem são os participantes da nossa pesquisa. Notamos que muitos participantes são formados em Letras na Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) em Araraquara. Além disso, com base nos dados, percebemos que alguns professores possuem vasta experiência no ensino de LE, com máximo de 18 anos de experiência e o mínimo de 2 anos.

Delineado o perfil dos participantes, descreveremos a seguir quando o curso foi realizado (dia/hora) e o que foi abordado durante o curso (conteúdos)

2.4 Cronograma, descrição e conteúdos abordados no curso

O curso de extensão ocorreu no segundo semestre do ano de 2014, aos sábados, das 8:30 h às 12:30 h, nos meses de julho a setembro. Dividido em vinte horas presenciais e vinte horas a distância (*online*, pela plataforma Moodle da UFSCar), o curso totalizou quarenta horas.

Tivemos a parceria da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos) e da Diretoria de Ensino de uma cidade do interior. Dessa forma, os participantes tiveram direito a duas certificações ao final do curso: uma pela diretoria de ensino, como curso de aperfeiçoamento para o ensino-aprendizagem de LE, e outra pela PROEX, como uma atividade de extensão.

Como houve inscrições de professores de ensino-aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras, nosso curso foi ministrado em língua materna, ou seja, em língua portuguesa, como descreve a coordenadora no primeiro encontro: “*O curso é voltado no aspecto cultural... então será ministrado na nossa língua materna... tá... então não fiquem preocupados/não se preocupem... ma;;s então nós falamos sobre ensino e aprendizagem de línguas*” (transcrição de arquivo da pesquisa, grifos nossos).

Retomando a carga horária do curso, tivemos vinte horas presenciais, que foram divididas em cinco encontros de quatro horas cada, e tivemos vinte horas a distância, divididas em dez encontros de duas horas cada. Lembramos que esses encontros foram intercalados, ou seja, um sábado com encontro presencial e outro à distância. Procuramos criar um diálogo constante entre os encontros presenciais e a distância, abordando discussões teóricas e práticas no contexto escolar dos participantes. Os professores receberam as datas dos encontros com antecedência para que pudessem se programar e participar de ambos os encontros.

Tabela 5: Cronograma de encontros e conteúdos.

Data	Conteúdos³⁵
19/07/2014 Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação geral do curso; ▪ Conhecimento dos participantes vinculado a questões culturais; ▪ Levantamento da experiência pessoal do docente em relação à abordagem de conteúdos culturais em sala de aula; ▪ Textos teóricos e discussão sobre a vinculação língua-cultura e sua contextualização histórica; ▪ Orientações sobre a plataforma Moodle.
20/07 até 01/08 Encontro a distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do professor (questionário); ▪ Atividades relacionando os textos teóricos abordados no encontro presencial com a análise de materiais didáticos; ▪ Palavras-cruzadas como sugestão para prática.
02/08/2014 Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada de orientações sobre a plataforma Moodle; ▪ Contextualização da língua-cultura estrangeira no mundo globalizado; ▪ Início das discussões sobre identidade e estereótipos.
03/08 até 15/08 Encontro a distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto teórico sobre identidades retomando o encontro presencial e atividade prática para discussão do texto; ▪ Proposta de reflexão sobre o olhar estrangeiro.
16/08/2014 Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão sobre alteridade por meio de uma atividade prática; ▪ Texto teórico e discussão sobre interculturalidade e competências interculturais; ▪ Exposição em grupo dos participantes sobre a compreensão do texto vinculada à prática escolar.

³⁵Em todos os encontros presenciais entregamos uma pauta explicativa, que está no Apêndice 6, ao final da tese.

17/08 até 29/08 Encontro a distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividade com vídeo e questões sobre o mesmo; ▪ Análise de material didático por meio de perguntas reflexivas.
30/08/2014 Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto teórico sobre análise de conteúdos culturais em materiais didáticos; ▪ Exposição de uma análise de um exercício com os conteúdos culturais em material didático vinculado à prática de mudanças; ▪ Explicação dos potenciais culturais encontrados em materiais didáticos e como usá-los na prática escolar.
01/09 até 12/09 Encontro a distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexão a respeito de um vídeo; ▪ Fórum: dúvidas sobre trabalho final; ▪ Reflexões sobre as aulas (questionário).
13/09/2014 Encontro presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuições dos participantes e avaliação final; ▪ Exposição de atividades práticas que foram aplicadas em sala de aula; ▪ Socialização de conhecimentos.
14/09 até 27/09 Encontro a distância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relato reflexivo com experiências pessoais.

Fonte: elaboração própria.

O cronograma exposto é uma síntese do que foi abordado durante todo o curso, tanto nos encontros presenciais quanto naqueles a distância. Na página da plataforma Moodle³⁶, postamos os textos abordados nos encontros presenciais, os *slides* utilizados pela professora/pesquisadora para as discussões teóricas e práticas e sempre alguma atividade para retomar a discussão do encontro presencial. Além disso, incluímos atividades para os participantes realizarem *online* após cada encontro presencial, de modo que os participantes tenham um intervalo de treze dias para a realização dessas atividades.

2.5 Encontro presencial e encontro a distância: exemplos de conteúdos na plataforma Moodle e o desafio para o uso da plataforma

Na presente subseção, pretendemos apresentar como organizamos a plataforma Moodle para o curso de extensão. Focamos os dois para exemplificar como foram abordados os temas durante o curso.

Além disso, discutiremos sobre a dificuldade inicial dos PAs para acessarem a plataforma e o desafio do letramento digital.

O CE foi delineado para os professores de LE da rede pública do estado de São Paulo. Como já mencionado. Foram propostos encontros presenciais a cada quinze dias e no intervalo entre esses encontros havia aqueles a distância.

³⁶ Cópias da tela do *site* do Moodle encontram-se anexadas ao final desta tese para que o leitor possa visualizar melhor o que foi abordado.

Todos os conteúdos desses encontros foram anexados³⁷, durante o curso, na plataforma Moodle para que os participantes (PAs) tivessem livre acesso tanto às atividades propostas na plataforma quanto aos conteúdos abordados durante os encontros presenciais.

Observemos a organização da plataforma:

Figura 6: Nomenclatura do curso na plataforma e perfil da professora



Por essa imagem podemos visualizar que o curso na plataforma recebeu o nome de “Abordagem Teórica e Prática de Potenciais Culturais por intermédio de materiais didáticos da rede pública”.

Pode-se observar, também, o exemplo de um perfil com alguns dados pessoais da professora/pesquisadora. Destacamos que todos os PAs fizeram o próprio perfil colocando dados pessoais e foto.

³⁷Disponibilizamos a apresentação completa das atividades abordadas no Moodle no Apêndice 7 ao final da tese.

Figura 7: Tópicos abordados em encontros presenciais

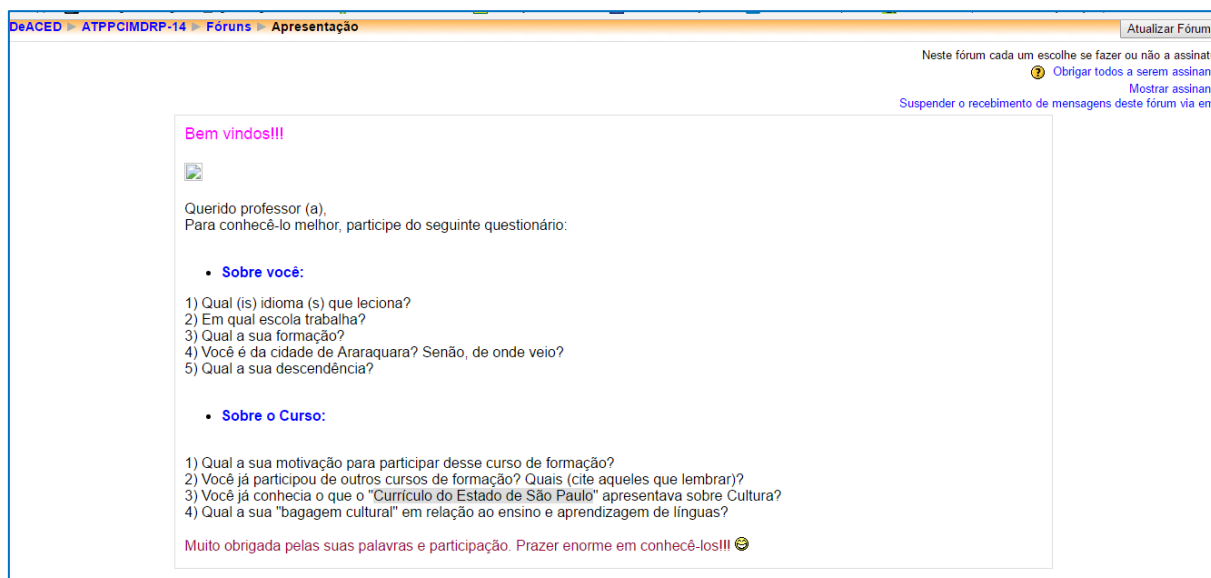


Nessa imagem nota-se que reunimos na plataforma todo o conteúdo abordado no encontro presencial e todos os recursos utilizados, tais como os *slides* e os textos apresentados e discutidos em cada encontro.

Nesse primeiro encontro, os PAs ficaram responsáveis por acessarem o fórum 1 de “Apresentação”, que nos ajudou na metodologia desta tese ao apresentarmos os sujeitos de pesquisa, e o fórum 2, “Interação entre conhecimentos – texto teórico e prática”.

Observemos os fóruns sugeridos aos PAs:

Figura 8: Apresentação dos participantes



Na primeira parte desse fórum, propusemos perguntas aos PAs referentes à profissão, à formação, ao lugar de moradia e à descendência. Este último tópico foi colocado intencionalmente para começarmos a discussão sobre a diversidade cultural dos participantes presentes no curso. Na segunda parte, propusemos questões sobre o curso: a motivação de participar do curso, os outros cursos de que participaram e os conhecimentos prévios sobre a temática do curso.

Figura 9. Fórum interação dos conhecimentos.

Mostrar respostas animadas Transfira esta discussão para ... mover

Interação - Teoria e Prática
por Olena Kovalek - segunda, 21 julho 2014, 21:05

Olá Professores e Professoras,

Para dialogarmos sobre o tema *língua-cultura(s)*, iniciado na nossa primeira aula presencial, faremos um exercício de reflexão ligando a teoria dos textos (de Almeida Filho e de Claire Kramsch) com a nossa prática em sala de aula.

- 1) Lembrando o horizonte histórico que Claire Kramsch apresenta em seu texto (Relações Universais, Relações Nacionais, Relações Locais e Relações Interculturais) observe as atividades acima retiradas de Livros Didáticos e comente qual das relações vocês enxergam na atividade. Comentem o por que da escolha!
- 2) Almeida Filho em seu texto nos chama a atenção para a importância de trabalharmos a(s) língua(s) e a(s) cultura(s) estrangeiras em união, juntas, na mesma posição de relevância, como "faces de uma mesma moeda". Em qual das atividades apresentadas vocês notam a língua e a cultura sendo trabalhadas em conjunto? E em qual das atividades a cultura é posta como "acessório", "curiosidades", "franja"?

(Editado por Olena Kovalek - segunda, 21 julho 2014, 20:58)

[Editar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Já no segundo fórum, houve a proposta de articulação da teoria, abordada em sala de aula com textos de Almeida Filho (2002) e Kramsch (2009), e da prática, feita com a análise de atividades dos materiais didáticos. Os LDs selecionados para análise foram de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Latim, posto que os PAs lecionavam diferentes línguas.

Figura 10: Tópicos abordados em encontro a distância

2 2º Encontro a Distância (Online) 19/07 a 02/08

Língua-Cultura Inglesa no mundo globalizado



"(...) o desenvolvimento do conceito de cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana." (LARAIA, 2014)

- Algunas definições de cultura
- Atividade de definição e Warm up (Aquecimento)
- Texto: Língua-Cultura no mundo globalizado.
- Palavras-Cruzadas

Atividade recente
Atividade desde sexta
6 janeiro 2017, 15:16
[Relatório completo da atividade recente](#)
Nenhuma novidade desde o seu último acesso

No período de um encontro presencial a outro, os (PAs) precisavam realizar algumas atividades propostas na plataforma. O tema abordado nesse encontro foi “Língua-Cultura Inglesa no mundo globalizado”.

Embora o tema remeta a LI³⁸, explicamos no primeiro encontro aos PAs que a teoria trabalhada poderia ser tomada como parâmetro para qualquer LE.

Professora-Pesquisadora	<i>[...]É esse trabalho/essa proposta de cultura...eu não vou trabalhar só com a língua inglesa porque...as atividades SIM porque elas fazem parte de uma análise que eu já fiz no mestrado... tá! então fica mais fácil para mim...expor para vocês... agora...a questão do conteúdo eu acho...eu acho... não! tenho certeza que dá para aproveitar em todos os idiomas...certo! então...acho que quem tá aqui...de espanhol...italiano...francês...então vocês vão aproveitar...tem mais algum idioma que eu não falei? vai saber, né! não...</i>
-------------------------	---

Nesse trecho transcrito, explicamos para os PAs que as atividades analisadas – como as que utilizamos para a proposta de adaptação de LD, por exemplo – estão em LI por fazerem parte do *corpus* analisado durante o mestrado, sendo reaproveitadas nesse curso de extensão. No entanto, como grande parte dos participantes era formada por professores de espanhol, buscamos colocar atividades no Moodle em espanhol e trazer textos teóricos também nessa língua.

Nesse encontro a distância, os PAs tiveram acesso a *slides* expositivos com definições sobre cultura. Com esse material, eles poderiam realizar o seguinte fórum:

³⁸ Língua que lecionamos e, portanto, aquela em que sentimos mais segurança em propor a análise.

Figura 11: Fórum da atividade de aquecimento.

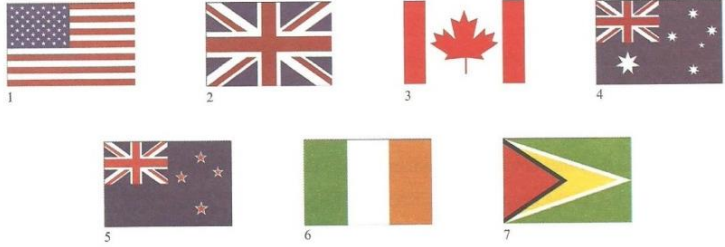
DeACED > ATPPCIMDRP-14 > Fóruns > Atividade de definição e Warm up (Aquecimento) Atualizar Fórum

Neste fórum cada um escolhe se fazer ou não a assinatura
 Obrigador todos a serem assinantes
 Mostrar assinantes
 Suspende o recebimento de mensagens deste fórum via email

1) Observe a atividade abaixo. Qual o conceito de cultura está implícito nessa atividade? Explique o por que da escolha deste conceito?

1. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions.

a) Study the flags below. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?



A)

Kilickaya - Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms (TESL/TEFL)
 iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html

UFSCAR
 AMBIENTE DE APRENDIZAGEM
 Departamento de Apoio Computacional ao Ensino a Distância

DeACED > ATPPCIMDRP-14 > Fóruns > Atividade de definição e Warm up (Aquecimento) > Warm up - Aquecimento Buscar no fórum

Mostrar respostas aninhadas Transfira esta discussão para ... Mover

Warm up - Aquecimento
 por Olena Kovalek - sábado, 26 julho 2014, 12:18

B) Qual a diferença entre primeira língua (*first language*) e língua oficial?
C) A atividade das bandeiras nos mostra alguns países que utilizam a língua Inglesa como primeira língua. Observe as palavras abaixo e faça uma associação das palavras com as bandeiras.

a) *football*: esporte inventado por Charles Miller
 b) *St. Patrick's Day*: comemoração famosa do país onde muitas coisas são pintadas de verde
 c) *Barack Obama*: primeiro presidente negro eleito no país
 d) *Red Giant Kangaroo*: animal que se desenvolve numa espécie de bolsa em sua mãe
 e) *British Colony*: localizada na América do Sul
 f) *Niagara falls*: situada em Ontário
 g) "*God Save the Queen*": governo parlamentar
 h) *Sky Tower*: torre de comunicação e de observação

D) Enfim, associe as bandeiras com o nome de seus países.

Editar | Excluir | Responder

As atividades dos encontros a distância complementavam ou introduziam algo que foi ou seria usado no encontro presencial. Tentamos, portanto, propor diálogos entre os encontros.

Na primeira parte do fórum pedimos que os participantes definissem o conceito de cultura implícito à atividade³⁹. De acordo com Byram, Gribkova e Starkey (2002), os conteúdos culturais precisam ser abordados de modo explícito em sala de aula a fim de que o processo se dê de maneira crítica e consciente. O primeiro passo foi pedir para os PAs analisarem qual a cultura implícita nas atividades.

³⁹ A atividade foi retirada do Caderno do Aluno, 1ª série, Volume 1.

Essa atividade, de certa forma, retomou a primeira aula presencial na qual os PAs tinham que apresentar as suas concepções implícitas sobre cultura e, em seguida, observar a sua concepção pelo viés teórico de maneira consciente, ou seja, crítica e reflexiva. Nesse exercício, porém, o foco se deu na análise da cultura no MD.

As outras questões (B, C, D) foram feitas como proposta de adaptação da atividade para melhor aproveitamento dos “potenciais culturais” observados nela. Retomamos, assim, uma análise feita durante o mestrado (KOVÁLEK, 2013) e, por meio dela, desenvolvemos essas questões para o curso de extensão.

Todas as atividades propostas no Moodle serviram como exemplo aos professores sobre como adaptar materiais didáticos para a abordagem de potenciais culturais. Então, além da teoria e da prática trabalhada no curso, os PAs tiveram acesso a essas atividades como apoio para adaptarem os próprios materiais em sala de aula.

Ao final do curso, propusemos aos PAs que fizessem uma adaptação – a fim de abordarem os potenciais culturais – em alguma atividade do material didático usado por eles no contexto escolar. Além disso, eles deveriam aplicar a atividade e trazer para o curso os resultados do trabalho realizado.

A partir desse trabalho final dos PAs faremos a análise dos dados para respondermos à segunda pergunta de pesquisa, como veremos na próxima subseção.

É importante ressaltar que a plataforma foi uma ferramenta eficiente para a complementação do curso na modalidade a distância. Como alguns participantes tinham que viajar para frequentarem o CE, a escolha por aulas intercaladas entre presenciais e a distância, a nosso ver, incentivaram os PAs a permanecerem até o fim do curso.

No entanto, chamamos a atenção para a dificuldade inicial de alguns participantes em acessarem e utilizarem a plataforma. Nesse sentido, foi necessário, nos dois primeiros encontros presenciais, reservamos um tempo para explicar o passo a passo: do acesso ao uso da plataforma.

Além disso, conforme os PAs iam realizando as atividades na plataforma, eles traziam para as aulas presenciais questões e dúvidas de como utilizá-la.

Por fim, os registros de participação de todos os PAs na plataforma revelou que o letramento digital foi um ganho colateral para eles no CE.

2.6 Instrumentos de pesquisa

Os registros de dados desta pesquisa foram realizados pela pesquisadora/professora do curso de extensão. A pesquisadora/professora participou efetivamente de toda a criação, realização e observação do curso, o que permitiu um contato próximo com todos os registros de pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa deste estudo foram os seguintes:

- a) **Gravador de áudio e filmagem:** a gravação de áudio (realizada por meio de um gravador de voz com entrada USB) e as filmagens foram iniciadas após a assinatura do Termo de Consentimento de pesquisa⁴⁰, logo no primeiro encontro presencial do curso de extensão. Realizamos a transcrição total das gravações, porém analisamos e colocamos nesta tese as partes ou trechos relevantes para o nosso estudo. Ressaltamos que a filmagem nos auxilia na retomada do contexto do curso quando fazemos as transcrições, por permitirem-nos lembrar como foi a aula e observá-la com certo distanciamento. Além disso, ela captura a expressão corporal e a interação dos participantes.
- b) **Questionário:** I) inicial: aplicado no primeiro encontro para registrar as representações e conhecimentos prévios dos professores em relação ao conceito de cultura, sua aplicação prática no ensino-aprendizagem de LE, os conteúdos culturais abordados em sala de aula e a dificuldade ou não de ensinar esses conteúdos. O questionário foi impresso para os participantes preencherem. Este encontra-se no Apêndice 3.
- c) **Registros na plataforma Moodle:** por meio de atividades propostas na plataforma, os professores/participantes deixaram registradas as opiniões, sugestões, conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, há a apresentação pessoal de cada participante, seus objetivos e motivações para a realização do curso. Propusemos também fóruns nos quais cada participante podia opinar sobre um tema, ler a opinião de outros participantes e comentar a opinião do outro. Por fim, há uma atividade reflexiva com registros dos participantes sobre a experiência que tiveram com o curso e os reflexos desse curso em suas práticas.

⁴⁰ Faremos sua descrição no próximo tópico.

- d) Análise do trabalho final:** após toda a discussão teórica e prática do curso de extensão, propusemos um trabalho final aos professores/participantes. Estes tiveram que utilizar o conhecimento adquirido no curso para elaborar uma atividade, colocá-la em prática nas salas de aulas que lecionavam e, por fim, trazer o resultado desse trabalho para o curso de extensão. O trabalho foi exposto pelos professores/participantes no nosso último encontro presencial, com o auxílio de *slides* – posteriormente anexados na plataforma Moodle, sendo também dados registrados para a análise.
- e) Autoavaliação:** após o trabalho final, os professores/participantes fizeram uma autoavaliação com o propósito de refletir sobre a atividade que aplicaram em sala de aula e a relação dessa atividade com o ensino e aprendizado da LE com os alunos. Tanto os participantes quanto a pesquisadora/professora preencheram a autoavaliação para que houvesse uma comparação de ambos os olhares. Esta encontra-se no Apêndice 4.

Entendemos que todos esses instrumentos de pesquisa auxiliaram numa triangulação para maior confiabilidade nos dados. As gravações em áudio e vídeo se complementaram, visto que, se não havia a compreensão em um recurso, pudemos recorrer ao outro. Sendo assim, houve a possibilidade de transcrição de praticamente todo o curso. Lembramos que para as transcrições do áudio seguimos as convenções de Preti⁴¹ (1999). Desse modo, tentamos reproduzir a fala dos participantes na escrita. Assim, o leitor não encontrará na transcrição pontos ou vírgulas em concordância com as convenções da gramática normativa.

2.7 A ética na pesquisa acadêmica

Toda pesquisa acadêmica que trabalha com dados pessoais necessita ser submetida ao Comitê de Ética da sua universidade. Desse modo, antes de iniciarmos o curso, solicitamos a aprovação de um “Termo de Consentimento” mediante um pedido ao Comitê de Ética da UFSCar utilizando o programa Plataforma Brasil. Nosso projeto foi submetido e aprovado no dia 23 de novembro de 2013, conforme consta o parecer nº 5504/2013.

O “Termo de Consentimento” foi distribuído aos participantes logo no início do curso para então iniciarmos as gravações de áudio e vídeo. Após a leitura do termo com os participantes e a explicação detalhada de cada um de seus tópicos, tivemos uma recepção positiva da turma, pois todos assinaram o documento, que se encontra na seção Apêndice

⁴¹ As convenções de Preti encontram-se no Anexo 1 ao final desta tese.

(Apêndice 1) desta tese. Por fim, destacamos que todas as atividades e procedimentos foram cuidadosamente realizados sob o rigor ético.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, pretendemos analisar e discutir os dados provenientes do curso de extensão. As perguntas orientadoras desta pesquisa são tomadas como norte da análise e discussão.

Lembramos que os instrumentos utilizados para a seguinte análise são: o questionário inicial, os registros na plataforma Moodle, a atividade final dos participantes e as transcrições das gravações em áudio.

Para melhor visualização do leitor, propomos um quadro demonstrativo que relaciona as perguntas de pesquisa aos instrumentos para a elaboração e análise dos dados:

Tabela 6: Perguntas de pesquisa e instrumentos para a elaboração e a análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos utilizados para a elaboração e a análise dos dados
1. Qual é a ideia inicial dos participantes sobre o que é (são) cultura(s)?	<ul style="list-style-type: none">• Questionário inicial;• Gravações e transcrições das aulas.
2. A partir de uma proposta de formação continuada focada na sensibilização cultural por meio da análise e da adaptação de atividades do material didático, observaremos: a) Como os participantes abordam (ou se abordam) os potenciais culturais? b) Como os participantes justificam suas escolhas?	<ul style="list-style-type: none">• Registros na plataforma Moodle;• Gravações e transcrições das aulas;• Análise do trabalho final;• Autoavaliação.

Partimos do pressuposto inicial de que, para abordar os conteúdos de língua-cultura no ensino-aprendizagem de LEs, haveria a necessidade de transpor os conhecimentos implícitos (ideia que se tem sobre cultura) dos participantes do curso em conhecimentos explícitos (abordagem da cultura de modo consciente, ou seja, crítica e reflexiva).

Sendo assim, iniciamos a análise retomando as perguntas de pesquisa, no intuito de notarmos se houve esse processo de aproximação do conhecimento explícito dos participantes em relação à sua prática em sala de aula nas questões referentes à língua-cultura no ensino-aprendizagem de LE.

3.1 Ideia inicial dos participantes sobre cultura

A fim de abordarmos a primeira questão da nossa pesquisa –*Qual é a ideia inicial dos participantes sobre o que é (são) cultura(s)?* –, recuperamos os itens 1.1, e subitens 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3 e 1.1.4 da fundamentação teórica.

Como ferramenta para a geração dos dados, utilizamos um questionário aplicado aos participantes⁴² no primeiro encontro e a transcrição dos dados gravados no decorrer do curso de extensão.

Iniciamos pela observação dos dados gerados pelas respostas do questionário.

Tabela 7: O que é cultura?

De acordo com a sua experiência de vida e profissional, para você o que é cultura?	
Tatiana	<i>A definição de cultura é muito abrangente, de forma simplória posso dizer que a cultura envolve diversos aspectos sendo eles familiares, pessoais e regionais. Cultura diz respeito a identidade, costumes oriundos do convívio familiar, da região, do convívio com amigos e pessoas da escola/trabalho. Digamos que cultura envolve sua visão de mundo (de seu mundo e de outros “mundos”).</i>
Valentina	<i>Para mim, cultura é o conjunto de costumes, hábitos de uma nação. É o modo de vida das pessoas, envolve vestuário, alimentação, arte e etc... maneira de ser e agir de uma determinada nação.</i>
Álvaro	<i>Cultura é todo conhecimento adquirido por uma pessoa ao longo dos estudos e conhecimentos prévios. A relação que a cultura estabelece tanto oral quanto escrita, de cultura popular ou intelectual que o indivíduo ocupa em sociedade.</i>
Letícia	<i>É uma palavra bastante “complexa”; que abrange conhecimento, crenças, arte, moral, costumes, etc.; e todos os hábitos e capacidades adquiridas pelo homem como membro da sociedade no decorrer de sua vida.</i>
Andreia	<i>A cultura faz parte da caracterização de uma nação. Envolve costumes e hábitos dos habitantes de determinada nação.</i>
Fernando	<i>Conjunto de manifestaciones de un Pueblo, una región, un país, referentes a su forma de pensar, hablar, vestirse, comer, etc. Cada país poser su forma de expresión y de manifestaciones propias. Eso es lo que caracteriza y diferencia de los demás. Por eso, la marca, la característica de cada cultura es difícil de ser adquirida o absorbida con el tiempo. Ella nace y hace parte de la persone que vive. Podemos decir, que el idioma es lo que más marca o caracteriza esa cultura.</i>
Lucia	<i>Cultura para mim, envolve o modo de viver do outro, sua língua, hábitos, crenças, modelos educacionais, econômicos, regimes de governo, ou seja, tudo que se refere à sociedade onde um indivíduo se insere.</i>
Fátima	<i>Cultura é a união de toda experiência de vida que o sujeito já viveu pois o comportamento é baseado em aprendizado e se você coloca esse aprendizado no dia a dia.</i>
Emanuele	<i>Cultura é o conjunto de manifestações artísticas, linguísticas, sociais e comportamentais de um povo ou civilização: crenças, artes, costumes, hábitos... adquiridos pelo homem na sociedade. Acredito que para conhecer a língua de um povo é primordial aprender e compreender sua cultura.</i>

⁴² Como já dito na tese, vinte e quatro (24) participantes permaneceram até o final do curso. Dentre os vinte e quatro (24), recebemos a coleta total dos dados (por meio de questionários, trabalhos finais e autoavaliação) de dezenove (19) participantes. Focamos, então, nos dezoito participantes ao longo da tese.

Márcia	<i>Cultura, em minha opinião, é toda a bagagem que o aluno traz para a sala de aula, tanto explicitamente quanto implicitamente. Fazem parte dessa bagagem a maneira como se relaciona com as pessoas e o ambiente a sua volta, seus gostos, seus costumes e, principalmente seus preconceitos e pré-conceitos sobre o que o circula.</i>
Camila	<i>Cultura é todo o conhecimento prévio que nosso aluno adquire ao longo de sua vivência fora da sala de aula. Juntamente com seus familiares.</i>
Ângela	<i>Na minha opinião, cultura é toda a expressão de um povo (ou de uma comunidade) e, por essa razão, é algo tão abrangente. A língua é o elemento que mais profunda e fielmente expressa o pensamento e as crenças de um povo. Na realidade, creio que a língua e a cultura não existem de forma alguma separadas: ao contrário, elas se fundem em algo único. Não há uma sem que haja a outra . Veja, por exemplo, a Libras (Língua Brasileira de Sinais), ela é uma língua que não utiliza sons. Ainda assim, expressa forma de pensamento de toda uma comunidade surda no Brasil. Ela tem até mesmo uma gramática própria, que demonstra como se estrutura a língua no pensamento de quem não utiliza sons para se comunicar. Assim, mesmo que nas aulas de língua tentássemos ensinar, por exemplo, somente a gramática (o que não seria uma boa ideia), não conseguiríamos “fugir” da CULTURA, pois a cultura expressa nosso pensar e até a gramática de uma língua é determinada pelo modo de pensar da comunidade a que pertence.</i>
Érica	<i>Para mim cultura são costumes que são ensinados por várias gerações e que mesmo sendo mais evoluídas, respeitam e continuam praticando o que lhes foi ensinado e possui um valor característico na sociedade, cidade e até mesmo no país onde vive.</i>
Mara	<i>Cultura é todo conhecimento adquirido de valores, crenças, hábitos alimentares etc. por um povo através dos tempos e o repasse desses conhecimentos à gerações que se seguem.</i>
João	<i>Cultura é todo conhecimento adquirido durante a existência do ser humano, na família, na escola, no cotidiano, nas experiências vividas ou observadas. Cultura é também dialética, você influencia e é influenciado durante sua existência.</i>
Giovana	<i>Para mim, cultura é o “apanhado” entre costumes, festas típicas, hábitos e a mentalidade de país ou de determinada sociedade. A gramática também faz parte da cultura (considerando-as aqui uma parte da língua que não pode nem deve ser desarticulada do léxico).</i>
Matheus	<i>Cultura são todos os elementos que constituem/dão particularidade a algum povo ou nação.</i>
Gabriela	<i>Cultura envolve conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e habilidades adquiridos pelas pessoas em família e por fazer parte de uma determinada sociedade.</i>

Fonte: elaboração própria.

Antes de desenvolvermos uma análise dos dados pautada pelos autores expostos em nossa fundamentação teórica, consideramos relevante criar um esquema para melhor visualização das opiniões que se repetem – portanto, que podem ser contabilizadas – nos trechos transcritos.

Gráfico 1: O que é cultura?



Fonte: elaboração própria.

A observação desse gráfico nos permite, primeiramente, destacar quais léxicos relacionados ao conceito de cultura foram levantados no questionário inicial dos participantes. Além disso, podemos relacionar esses léxicos (no seu contexto de transcrição) com os conceitos culturais que apresentamos ao longo de nossa fundamentação.

Notamos que a maioria dos participantes destacou a cultura como manifestações/modo de viver “de um povo”, “de uma nação” ou “de determinada nação”, “de um país”, “de uma determinada sociedade”. Essas manifestações foram postas como as crenças, os hábitos, os costumes, os valores, os vestuários, a alimentação, a forma de pensar, os modelos educacionais e econômicos, os regimes políticos, a arte e a moral.

Essa impressão inicial, apresentada por esses participantes, está associada com a teoria cunhada por Tylor (1871) sobre a concepção de cultura. Como já foi dito, o autor foi o pioneiro ao propor a definição antropológica de cultura como: “[...] este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (*apud* LARAIA, 1986, p.25).

Destacamos a passagem em que o autor afirma que a cultura é um “hábito adquirido”. Se observarmos novamente o gráfico, o segundo ponto mais destacado pelos participantes foi a cultura como “conhecimento adquirido”. Neste ponto, precisamos analisar os dados de forma contextualizada, visto que percebemos que, enquanto alguns participantes argumentaram na mesma linha de raciocínio de Tylor, ou seja, que a cultura é um “hábito adquirido” com o mesmo valor de “conhecimento adquirido”, outros participantes conceberam o termo “adquirido” numa perspectiva diferente da de Tylor.

Segundo o autor, o aprendizado da cultura seria transmitido por mecanismos biológicos em oposição à ideia de aquisição inata. Dessa maneira, algumas culturas atingiriam estágios de desenvolvimento ou evolução. Notamos, então, que a ideia de cultura de Tylor enquadra-se no determinismo biológico, no qual se pressupõe que a natureza humana é moldada pela atuação das condições sucessivamente mutáveis numa linha de escala a ser percorrida durante a vida: selvagem, bárbara e civilizada.

Como discutimos em nossa fundamentação, o discurso do determinismo biológico, infelizmente, persiste e atribui capacidades específicas inatas às raças ou a outros grupos humanos. Nesse sentido, a cultura de uma pessoa estaria diretamente relacionada à sua herança genética.

Dito isso, podemos recuperar nas respostas de alguns participantes essa ideia da cultura como “hábito adquirido” ou “conhecimento adquirido” numa perspectiva do determinismo biológico. Observemos:

Valentina: *Para mim, cultura é o conjunto de costumes, hábitos de uma nação. É o modo de vida das pessoas, envolve vestuário, alimentação, arte e etc... maneira de ser e agir de uma determinada nação.*

Érika: *Para mim cultura são costumes que são ensinados por várias gerações e que mesmo sendo mais evoluídas, respeitam e continuam praticando o que lhes foi ensinado e possui um valor característico na sociedade, cidade e até mesmo no país onde vive.*

Matheus: *Cultura são todos os elementos que constituem/dão particularidade a algum povo ou nação.*

Gabriela: *Cultura envolve conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e habilidades adquiridos pelas pessoas em família e por fazer parte de uma determinada sociedade. (grifos nossos).*

Ao ler os trechos, constatamos que os participantes observam a cultura como aquela que pode ser adquirida, num sentido, de essa ser passada de uma geração a outra num contexto definido e fechado de uma nação (sociedade, cidade, etc.) no qual o indivíduo vive. A particularidade de cada nação se dá pelos elementos, capacidades, hábitos de uma cultura. Existem, também, gerações que são mais evoluídas que outras devido ao acúmulo desses “conhecimentos adquiridos”.

Em outra perspectiva, porém, alguns participantes consideraram o “conhecimento adquirido” como sinônimo de aprendizado. Tal como Kessing (*apud* LARAIA, 1986) defende, qualquer criança normal poderá ser educada em qualquer cultura desde que colocada em situações apropriadas de aprendizagem. O homem, portanto, passa por um processo da endoculturação, no qual seu comportamento depende de um aprendizado, e não de um determinismo biológico. Vejamos algumas transcrições:

Álvaro: *Cultura é todo conhecimento adquirido por uma pessoa ao longo dos estudos e conhecimentos prévios. A relação que a cultura estabelece, tanto oral quanto escrita, de cultura popular ou intelectual que o indivíduo ocupa em sociedade.*

Fátima: *Cultura é a união de toda experiência de vida que o sujeito já viveu pois o comportamento é baseado em aprendizado e se você coloca esse aprendizado no dia a dia.*

João: *Cultura é todo conhecimento adquirido durante a existência do ser humano, na família, na escola, no cotidiano, nas experiências vividas ou observadas [...]. (grifos nossos).*

Nessas transcrições os participantes priorizam a cultura como algo que pode ser aprendido na interação com o outro (família, escola, livros, aprendizado do dia a dia). Outro ponto interessante, observado pelo participante Álvaro, é a “relação que a cultura estabelece, tanto oral quanto escrita, de cultura popular ou intelectual [...]”. Acreditamos relevante essa observação, na fala do PA, devido à existência de culturas, principalmente africanas, que prezam pela oralidade no aprendizado cultural.

Nesse sentido, concordamos com Sisto (2010, p. 17) que a prática da oralidade é antiga, pois “inúmeros círculos culturais viveram um período de agrafia e de oralidade, antes da introdução da escrita”. Na mesma perspectiva, Rosa (1994) afirma que durante séculos os conhecimentos e as informações foram passados de uma geração para outra por meio da oralidade, na chamada “tradição cultural dinâmica”, para expressar a memória coletiva e

individual. Portanto, há uma ligação forte entre a oralidade e a memória, sendo a última o “repertório e o veículo” da cultura (ROSA, 1994, p. 140).

Trazendo essa reflexão para a cultura brasileira, podemos salientar a cultura popular, oral, contada e recontada de geração a geração. Exemplos clássicos da cultura oral brasileira são as marchinhas de carnaval, a literatura de cordel, os provérbios, as cantigas de roda, entre outros.

Ambas as culturas, oral e escrita, a nosso ver, são importantes para recuperar traços históricos, modos de conceber o mundo, ideologias de diferentes povos. Por esse motivo, concordamos que ambas as culturas são relevantes no ensino-aprendizagem das diferentes línguas-culturas.

É necessário, portanto, como disseram alguns participantes, que a “bagagem do aluno”, a sua “experiência vivida”, sejam respeitada e compartilhada em sala de aula. A aprendizagem se dá ainda pela interação dos alunos uns com os outros, pelo contato das suas experiências de vida e constituição identitária, que são diferentes em alguns pontos e iguais em outros.

Alguns participantes destacam a identidade como traço fundamental para a conceituação da cultura, como podemos observar nos trechos:

Tatiana: [...] *a cultura envolve diversos aspectos sendo eles familiares, pessoais e regionais. Cultura diz respeito a identidade [...]*

Fernando: *Cada país poseer su forma de expresión y de manifestaciones propias.*

Matheus: *Cultura são todos os elementos que constituem/dão particularidade a algum povo ou nação.*

Outro aspecto que encontramos na definição de cultura é a alteridade. Embora os participantes não tenham usado esse termo em especial, podemos nos aproximar dele pela descrição feita. Vejamos:

Tatiana: [...] *Digamos que cultura envolve sua visão de mundo (de seu mundo e de outros “mundos”).*

Lucia: [...] *Cultura para mim, envolve o modo de viver do outro, sua língua, hábitos, crenças, modelos educacionais, econômicos [...]*

João: [...] *Cultura é também dialética, você influencia e é influenciado durante sua existência.*

A alteridade se dá por meio da interação com o outro, por proporcionar a identificação de si como o diferente em relação à língua-cultura outra. A descoberta desse diferente deve ser tomada numa perspectiva de conhecimento e, sobretudo, respeito, a fim de ultrapassar o etnocentrismo por meio de um trabalho consciente e de descentramento das nossas visões habituais em relação ao outro.

Mais do que *dialética*, como cita João, a cultura é *dialógica*, posto que, segundo Bakhtin (1997), é por meio dos nossos enunciados concretos (orais e escritos) que a língua passa a integrar a vida, sempre no diálogo, na interação com o outro. A língua é viva nos sujeitos e fora deles quando colocada em interação com outros através dos enunciados, portanto é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua.

Observamos que a língua, materializada nos enunciados, depende da interação dos sujeitos para mantê-la viva, por meio dela os sujeitos são constituídos e constituem outros sempre que colocam os enunciados em movimento. A língua, como foi dito, é um símbolo, é a produção dos significados (individuais, sociais e culturais), que também compõem e modificam-se pelos enunciados.

Nesta análise, buscamos definir “o que é cultura?” na concepção inicial de alguns participantes do curso de extensão. Por meio da fundamentação teórica pudemos aprofundar a ideia inicial de cultura trazida pelos participantes e notamos a repetição de concepções, o que nos permitiu desenvolver um gráfico de apoio para nossa análise. Lembramos que o instrumento utilizado para a observação dos dados foi um questionário com perguntas abertas/dissertativas.

Notamos que inicialmente, muitos participantes vieram para o curso com a percepção de cultura ligada ao conjunto de crenças, hábitos, costumes e valores. Esta concepção, quando fundamentada teoricamente, nos remete ao conceito antropológico de cultura cunhada por Tylor (1871).

Outras concepções também apareceram como aquelas fundamentadas no determinismo biológico; na tradição do povo - que é passada de geração para geração; nas questões identitárias; na preocupação com a própria cultura e com a cultura outra por meio da alteridade e, na interculturalidade que possibilita o diálogo entre culturas.

As diferentes concepções sobre cultura trazidas pelos participantes permitiram um desenrolar teórico consonante com o CE (curso de extensão). Desse modo, a observação do que os participantes concebiam, inicialmente como cultura, mostrou-se relevante para um trabalho de auto percepção de seus discursos e a necessidade de repensar o termo através da exposição teórica ao longo do CE.

Por fim, as distintas concepções teóricas sobre cultura foram retratadas, de forma aprofundada no CE, com intuito de auxiliar os PAs a analisarem e a definirem os conceitos culturais implícitos nos MDs.

3.2 Curso de extensão para formação continuada do professor com foco na sensibilização cultural

Com o intuito de respondermos aos subitens (a) e (b) da segunda questão de pesquisa, traçamos um percurso para a observação dos dados. Para apoiar esta análise, tomamos como base os itens 1.2 ao 1.3.

Porém, antes de respondermos a segunda questão desta pesquisa, apresentamos os tópicos abordados na plataforma Moodle, e três trabalhos finais apresentados no CE para exemplificar como analisaremos o *corpus* desta pesquisa.

3.2.1 Tópicos abordados no curso de extensão

Para analisarmos os dados e respondermos à segunda pergunta de pesquisa, entendemos ser interessante apresentarmos os tópicos abordados no curso de extensão.

Lembramos que o curso de extensão focou a sensibilização dos professores aos potenciais culturais implícitos às atividades de LDs. Para isso, iniciamos com um trabalho de conscientização sobre a importância de definir o conceito de cultura (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) nos materiais didáticos.

Em seguida, destacamos a necessidade de abordar língua-cultura de forma indissociável (GRAMSCH, 1993; BARBOSA, 2009; ALMEIDA FILHO, 2011; MENDES, 2004) no ensino-aprendizagem de LE. Mostramos que a globalização possibilitou maior interação de línguas-culturas, o que nos levou a abordar termos como interculturalidade, transculturalidade, língua franca, língua internacional, língua global, entre outros.

Partimos, então, para as questões culturais, a serem exploradas em sala de aula, como identidade, alteridade, estereótipos, diversidade cultural, entre outras. Na sequência, analisamos como essas questões culturais aparecem nos materiais didáticos de ensino-aprendizagem de LE.

Trabalhamos com os PAs a necessidade de sensibilização dos seus alunos em relação a interculturalidade e transculturalidade ao serem expostos ao contato da língua-cultura outra, buscando evitar a sobrevalorização de uma língua-cultura em relação a outra.

Abordamos Marc (1992) e Todorov (2003) por eles apresentarem esquemas teóricos úteis para a análise dos conteúdos culturais e que podem ser transpostos para a prática na análise desses conteúdos nos LDs. Finalmente, atentamos aos tópicos de análise de LDs propostos por Hurst (2006) e outros teóricos já citados para mostrar uma proposta de adaptação dos LDs e explorarmos os potenciais culturais.

Em suma, a trajetória do curso de extensão nos levou a pensar no modo como os professores estariam (ou se estariam) abordando os conteúdos culturais em sala de aula de LE, algo que nos auxiliou na elaboração de nossa segunda questão de pesquisa.

3.2.2 Elucidação de três trabalhos finais apresentados no curso de extensão

O *corpus* desta pesquisa é constituído por dezenove⁴³ trabalhos que foram apresentados pelos PAs ao final do curso de extensão. Entre os trabalhos apresentados, selecionamos três⁴⁴ para uma análise mais aprofundada e para uma explanação de como foram abordados os dados.

Apresentamos os *slides* confeccionados pelo PAs e as transcrições com explicações deles de como desenvolveram as atividade em sala de aula.

Iniciamos pela apresentação de Fátima que trabalhou com o Caderno de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, com a turma do oitavo ano, sobre a temática dos alimentos. Vejamos a descrição da PA:

Fátima: [...] *ja ideia foi ter no oitavo ano B...no I. ((cita o nome da escola))...né...eu na minha euforia...eu até esqueci de colocar...eu já comecei direto...então nós estávamos abordando a parte...o livrinho dois...agora do segundo semestre...né...que começa falando de...alimentos...de comida...daí ele fala das diferenças de café da manhã...almoço...jantar... (Grifo nosso)*

Em seguida, Fátima começa a descrição de como abordou o tema da alimentação em sala de aula:

Fátima: *e ai...eu já tinha passado por essa parte das refeições do dia...e eu tinha chegado na pirâmide alimentar...como eu cheguei para eles...vocês viram que eu escolhi uma pirâmide que tá toda em inglês...né gente...e ai o que que aconteceu foi o seguinte...eles acharam assim ótimo...é dividido em nove categorias...lá no livrinho ta...um...dois...três...quatro...cinco...seis...sete...oito...nove...é dividido em nove categorias...e ai...o que que eu fiz com a sala...eu dividi em nove grupos...cada um era pra ter*

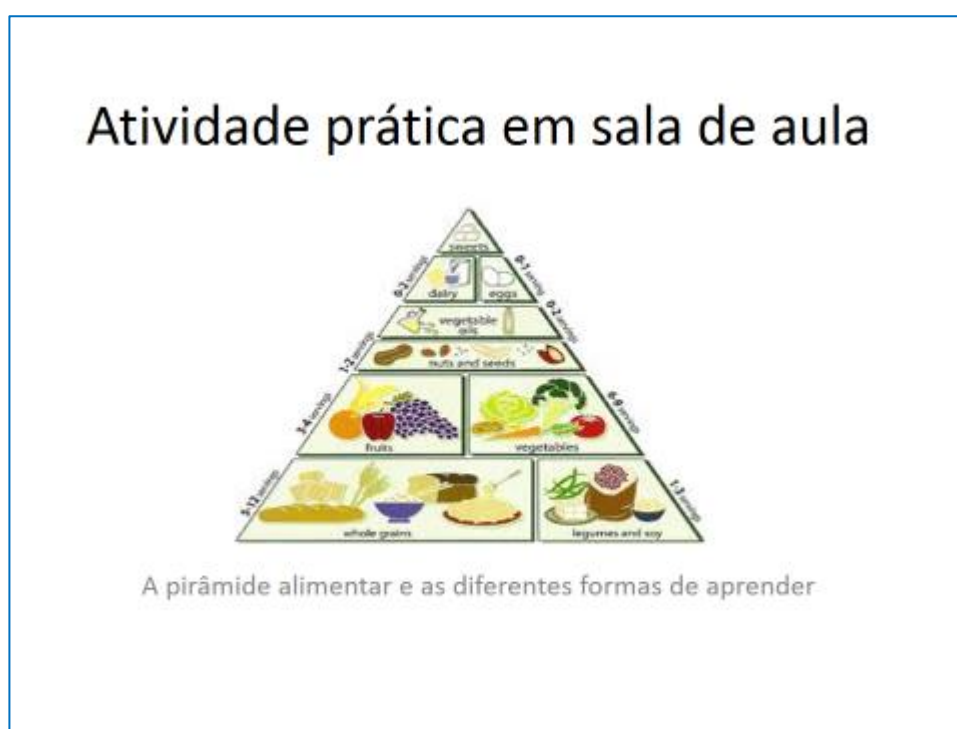
⁴³ Na metodologia destacamos que 24 alunos permaneceram no CE do início ao fim. Todos eles apresentaram o trabalho final proposto no CE. No entanto, apenas dezenove (19) participantes disponibilizaram os slides para análise dos dados.

⁴⁴ A escolha dos três trabalhos para análise foi feita de forma aleatória. O intuito da análise é apresentar como os participantes desenvolveram as atividades - com conteúdos culturais - junto aos seus alunos.

feito um grupo específico e...enfim...qual foi a novidade?...qual foi o ponto de vista diferente disso?...chegava na bolacha eles não sabiam onde colocava...ah...melhor ainda...quando eu falei: “gente olha na página dezesseis, o que vocês estão vendo?... “ah...a pirâmide alimentar”...então mesmo sendo escrito em inglês...porque?...porque eles já tinham visto isso aqui na educação física...e já tinham visto isso aqui em ciências também...né...então a gente percebe que aparece throughout the curriculum praticamente...então é uma matéria que a gente vê não em um...é uma aula...um ponto de estudo que aparece não em uma matéria mais em várias...quer dizer que eles já conheciam...então...eu tive que fazer essa abordagem diferente no sentido de eles perceberem qual que era a classificação...

A professora levou para a sala de aula a pirâmide alimentar escrita em inglês:

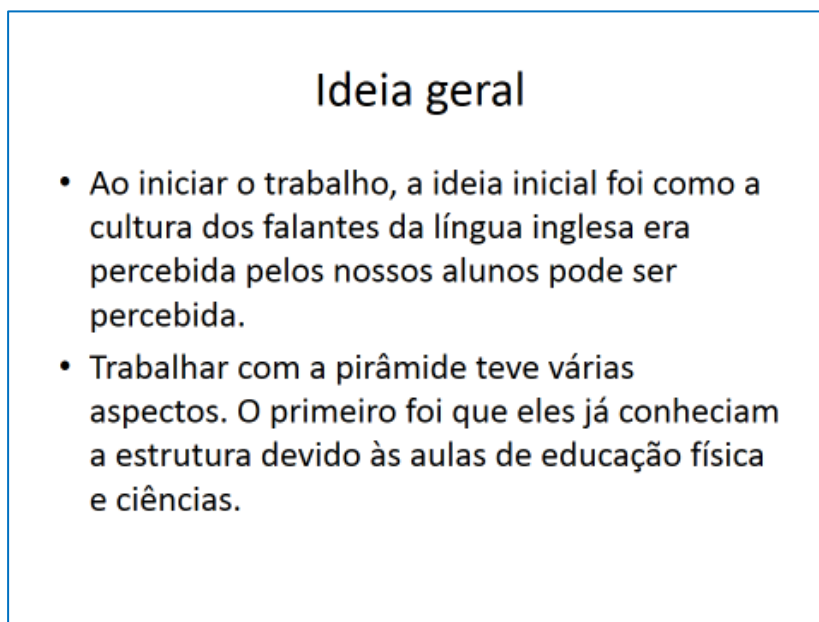
Figura 12. Slide apresentado por Fátima



Fátima separou os alunos em nove grupos de acordo com os grupos da pirâmide alimentar. Um ponto interessante apontado pela professora refere-se à interdisciplinaridade presente na atividade, uma vez que os alunos já teriam visto essa pirâmide nas matérias Educação Física e Ciências. Isso facilitou o reconhecimento dos alunos a respeito da pirâmide.

Após a divisão, os alunos teriam que procurar os alimentos em revistas de propagandas de supermercado e colar no grupo alimentar correto. Além disso, eles deveriam buscar as *tables of contents* (tabelas de contagem de calorias).

Figura 13. Ideia geral do trabalho



A professora explica qual é a ideia geral da proposta de trabalho:

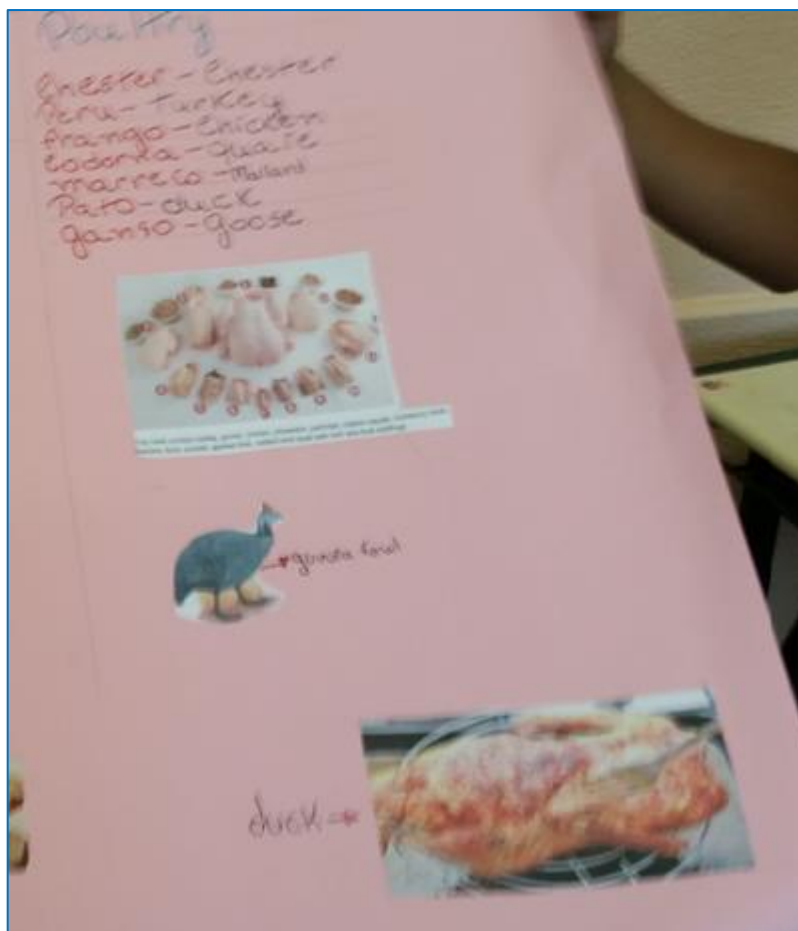
Fátima: *elas não tem muita noção...então ao iniciar o trabalho a ideia era como a cultura dos falantes de língua inglesa era percebida pelos nossos alunos...porque mesmo que...é o que eu falei a pirâmide pode ter a mesma divisão...mais eles não veem os alimentos em si...do mesmo jeito...da mesma maneira...então havia várias palavras que eles não conheciam...enfim...tá! então teve vários aspectos...que eles já conheciam...depois...o A. falou: “olha, ficou fora, o seu depois está deslocado”...e eu falei: “uhum!”...*

Pela fala da professora, notamos que, embora a pirâmide alimentar seja algo universal, ou seja, todas as culturas se baseiam nessa classificação, há alimentos que não se encaixam na classificação dada de uma cultura para outra. Nesse sentido, o objetivo da professora foi observar como era a ideia dos alunos em relação à cultura dos falantes de LI.

Outro ponto observado por ela, e que levou a um trabalho de aprofundamento devido à curiosidade dos alunos, foi a abordagem das denominações das carnes em LI. Fátima explicou para os alunos que a denominação de algumas carnes em inglês era diferente da denominação dos animais. Observemos a transcrição:

Fátima: *(...)ai foi que entrou a minha segunda ideia pra trabalhar com isso...quando eu falei pra eles a ideia de bife...e eles falaram mais é bife professora...que que eu fiz...eu peguei e mostrei para eles os diferentes tipos de carne...então tem mutton... tem porc...que você não fala “ah! Eu como pig!” mais “ como porc”...isso faz parte da cultura americana mesmo...e para eles...eles não sabiam...eles já tinham escrito pig na verdade...e uma vez eu vi num livro meu didático...né...que quando você fala “I have a pig for eating”...alguma coisa assim...era o porquinho sentado na mesa com o garfo e a faca na mão...porque um pig você não tem que chamar ele de pig...mais tem que chamar ele de porc...então isso ficou na minha cabeça...as fotos não vão ser tão variadas nesse sentido aqui...porque todos pegaram esses folhetinhos de supermercado...só que como cada um tinha que fazer um grupinho...tá...ai...ô...olha a alegria deles quando termina o trabalho.*

Figura 15. A curiosidade e a produção de mais um cartaz



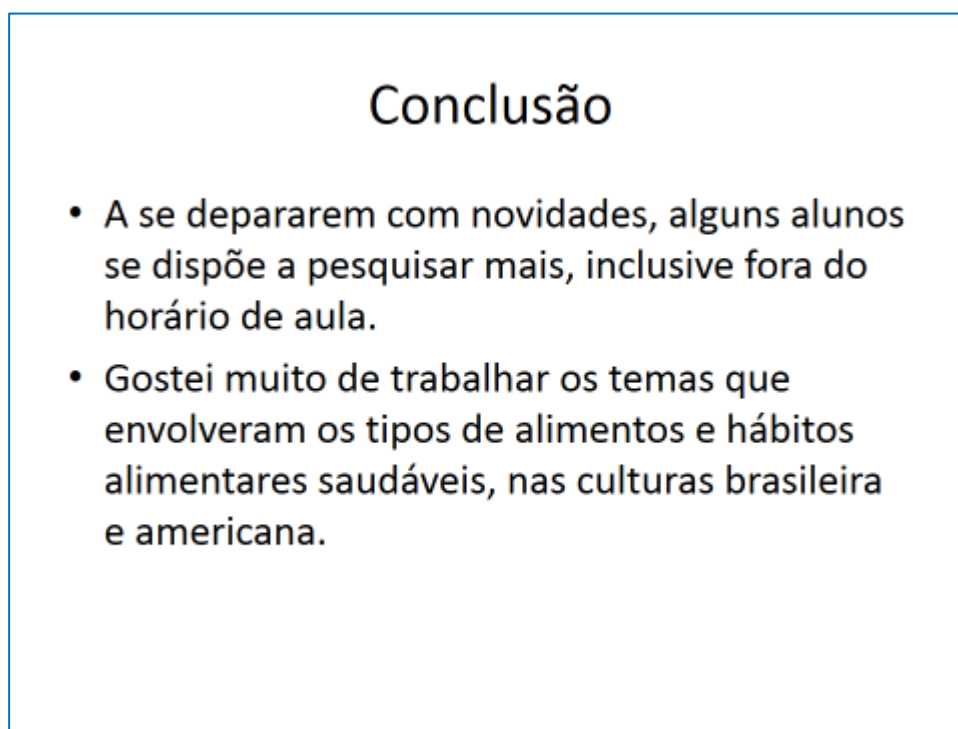
Motivado pela pesquisa, o grupo apresentou mais um cartaz com um prato curioso feito nos Estados Unidos. Conhecido como *Turducken*, o prato é uma mistura das aves em inglês **TUR**key, **Du**ck e chi**CKEN**. O prato normalmente é feito para o feriado de Ação de Graças nos Estados Unidos, em vez de se fazer o tradicional peru. Existem variações do prato que podem incluir um ganso ou até um avestruz por fora ou um pombo ou uma codorna por dentro⁴⁵.

Fátima: ...e aqui tá falando todos os...todas as galinhas...tipos de frango...poultry...aqui está escrito poultry...foi a outra coisa que chamou a atenção...e aqui eles acharam a galinha de angola também...como fala...que está aqui também no meio da história...esse aqui é um duck... um duck assado...então eu acho assim que o resumo da ópera foi que eles descobriram que tem coisas diferentes...que eles viram que assim na nossa cultura a gente não faz isso...a gente não coloca uma coisa dentro da outra...põe farofa dentro do frango...põe...mais assim né...descobrir que um americano faz um negócio desses...é muita coisa né...é bastante...e mesmo os tipos de carnes diferentes porque mesmo o bife...é beef...lógico que sempre tem aqueles que não estão prestando atenção direito...dai é complicado...mais eu acho que de resto assim foi bem produtivo...então ai para finalizar...ó...a minha conclusão foi que ao se depararem com novidades...alguns alunos se dispõem a pesquisar mais...inclusive uma delas me mandou um email dizendo "olha professora o que eu achei!"

⁴⁵ Informações disponíveis no site:<<https://medium.com/@pifferm/o-turducken-94fae36e4dd7#.ph9mx3hr9>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Com essa proposta de atividade a professora chegou às seguintes conclusões:

Figura 16. Conclusão da atividade



Posto que a atividade do Caderno mostrasse a diferença de alimentos em diferentes culturas no café, no almoço e no jantar; a professora decidiu ampliar a atividade focando a pirâmide alimentar, apresentada na LI, e a sua comparação com a alimentação dos alunos brasileiros.

Observamos que a ideia da P, embora simples (dividir a turma em grupos de acordo com cada classificação da pirâmide), possibilitou uma visão do todo com aprofundamento em cada parte.

Conforme os alunos tentavam colocar os alimentos de acordo com a classificação da pirâmide, notou-se uma comparação que eles naturalmente realizam entre a língua materna e a língua estrangeira e que gera alguns mal-entendidos.

Nesse momento, notamos que a professora percebe a dificuldade dos alunos e aguarda um posicionamento deles. Segundo Auger (2005), o *posicionamento* tomado pelo aluno na didática intercultural refere-se à tomada de consciência acerca das diferenças culturais entre a LM e a LE.

A P nota que, embora os alunos conhecessem a pirâmide ao colocarem os alimentos nela, em LI havia várias palavras desconhecidas para eles. Essa atividade de colocar os alimentos na pirâmide refere-se ao processo de *construção* proposto por Auger (2005), que é o momento quando o aluno olha as palavras em outra língua e não consegue encaixá-las na pirâmide que lhe é tão familiar. Surge, então, a incerteza e a percepção do aluno que a P descreve: “(...) depois...o A. falou: “olha, ficou fora, o seu depois está deslocalizado”...e eu falei: “uhum!(...)”.

O aluno nota que a palavra está “*deslocalizado*”, ou seja, deslocada, colocada fora da categoria que ele acreditava ser a correta. Entendemos que com essa afirmação do aluno a P atingiu o objetivo de observar a ideia dele em relação à cultura dos falantes de LI, posto que o aluno partiu do seu ponto de referência, que é a LM.

O mesmo ocorreu com outro grupo ao trabalhar com a categoria de carne (*meat*) na LI. O *posicionamento* das integrantes do grupo foi etnocêntrico, visto que elas observaram a língua outra tomando como referência a própria língua. Ao escreverem os nomes dos tipos de carne em inglês, elas pensaram em português, logo a carne de porco foi descrita como “*pig*”, fazendo-se referência ao animal porco, pois na Língua Portuguesa não há distinção entre a carne e o animal.

A explicação da professora sobre a diferença do animal porco “*pig*” da carne de porco “*pork*” despertou a curiosidade no grupo de tal forma que as integrantes refizeram o cartaz consertando as denominações. Além disso, elas se propuseram a pesquisar mais sobre alimentação e apresentaram uma refeição dos Estados Unidos com a composição de várias aves.

Notamos que a atividade foi importante para a comparação entre as línguas realizada pelos alunos. De acordo com Revuz (2002), a LM não é um empecilho para a aprendizagem de outra, sendo a comparação entre elas inevitável e necessária para a observação do novo, do estranho, ou seja, como o próprio nome já diz, do estrangeiro.

Pela conclusão da atividade, a P mostra-se satisfeita com a motivação que os alunos tiveram, vindo a pesquisar fora da sala de aula. O trabalho mostrou um envolvimento entre aluno e professor, além da abordagem da didática intercultural dos hábitos alimentares de brasileiros e de norte-americanos.

Na segunda apresentação, a P Lucia trabalhou o LD *Prime* de LI com alunos da terceira série do Ensino Médio. A P explorou uma atividade do livro que apresentava um texto intitulado “Being Brazilian”. Vejamos a transcrição com a explicação de Lucia:

Lucia: *eu trabalhei com um texto do livro didático...”Prime”...que é o livro didático que a gente usa na escola...que vai ser trocado agora em Novembro...e eu peguei o texto do livro um e trabalhei com a terceira série...eu trabalhei com a terceira série A...que é uma turma assim bem receptiva...né...bem tranquila pra trabalhar...o texto é Being Brazilian... e o conteúdo desse texto...é na verdade o objetivo dele...lá no livro didático é trabalhar com listas...é trabalhar com o gênero lista...mais eu usei o texto para fazer um debate sobre o estereótipo...com os alunos...o texto é esse...não sei se vocês conseguem ver muito bem...mas só um resuminho rapidamente...é a visão de um americano de algumas características marcantes assim do brasileiro...então por exemplo...se reconhece que alguém é brasileiro quando leva o futebol a sério...quando sabe o nome de dez mil atores e atrizes...quando conhece nome de novelas...sabe diferença entre samba e pagode...*

Notamos pela transcrição que a P faz uso de uma atividade do livro que apresenta lista – com o objetivo de abordar esse tipo de gênero textual – e modifica a atividade para debater os estereótipos presentes no texto. O interessante do texto, apontado por Lucia, é que se trata de um norte-americano falando sobre o brasileiro, e há algumas visões estereotipadas, como “alguém é brasileiro quando leva o futebol a sério...quando sabe o nome de dez mil atores e atrizes...quando conhece nome de novelas...sabe diferença entre samba e pagode...”

Lucia continua lendo as frases da atividade:

Lucia: *sabe dançar...então tem um monte de gente se reconhecendo aqui...né ((professora fala com modulação apreciativa irônica)) (...) deseja comer arroz e feijão todos os dias(...))né...e nessa questão de arroz e feijão...né...uma aluna fez um comentário muito interessante...eu entendi que ela foi para os Estados Unidos...ela foi para Disney há uns dez anos...ou quando ela fez dez anos...e ela falou assim : “Lá eles não comem comida!”...((professora com expressão corporal de dúvida))...”Mas...como assim?”...eu perguntei para ela...”o que que eles comem então?”...eu falei: “o que você quer dizer com comida?”...ela falou: “arroz e feijão”...né...também é a nossa visão do outro que é...que quer dizer...comida pra nós é arroz e feijão...quem não come arroz e feijão não come comida...né...então...eu nunca...nunca...eu nunca fui pros Estados Unidos mas...eu imagino que eles comam muito fast food...que é o que a gente vê...e alguém me perguntou qual é a base dos alimentos deles...né...eu penso que seja batata...macarrão...né...mais macarrão do que batata...enfim...ai saiu um debate muito interessante...porque eles começaram a questionar...né...assim como vocês reagiram foi a reação dos alunos...”ah! mais eu não sei a diferença entre samba e pagode!”... “eu não gosto de futebol”...né...alguns comentando...que mais...ah!...outra coisa né...que eles...que nem todos se identificaram... “ah! Se vocês forem a uma festa e ela não durar até as cinco da manhã, então não é festa”...então isso também...né...é um estereótipo do brasileiro...essa questão de ser festeiro...né...de ser disposto...né...e tem mais...ah!...uma coisa interessante...também... é que os brasileiros se arrumam...né...trocam de roupas para ir ao supermercado...né...se sabem que vão receber visitas deixam a casa limpa...né...deixa a casa em ordem...ninguém recebe sem...e:::.....ah!...se você for a uma festa de aniversário e não levar um pedaço de bolo pra casa...você também não é brasileiro!*

Podemos notar que a fala da P demonstra a participação dos alunos em relação a essa atividade. Na transcrição, a concepção de comida da aluna equivale a uma refeição que contém arroz e feijão. Nota-se um estranhamento por parte da aluna, que, ao viajar para o exterior, compara automaticamente a refeição do então “estrangeiro” à sua.

Na revista norte-americana “Parade⁴⁶”, a jornalista Alison Ashton afirma que os Estados Unidos são a nação dos *snacks*, devido à praticidade e à necessidade das pessoas de almoçarem rapidamente para retomarem o trabalho. Isso mostra que a visão da aluna sobre a alimentação nos Estados Unidos é coerente. No entanto, embora *snacks* remeta à ideia de lanches, normalmente associado ao consumo de *fast food*, como hambúrguer, sanduíche, pizza etc., a autora desmistifica essa visão explicando que se trata de uma refeição mais leve e rápida devido à correria do dia a dia e que muitos levam comida de casa para o trabalho.

Pela transcrição, nota-se que os alunos vão percebendo os estereótipos e nem todos se identificam com algumas visões apresentadas pelo estrangeiro no texto: “*ah! mais eu não sei a diferença entre samba e pagode!*”... “*eu não gosto de futebol*”.

Os estereótipos, segundo Boyer (2007), são representações compartilhadas que são qualificadas por meio de manifestações coletivas, sociais ou sociolinguísticas. Dessa forma, eles podem ser considerados como produtos, e estão sempre presentes no imaginário das comunidades culturais.

O problema é quando o estereótipo reflete uma realidade, certamente errada, e constitui um exagero dessa realidade. O processo de generalização pode ser aproveitável ou nocivo dependendo do uso que lhe é feito.

Na transcrição existem representações positivas em relação ao brasileiro. Por exemplo, o fato de deixar a casa limpa e arrumada para receber visita e o de oferecer um pedaço de bolo, numa festa de aniversário, para o convidado levá-lo para casa. Esses dois exemplos perpassam a representação, pois são atitudes com as quais muitos brasileiros se identificam.

Lucia explica como abordou a atividade com os alunos:

Lucia:(...) e é muito interessante...gente! embora esse texto esteja lá no livro de...primeira série...teve...eu fiz todo um trabalho de leitura...com eles né...o *skimming* e o *scanning*...né...para eles conseguirem...eles a primeira reação...né...é aquela: “ah! Eu não sei”...”ah! o texto é inglês professora! Ah, a gente não sabe!”...mas conforme eles foram lendo...eles entenderam quase o texto todo...até porque ele tem essa característica de lista...né...é de um administrador de um grupo...e faz mesmo...essa...esse...essa estereotipagem. ai...dos tópicos...então essa é a delimitação...dai nós discutimos...gente eu fiz essa atividade também...mais só oralmente...pela questão do tempo...são duas aulas né...eu não tive realmente muito tempo para preparar...então foi bem rápido...dai eles também estão preocupados com formatura...e ai num deu muito tempo de fazer...então eu cheguei só até ali ((professora aponta para o *slide*))...naquela atividade...eles foram respondendo...e eu fui

⁴⁶Retirado do site: <<http://parade.com/414688/alison-ashton/what-america-eats-lunch-2015/>>

perguntando...e...em inglês...e aí: “ah! Mais o que que é isso?”...né...então eles acham que eles não sabem...mas depois que eles leem eles falam: “ah! Mais eu tinha entendido”...até o próprio...o próprio livro didático traz ali...né...a questão do estereótipo...

A professora fez inicialmente um trabalho de leitura e auxiliou os alunos na compreensão do texto. Ela motiva os alunos para se esforçarem e buscarem os significados no texto em inglês. Depois ela propõe a seguinte atividade para ser realizada oralmente:

Figura 17. Atividade oral

1 Look back at Hilton's list and discuss these questions:

- a** Which topics are positive?
- b** How do the negative topics make you feel?
- c** Among Hilton's opinions, which one(s) do you agree with? Why?
- d** Which of his opinions do you disagree with? Why?
- e** Read the definition of the verb *stereotype*. Do you think it applies to Hilton's opinions? Why (not)?

2 Group the items in Hilton's list of opinions about *Being Brazilian...* into these headings.

stereotype² /'steriə,taip/ verb [T] (usually passive) to believe that someone has a particular character only because this is what many people believe someone of their particular class, NATIONALITY etc must be like, and not because you know anything about their personality

Eating habits **Personal characteristics** **Social habits**

When you read a text quickly to get its general idea, you are using the "skimming strategy". If you read it quickly to find specific information, such as a number, a name or a date, you are using the "scanning strategy"!

TIP

Apesar de propor a atividade para ser realizada rapidamente, notamos que a P incentiva os alunos a compreendê-la na Língua Inglesa falando em inglês o tempo todo. Num primeiro momento, alguns alunos se colocam na defensiva e dizem não compreender, mas, com a insistência da professora, alguns acabam compreendendo. No final da transcrição, a professora explica que o LD traz a definição de estereótipo e eles discutem as questões, fechando assim o debate.

Por fim, mesmo com um tempo limitado (duas aulas), notamos que a P propôs uma discussão bem pertinente por meio da exploração dos estereótipos do texto e pelo envolvimento dos alunos nessa interação.

O último trabalho para esta análise, foi formulado por uma professora de Italiano que dá aulas no Centro de Ensino de Línguas (CEL). Observemos a transcrição com a explicação da P:

Giovana: bom...a atividade que eu fiz foi para os meus alunos lá do C.E.L...então o sexto estágio e ai u::...a gente trabalha com o livro que é o Novo Projeto Italiano...e ai a gente tá trabalhando agora com uma unidade...que ela trata sobre a escola...sobre a instrução...formação...os exames...o título da unidade é Exames nada de estresse... e ai a unidade inteira ela aborda todo esse tema...então...no primeiro diálogo já é um menino lá da Itália...que ele reprovou numa matéria e ai ele tá pedindo pros amigos emprestarem...é::: as anotações pra ele tirar cópia...então aproximando os alunos e pra eles já terem uma ideia...nossa na Itália também faz isso...não copiou vai pegar do outro pra xerocar...então a unidade toda vai trabalhar esse tema que no final ela tem um texto que vai explicar como é o sistema escolar da Itália...e a universidade também...vai explicar tudo direitinho...a gente ainda não chegou nessa parte...então o que que eu pensei em fazer...é pegar e fazer os alunos refletirem sobre a escola em geral...o conhecimento que eles têm de escola...refletindo o que é para eles...ai quando chegar lá na final dessa unidade...é:::...quando eles conseguirem entenderem como é lá na Itália...pra eles já relacionarem então...e falarem ah...eu imaginava que era assim...a é parecido...ou não...então eu primeiro perguntei pra eles o que que vinha na cabeça na hora que eu falava escola...vocês podem ver as imagens...para eles terem uma ideia da cara que eles fazem...((risos))...dai então...o que que eles pensam ao falar de escola?...

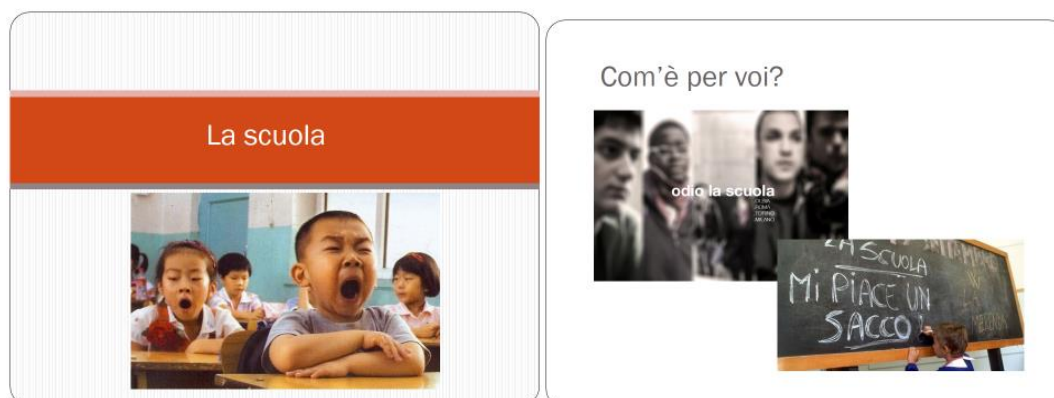
A professora utilizou o livro “Novo projeto Italiano” e trabalhou com os alunos a unidade cuja temática é a escola.

Giovana inicia a aula com um diálogo do LD. Este apresenta um menino italiano que, ao reprovar numa matéria, pede para os amigos emprestarem as anotações para ele tirar cópia. Como esse costume é comum aos alunos brasileiros, a P buscou apresentá-lo e aproximá-lo a uma prática também normal aos italianos.

A comparação entre culturas, segundo Collès (2014), permite surtir questionamentos interculturais, os quais possibilitam ao professor guiar as discussões envolvendo línguas-culturas em sala de aula. E é exatamente por meio da comparação entre língua-cultura brasileira e língua-cultura italiana que a P inicia a discussão com os alunos.

Em seguida, ela traz imagens cômicas de como ela enxerga os seus alunos, “a cara que eles fazem” ao pensarem em escola. Vejamos as imagens selecionadas pela professora:

Figura 18. Relação dos alunos com a escola



A P pergunta aos alunos se eles amavam a escola como diz o *slide* (“la scuola mi piace un sacco”) e explica:

Giovana: ... *sacco*...seria demais...muito...muito...não é um saco como é pra gente...e ai lá em cima tá escrito “odeio a escola”...então a questão era se eles odiavam ou se eles gostavam muito...ai eles falaram que...não é mais ou menos...não ama e nem odeia...então a ideia deles foi mais ou menos essa...”

A palavra *sacco* constitui um falso cognato e pode gerar uma interpretação errônea da Língua Italiana para a Língua Portuguesa. Por essa razão, entendemos ser de extrema relevância a P ter destacado essa diferença para os alunos. Após apresentar a imagem com os dizeres em italiano: “Odio la scuola” (Odeio a escola) e “Mi piace un sacco” (Eu gosto muito), ela explica que a palavra italiana *sacco* significa ‘muito’ em português.

Em seguida, Giovana apresenta diferentes tipos de escola. Começa falando sobre a escola ideal tratada pelo filme “Escola de *rock*” e então apresenta um trecho do filme italiano “*Scialla*”. Esse filme já havia sido trabalhado em sala, mas a professora o retomou para lembrar os alunos sobre uma personagem que sempre pedia para sair da sala e nunca retornava. Depois ela apresentou um trecho do famoso filme “*Sociedade dos poetas mortos*” e por último um trecho de “*Rebelde*”.

É interessante observar na transcrição da P a sua preocupação em trazer recursos para a sala de aula que motivassem os seus alunos. Por exemplo, ela diz:

Giovana: *então a primeira que eu coloquei foi a escola de rock...um filme que não sei se vocês conhecem...mais que é legal...e eu lembrei do primeiro dia de aula que um dos alunos falou que era o filme preferido dele...Escola de rock...então eu coloquei também pra lembrar...e pra fazer o aluno explicar em italiano, para os outros que não tinham assistido o que que era (...e por último Rebeldes...porque um deles adora...é apaixonado... por Rebelde... e ai então eu coloquei mais para...pra ele...pra eles pensarem apesar de ser meio sem sentido...é um internato(...)*

A intenção da P foi questionar os alunos sobre a escola ideal, que eles afirmaram não existir, no entanto:

Giovana: eles falaram que não tem escola perfeita...mais que eles imaginam dessas opções e, das que eles pensam tal...e ai eu perguntei pra eles desses modelos quais tinham maior relação com a escola que eles conhecem?...que eles têm conhecimento...que eles convivem...e eles falaram que é o scialla...que é o da escola italiana...então assim não precisou nem chegar lá no final da unidade do livro...porque depois a gente vai ver que é bem parecido o sistema escolar...o sistema escolar é parecido com o nosso mesmo...e ai eles falaram é o scialla que é parecido...o menino tava lá na escola e dai é parecida com a nossa.(..)

Mais uma vez os alunos aproximam a escola italiana com a brasileira. Essa conclusão era esperada pela P quando eles chegassem ao final da unidade, porém os alunos compreenderam a aproximação das escolas antecipadamente.

Após a discussão, a P pediu aos alunos que criassem diálogos de situações comuns em sala de aula, e eles acabaram produzindo uma pequena peça teatral para ser apresentada. Essa peça está relacionada à realidade vivida por eles:

Giovana: essas imagens são do teatrinho que eles fizeram...porque os alunos não desgrudam mesmo do celular...então a ideia é essa...era assim ai eles tavam fazendo atividade...mais a professora estava de costas então eles estavam conversando sobre coisas que tavam fazendo...um copiando do outro e dai depois perguntava porque que fulano não veio pra aula hoje?...né...vou ligar pra ele...dai coisas deles assim...ai vou ligar pra ele pra saber assim porque que ele não veio...e o outro tava escondido lá atrás...eles fizeram ele ligando e o outro respondendo...”porque você não veio hoje?”... “ah!porque hoje tema aula de não sei o que, e eu não gosto!”...”não gosto da professora, não gosto da aula e não quis ir!”...ai ele ia dar uma festa e a menina perguntou se ela podia ir...e ai enfim...resumidamente eles fizeram um diálogo com uma situação comum pra eles...e ai é isso...aqui eles falando no telefone...e aqui o outro todo folgado porque ele estava em casa...né...porque ele tinha faltado...

Concluimos que a abordagem da P de apresentação dos diferentes tipos de escolas foi relevante, principalmente pelo fato de ela conhecer e trazer aquilo de que seus alunos gostavam para o contexto de sala de aula. E a comparação entre as línguas-culturas por meio da atividade intercultural possibilitou o que Auger (2005) defende como *a criação de laços de afeição que podem evitar o sentimento de exclusão*.

Ao final da apresentação dessas três análises, notamos que os professores se esforçam para pôr em prática aquilo que foi discutido tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas a distância no curso de extensão.

Apresentada esta parte, que consideramos importante a ser detalhada no *corpus*, passamos para a resposta da segunda pergunta de pesquisa.

3.2.4 A abordagem dos potenciais culturais pelos participantes

Neste tópico, iremos observar como e se os participantes abordam os potenciais culturais por meio da adaptação dos MDs e como eles justificaram a escolha feita. Para isso, utilizamos registros dos PAs da plataforma Moodle, gravações e transcrições das aulas, análise do trabalho final e autoavaliação.

Pela observação do trabalho final, constatamos que todos os vinte e quatro (24) PAs conseguiram elaborar atividades para seus alunos e trazer os resultados da aplicação destas para o curso de extensão. No entanto, apenas dezenove (19) deles disponibilizaram todos os recursos possíveis para a triangulação de dados.

Além disso, estes conseguiram abordar algum conteúdo cultural no trabalho proposto junto aos alunos. Observemos os conteúdos abordados utilizando um questionamento da autoavaliação:

Tabela 8. Qual o(s) conteúdo(s) abordado(s) em sua aula?

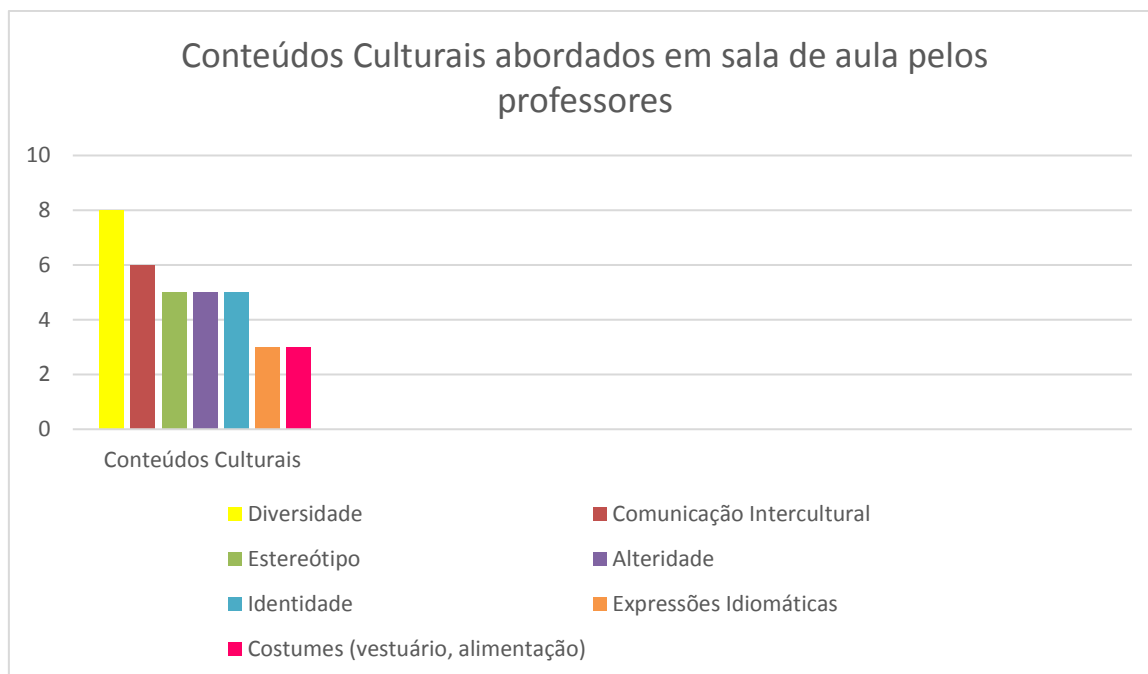
Ângela	Expressões idiomáticas e ditados populares (origens, diversidade, comunicação intercultural).
Álvaro	Abordo conteúdos culturais selecionados com expressões idiomáticas, a comunicação é vista na leitura de um texto ou artigo. Depende do público, e como é conduzido as aulas de língua estrangeira, tenho resultados positivos e práticos.
Andreia	Diversidades no <i>vestuário</i> do mundo hispano.
Camila	O conteúdo abordado em aula foi <i>comidas típicas</i> . Foram usados como textos de “estranhamento” e “exotopia” abordados por Dornsbusch/Revuz
Emanuele	O conteúdo abordado foi estereótipo.
Érica	O conteúdo cultural foram as diversidades e expressões idiomáticas, através das pesquisas os alunos puderam desenvolver aspectos positivos com relação as pesquisas.
Fátima	O abordado em minha apresentação foi diferenças entre hábitos alimentares dos brasileiros e americanos.
Fernando	Alteridade, estrangeirismo, olhar estrangeiro principalmente identificar uma figura em uma fotografia. Em esta atividade, cada aluno deu sua opinião sobre um signo. Uma impressão foi definitiva para começar a definir a atividade proposta. Diferentes culturas dadas de um signo (Colômbia – México – Peru)
Giovana	O conteúdo abordado foi a escola, para provocar os alunos para discutirem sobre o que imaginam da escola na Itália e do que sabem sobre a escola do Brasil. Além disso, o conteúdo consistia em favorecer um trabalho de consciência cultural do outro e da própria cultura dos alunos.
Gabriela	Trabalhar com contexto histórico e cultural da Irlanda a época do Domingo Sangrento utilizando a música “Sunday bloody Sunday” da banda U2.
João	Comunicação Intercultural.

Letícia	Estereótipos e Preconceitos. Foi realizado com o 2ºEM, apostila 3, Situação de Aprendizagem.
Lucia	O conteúdo abordado em minha aula foi o estereótipo.
Matheus	O conteúdo cultural abordado foi a questão do estereótipo.
Márcia	Identidade, estereótipos, diversidades e expressões idiomáticas são meus conteúdos favoritos.
Mara	Identidade – reconhecer as estações do ano, em destaque a primavera no Brasil. Alteridade – reconhecer as estações do ano, em destaque a primavera na Índia, na Alemanha, no Japão e nos EUA.
Valentina	Crenças, horóscopos, comunicação intercultural.
Tatiana	O conteúdo cultural abordado foi o estereótipo.
Vinicius	Os conteúdos abordados foram identidade, alteridade, diversidades, comunicação e competência intercultural (linguagem gestual).

Retomando a fundamentação teórica, consideramos os “conteúdos culturais” como conteúdos gerais sobre a cultura que são trazidos em LDs ou pela bagagem do aluno e do professor no ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

Pela observação do quadro proposto, pode-se concluir que todos os PAs abordaram pelo menos um conteúdo cultural em sala de aula. A seguir propomos um esquema com estatística dos conteúdos abordados pelos PAs:

Esquema 5. Abordagem dos conteúdos culturais pelos PA(s)

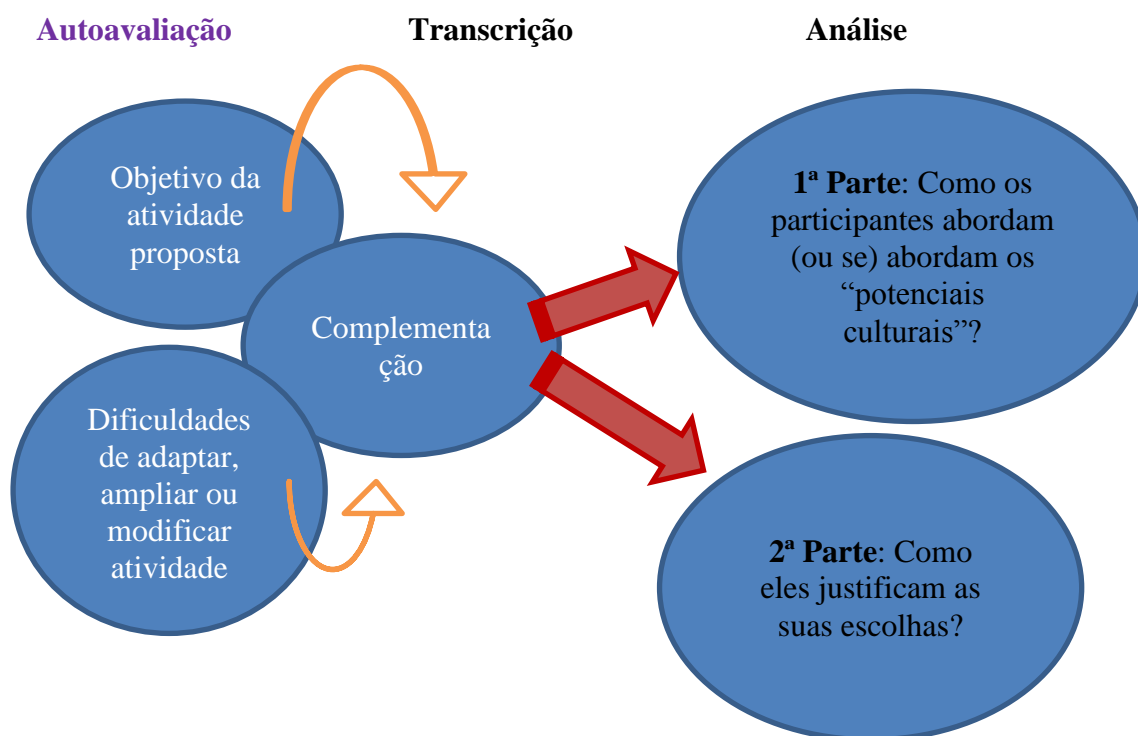


O gráfico demonstra que não houve disparidade entre os temas abordados. A maioria dos PAs trabalhou com o conteúdo cultural referente à diversidade/diferença de culturas na perspectiva da comparação entre a LM e a LE. A comunicação intercultural, prática essencial e recorrente no ensino-aprendizagem de línguas-culturas, foi igualmente bem explorada pelos professores. O estereótipo, geralmente, se faz presente em grande parte dos textos e imagens dos LDs e encontra-se como terceiro conteúdo cultural mais trabalhado pelos professores. A alteridade e a identidade são abordadas em conjunto na perspectiva da visão do Eu (identidade) que observa o outro (alteridade). Outros conteúdos, como expressões idiomáticas e costumes envolvendo países falantes da LE, também foram trabalhados.

Para abordar esses conteúdos, alguns PAs utilizaram exercícios do LD sem a necessidade de modificá-los. Outros PAs, no entanto, tiveram que fazer adaptações nas atividades do LD para explorarem os “potenciais culturais” subjacentes a elas.

Com o objetivo de delinear como (e se) os PAs abordaram esses “potenciais culturais”, propõe-se uma interação dos registros de produção de dados da seguinte maneira:

Esquema 6. Proposta de interação de instrumentos de produção de dados



Fonte: elaboração própria.

O quadro estabelece uma proposta de interação dos instrumentos de produção de dados. Dois questionamentos da autoavaliação são utilizados: “Qual o objetivo da atividade proposta? Você conseguiu atingi-lo? Por quê?” e “Você teve dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar a atividade?”. Além da autoavaliação, faremos uso da transcrição referente ao trabalho final apresentado pelos participantes, como complementação para a análise dos dados. Finalmente, por meio da triangulação dos dados, objetivamos responder às perguntas da desta pesquisa, separando a análise em duas partes como delineamos no esquema acima.

Tabela 9. Informações selecionadas da autoavaliação e transcrição dos dados⁴⁷. (Grifos nossos)

<p>Ângela</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Conscientizar os alunos, primeiramente, da importância de se conhecer e respeitar o outro e se auto conhecer. Também considerar a importância de observar a cultura do povo que fala a língua que se deseja aprender.</p> <p>Transcrição⁴⁸: <i>bom é o seguinte...essa atividade ai que inclusive a XX usou como exemplo...né...tá no nosso caderninho do...tá em baixo ali a referência...do primeiro ano do ensino médio...e ai inicialmente como a XX já tinha até falado...é só pra eles fazer a correspondência entre os ditados populares...né...essa atividade eu fiz agora...essa semana com eles...mais eu já tinha feito nos dois anos anteriores...né...com o mesmo recurso que eu vou colocar ai pra vocês verem...an::eu coloquei a concepção de cultura que eu imaginei...e ai com a explicação da XX que seria a estrutural...porque seria como a simbólica mais dentro de um determinado contexto e que acredito que seja ideal para uma atividade com ditados populares que <u>eles tem que ser contextualizados...senão eles não tem sentido...né...ai a proposta de ampliação seria com um warm up conversando com os alunos inicialmente...do que que são os idioms e o que que são os sayings...é::: a atividade traz...ela chama de sayings...que são os ditados populares...e os idioms seriam as expressões idiomáticas que têm uma característica bem parecida né...a única coisa é que as expressões idiomáticas são mais curtinhas e os sayings são frases inteiras...contextualizadas né...ai então eu disse isso pra eles né...que tanto os sayings quanto os idioms são expressos por meio de elementos <u>entre a visão de mundo de cada povo...naquela língua que a gente tá aprendendo ou ensinando...então eu dei alguns exemplos...poucos tá de idioms que seria por exemplo em português: “eu não gostaria de estar na pele dela”...e inglês a gente fala: “I wouldn’t like to be in her shoes”...né...daí eu coloquei no google tradutor mesmo por curiosidade para ver como fica e lá on her shoes quer dizer em cima do sapato dela mesmo...mas como é um idioms então tem que ser in ...aqui que eu aprendi assistindo</u></u></i></p>
---------------	--

⁴⁷ Lembramos que as características das aulas das participantes: Fátima, Giovana e Lucia foram apresentadas no tópico 3.2.2.

⁴⁸As transcrições aqui se referem à apresentação do trabalho final.

	<p><i>Forest Gump né...quando você fala que você é assim com a pessoa né...ai em inglês você fala: “peas and carrots”...e em português a gente fala: “eles são como pão e manteiga”(...)bom esse seriam os idioms que não era o meu foco tá...foi só para eles entenderem né...que são visões de mundo diferentes...contextos...expressões que a gente usa olhando de modo diferente...mais ai eu comecei com os sayings que tem o conteúdo diferente mais para significar a mesma coisa...né...por exemplo: “filho de peixe, peixinho é”...que em inglês nós temos: “the apple never falls far from the tree”...né...e que tem gente que até fala em português que “a laranja não cai longe do pé”...né...ai tem também as expressões populares que coincidem nas diferentes línguas...a gente tem: “cavalo dado não se olha os dentes”...temos em inglês né... “don’t look a gift horse in the mouth”.</i></p> <p>Dificuldade de adaptar, ampliar ou modificar: Não senti dificuldade porque já usava a atividade, mas pude melhorá-la com os recursos teóricos do curso e com as orientações das professoras.</p>
<p>Érica</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo é fazer com que os alunos percebam e aprendam sobre a diversidade nos países que falam a língua alvo.</p> <p>Transcrição: <i>a minha atividade eu me baseei num livro que utilizo na escola...e ele propõe para que os alunos façam marca páginas...então a proposta principal dele é que os alunos pesquisassem sobre os incas...astecas...maias...ai eu pensei eles vão achar meio chato isso aqui...então eu deixei bem aberto para eles...e os coloquei na sala de informática e falei para que a primeira turma pesquisasse fábulas...uma era da Argentina e a outra era da Espanha(...)uma aluna falou que não gostava de fábulas...que lia na escola por obrigação mais que ela nunca se interessou pela fábula...mais ela gostou do jeito que estava escrito em espanhol...achou interessante...e até a aluna fez a moral da própria fábula...porque não tinha moral em baixo.</i></p> <p>Dificuldade de adaptar, ampliar ou modificar: Tive dificuldade com a pesquisa por problemas técnicos, felizmente consegui contornar a situação usando os livros que tinham na sala.</p> <p>Transcrição: <i>com a outra turma eu tive problemas com a sala de informática...a internet parou no dia...a escola estava sem internet...a sorte é que na minha casa eu tinha pesquisado outras coisas...a minha ideia inicial...eu olhei para o canto da sala e tinha um monte de livro didático...entreguei para os grupos e falei: “procurem, o que vocês acharem uma poesia, um texto, um comentário, que chame a atenção de vocês e que vocês se identifiquem com isso”</i></p>

<p>Matheus/Emanuele⁴⁹</p>	<p>Objetivo da atividade proposta:</p> <p>Matheus: O objetivo da atividade proposta foi reconhecer as diversas manifestações de estereótipos no cotidiano do aluno, observando as inúmeras maneiras como lidamos com o diferente. Tínhamos também por objetivo desenvolver uma opinião/posicionamento pessoal livre de preconceitos. Todos os objetivos foram alcançados com sucesso.</p> <p>Emanuele: O objetivo da atividade proposta foi reconhecer as diversas manifestações de estereótipos no cotidiano do aluno, observando as maneiras de como lidamos com o diferente. Foi trabalhado a opinião dos mesmos sobre o estereótipo e a ruptura do mesmo. O objetivo foi alcançado com eficácia e eficiência.</p> <p>Transcrição:</p> <p>Emanuele: <i>como eu não estou na sala de aula...então...eu tive que trabalhar com o M...eu tive não!...eu quis trabalhar com o M...(risos). (...)e::nós fizemos uma sequência didática...mais acabou que trabalhando tudo junto <u>virou uma sequência didática(...)</u>o objetivo da prática que nós fizemos era <u>compreender os estereótipos e as consequências que elas acarretam/que eles acarretam...desenvolver a capacidade crítica...respeito aos estereótipos...ai temos uma sequência de imagens...e para eles analisarem...para eles escolherem uma imagem dessas ai...e falarem porque ocorre estereótipo na imagem.</u></i></p> <p>Matheus: <i>aqui os alunos tiveram que fazer uma representação de alguma situação em que eles conseguiram identificar alguns estereótipos.</i></p> <p>Emanuele: <i>nós pedimos para eles <u>montarem um mini teatro...pra eles descreverem alguma coisa que eles já tinham visto de estereótipo na vida...então eles montaram...o menino que não pode brincar com corda...não pode fazer balé...etc.</u></i></p> <p>Dificuldade para adaptar, ampliar ou modificar:</p> <p>Matheus: Não, por se tratar de um tema que o livro adotado não aborda, tivemos total liberdade para criar, sempre adaptando a atividade ao nosso público: penúltimo e último estágio de espanhol, por já apresentarem uma competência linguística mais desenvolvida.</p> <p>Emanuele: Não, o tema abordado não está no livro didático, adaptamos e criamos a atividade segundo o nosso público.</p>
<p>Valentina</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Identificar gêneros textuais e discussão sobre astrologia, horóscopo. Sim, consegui atingi-lo pois os alunos se interessaram pelo assunto e houve total participação dos mesmos na realização da atividade.</p> <p>Transcrição: <i><u>eu usei para abordar os potenciais de cultura a expansão...então a atividade é essa...ela continua...são quatro textos...né...dois signos...an::o primeiro define as características da personalidade...por exemplo o canceriano...né...e depois ele fala as</u></i></p>

⁴⁹ Emanuele fez o trabalho em dupla com Matheus, visto que, ela estava como coordenadora de Língua Espanhola no CEL e, portanto, não estava lecionando. Dessa forma, Emanuele auxiliou Matheus na criação da atividade, e ele trouxe os resultados da aplicação da mesma.

	<p><i>previsões para aquele signo...tá...então eu utilizei perguntas auxiliares no início da...da...atividade...”Do you believe in horoscope?” ...daí eu perguntei quem lê horóscopo...se eles acreditam...se geralmente aquilo que está escrito bate...né...se eles concordam?...alguns disseram que leem...bem poucos né...que leem e pouquíssimos acreditam...ai teve um lá que disse que não pode ler porque a religião não permite...né.</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, ampliar ou modificar: Não tive dificuldade em ampliar a atividade pois fiz pesquisas na internet sobre o assunto e tinha o material necessário.</p>
<p>Tatiana</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo da atividade foi o de esclarecer e demonstrar o conceito de estereótipo entre os alunos. Além de fazê-los refletir sobre esse conceito e poderem criar um senso crítico nos mesmos, afim de que pudessem conhecer mais sobre o assunto, saber respeitar as diversidades assim como reconhecer e evitar as diversas formas de preconceito.</p> <p>Transcrição: <i>bom...o que eu fiz foi falar de alguns dos estereótipos...então...também como os alunos se reconhecem nesses estereótipos...inclusive como eles reconhecem a cultura do outro também...é eu peguei uma atividade na verdade de leitura...do livro do...do...do Centro de Línguas do CEL(...)::speaking que é o alvo do centro de línguas...e ai nós fizemos isso e a gente foi refletindo também sobre os estereótipos...pediu para eles grifarem...pedi pra que eles falassem o que eles achavam dos estereótipos.</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, ampliar ou modificar: Eu tive um pouco de dificuldade na adaptação da atividade, pois deveria conciliar essa adaptação com a proposta do Centro de Línguas (speaking), ser dinâmica e fazer com que os assuntos interessassem e compreendessem os nossos conceitos, além de refletir e pensar sobre a realidade de meus alunos, seus conhecimentos prévios e visão do mundo.</p>
<p>Andreia</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo da atividade era que os alunos mostrassem a visão deles sobre a vestimenta dos povos estrangeiros da América do Sul, de foto espanhola. Para mostrar a diversidade com relação ao clima, aos costumes e as tradições.</p> <p>Transcrição: <i>pra colocar pra eles que tipo de vestuário é usado no Peru...na Argentina...no Chile...eu coloquei o mapa na lousa...e eles tinham que de acordo com a localização no mapa...eles até me perguntavam: “mais aqui faz frio ou faz calor?”...para eles montarem a roupa...como que eles iam montar na sala de aula...eu levei um monte de revista...eu pedi na semana anterior que eles trouxessem revistas também...lógico que daqui né...do Brasil...e que eles recortassem depois criando o tipo de roupa que eles imaginavam usar lá no Chile...lá no Peru...e na hora que eles escolhessem o país que eles iriam representar...com as roupas que eles tinham ali na revista.</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não tive nenhuma dificuldade, os alunos colaboraram e participaram de maneira muito positiva.</p>

<p>Fernando</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Identidade cultural. Propor aos alunos para os significados de cultura envolvidos numa figura <fotografia>. Devido a variedade e aproveitando o tema de “viajar”, os alunos colocaram suas impressões e pesquisaram as culturas que eles acharam que mostrava a figura (um tecido de cultura indígena típico dos países andinos) Geralmente (XX⁵⁰) com informações ocultas.</p> <p>Transcrição: <i>ao assunto...que é muito simples...mas que podemos explorar com os alunos...quanto ao olhar estrangeiro...si...foi trabalhado o livro didático...de espanhol...si...e através dessa figura...si...então eu começo a explorar a parte da viagem...si...das férias...então para mim me interessou isso pela sequência do livro(...)eu peço para que <u>eles façam uma interpretação da imagem...das figuras que estão ali expostas...então eles começam a dar palpites com essa informação...por exemplo as pessoas que estão aqui...está e está que estão aqui ((mostra no slide))...notamos que há algumas semelhanças culturais entre os países....então possivelmente ao interpretamos a figura...poderia ser de Centro América...poderia ser Sul América...pode ser principalmente essas duas localizações(...)</u>então eu os levei a sala de vídeo e eles pesquisaram por meia hora essa informação...a ter contato com essa informação...eles coletaram as informações....anotaram... e depois voltaram para a sala de aula...depois eles sentaram-se em duplas...e começaram a trabalhar diretamente o livro(...)começaram a escrever sobre isso...e ai continuaram a pesquisar...e eles estavam preparando com as informações que coletaram para montar um diálogo...um diálogo sobre as impressões...de viagem...depois eu sugeri para eles para utilizarem os cadernos do desenho de Mafalda.</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Na identificação inicial da proposta. O desenvolvimento com os alunos na (XX). O tempo de realização das tarefas por (XX) e sequencia. A conclusão do trabalho com os diálogos, como objetivo final. O trabalho de (XX) e (XX). As dificuldades encontradas foram na análise do objeto e na busca das culturas envolvidas para pesquisar.</p>
<p>Álvaro</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: atingir o conhecimento prévio do aluno. Trabalhar com o livro didático fazendo com que os alunos falem sobre seus hábitos alimentares.</p> <p>Transcrição: <i>então eu tive um pouco de problemas de montar atividade pros meus alunos conforme eu conversei ...eu comentei com a XX...porque <u>eles não aparecem na escola...não levam material...e blá...blá...blá...blá...então eu tive que fazer...durante a semana...testar várias séries...que eu dou aula...para que depois eu somasse isso...mas mesmo assim tive muita dificuldade...é:::eu apliquei para o sétimo ano...e para o oitavo ano...então é a atividade que tá no livrinho...volume dois...que fala sobre o café ou almoço...então as refeições e os hábitos alimentares de culturas diferentes...no caderninho ele cita três culturas...tem a</u></i></p>

	<p>japonesa...tem a americana e tem a brasileira...ai eu pedi que eles relacionassem...com as fotos...que vai aparecer mais pra frente(...)o que significava...por exemplo...aquela foto primeira...a segunda...né...o que representa isso aqui para eles...ô...arroz...feijão...alface...né...e eles não sabiam dizer...você acredita?...ai...então tem que falar...mais o que que é isso?...dai eles falam: <u>“ah! É comida!”</u>...dai você tem que insistir...e explicar...dai o outro levantou e disse: <u>“ah! Mais eu não como isso”</u>....</p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Sim a sala e séries onde leciono, os alunos não levam material, apostila ou caderno, livro didático nas aulas. Precisei adaptar e testar com outras séries e consegui que alguns alunos entendessem e relacionassem com o texto.</p>
<p>João</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: A proposta de atividade era abordar os valores culturais implícitos ao descrever uma personagem do país e a questão que a comunicação depende da situação contextual. Numa classe a partir do 2º e 4º estágio poderia ser realizado.</p> <p>Transcrição: <u>bem como eu não estou com classe...eu peguei uma atividade do livro didático...né...que poderia ser aplicada...é essa primeira atividade ai ele pede pra preparar assim...em dois...uma descrição de um personagem célebre do país...de um país...e ai no próprio livro eles dão lá...Luis XV...né...e a Madame de Sévigné...bom ai o que eles teriam que fazer...é::colocar a visão né...como é que o brasileiro vê o Luis XV...como que o francês veria o Luis XV...pra relatar...é::a questão por exemplo...um polonês não vai tratar o Luis XV como um francês...e a Madame de Sévigné...qual a importância dela pra época?(...)o outro personagem...o Pelé...né...o Pelé é brasileiro...como o francês vê o Pelé...ele vê como o brasileiro vê o Pelé?...e o Pelé enquanto jogador ele é visto como pessoa também...a pessoa como jogador e a outra como pessoa...o profissional e a pessoa...são visões diferentes...</u></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Um pouco de dificuldade porque era uma situação hipotética.</p>
<p>Camila</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Observar e analisar o efeito de estranhamento causado diante da cultura do outro. Acredito que o objetivo foi atingido. Porque as duas atividades revelaram o “espanto” diante do desconhecido, pois tiveram a experiência da alteridade, de se ver e se colocar na cultura aprendida.</p> <p>Transcrição: <u>o trabalho que eu fiz é::foi sobre....deixa eu passar...foi sobre comidas...tá...tradicionais...an:: eu trabalhei com o segundo estágio do CEL...e mais ou menos o tempo estimado de aulas foi de doze aulas...eu coloquei oito mas foi um pouquinho mais...bom meu objetivo foi observar e analisar o grau de estranhamento...né...dos alunos diante de um dos aspectos culturais....a culinária no idioma espanhol...então eu vi uma entrevista...né...falando sobre o estereótipo...da Rosa Monteiro(...): então ela fala que <u>a tendência pior de nós seres humanos em usar os estereótipos...é que eles são como caixas de pensamento que</u></u></p>

	<p><i>simplificam a realidade...né...e isso...geralmente usamos estereótipos quando se pensa em outra nação ou na cultura de outro país...ai eu dividi também em sequência didática...dai então a primeira etapa foi apresentação do conteúdo...e ai eu coloquei o que comem os falantes de espanhol(..)ai eu fui mais flexível e falei pra eles façam uma comida que gostem...ou seja fazem o que gostem...ai eles fizeram...né...acabei não trazendo né...mais depois eu posso trazer...e ai eles fizeram brigadeiro...ensinaram como fazer...coisas com chocolate...leite condensado...batiam no liquidificador...e explicavam como era feito...an::bom pra esse trabalhar eu pude ver então...um pouco de que a língua é para o aprendiz algo novo...extraordinário...não familiar...e que causa estranhamento...né(...)</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Sim, porque a aula já havia sido apresentada. O desafio foi adequá-la ao tema escolhido, de forma que os alunos apresentassem um vídeo de uma comida de sua preferência. A adaptação da atividade confirmou a hipótese teórica de que o estranhamento, é em um primeiro momento, natural até um outro em que o aluno assimila/respeita/entende a cultura.</p>
<p>Letícia</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo da atividade proposta é reconhecer ou identificar preconceitos a partir de episódios de um filme. Consegui atingi-lo plenamente, pois após assisti-lo, houve um debate para a classe identificar os estereótipos e os alunos socializaram experiências de vivências pessoais.</p> <p>Transcrição: <i>eu tive apenas uma aula pra desenvolver essa atividade...pra uma escola de ensino médio integral(...)...antes que eu apresente <u>uma atividade de expansão...pra que eles busquem entre o casamento entre nacionalidades diferentes: o que que acontece quando há esse tipo de casamento?...e ai na outra aula eu cheguei...como fala na situação do volume dois...a situação de aprendizagem dois...Stereotypes and prejudice in the movie...então vem os diálogos da <u>cena do filme O casamento grego</u> ... que que eu fiz...eu passei um vídeo Casamento consolidado no youtube tem.....e eu passei essa cena para os alunos...então eu expandi a situação da <u>atividade com um vídeo.</u></u></i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não tive dificuldade alguma em ampliar a atividade, pois pude utilizar os recursos tecnológicos disponíveis – vídeo youtube, notebook, televisão – e também a participação ativa dos alunos em socializar suas pesquisas feitas em família.</p>
<p>Vinicius</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo era explorar a alteridade, propondo aprimoração da competência intercultural, utilizando a linguagem não verbal como complemento da linguagem escrita e oral em diferentes línguas e culturas. Os alunos realizaram com sucesso a tarefa, alcançando o objetivo de reconhecer a diversidade cultural e a própria identidade.</p> <p>Transcrição: <i>eu trabalhei na escola L...a escola que também trabalha a minha colega L...eu trabalho lá com o primeiro</i></p>

	<p>ano...com a primeira série do ensino médio...e as segundas séries também do ensino médio (...)num primeiro momento então eu pedi para que eles <u>fossem a sala de informática e levantassem algumas informações(...)</u>eu quis explorar a riqueza gestual...a linguagem gestual como complemento a linguagem verbal e escrita...né...em diferentes culturas e nas diferentes línguas...então eu pedi para que eles fossem a internet e <u>pesquisassem sobre algumas diferentes culturas...gestos...movimentos...costumes...que não são típicos do nosso mas que de repente você inserido numa situação dessas poderia pagar um mico...uma gafe(...)</u></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não tive dificuldade, uma vez que, utilizamos a sala de informática para apoio a pesquisa inicial e para a compilação desses dados posteriormente. Foi uma atividade diversificada e divertida, ou seja, agradável aos alunos.</p>
<p>Gabriela</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: O objetivo era ampliar o repertório cultural em relação ao contexto histórico da Irlanda, apresentar a banda U2, trabalhar o gênero textual de notícia de jornal, promover o questionamento religioso sobre os conflitos entre árabes e judeus, desconstruir a ideia que todo árabe ou judeu querem estimular os conflitos de ódio e intolerância e demonstrar a ligação entre cultura, hábitos e religião.</p> <p>Transcrição: <u>eu fiz uma atividade de expansão...do primeiro volume...do primeiro ano do ensino médio...que a gente terminou o primeiro volume e não chegou o volume dois...chegou essa semana...então eu preparei uma atividade que acabou me ajudando a apresentar aqui também(...)</u>e ai na própria apostila do professor...no caderno do professor dava uma sugestão de <u>trabalhar com essa música do U2...Sunday bloody Sunday...e ai eu falei o que que eu vou fazer com essa música?...e essa música ela tem todo um contexto histórica...que foi um domingo sangrento na Irlanda em mil novecentos e setenta e dois...ai eu fiz o que...eu passei a música para os alunos...que ai era bem a compreensão textual...que é essa atividade que vocês estão recebendo né...ai eu pensei em xerocar pra vocês porque de repente alguém achar legal...pode usar depois(...)</u>mais então eles teriam...eles tiveram um tempo para encontrar o correspondente português e inglês...eles numeraram...e ai eu não dei muitas dicas não...só algumas...e eles tentaram por conta da tradução né(...)<u>e ai eu apresentei o U2 que a galera não conhecia(...)</u>ai pessoal eu mostrei pra eles um vídeo...falando da Irlanda... então é muito legal porque uma fotografia tirou uma foto no dia do domingo sangrento de algumas crianças no lugar onde tinha acontecido as mortes...essa fotografia foi atrás dessas pessoas agora adultas...para tirar a mesma foto...e eles deram depoimentos reais...do que que aconteceu aquele dia...então eles puderam sentir um pouco todo esse contexto histórico...feito isso...eu falei para eles vocês conhecem o samba...conhecem né...eles transformam...segundo alguns alunos eles estragam...((risos))...a música em inglês pro samba... então a minha surpresa em relação a eles foi...que falta de respeito colocar</p>

	<p><i>o ritmo de samba...samba em cima de um Domingo sangrento....a gente não sabia que a música significava isso...</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não tive muitas dificuldades porque a musica era uma sugestão do Caderno do Professor. As outras atividades foram criadas á medida em que as ideias relacionadas ao tema surgiam.</p>
<p>Márcia</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Identificar as maravilhas do mundo.</p> <p>Transcrição: <i>bom a atividade que eu desenvolvi foi com alunos do sexto ano...na escola W...e essa escola tem uma característica bem específica...todos alunos que tem chegado pra gente estão com deficit de aprendizagem muito grande...um deficit que chega de dois a três anos na alfabetização básica(...)então eu fiz essa atividade com uma turma do sexto ano...a partir de uma atividade do livro didático(...)e ele traz figuras de país...é:::não de países que falam inglês...mas de momentos históricos das sete maravilhas do mundo e pede para os alunos primeiro identificarem para depois trabalharem com there is / there are ...na forma de existe/existem...dai você pensa “ah! tudo bem, é um exercício adequado”...mas não...primeiro porque eles não conheciam nem metade disso daqui...só conheciam o Cristo Redentor...um ou outro conhecia...reconheceu o Coliseu e a Grande Muralha da China...porque viu em história...só...acabou...dai durante a aula a gente fez um debate...falando sobre isso...comentando...mostrando no mapa inclusive onde fica...tinha inclusive um mapa em inglês na sala de aula...que eu achei fantástico...então deu para mostrar o país e já trabalhar com o nome em inglês adaptando e colocando algumas palavras... mais dai uma criatura do sexto ano lá ...me levantou a mão todo feliz e sorridente e disse: “tchicher, a Argentina fala inglês”...a outra professora já tinha falado dos países que falam inglês...eu esperava que eles se lembrassem de alguns...ai eu vi que não...ai eu tive que retomar a discussão...da língua oficial...da língua nativa...falando com eles...dai eu pedi para eles fazerem uma tarefa...que é até uma cruzadinha que é bem legal...com as nacionalidades pra que eles trouxessem pra gente símbolos desses países que falam inglês.....pedi que eles trouxessem figuras que representavam esses países...bom ai começou...primeiro que a maioria não fez...para não falar a grande maioria...quatro pessoas fizeram e ainda fizeram esse cartaz aqui...eles pesquisaram os Estados Unidos...dai eram quatro meninas...elas trouxeram a bandeira ...a estátua da liberdade...o Obama...Aspen...várias coisas...e o resto?...mais ai foi legal porque tinha um outro grupo que tinha um menino que tinha o bom e velho conhecimento de mundo...então quando eu entreguei as revistas para eles recortarem...já que eles não tinham trazido nada...ele reconheceu marcas de carro...site de internet...celular...produto...jogador de basquete... gente não é nem jogador de futebol mais de basquete...jogos...e ele fez esses dois cartazes aqui...o restante ficou a aula inteira perguntando se a foto...se o monumento... se a bandeira era ou não de um país que falava inglês...então foi uma</i></p>

	<p><i>atividade meio...que deu certo e não deu por causa dessa diferença que eles tinham...e depois que eles fizeram esses cartazes... daí a gente fez realmente a parte do livro voltando e rediscutindo a figuras que eles já tinham esquecido para usar os pronomes...então a falta de visão de mundo deles foi um grande empecilho aqui...mas também porque é a característica dessa comunidade escolar.</i></p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não porque ao trabalhar com crianças há inúmeras possibilidades de adaptações. A dificuldade está em adaptar a atividade pensando no nível de letramento da criança.</p>
<p>Mara</p>	<p>Objetivo da atividade proposta: Abordar o tema primavera no Brasil e em outros países no mundo por meio de características particulares de cada país.</p> <p>Transcrição: eu incluí na/no meu guia pra esse semestre que é o plano de aula nosso...é::: a primavera porque nós vamos ter uma ddp...né...sobre a primavera...e nós vamos fazer lá na escola...os alunos estão preparando um saral e eles não dão muito valor pra isso né!...e na verdade o saral da primavera é pra comemorar a primavera...né...então eu trabalhei um pouquinho com a questão de como a gente comemorava a primavera nos outros países...pra mostrar porque nós comemoramos na nossa escola...e depois que eu mostrei...eu falei e no Brasil...como é que a gente comemora?...então eu trabalhei um pouquinho...falar um pouquinho...de geografia...a questão das quatro estações...a questão do que é primavera nos países do hemisfério norte...o que significa pra eles...e como e se há um festival nesses países?...né...e eu apresentei pra todas as salas...falta só o sétimo ano que eu vou apresentar na segunda-feira...eu apresentei isso em vinte minutos...eu não pedi pra eles escreverem nada...foi...apenas a gente fez só uma reflexão depois...sobre aqui no Brasil...como é que a gente...que festival que a gente tem para comemorar?...né...ai eu valorizei a escola porque na escola é onde a gente mais vê essa questão de chegada...então a primavera no mundo...né...eles já tinham visto em geografia...né...literatura...</p> <p>Dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar: Não porque como já havia trabalhado com todo o conteúdo do material didático, pude escolher o tema para trabalhar com os alunos. Como eles estavam preparando um saral para comemorar a primavera, decidi trazer a eles diferentes características dessa estação no Brasil e em outros países.</p>

O quadro apresentado é informativo. Nele destacamos dados que possam nos auxiliar a responder às questões: “Como os participantes abordam (ou se) abordam os “potenciais culturais?” e “Como eles justificam suas escolhas?”.

No curso de extensão foram informadas aos PAs características sobre “potencial cultural”:

Professora/pesquisadora: *então nós vamos ter aí dentro do currículo ou dos cadernos didáticos...você não ter algumas coisas que estão escondidas...que não está declarado...que não está revelado...né...e é isso que eu vou ver aí como potencial cultural...né...que tá lá nas atividades...que está lá no currículo...mas que muitas vezes por não haver uma orientação ou a forma como a atividade está aplicada...esses potenciais culturais não são trabalhados...mas estão lá...nós precisamos então desenvolver aquela atividade para que esses conteúdos implícitos tornarem-se explícitos.* (Grifos nossos).

Na aula expositiva há uma tentativa embrionária de explicar aos PAs o que se considerava como “potencial cultural”. À época, havia uma noção em relação ao termo, porém só o definimos em sua totalidade ao organizarmos a fundamentação teórica desta pesquisa.

A análise do Currículo do Estado de São Paulo e de algumas atividades dos Cadernos de LI deflagraram conteúdos culturais implícitos, “coisas que estão escondidas... que não está declarado...que não está revelado” e que, posteriormente, denominamos potenciais culturais. Naquele momento, havia a ideia de que os conteúdos dessas atividades precisariam ser desenvolvidos para uma passagem do conteúdo implícito (potencial) para explícito (abordagem de fato do conteúdo), porém não se sabia como.

A leitura de textos sobre MDs de autores como Tomlinson (2012), McGrath (2002) e McDounough e Shaw (2003) levou-nos a atentar para a importância da adaptação dos LDs pelos professores no ensino-aprendizagem de LE. A partir daí, concluímos que os “potenciais” seriam os conteúdos culturais ocultos nas atividades e que poderiam ser explorados por meio da adaptação do material.

Tendo clara a definição de potencial cultural, podemos analisar como ele foi abordado pelos PAs. Para isso, elaboramos o esquema a seguir, a partir do quadro informativo citado, que mostra o material didático escolhido pelos PAs.

Esquema 7. Escolha de MD(s) pelos PA(s)



A maioria dos PAs recorreu ao aprofundamento de pesquisas e de informações pelo uso da rede mundial de computadores (internet). Leffa (2006) afirma que a internet permite que alunos e professores façam uso da língua-alvo para se comunicarem e se integrem em comunidades autênticas de usuários e troquem experiências com pessoas do mundo todo que estudam a língua utilizada. Outro ponto, destacado por Menezes de Souza (2011), refere-se ao mundo contemporâneo globalizado, que auxilia a aproximação e a justaposição de culturas e povos diferentes, por vezes em situação de conflito.

A internet não deve ser fonte de pesquisa apenas do professor. Este deve incentivar os alunos a fazer o bom uso da tecnologia. Percebemos essa preocupação na fala do professor Álvaro ao afirmar que: “O aluno de hoje vive no mundo tecnológico, mas não sabem utilizar o recurso”.

O segundo material mais utilizado pelos PAs foi o livro didático. Segundo Holden e Rogers (2002) e Freitas (2008), o LD é o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aulas de LEs.

Muitos PAs utilizaram ainda vídeos provenientes de *sites* da internet, como o YouTube, por exemplo, e trechos de filmes, como na apresentação do filme “Casamento grego”.

O uso do Caderno do Estado de São Paulo e de revistas se igualaram. Em menores proporções, mas com relevância para ambos os trabalhos, tivemos o uso de mapas e de música.

Expostos os materiais/recursos usados pelos PAs, damos início à descrição de treze (13) trabalhos finais procurando determinar se houve ou não a abordagem de potenciais culturais. Fizemos a seleção dos trabalhos que tivemos acesso aos *slides* apresentados no CE.

➤ **1ª Parte da análise: abordagem dos potenciais culturais pelos PAs no CE**

Iniciamos à análise pela apresentação com a participante Ângela. A P fez o uso da seguinte atividade retirada do Caderno do Estado de São Paulo:

Figura 19. Slide de apresentação da atividade do Caderno

ATIVIDADE DO CADERNO DO ALUNO

4. A saying is a well-known expression that states a general truth or gives advice. Match the sayings in English to their equivalents in Portuguese. Then answer: are sayings literally translated from one language to another?

a) All cats are grey in the dark.	() É melhor prevenir do que remediar.
b) A burnt child dreads the fire.	() Deus ajuda quem cedo madruga.
c) A stitch in time saves nine.	() É melhor um pássaro na mão que dois voando.
d) Don't bark if you can't bite.	() O barato sai caro.
e) No smoke without fire.	() O inferno está cheio de boas intenções.
f) Long absent, soon forgotten.	() Gato escaldado tem medo de água fria.
g) A bird in the hand is worth two in the bush.	() De noite todos os gatos são pardos.
h) The road to hell is paved with good intentions.	() Onde há fumaça há fogo.
i) The early bird catches the worm.	() Cão que ladra não morde.
j) You get what you pay for.	() O que os olhos não veem o coração não sente.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Caderno do aluno**: Ensino Médio: 1ª série, 3º bim. São Paulo: SEE/CENP, 2010e.

Essa atividade, da forma como é apresentada no Caderno⁵¹, objetiva a simples associação dos ditados populares da Língua Inglesa com os da Língua Portuguesa (algo que na prática não constitui tarefa simples).

A PA nota a possibilidade de abordar o potencial cultural que remete à diferença entre os ditados populares e as expressões idiomáticas. Ela inicia a discussão questionando os alunos “What are ‘idioms’?” and “What are ‘sayings’?” e então explica que os dois termos são

⁵¹Relembramos que essa atividade já foi analisada nessa tese no tópico: 1.3.5 Proposta de uma metodologia de adaptação de materiais para a exploração de “potenciais culturais”

“expressões por meio de elementos provenientes da visão de mundo de cada povo na língua correspondente”. A PA considera que *“seja ideal para uma atividade com ditados populares que eles têm que ser contextualizados... senão eles não têm sentido”*.

Com o fito de entender as diferenças entre ditados populares (ou provérbios) e expressões idiomáticas, propomos a definição proposta por Sabino (2010):

Provérbios “sayings”	Expressões Idiomáticas “idioms”
Trazem posicionamento sobre as condutas humanas, servindo-se de modelos de comportamentos fictícios para apregoar a “moral da história”. Eles têm o intuito de educar, admoestar, advertir, pois vinculam mensagens que servem para orientar as condutas do leitor.	Não desempenham função de chamar atenção do público. Elas têm a característica de indecomponibilidade, de conotação e de cristalização. Permitem pouca ou nenhuma variabilidade na forma.
“Don’t look a gift horse in the mouth”= “Cavalo dado não se olha os dentes”	“We are like pies and carrots” = “Nós somos como pão e manteiga”/ “Somos como unha e carne”

Entendemos que a diferenciação proposta pela PA é pertinente e mesmo essencial, posto que “sayings” e “idioms” são muito confundidos no ensino-aprendizagem tanto da LI quanto da LP. Concordamos plenamente com Sabino (2010, p. 129) que:

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, possuir o domínio de provérbios bem como de expressões idiomáticas representa uma ferramenta extremamente necessária para aqueles que almejam atingir níveis mais avançados de proficiência linguística.

As expressões idiomáticas e os provérbios “trazem elementos da visão de mundo de cada povo”, destaca Ângela em sua apresentação. Concluimos, portanto, que os dois elementos abordados pela PA são carregados de conotações, humor, criatividade e crenças, que poderão ser relativos e dependerão do ponto de vista do falante de cada língua-cultura. Dessa forma, esses elementos são carregados de significados culturais que podem ser explorados em sala de aula de LE.

Na apresentação seguinte, a PA Érika faz uso de uma ideia dada pelo LD de criação de marcadores de páginas⁵² de livros pelos alunos. No entanto, ao perceber que o assunto proposto

⁵² Ao final desta tese encontra-se anexado (Anexo 2) um exemplo de marcadores de página criado pelos alunos.

pelo LD não agradaria os alunos (“ai eu pensei eles vão achar meio chato”), a professora adapta a atividade mudando o assunto para pesquisa de fábulas pelos alunos.

Érika pede aos alunos que busquem fábulas, textos, poesias em Língua Espanhola, mas ressalta a importância de eles se identificarem com o material escolhido. Notamos, então, que a exploração do potencial cultural encontra-se na relação entre alteridade e identidade, já que o aluno é desafiado a observar produções textuais na língua-cultura espanhola e selecionar aquela com que se identifica.

Houve uma experiência positiva relatada pela PA: “*uma aluna falou que não gostava de fábulas...que lia na escola por obrigação mais que ela nunca se interessou pela fábula...mais ela gostou do jeito que estava escrito em espanhol...achou interessante...e até a aluna fez a moral da própria fábula...porque não tinha moral em baixo*”.

A leitura da fábula em outro idioma modificou a opinião negativa da aluna em relação a essa produção textual e, conseqüentemente, a motivou para a criação de uma moral.

Ao final do trabalho, a PA relatou: “O trabalho foi realizado com sucesso e me surpreendeu bastante, pois cada um pôde realizar de forma espontânea o que lhes chamassem atenção; tiveram alunos que realizaram a tradução de textos e músicas que gostavam brasileiras e aqueles que fizeram de 2 a 3 marca-páginas”. Pela transcrição, notamos que os alunos além de fazerem marca-páginas relacionados a fábulas espanholas, também criaram outros relacionados a músicas brasileiras envolvendo, portanto, questões de identificação com a cultura outra e com a própria cultura.

Já, os professores Matheus e Emanuele criaram uma sequência didática de forma independente ao LD. Para iniciar a discussão em relação aos estereótipos, eles utilizaram imagens que suscitassem a discussão desse potencial cultural.

Figura 20. Opinião dos alunos sobre as imagens



As imagens são utilizadas, num primeiro momento, para despertar nos alunos opiniões estereotipadas. Em seguida, os PAs apresentam algumas definições de estereótipos a fim de que o aluno perceba o porquê ele julga e às vezes deprecia o outro pela aparência.

Segundo Bhabha (1998, p. 117) o estereótipo é “uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada”.

Após a explicação do estereótipo e do processo de estereotipia, os PAs descrevem quem são as pessoas das fotos que mostraram inicialmente aos alunos. O objetivo da atividade era a conscientização dos alunos em relação aos estereótipos. Após essa conscientização, os PAs propuseram um teatro: “*nós pedimos para eles montarem um miniteatro...pra eles descreverem alguma coisa que eles já tinham visto de estereótipo na vida...então eles montaram... o menino que não pode brincar com corda...não pode fazer balé... etc.*”

Percebemos que essas pequenas interpretações criadas pelos alunos podem auxiliá-los a refletir sobre imagens congeladas e recorrentes nos discursos sociais. Ao término das atividades, os PAs notaram que vários alunos entenderam o que era estereótipo e a necessidade de sua conscientização para a busca de mudanças.

Em outra apresentação, a PA Tatiana inicia a discussão suscitando conhecimentos prévios de seus alunos sobre estereótipos. Em seguida, ela apresenta estereótipos relacionados à cultura brasileira e questiona os alunos se eles se reconhecem nesses estereótipos. Além disso, a PA mostra possíveis estereótipos relacionados a uma cultura estrangeira.

Todas essas atividades iniciais propostas pela professora consistem em uma prévia para a exploração e aprofundamento do estereótipo. A partir do entendimento desse potencial cultural, a professora sugere a leitura de um texto encontrado no LD e faz uso das estratégias de interpretação do texto com o intuito de instigar os alunos a falar e refletir sobre os estereótipos: “*speaking, que é o alvo do centro de línguas...e ai nós fizemos isso e a gente foi refletindo também sobre os estereótipos... pedi para eles grifarem... pedi pra que eles falassem o que eles achavam dos estereótipos*”.

Além disso, os alunos tiveram que citar cinco exemplos de estereótipos. Com esses exemplos, Tatiana mostrou a diferença entre estereótipo e preconceito.

Para finalizar a discussão, a PA apresentou *slides* divertidos com alguns estereótipos de como os brasileiros são vistos no exterior:

Figura 21. Os brasileiros na visão de alguns estrangeiros

15 Ridiculous Things People Say When They Find Out You're Brazilian

- "That's so cool, so do you see monkeys just running up and down the streets and stuff?"



15 Ridiculous Things People Say When They Find Out You're Brazilian

- "I love Brazilians, you guys are always so happy."



- Although a funny response, it's kind of true. Sure, we have our bad days, but as a whole Brazilians are some of the most jovial people you'll ever meet.

É relevante destacar que a professora expôs não apenas estereótipos negativos em relação à cultura brasileira mas também positivos. Nesse sentido, os alunos puderam refletir sobre a visão do outro em relação à própria cultura, e puderam perceber como é comum a criação dos estereótipos, sendo estes com conotações boas ou ruins em relação a cultura.

O PA Fernando iniciou a sua exposição abordando o potencial da identidade cultural por meio de uma figura do LD:

Figura 22. Fotografia do LD para análise



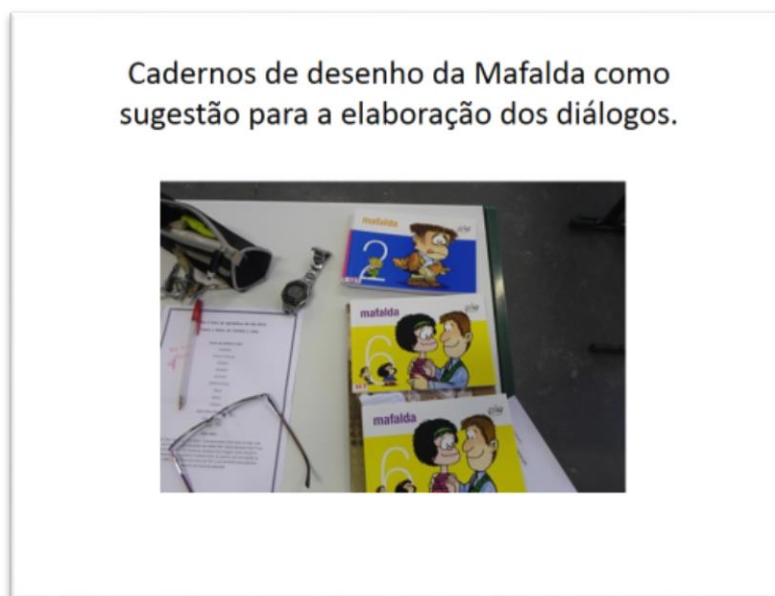
Por meio da imagem, o professor questiona os alunos sobre qual cultura espanhola está sendo retratada pela foto. O professor pede para os alunos “viajarem” na figura e pensarem quais países poderiam estar relacionados a ela.

Para auxiliá-los, o professor afirma: “*notamos que há algumas semelhanças culturais entre os países.... então possivelmente ao interpretamos a figura... poderia ser de Centro América... poderia ser Sul América*”. Outro fator destacado por ele foi o tecido exposto na imagem: “um tecido de cultura indígena típico dos países andinos”.

Com as discussões iniciais em torno da imagem, Fernando propõe que os alunos escolham um dos possíveis países retratados por ela e façam uma pesquisa sobre o país escolhido.

Após a coleta de informações dos países (Peru, Colômbia, México, por exemplo), os alunos trocaram informações e em grupos elaboraram diálogos relacionados aos países pesquisados. Para a criação dos diálogos, Fernando levou os Cadernos de desenho de Mafalda como inspiração para os alunos:

Figura 23. Cadernos de Mafalda: sugestão para elaboração dos diálogos



A maneira lúdica como o professor encaminha a atividade é bem interessante. Ele começa a “viagem” com os alunos através da interpretação de uma imagem, aparentemente simples, e das informações adicionais que vai ofertando com os detalhes presentes na foto. Outro ponto relevante refere-se à atividade de criação de diálogos que o professor propôs aos alunos. Notamos que, aparentemente, o professor elaborou a atividade levando em consideração

a idade de seus alunos e o que poderia motivá-los para a apresentação dos conteúdos coletados sobre o país que eles pesquisaram.

Na seguinte apresentação, o PA Álvaro iniciou o trabalho com os alunos por meio da atividade do Caderno do Estado de São Paulo, volume 2, p. 16. Os alunos tinham que identificar quais os tipos de refeição expostos na figura – café, almoço ou jantar.


Figura 24. Tipos de refeições


Inglês – 7ª série/8º ano – Volume 2


**THEME 1
EATING HABITS**


**SITUATED LEARNING 1
IS THIS BREAKFAST OR LUNCH?**


1. Which of the pictures below represent breakfast dishes? And which are lunch or dinner dishes?


a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

f) 

2. Look at the picture below. What is it?

<i>BREAKFAST</i>	<i>LUNCH</i>
American – scrambled eggs, bacon, toast \$3.00	Burger, fries, soda \$3.60
Brazilian – bread & butter, milk & chocolate/coffee \$1.75	Cheese sandwich, milk, fruit \$2.50
Japanese – rice, miso soup, grilled fish \$5.00	Rice, beans, salad, fried egg \$3.00

6

Segundo o PA, os alunos tinham que identificar “*as refeições e os hábitos alimentares de culturas diferentes... no caderninho ele cita três culturas... tem a japonesa... tem a americana e tem a brasileira...ai eu pedi que eles relacionassem... com as fotos (...)*”.

O professor se mostrou bastante desanimado pela falta de interesse dos alunos, que “não aparecem na escola...não levam material...”.

Ao ser aplicada a atividade, os alunos não respondem às expectativas do professor no reconhecimento de uma refeição brasileira: “*o que representa isso aqui para eles...ô...arroz...feijão...alface...né...e eles não sabiam dizer...você acredita?...ai...então tem que falar...mais o que que é isso?...dai eles falam: “ah! É comida!”...dai você tem que insistir...e explicar...dai o outro levantou e disse: “ah! Mais eu não como isso”*”.

Se pensarmos na resposta dos alunos: “ah! É comida!”, em relação ao arroz, feijão e alface, eles não deixam de ter razão. Na verdade, todas as outras imagens apresentadas na atividade do Caderno são também comidas.

O PA insiste para que os alunos reconheçam a “comida” como brasileira, então um dos alunos diz: “Ah, mas eu não como isso!”.

Aparentemente constrangido com a resposta do aluno, o PA segue para outra atividade do livro com a esperança de que nesta eles consigam identificar as refeições. A atividade mostra um cardápio, e novamente o PA pede para os alunos identificarem as refeições: “*pois eu queria que eles identificassem...com o preço que estava do lado...né...e associasse lá...por exemplo...o Brasil é arroz...feijão...ovo...batatinha...e tal...dai uns conseguiram perceber...mais outros não...né difícil...mais tudo bem...e dai eu fui aplicando em outras séries também...não tive um resultado assim...muito esperado*”.

Notamos que nas apresentações anteriores, de outros PAs, houve tentativas de contextualização das atividades no intuito de encaminhar o aluno para o entendimento do potencial cultural ali presente. Álvaro, por sua vez, permaneceu muito preso às atividades propostas pelo Caderno, sem explorar outros recursos que talvez poderiam motivar mais os alunos a participar das discussões.

O PA se mostrou bastante frustrado e concluiu: “*não tive um resultado assim...muito esperado*”.

A apresentação do professor remete-nos à imagem metafórica da sala de aula como um grande laboratório. A todo momento, propomos experiências que nos levam a resultados esperados e por vezes há fatores que acarretam o insucesso das mesmas. O professor trabalha o tempo todo com tentativas que podem gerar erros e acertos. É, portanto, imprescindível repensar a prática de modo reflexivo e crítico.

Em seguida, o PA João expôs um plano de aula hipotético: “*bem como eu não estou com classe...eu peguei uma atividade do livro didático...né...que poderia ser aplicada*”, ou seja, sem trazer os resultados da prática.

Apesar disso, a atividade trouxe contribuições para a abordagem dos potenciais culturais. O PA propõe abordar valores culturais implícitos ao descrever uma personagem do país e ressalta que a questão da comunicação depende da situação contextual. Para a proposta da atividade ele utilizou um livro didático, com as seguintes imagens:

Figura 25. Descrição de personagens célebres



A ideia é que os alunos apresentem a visão deles em relação a essas personagens e a importância delas para a época.

Em seguida, o PA apresenta uma imagem do famoso jogador de futebol Pelé e explica que a imagem identitária do jogador poderá sofrer mudanças de acordo com quem a observa: “(...) o outro personagem...o Pelé...né...o Pelé é brasileiro...como o francês vê o Pelé... ele vê como o brasileiro vê o Pelé?...e o Pelé enquanto jogador ele é visto como pessoa também... a pessoa como jogador e a outra como pessoa... o profissional e a pessoa... são visões diferentes”.

O PA propõe as seguintes questões a serem trabalhadas:

Figura 26. Questões sugeridas para discussão

- O que representa cada personagem desse para o país de origem.
- Como nós, brasileiros, vemos esses personagens?
- Como o mundo via esses personagens e como eles são vistos hoje?
- A visão do Pelé na época em que ele ainda jogava é a mesma dele hoje? O olhar do argentino é a mesma do brasileiro? Por quê?
- O Pelé jogador é o mesmo do Pelé pessoa?

Fonte: *slide* elaborado por João.

As perguntas são simples e possibilitam a observação de um mesmo personagem, mas com pontos de vista diferentes.

Camila, por sua vez, abordou o potencial do efeito de estranhamento causado diante da cultura do outro. Ela apresentou a culinária de países de língua espanhola com o intuito de analisar o grau de estranhamento dos alunos perante a alimentação do outro.

Vejam os alguns *slides* expostos pela PA:

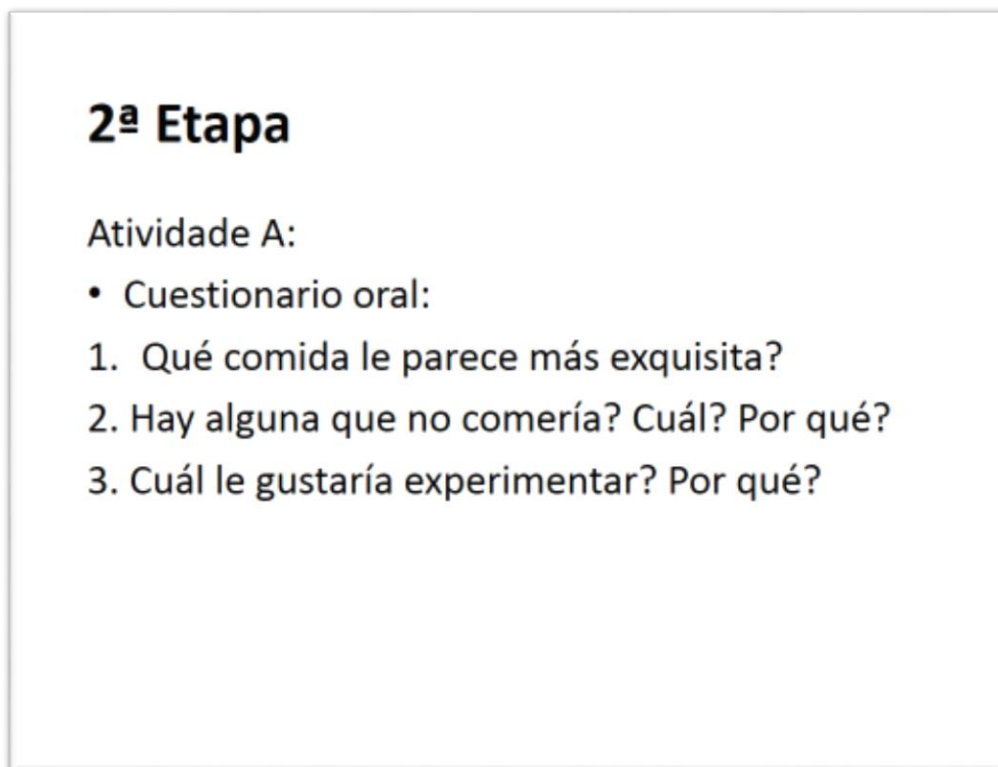
Figura 27. Comidas de países falantes de espanhol



Fonte: *slides* abordados por Camila.

Após mostrar as imagens dos alimentos, a PA propõe alguns questionamentos:

Figura 28. Questões propostas aos alunos



2ª Etapa

Atividade A:

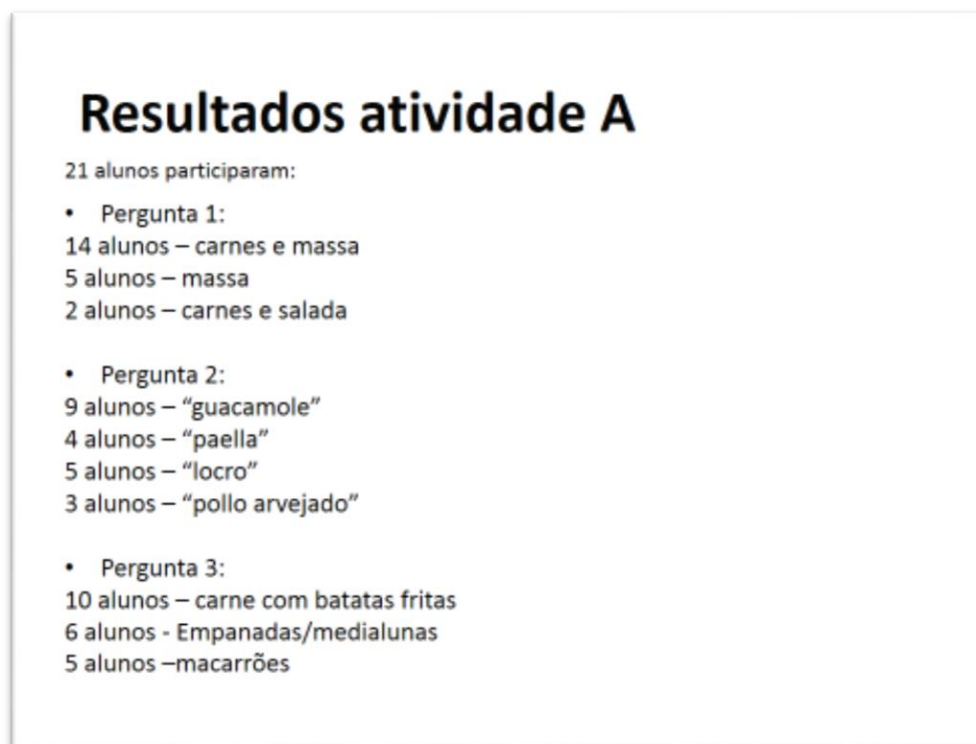
- Cuestionario oral:
 1. Qué comida le parece más exquisita?
 2. Hay alguna que no comería?Cuál? Por qué?
 - 3.Cuál le gustaría experimentar? Por qué?

Fonte: *slide* utilizado por Camila.

Nesse questionamento, a PA traz o falso cognato “exquisita”, cuja tradução para o português é “deliciosa”. Notamos que as questões, propostas pela P, envolvem o interesse dos alunos em se desafiarem para experienciar ou não o diferente na cultura outra. Nesse sentido, concordamos com Revuz (1998, p.217) que “pôr-se na língua é transcender, é mexer com uma identidade aparentemente estável, é despertar o confronto com a diferença que já faz parte de nós mesmos.”

Na mesma perspectiva, a professora propõe uma enquete entre os alunos para verificar com qual tipo de alimento eles se identificam mais e chega aos seguintes dados:

Figura 29. Enquete dos alimentos que mais agradam os alunos



A proposta de atividade revelou-se bem interessante e criativa. A PA mostra pelo resultado da participação dos alunos na enquete que as comidas que eles acham deliciosas envolve carnes e massa, ou seja, uma alimentação comum ao brasileiro. O que eles não comeriam envolve a alimentação “diferente” o que eles desconhecem como a “guacamole”, a “paella”, o “locro” e o “pollo arvejado”. E, a última questão que envolve o que eles experimentariam, percebemos que os pratos – citados pelos alunos - são os que apresentam ingredientes próximos a nossa cultura. Concluímos que essa atividade pode suscitar, de maneira inconsciente, como os alunos se aproximam ou não da cultura outra.

Na seguinte atividade, Letícia propõe abordar potenciais culturais pela análise de um filme proposto pelo Caderno do Estado de São Paulo. Observemos a situação de aprendizagem que inspirou a elaboração da atividade proposta por Letícia:

Figura 30. Trechos do filme "Casamento Grego"

2. Read the dialogues below and discuss in groups what kind of prejudice they reveal. What is your opinion about them?

Scene 1:

Daughter: Maybe I can go to college and take some courses.

Father: Why do you want to leave your family?

Daughter: I'm not leaving you! You told me you want me to do something with my life!!

Father: Yes!! Of course!! So get married! Make some babies! You are getting old!!

Scene 2:

Father: I told you it is a mistake to educate a woman! But nobody listens to me in this house! Now she introduced us to her boyfriend and he is not Greek!!! Not Greek!!! He can't speak Greek either!! Oh, my God!!

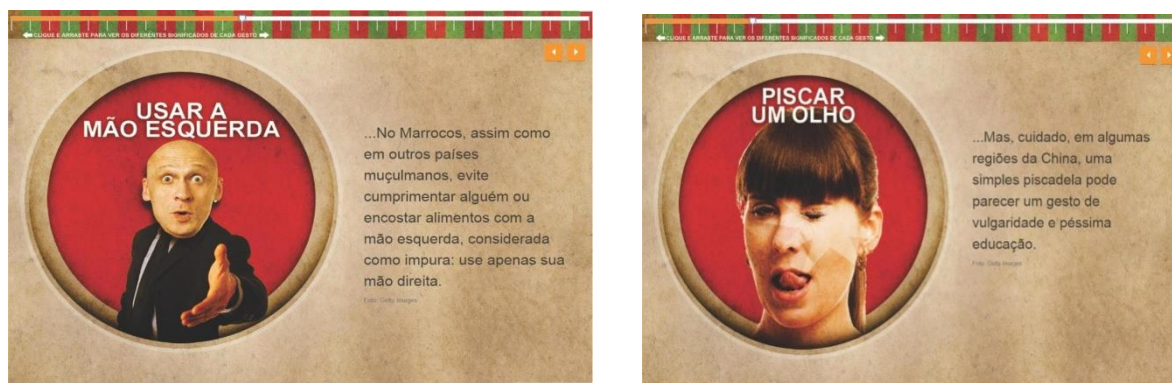
O conteúdo abordado trata da identificação de preconceitos no episódio do filme e os diferencia de estereótipos. A PA pede que os alunos "busquem entre o casamento entre nacionalidades diferentes: o que que acontece quando há esse tipo de casamento?". O foco, portanto, estabeleceu-se nos estereótipos e nos preconceitos expostos no filme em relação ao casamento de culturas diferentes. Com a discussão, algumas alunas trouxeram relatos relacionados ao casamento entre culturas diferentes: "*uma aluna trouxe que o pai dela...tem aqui com a letrinha da aluna...que o pai dela né...an:::havia casado com uma mulher... ela escreveu aqui da Eslováquia...e o preconceito que o pai dela sofreu é porque o brasileiro é visto lá como caloteiro.. e o pai dessa sofreu esse tipo...tá...de preconceito...e que a mulher lá também é vista para casar...ter filhos...e não para estudar...tá!...e ai uma outra aluna falou que o bisavô dela era lituano...e que era muito machista também... então que a vó/que a bisavó dela sofreu muito...que a vó sofreu muito...porque eles eram muito.... eles eram bravos... muito bravo*".

Essa atividade incentivou os alunos a expor experiências de seus familiares relacionadas ao casamento. O tema, nesse sentido, incentivou a participação e a contribuição dos alunos.

O PA, Vinícius, explorou o potencial da compreensão da linguagem gestual de diferentes culturas por meio de imagens. O objetivo era reconhecer a diversidade cultural na significação dos gestos e compará-la com os gestos usados na cultura do aluno.

Para isso, Vinicius levou os aprendizes para a sala de informática, onde eles deveriam pesquisar o significado dos gestos em diferentes culturas. O PA apresentou no curso de extensão os resultados dessa pesquisa. Vejamos alguns exemplos:

Figura 31. Gestos em diferentes culturas



Fonte: *Slide* da apresentação de Vinicius

O trabalho realizado por Vinicius com seus alunos mostrou-se motivador, posto que os alunos se interessaram em fazer a pesquisa e apresentaram um conteúdo final criativo e divertido.

Outro trabalho, muito interessante, apresentado foi o de Gabriela. A PA abordou o contexto histórico da Irlanda com base na música “Sunday, bloody Sunday”. Inicialmente, a PA pediu para os alunos associarem a letra da música: “*eles tiveram um tempo para encontrar o correspondente português e inglês...eles numeraram...e ai eu não dei muitas dicas não...só algumas...e eles tentaram por conta da tradução, né? (...)*”.

A música descreve o evento do Domingo Sangrento, ocorrido na Irlanda em 1972.: “*e essa música ela tem todo um contexto histórica...que foi um domingo sangrento na Irlanda em mil novecentos e setenta e dois*”.

Após a apresentação da música, de seu contexto e da banda U2 (que os alunos não conheciam), Gabriela exibiu um vídeo da Irlanda no dia do massacre. O vídeo apresenta uma fotógrafa que tirou uma foto de algumas crianças que estavam no local onde ocorreram as mortes. Anos após o ocorrido, a fotógrafa procura aquelas crianças – agora adultas – e tira a foto novamente no mesmo local. Além disso, o vídeo traz depoimentos dessas pessoas sobre o evento.

Por fim, a professora mostra que há uma versão da mesma música em ritmo de samba. Os alunos ficaram intrigados e questionaram como uma música com um histórico de domingo sangrento poderia ser tocado em ritmo de samba.

Notamos que a PA soube explorar a música para abordar o contexto histórico da Irlanda, um país falante de língua inglesa. Dessa forma, ela foge do convencionalismo do ensino de LE, que geralmente se limita aos países Estados Unidos e Inglaterra.

Na sua apresentação, Márcia iniciou com uma atividade do LD que apresentava monumentos históricos das sete maravilhas do mundo. Sentindo a dificuldade dos aprendizes de identificar os monumentos, a professora decide utilizar um mapa (em inglês) que se encontrava na sala de aula para mostrar a localização dos países e fazer os alunos aprenderem a pronúncia desses países em LI.

No momento da prática, eis que um aluno levanta a mão e questiona a professora: *“tchicher, a Argentina fala inglês?”*. A professora mostra certa perplexidade com a pergunta, visto que *“a outra professora já tinha falado dos países que falam inglês... eu esperava que eles se lembrassem de alguns...ai eu vi que não...ai eu tive que retomar a discussão... da língua oficial...da língua nativa”*.

Novamente, a professora repensa a atividade e decide retomar a discussão dos países falantes de LI. O interessante é que a PA observou o ponto de dificuldade dos alunos e julgou necessário recuperar um tema que já havia sido trabalhado com eles por outra professora.

A PA adéqua a atividade para a idade dos alunos⁵³ (da sexta série do ensino fundamental) trazendo uma cruzadinha com nacionalidades e, em seguida, pede que na aula seguinte eles tragam símbolos nacionais dos países falantes de LI sobre os quais eles tinham aprendido. Mais uma vez a PA depara-se com a dificuldade: *“bom ai começou... primeiro que a maioria não fez...para não falar a grande maioria...quatro pessoas fizeram e ainda fizeram esse cartaz aqui...eles pesquisaram os Estados Unidos...dai eram quatro meninas...elas trouxeram a bandeira ...a estátua da liberdade...o Obama...Aspen...várias coisas...e o resto?”*.

Porém, não há desistência da professora. Ela pega revistas e pede para os alunos fazerem a atividade em sala de aula. Márcia se anima devido à participação de um aluno: *“mais ai foi legal porque tinha um outro grupo que tinha um menino que tinha o bom e velho conhecimento de mundo...então quando eu entreguei as revistas para eles recortarem...já que eles não tinham trazido nada...ele reconheceu marcas de carro...site de internet...celular...produto...jogador de basquete... gente não é nem jogador de futebol mais de basquete...jogos...e ele fez esses dois cartazes aqui”*.

⁵³Os alunos encontravam-se na sexta série do ensino fundamental.

Aos poucos a professora vai percebendo que nem todos os alunos têm *deficit* de aprendizagem, como ela julgou inicialmente: “todos alunos que tem chegado pra gente estão com deficit de aprendizagem muito grande...um deficit que chega de dois a três anos na alfabetização básica”.

Então chega o momento de todos os alunos apresentarem um trabalho final:

Figura 32. Trabalho final dos alunos da sexta série



Após a apresentação desse trabalho, a PA pode retomar as atividades iniciais que estavam causando dificuldades para os aprendizes.

O esforço da PA em prosseguir com os aprendizes, apesar da dificuldade, é evidente nessa apresentação. O próprio discurso dela, referente à generalização inicial de todos os alunos

“terem *deficit* de aprendizagem”, muda quando ela conhece melhor os alunos com quem interage.

Precisamos lembrar que nossos alunos não são enfeites na sala de aula. A participação de cada um é necessária e relevante. O ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla: ensinamos e aprendemos com os nossos alunos e vice-versa.

Em suma, para melhor visualização do potencial cultural abordado, ou não, por cada professor, elaboramos o seguinte quadro:

Tabela 10. Considerações Finais sobre a abordagem do potencial cultural

Ângela	Por meio de uma atividade do Caderno do Estado de São Paulo, a professora percebe que é necessário contextualizar <i>sayings</i> (ditados populares) e <i>idioms</i> (expressões idiomáticas) para explorar o potencial da visão diferenciada de mundo de cada povo. Nesse sentido, os ditados e expressões foram abordados de forma aprofundada e não como simples equivalência de um idioma para o outro, como sugere a atividade do Caderno.
Érica	O LD sugere a produção de marcadores de páginas de livros com o tema maias, astecas e incas. Observando que o tema não incentivaria os alunos na produção dos marcadores, e no trabalho com a língua espanhola, a professora propõe uma pesquisa de fábulas, poesias e textos na língua espanhola para a confecção dos marcadores. O potencial explorado foram identificação de produção textuais dos países falantes de língua espanhola, e abordagem da identidade e alteridade, posto que a professora pede que os aprendizes se identifiquem com as produções textuais que eles encontrarem no outro idioma.
Matheus e Emanuele	Seleção de imagens com potenciais para explorar os estereótipos. As imagens auxiliaram a discussão inicial sobre os estereótipos, por meio do julgamento da aparência física das pessoas apresentadas. Após a compreensão dos estereótipos pelo uso de imagens, os professores apresentam definições sobre o tema para compreensão mais aprofundada. Por fim, há a proposta de encenação teatral para os alunos apresentarem e explorarem estereótipos presentes na sociedade.
Tatiana	Inicia a discussão de estereótipo por meio do conhecimento prévio dos seus alunos. Em seguida, apresentou palavras-chaves que levam prática de estereotipar a cultura de um país. Por fim, abordou alguns discursos recorrentes na fala de estrangeiros em relação ao Brasil, para incentivar os alunos dialogarem como eles se reconhecem nesses estereótipos, e como somos vistos pelo outro por meio deles.
Fernando	O professor utiliza uma foto, encontrada no LD, como recurso para interpretação dos possíveis potenciais culturais subjacentes a imagem. Nesse sentido, ele encaminha a discussão para a aproximação e o diálogo sobre culturas de língua espanhola, em especial, das regiões da América Central e América do Sul.
Álvaro	Uso das atividades do Caderno do Estado de São Paulo para a identificação da alimentação de diferentes países (Brasil, Japão e Estados Unidos). A atenção demasiada dada pelo professor em seguir a proposta da atividade do Caderno de associação dos alimentos com as culturas citadas, talvez

	tenha o impedido de enxergar o potencial cultural presente na fala de seus alunos. Os alunos expressavam outras formas de alimentação cotidiana que quebravam os paradigmas da tão famosa refeição do brasileiro “arroz e feijão”.
João	Com as imagens do LD – que apresentavam personagens históricos celebres de outros países – o professor quis explorar o conhecimento e a visão dos aprendizes em relação a esses personagens. O potencial explorado tratou-se das diferentes visões em relação a pessoas famosas de acordo com o país que elas são observadas. Além disso, houve a abordagem de visões que se alteram quando uma pessoa é observada por meio de identidades diversificadas. Para esse trabalho o professor utilizou, como exemplo, a personagem famosa do mundo esportivo, o Pelé. A discussão se deu em visões do Pelé pelos brasileiros, por outros países (como os argentinos), o jogador visto na área profissional como diferente na área pessoal.
Camila	Por meio da abordagem da alimentação de diferentes países falantes de espanhol, a professora abordou o potencial do efeito de estranhamento causado diante dos hábitos alimentares da cultura outra. Após a apresentação e discussão a respeito dos diferentes pratos comuns aos países falantes de espanhol, a professora faz uma enquete mostrando quais os alimentos que os aprendizes se (ou não) identificam.
Letícia	Inicialmente, foi realizada uma atividade do Caderno, associada ao filme “Casamento Grego”, que traz a visão preconceituosa em relação a função da mulher na sociedade, como parideira e dona de casa. Em seguida, a professora abordou o potencial de casamentos de cultura diferentes pedindo relato dos alunos sobre pessoas que eles conheciam e que haviam casado com alguém de cultura diferente da sua e que tenha sofrido algum tipo de preconceito.
Vinicius	O professor explorou o potencial da compreensão da linguagem gestual de diferentes culturas por meio de imagens. Para tanto, pediu aos aprendizes que fizessem pesquisa das imagens com linguagens gestuais e os seus diferentes significados de acordo com a cultura.
Gabriela	A professora seleciona uma música que traz o contexto histórico de um país falante de língua inglesa, a Irlanda. O potencial abordado tratou-se da contextualização histórica do Domingo Sangrento retratado na música. Para aprofundamento desse potencial, a professora expõe um vídeo retratando o fato histórico. Por fim, ela apresenta uma versão da mesma música em ritmo de samba que causou espanto entre os aprendizes que naquele momento estavam conscientes do sentido da letra da canção.
Márcia	A professora apresenta uma atividade na qual os alunos tinham que associar a imagem das sete maravilhas do mundo com os países onde elas estão localizadas. Notando a dificuldade dos alunos, a professora utiliza um mapa para mostrar onde ficavam os monumentos. O potencial abordado tratou-se das nacionalidades relacionadas a esses monumentos. Dessa forma, a professora aproveitou o assunto para explorar essas nacionalidades em LI por meio de uma cruzadinha. Em seguida, há uma discussão sobre os países falantes de LI, posto que, um aluno levantou a dúvida se na Argentina falava-se a LI. A professora aproveitou a dúvida do aluno para discutir quais os países que usam a LI propôs a confecção de cartazes para explorar os símbolos nacionais dos países falantes de LI.

Constatados os potenciais culturais abordados pelos PAs, intencionamos, agora, analisar como os participantes justificaram suas escolhas.

➤ **2ª Parte da análise: adaptação de materiais**

Durante o curso de extensão, a professora/pesquisadora propôs três maneiras – adaptar, modificar ou ampliar – de explorar os potenciais culturais em LD. Na ocasião, esses três termos foram tratados de forma intuitiva, ou seja, sem aparato em fundamentação teórica, e foram abordados como independentes entre si para a análise do material.

Dessa forma, os participantes analisaram o material utilizando os três termos da forma como foram abordados no curso.

Todavia, após diversas leituras que fundamentaram uma proposta de metodologia para a adaptação de materiais⁵⁴, as classificações inicialmente sugeridas no curso de extensão foram repensadas.

Observou-se que os termos *modificar* e *ampliar* o LD compõem o termo central da adaptação. Dessa forma, para a exploração dos potenciais culturais nas atividades, tomamos como base os autores McGrath (2002) e McDonough e Shaw (2003) e criamos uma metodologia própria para adaptação por meio dos tópicos: aproveitamento da atividade, modificação da atividade, adição de conteúdo ou discussões à atividade e expansão da atividade.

Para relembrarmos os tópicos abordados na fundamentação teórica desta pesquisa apresentamos a seguinte tabela:

⁵⁴Abordado no tópico 1.3.5 da fundamentação teórica desta tese.

Tabela 11. Retomada das classificações com foco na adaptação das atividades

Classificação	Definição
1)Aproveitamento da atividade	A atividade proposta pelo LD já apresenta o propósito de abordagem dos conteúdos culturais. Dessa maneira, não há necessidade de alteração na forma ou no conteúdo da atividade.
2)Modificação da atividade	A primeira vista, a atividade proposta pelo LD não apresenta nenhum conteúdo cultural a ser abordado. No entanto, com algumas propostas de modificação na atividade é possível desenvolver os conteúdos implícitos nela.
3)Adição de conteúdo ou discussões a atividade	Nota-se a necessidade de elaboração de questionamentos anteriores para direcionar o aprendiz na compreensão dos conteúdos culturais que não estão claros para os alunos e podem prejudica-los na realização da atividade.
4)Expansão da atividade	Os PAs criam atividades para explorar os conteúdos culturais. Para tanto, eles utilizam MD diversificados, e expandem os conteúdos culturais encontrados neles.

Faremos, portanto, um paralelo entre as concepções expostas inicialmente aos alunos no curso de extensão (adaptar, modificar ou ampliar) e as revisitadas a partir de um aprofundamento teórico. Por meio da observação dos dados, focaremos o modo como os participantes justificaram suas escolhas a partir do que discutiram durante o CE. Para isso, retomaremos os dados da Tabela 3, que apresenta informações selecionadas da autoavaliação e da transcrição dos dados.

Começaremos com a única PA que classificou sua proposta como ampliação:

Ângela:*(...)ai a proposta de ampliação seria com um warm up conversando com os alunos inicialmente...do que que são os idioms e o que que são os sayings...é::: a atividade traz...ela chama de sayings...que são os ditados populares...e os idioms seriam as expressões idiomáticas que têm uma característica bem parecida né...a única coisa é que as expressões idiomáticas são mais curtinhas e os sayings são frases inteiras...contextualizadas né...ai então eu disse isso pra eles né...*

A PA, pela classificação do curso de extensão, explica que fez ampliação da atividade. No entanto, a partir da reclassificação teórica que fizemos, notamos que ela propôs **adição de conteúdo ou discussões à atividade**.

Ângela elaborou uma discussão anterior – por meio de um *warm up*⁵⁵ – a fim de esclarecer e de direcionar o aprendiz sobre a diferença entre *idioms* (expressões idiomáticas) e *sayings* (provérbios ou ditados populares). Há, portanto, um esclarecimento inicial e adição de

⁵⁵Tradução: aquecimento.

conteúdos, conforme a denominação revisitada, para facilitar a compreensão de termos que talvez não sejam claros aos alunos.

Já a dupla de PAs Matheus e Emanuele e as PAs Márcia e Tatiana definiram as suas atividades como adaptação. Observemos os dados da autoavaliação⁵⁶:

Matheus: Não, por se tratar de um tema que o livro adotado não aborda, tivemos total liberdade para criar, sempre adaptando a atividade ao nosso público: penúltimo e último estágio de espanhol, por já apresentarem uma competência linguística mais desenvolvida.

Emanuele: Não, o tema abordado não está no livro didático, adaptamos e criamos a atividade segundo o nosso público.

Márcia: Não porque ao trabalhar com crianças há inúmeras possibilidades de adaptações. A dificuldade está em adaptar a atividade pensando no nível de letramento da criança

Tatiana: Eu tive um pouco de dificuldade na adaptação da atividade, pois deveria conciliar essa adaptação com a proposta do Centro de Línguas (speaking), ser dinâmica e fazer com que os assuntos interessassem e compreendessem os nossos conceitos, além de refletir e pensar sobre a realidade de meus alunos, seus conhecimentos prévios e visão do mundo.

Contudo, retomando os dados e considerando a reclassificação, notamos que Matheus e Emanuele expandiram a atividade, ou seja, criaram atividades próprias com foco nos estereótipos a fim de abordarem esse tema com os seus alunos.

Pela reclassificação, notamos que Márcia propôs a modificação da atividade do LD. A primeira vista o LD não apresenta propósitos de abordagem dos conteúdos culturais. No entanto, a PA utilizou um mapa (em LI) que se encontrava em sua sala de aula para explorar os países encontrados na atividade do LD, mas com objetivo de focar no potencial relacionado as nacionalidades. Além disso, propôs uma pesquisa para retomar a discussão dos países cujos habitantes têm a LI como primeira língua.

Tatiana, por sua vez, expandiu a atividade, criando meios para explorar o tema dos estereótipos com os alunos. Dessa forma, ela expande as atividades do MD para abordar potenciais culturais.

As PAs Simone, Letícia e Gabriela, pela definição ofertada no CE, propuseram uma expansão da atividade. Vejamos os dados:

Simone: *eu usei para abordar os potenciais de cultura a expansão(...).*

Letícia: *(...) antes que eu apresente uma atividade de expansão...pra que eles busquem entre o casamento entre nacionalidades diferentes: o que que acontece quando há esse tipo de casamento?(...)*

Gabriela: *eu fiz uma atividade de expansão...do primeiro volume...do primeiro ano do ensino médio(...)*

⁵⁶ Lembramos que foi questionado aos PAs: “Você teve dificuldade para adaptar, modificar, ou ampliar a atividade? Por quê?”.

Retomando as atividades propostas com o olhar na reclassificação dos termos, observamos que Simone fez na verdade adição de conteúdo ou discussões à atividade. Nesse sentido, a PA sugeriu um questionamento relacionado às crenças dos alunos – “*Do you believe in horoscope?*” – como uma discussão inicial para o tema da exploração dos horóscopos. A questão inicial proposta, embora simples, possibilitou a discussão entre crenças e religião, posto que, uma aluna disse que não lia horóscopo pois a religião dela não permitia.

Outra PA, Letícia, faz o aproveitamento da atividade do Caderno com o propósito de adentrar a discussão dos casamentos entre culturas diferentes. Nesse sentido, a PA notou que a atividade do Caderno já permitia explorar o conteúdo cultural, e a PA soube fazer proveito do tema: casamento entre culturas diferentes, com seus alunos.

Por fim, Gabriela expande a atividade, ou seja, faz uso de uma música do U2 para explorar o contexto histórico da Irlanda presente na letra. Dessa forma, a PA criou uma atividade, aproveitando o recurso da letra de uma música.

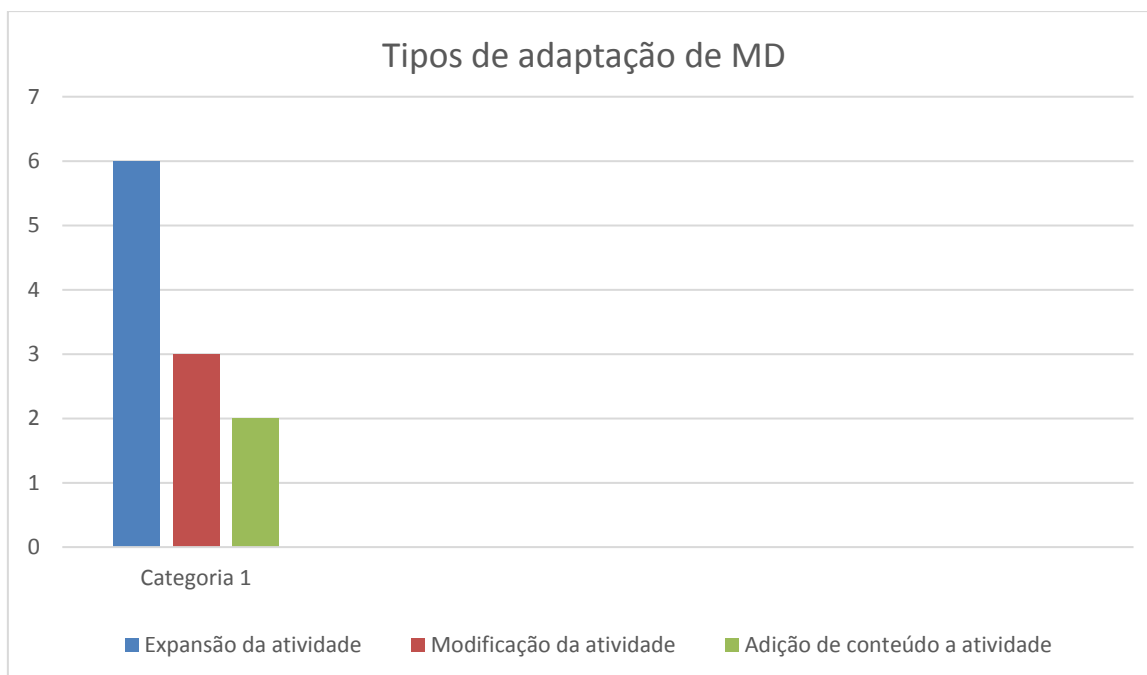
Ao retomarmos a tabela 3, observamos que os outros PAs (Érika, Andreia, Fernando, Álvaro, João, Camila e Vinicius) não associaram seus trabalhos finais a nenhuma classificação. Todavia, retomaremos as classificações com foco na adaptação das atividades para delinear onde estão situadas as propostas destes PAs.

Dessa forma, constatamos que os PAs Fernando e João modificaram a atividade do LD. Ambos aproveitaram as imagens do material para proporem atividades que abordam os conteúdos culturais. Além destes participantes, Érika modificou a atividade do LD - que propunha a criação de marca páginas a partir de pesquisas sobre incas, maias e astecas – para a criação de marca páginas a partir de fábulas em língua espanhola que os interessassem.

Álvaro, no entanto, procedeu ao aproveitamento da atividade do Caderno, não realizando nenhuma alteração em seu conteúdo.

Por fim, Camila, Vinicius e Andreia fizeram a expansão da atividade. Camila criou uma apresentação com alimentos de culturas diferentes e abordou o grau de estranhamento dos alunos perante esses alimentos. Vinicius pediu para os alunos pesquisarem imagens com linguagens gestuais e seus diferentes significados nas culturas de alguns países. E, por fim, Andreia criou uma atividade que envolvia fotos de países da América do Sul e o mapa com a localização dos mesmos. Na atividade, os alunos precisavam fazer cartazes - com figuras de vestimentas retiradas de revistas – associando as imagens dos países, o país e a vestimenta que pode usar nesse país de acordo com o clima.

Após a análise das partes, ou seja, da observação de cada PA, sugerimos agora a visão do todo. Nesse sentido, concluímos que:



Fonte: elaboração própria.

Pelo gráfico, nota-se uma preferência dos PAs em criar suas próprias atividades. Observamos que a maioria dos PAs conhecem a fundo o contexto escolar e a faixa etária dos seus alunos e sabem optar por temas que motivem estes.

Outros PAs aproveitam os LDs já utilizados em sala modificando ou adicionando conteúdos à atividade para focar o ensino-aprendizagem dos conteúdos culturais.

Ao final desta análise, constatamos que todos os participantes conseguiram planejar e colocar em prática atividades envolvendo “conteúdos culturais”. Além disso, os PAs levaram os resultados provenientes de suas práticas para o curso de extensão, contribuindo para a troca de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese, objetivamos investigar, de modo geral, se e como um curso de formação continuada auxiliaria professores da rede pública estadual de ensino a abordar “potenciais culturais” presentes nos materiais didáticos de Língua Estrangeira.

A concretização do curso de extensão demandou esforços de divulgação. A princípio, o curso não foi bem recebido na rede pública estadual de uma cidade no interior do estado de São Paulo. A nossa persistência, porém, e a ajuda da coordenadora da área de LE da Secretaria de Ensino de outra cidade do estado possibilitaram o desenrolar do projeto.

Com participantes inscritos e inclusive muito animados, iniciaram-se as aulas presenciais intercaladas com aulas a distância através do uso da plataforma Moodle.

As reuniões aos sábados de manhã não desanimaram essa turma de professores trabalhadores, competentes e preocupados com a melhoria de sua formação e, conseqüentemente, com a formação de seus aprendizes.

A dificuldade encontrada no curso foi a de como usar a ferramenta Moodle. Alguns participantes, no início, tiveram dificuldades para acessar a plataforma. Dessa forma, tivemos que fazer um tutorial, passo a passo, de como entrar na plataforma. Para isso, utilizamos uns quarenta minutos, dos dois primeiros encontros presenciais, para mostrar a plataforma, como acessá-la e como utilizá-la. E, conforme o curso foi ocorrendo, os participantes foram sanando as dúvidas em relação a plataforma.

Vários conteúdos culturais foram explorados durante o curso, tais como: o conceito de cultura, a presença de “conteúdos culturais” no Currículo de LE do Estado de São Paulo, a relação do ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira e a abordagem dos temas identidade, alteridade e estereótipos em MDs.

O curso foi muito intenso e com uma grande quantidade de informações. Percebemos, então, que os participantes ficaram sobrecarregados de atividades para realizarem na plataforma nos encontros a distância. Deste modo, alguns tiveram dificuldade de terminar todas as atividades ao final do curso e tivemos, portanto, que aumentar o prazo para realização destas atividades.

Notada essa dificuldade, entendemos que poderíamos diminuir algumas atividades apresentadas na plataforma a fim de que os professores pudessem realizá-las com maior atenção e mais calma.

Os conteúdos foram enriquecidos pelos conhecimentos prévios dos docentes/participantes e suas experiências na prática escolar. A interação envolvendo os participantes, a professora do curso e a coordenadora permitiu produção de dados relevantes para o desenvolvimento da presente tese e, em especial, para a prática de ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira.

Os trabalhos finais apresentados pelos participantes do curso refletiram a sua preocupação em adaptar da melhor forma possível os MDs, com o intuito de abordar os “potenciais culturais”, respeitando o contexto escolar e a faixa etária dos aprendizes.

A análise desses trabalhos revelou a compreensão dos PAs de como explorar os “potenciais culturais”, seja pela adaptação dos MDs, seja pela criação dos próprios materiais. Muitos PAs trouxeram resultados positivos em relação à abordagem dos “conteúdos culturais” postos em prática em sala de aula. A maioria dos PAs relatou que as atividades incentivaram os alunos a participar, a pesquisar, a se identificarem ou não com a língua-cultura outra.

Somente dois participantes relataram dificuldade de aplicação prática dos “conteúdos culturais”, pois constataram a falta de um conhecimento prévio por parte de alguns de seus alunos. Porém, o esforço para a superação da dificuldade e para a aplicação da atividade da melhor forma possível foi notado na análise dos dados.

Apesar de os LDs serem grandes aliados do professor e dos alunos nas disciplinas escolares, notamos que houve empenho de vários docentes/participantes em levar recursos diferentes para motivar os aprendizes, tais como música, vídeos, revistas, mapas, pesquisas na rede, entre outros. Esses recursos agregaram e auxiliaram na proposta de abordagem dos “potenciais culturais” no ensino-aprendizagem de LE.

Os participantes mostraram-se *protagonistas de suas ações* (IMBÉRNON, 2009, p. 23) na medida em que focaram a melhoria de suas práticas visando a aprendizagem do aluno. Em outras palavras, cada professor mostrou-se ativo no propósito de melhorar o ensino-aprendizagem dos seus alunos, não buscando apenas o seu aperfeiçoamento pessoal. Os registros deixados pela escrita da autoavaliação revelaram a preocupação dos professores/participantes com a aprendizagem dos alunos.

Durante o curso de extensão, os PAs em alguns momentos agiram também como alunos ao interagirem nas dinâmicas, e nas atividades propostas. Podemos citar como exemplo o nosso primeiro encontro presencial. Nele, os participantes tiveram que traçar a mão do colega (numa folha de papel) e em cada dedo escrever algumas características pessoais e tradições culturais herdadas de familiares. Os participantes mostraram-se abertos e cooperativos nessa e em todas

as outras atividades práticas trabalhadas. Eles se uniram para estourar balões, responderem a debates a favor ou contra a temática do olhar do estrangeiro sobre a cultura brasileira e até mesmo para auxiliar a colega que nunca havia utilizado o programa Power Point.

A cooperação entre o grupo de professores foi notável. Eles compartilharam experiências de suas práticas, as dificuldades e os pontos positivos de suas realidades de ensino, bem como deixaram o registro de suas atividades finais no Moodle para serem compartilhadas.

De modo geral, compreendemos que há uma necessidade constante do docente de refletir criticamente sobre as práticas e as abordagens de ensino. Percebemos que a interação dos profissionais, por meio de cursos e atividades de extensão, possibilita uma (re)construção permanente de suas identidades pessoal e profissional. Essa (re)construção poderá auxiliar o docente nas ações práticas no ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que outras pesquisas são necessárias para incentivar a sensibilização e reflexão dos professores para os conteúdos culturais. Além disso, é crucial o incentivo de cursos de extensões, não só para a melhoria do ensino, mas também pela relevância da interação dos professores que possuem diferentes experiências e estas podem ser compartilhadas.

Enfim, a proposta do curso de extensão permitiu um olhar mais aprofundado dos participantes em relação à importância do ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira. Essa reflexão auxiliou-os a propor atividades para seus alunos no contexto escolar e a compartilhar os mesmos na plataforma Moodle. Os dados gerados da prática dos PAs com seus alunos revelaram que é possível abordar “conteúdos culturais” e que eles motivaram o ensino-aprendizagem da LE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de. 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. 210-215.
- _____. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.159-171.
- _____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ANDALÓ, C. S. A. Fala professora! Repensando o aperfeiçoamento docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 1995.
- AUGER, N. *Les représentations de la langue et de son apprentissage: une question interculturelle*. IIIème colloque de la COFDELA. Montpellier, 2000.
- AUGER, N. Des manuels et des stéréotypes. *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 326, mars/avril 2003, p. 29-32.
- AUGER, N. Les forms du stéréotypes dans les manuels scolaires de français langue étrangère: quelques usages pour quelques stratégies. *Marges linguistiques*. Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur. Mars, 2001.
- AUGER, N. Une didactique de l’interculturel possible auprès des enfants nouvellement arrivés. In: *Quelle didactique de l’interculturel dans les nouveaux contextes d’enseignement-apprentissage du FLE/S*. Colloque de Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, du 20 au 22 janvier 2005, 2006.
- AUGER, N. *Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France*. Editions Modulaires Européennes, 2008.
- AUGER, N. Le débat autour des categories en Didactique des Langues-Cultures dans un contexte interculturel et plurilingue. In: ZARATE, G. *Le Français Langue Etrangère dans le contexte politique et éducatif français*. Französisch heute, 2009. p. 172-176.
- AUGER, N. *Les élèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In : _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. In: CIFFONE, H. (Org.). *Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba: IESDE, 2009. p. 13-33.

- BARBOSA, L. M. A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, S.; SIGNORI, M. B.; MIOTELLO, V. (Org.). *Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos, SP: Pedro e Paulo, 2007.
- BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *Revista do Núcleo de estudos Filológicos, Linguísticos e Literários*, 2008.
- BARBOSA, L. M. A. *Ideologia e meritocracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myram Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Golçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORGES DA SILVA, S. B. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o papel de leitura*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: Langue(s), discours*. Paris : L'Harmattan, 2007.
- BUSSOLOTI, F. Taipa de mão ou pau-a-pique. In: *How Stuff Works*. Disponível em: <<http://ambiente.hsw.uol.com.br/adobe5.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2016.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CANDAU, V. M. (Org). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- CARIOLATO, V. Por que a casa dos norte-americanos é de madeira? Por que as casas de madeira nos Estados Unidos? In: *UHMANOH*. Blog de Antropologia. 2014. Disponível em: <http://uhmanoh.blogspot.com.br/2014/12/por-que-casa-dos-norte-americanos-e-de_31.html>. Acesso em: 08 fev. 2016.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, 2005, p. 101-122.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002
- CHIMENTÃO, L. K. *O significado da formação continuada docente*. 4º Conpef. Universidade Federal de Londrina, de 7 a 10 de junho de 2009.
- COLLÈS, L. *Le langage et l'homme: revue de didactique du français*. Publié avec l'aide du Fonds national de la Recherche scientifique. XLIX.1 – 2014.
- DARRAULT-HARRIS, I. *Psicossemiótica na construção da identidade civil*. Trad. Sonia Grubits. São Paulo: Casa do Psicólogo; Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2000.
- DURANTI, A. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2005.

- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FIGUEIREDOC J. O falante nativo do inglês versus o falante não nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p.67-92, jan./jun. 2011.
- FORMOSINHO, J. Concepções de Escola Na Reforma Educativa. In SPCE, Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Porto: Afrontamento, pp. 31-51, 1991.
- FREITAS, R. A. Livro didático: monotonia ou necessidade? In: DELL'ISOLA, R. L. P. *O livro didático de Língua Portuguesa*. 2. ed. Belo Horizonte : FALE/UFMG, 2008.
- GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé International, 1991.
- GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. *Caderno de Pesquisa*, n. 4, p. 1-52, out.1972.
- GONZÁLEZ, V. A. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 2015. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. tomaz Tadeu da Silva. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HERDER, J. G. *Ideen zur Philosophie der Gerchichte der Menschbei*. In: Johann Gottfried Herder – Werke, Bd. 6. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1989.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 2. ed. São Paulo: SBS, 2002.
- HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- HURST, N. R. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks. In: BIZARRO, R. (Org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal, 2006. p. 241-248.
- IMBÉRNON, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KERN, R. ; LIDDICOAT, A. J. De l'apprenant au locuteur/acteur. In : ZARATE, G. KRAMSCH, C. ; LEVY, D. (Ed.). *Précis de plurilinguisme et du pluri-culturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2008.
- KOVALEK, O. *Estudos (inter) culturais em cadernos de Língua Inglesa da rede pública do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado emLinguística), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- KRAMSH, C. *Context and Culture in language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

- KRAMSH, C. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LINDGREN, R.; HENFRIDSSON, O.; SCHULTZE, U. Design Principles for Competence Management Systems: a Synthesis of an Action Research Study. *MIS Quarterly*, v. 28, n. 3, Sep. 2004.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.
- LUCAS, P. de O. *Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?* Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANZINI, E. J. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em :
- MARC, E. Les dessous de la communication interculturelle. *Sciences Humaines*, n. 16, p. 26-30, avr. 1992.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MCDONOUGH, J.; SHAW, C. *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. 2nd ed. Malden: Blackwell, 2003.
- MCGRATH, I. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- MENDES, E.. *Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MENDES, E. 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: Pontes, 2011. p.159-171.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial 2011, p. 128-140.
- MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

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

ORAN, S. M. “Traveling light: A student’s guide to packing for qualitative research”. In: DeMARRAIS, K.B. (Ed.). *Inside Stories: qualitative research reflections*. New Jersey: Lawrence ErlbaumAssociates, 199, p.23-24.

PEREIRA, J. C. Educação e Cultura no pensamento de Franz Boas. In: *Revistas PUCSP*: 2010.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353–392.

PRABHU, G. N. *Social entrepreneurial management*. Leadership in Management. 1998. Available from: <www.mcb.co.uk/services/conferenc/sept98/lim/paper_a2.htm>. Access on: June 21, 2001.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. 4ª Edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

REIS, M. C. G. Origens e significados do termo raça. In: *A cor da cultura*. <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-12-05-2011>>.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 213-230. Trad. Silvana Serrani.

RIVAS, N. P. P et al. (Re) Significação do Trabalho Docente no Espaço Escolar: currículo e formação. In: *Anais do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. UNESP, 2005.

ROSA, L. C.. “A oratura no espaço da lusofonia africana”. In: *Lusographie, lusophonie* (v. 1). Colloque International Université Rennes 2 – Département de Portugais, 28, 29, 30 Septembre 1994. p.1 40-47.

SABINO, M.A. *Provérbios e Expressões Idiomáticas: Desfazendo confusões teóricas e práticas*. In: *Estudos em Lexicologia e Lexicografia Contrastiva*. p. 129-152

SABINO, M. A. Expressões idiomáticas, provérbios e expressões idiomáticas proverbiais: iguais, semelhantes ou diferentes? In: BARROS, L. A.; ISQUERDO, A. N. *O léxico em foco: múltiplos olhares*. Edunesp, 2010.

SANTOS, L. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 123-136

SANTOS, A. P. G. Análise da escolha lexical no estudo de provérbios em LDP. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 2*; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana RanelliWeigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila MayumiHayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 3*; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana RanelliWeigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila MayumiHayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SAUQUET, M et VIELAJUS, M. *Pour une démarche d'intelligence interculturelle*. La Tribune Fonda : Mars, 2014.

SEIXAS, Renato. Identidade Cultural a América Latina: Conflitos Culturais Globais e Mediação Simbólica. *Cadernos PROLAM/USP* (ano 8 - vol. 1 - 2008), p. 93 – 120

SISTO, C. “O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem”. *Revista Tabuleiro de Letras*, Uneb, Salvador, n° especial, dez. 2010.

THOMPSON, J. L.. The world of the social entrepreneur. *The International Journal of Public Sector Management*, n. 15, p. 412–431, 2002.

TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TOMLINSON, B. State-of-the-Art Article. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, Cambridge, v.45, n. 2, 2012, p.143–179.

TONFONI, G.; TURBINATI, L. Visualizzazione dei processi di traduzione: i proverbi e le espressioni idiomatiche. Em *La traduzione: Saggi e documenti*, II: 239-252. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, 1995.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRONCY, C. *Didactique du plurilinguisme: Approches plurielles des langues et des cultures*. Presses Universitaires de Rennes, 2014.

TYLOR, E. B. *Primitive culture: researches into development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: 1871.

UNESCO. Relatório Mundial, Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Edições da UNESCO, 2009.

VIANA, N. *Sotaque Cultural: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

XATARA, C. M; SUCCI, T. M. *Revisitando o conceito de provérbio*. Juiz de Fora: Veredas Online Atemática, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZORRAQUINO, L. D. *A evolução da casa no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você professor (a) da Rede Pública de Ensino está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "A abordagem do Potencial Cultural com os professores da rede pública", desenvolvida por Olena Kovalek (doutoranda do curso de Pós Graduação em Linguística da UFSCar), sob a orientação da Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa.

Esta pesquisa tem o intuito de promover um "Curso de Extensão" focado na formação de professores em serviço e pré-serviço. Por meio do curso, pretendemos auxiliá-los e sensibilizá-los (de forma colaborativa) a perceber e analisar os possíveis potenciais culturais (a relação língua-cultura, os estereótipos, a cultura popular e erudita, a interculturalidade, entre outros) em materiais didáticos. Por meio da metodologia pesquisa-ação, buscaremos analisar este curso através de questionários, gravações em áudio e vídeo, pelos compartilhamentos na plataforma *moodle*, e observação de uma atividade que aplicaremos ao final do curso. Dessa forma, para a realização dos objetivos dessa pesquisa, pedimos a gentileza de sua colaboração como participante (sujeito de pesquisa) nas partes que envolvem responder a questionários sobre ensino e aprendizagem de língua-cultura(s), assim como anotações em fóruns, e gravações das discussões compartilhadas em sala de aula pelo "Curso de Extensão". Além disso, pedimos a gentileza para disponibilizar uma análise sua, de uma atividade de um material didático – utilizado em sua prática escolar – contemplando os conteúdos culturais que serão discutidos no "Curso de Extensão". Com os dados disponibilizados pelo curso, notaremos de que modo podemos contribuir com os participantes, no sentido de propor um diálogo das atuais teorias sobre o ensino e aprendizagem de línguas e culturas, com a prática deles em suas salas de aula.

Destacamos que pela Resolução 466/2012, toda pesquisa com seres humanos envolve possibilidades de riscos físicos, psicológicos ou morais. No entanto, a presente pesquisa – por envolver análise linguística e ser de natureza qualitativa – não apresenta nenhum tipo de risco físico ou psicológico. Apesar disso, os participantes poderão sentir algum desconforto por compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que eles poderão sentir incômodo em falar. No entanto, deixamos claro ao participante que ele não precisa responder a qualquer pergunta ou dar informações (durante debates, fóruns e questionários), caso sinta que essas sejam pessoais e lhe cause algum tipo de desconforto ao falar.

Dentre os benefícios que pretendemos gerar com esta pesquisa, objetivamos: colaborar com a formação continuada dos participantes na busca de sensibilizá-los para a abordagem da língua-cultura; despertá-los para a busca dos possíveis potenciais culturais, subjacentes aos materiais didáticos que eles utilizam. Dessa forma, buscaremos propor diálogos/discussões a respeito das atuais teorias de ensino/aprendizagem de línguas-culturas, e tentar auxiliar o participante na vinculação dessas teorias a suas práticas em sala de aula.

Esclarecemos, ainda, que o participante tem plena liberdade para se recusar à participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa. Lembramos que a sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Asseguramos que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, bem como, o total sigilo sobre a sua participação e sobre qualquer dado que possa identificá-lo. Os dados desta investigação serão divulgados na tese de doutorado da pesquisadora de maneira que não possibilitará a identificação dos participantes. Os participantes serão identificados por um nome fictício. A cidade, contexto de pesquisa, será referida por "cidade local de investigação".

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Doutoranda Olena Kovalek
Avenida Juvenal Baptista de Oliveira, 313
Jd. Santa Lúcia, Araraquara – SP – Brasil
(016) 98172-7530
e-mail: olena_kovalek@yahoo.com.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE ARARAQUARA
Rua Gonçalves Dias, 291, Araraquara, SP.

REGULAMENTO DO CURSO DE ATUALIZAÇÃO

I - NOME DO CURSO:

Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas

II – APRESENTAÇÃO: Curso de atualização a ser oferecido a 40 professores de EF/Ciclo II/EM que atuam nas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Espanhol, Italiano, Francês, Alemão, professores coordenadores dos Centros de Estudos de Línguas, das escolas de EFII e EM com licenciatura em língua estrangeira e professores de língua estrangeira com aulas atribuídas nos municípios conveniados.

III – JUSTIFICATIVA: atende a Resolução SE – 58/2011 que dispõe sobre o desenvolvimento das ações de formação continuada da rede pública por meio de ações de capacitação para todos os profissionais da rede estadual de ensino, no que diz respeito às demandas didático-pedagógicas deste alunado.

IV – OBJETIVOS GERAIS: Oferecer formação continuada aos professores de LEM, a fim de contribuir ao aprimoramento do atendimento aos educandos visando à melhoria da prática docente, da aprendizagem dos alunos e a melhor compreensão de como trabalhar com os conteúdos culturais presentes nos livros didáticos do PNLD e no caderno de inglês do Currículo do Estado de São Paulo.

Subsidiar o professor de Língua Estrangeira na análise e construção de atividades com foco nos conteúdos culturais presentes no ensino de LEM, tendo como eixo norteador o Currículo do Estado de São Paulo.

V – POPULAÇÃO ALVO – Serão selecionados 40 professores de EF/Ciclo II/EM que atuam nas classes de Língua Estrangeira Moderna atribuídas no Ensino fundamental, Médio e/ou Centros de Estudos de Línguas, professores coordenadores dos Centros de Estudos de Línguas, das escolas de EFII e EM com licenciatura em língua estrangeira e professores de língua estrangeira que atuam nos municípios conveniados.

VI – VAGAS OFERECIDAS – serão oferecidas 40 vagas

VII – INSCRIÇÃO, VALIDAÇÃO E DESISTÊNCIA –

Divulgação:

A PCNP de Língua Estrangeira Moderna do Núcleo Pedagógico divulgará a oportunidade de curso para todas as escolas de EF/EM da Diretoria de Ensino e Centros de Estudos de Línguas – Região de Araraquara e recolherá as fichas de inscrições dos interessados para o processo de seleção.

Seleção:

A pré-inscrição será feita pelos candidatos por meio de e-mail a todas as escolas jurisdicionadas a Diretoria de Ensino - REGIÃO DE ARARAQUARA.

Os critérios de seleção serão: ter aulas atribuídas em um dos idiomas da área de Língua Estrangeira Moderna; ser efetivo no cargo; ser categoria F; ser categoria O, professor coordenador licenciado em língua estrangeira.

Validação:

A Diretoria Regional de Ensino de Araraquara emitirá certificado ao participante regularmente inscrito, com aproveitamento comprovado e frequência mínima de 80%.

VIII – CARGA HORÁRIA - Carga horária total: 40 horas. Distribuição da carga horária: 5 aulas de 4 horas presenciais e 5 aulas em atividade online em plataforma moodle ou wiki, totalizando 40 horas. Período de realização: 19/07/2014 a 20/09/2014. Horário das aulas: sábados, das 8h30 as 12h30. O curso será oferecido no sábado para que não haja coincidência com o horário de trabalho dos

professores. Cada aula terá duração de quatro horas com um intervalo de dez minutos.

IX – PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO – aos sábados, de 19/07/2014 a 20/09/2014.

X – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO -

- Os cursistas serão avaliados considerando-se a frequência e o aproveitamento.
- A frequência será contabilizada com base na média das atividades presenciais (encontros presenciais) e a distância propostas e realizadas pelo cursista durante o curso, sendo obrigatória a frequência mínima de 80% (oitenta por cento) por apresentar carga horária superior a 30 horas.
- Obter aproveitamento satisfatório nas atividades propostas.
- Qualidade da participação,
- Assiduidade nos encontros presenciais e em plataforma de aprendizagem e nas atividades online,
- Relato reflexivo de experiência pautado na escolha de 2 textos nas aulas e na reflexão sobre a temática apresentada na videoconferência Cultura no Ensino de Língua Estrangeira.
- Apresentação da atividade final; experiência de aplicação de atividade na perspectiva cultural.
- Aprovação nas atividades propostas e no trabalho final.

XI – AVALIAÇÃO – As tarefas e avaliações do curso foram planejadas tendo por objetivo auxiliar os professores-cursistas a refletir sobre suas experiências de sala de aula. Adota-se uma abordagem estruturada com o intuito de levar o professor-cursista a aprimorar suas práticas metodológicas e ao mesmo tempo explorar atividades pedagógicas tendo em mente suas próprias classes/turmas.

Nome: _____

Primeiro Questionário – Abordagem Implícita dos Participantes

1) De acordo com a sua experiência de vida e profissional, para você o que é cultura?

2) Como a ensino em minhas aulas de Língua Estrangeira?

3) Quais os conteúdos culturais que já ensinei?

4) Na sua opinião, qual cultura é ensinada na escola, a cultura erudita ou a cultura popular? Explique.

**5) Você tem dificuldades de ensinar conteúdos culturais?
Por quê?**

Nome do professor (a): _____

Autoavaliação

1- Qual o conteúdo(s) cultural(s) abordado(s) em sua aula? (Identidade, alteridade, estereótipo, diversidades, comunicação intercultural, expressões idiomáticas, etc.)

2- Qual é o objetivo da atividade proposta? Você conseguiu atingi-lo? Por quê?

3- Você teve dificuldade para adaptar, modificar ou ampliar a atividade/ Por quê?

4- Em qual texto você fundamentou a sua atividade?

5- Os seus alunos se sentiram motivados ao realizarem a atividade? Explique.



Curso de Extensão:

Abordagem teórica e prática de potenciais culturais por intermédio de materiais didáticos da Rede Pública



Objetivo: A partir do uso de materiais didáticos de ensino e aprendizagem de línguas, trabalhar com os aspectos culturais intrínsecos aos materiais e vincular teoria e prática.

Alguns tópicos a serem trabalhados:

- língua-cultura;
- ensino e aprendizagem das línguas inglesas no mundo globalizado;
- identidade e alteridade;
- face positiva dos estereótipos;
- interculturalidade/transculturalidade;
- análise dos materiais e seu uso prático.

Local/ Dias/Horário

Na UFSCar de São Carlos (sala a ser definida).

Nas **sextas-feiras** das 14:00 às 17:00 horas.

Início do curso: 11 de Abril de 2014.

Inscrições e mais informações no e-mail:

olena_kovalek@yahoo.com.br

Direito a Certificado de **40 horas** de Curso de extensão.

Profa. Olena Kovalek



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA
Rua Gonçalves Dias nº 291, Centro – Araraquara – SP
Núcleo Pedagógico

**Curso Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas
Encontro Presencial I
19 de Julho de 2014**

PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Estrangeira em exercício nas escolas estaduais e nos Centros de Estudos de Línguas, Professor de Língua Portuguesa com licenciatura em inglês ou espanhol e Professor coordenador com licenciatura em língua estrangeira moderna.

OBJETIVOS:

- Apresentar aos participantes o curso, os objetivos, os aspectos avaliados e as questões de certificação;
- Conhecer os participantes do Curso e dar-lhes boas vindas;
- Observar e discutir como o tema cultura aparece no Currículo do Estado de São Paulo;
- Abordar a relação língua-cultura no ensino e aprendizagem de LE;
- Analisar a trajetória do ensino da cultura em LE.

CONTEÚDOS:

Língua-Cultura no ensino e aprendizagem

ATIVIDADES:

- 1 – Acolhida: Boas vindas aos participantes!
- 2 – Apresentação (curso, palestrante, projeto);
- 3 – *Warmup! /Precaquecimento:* Dinâmica 1 e 2
- 4- Atividade - Currículo
- 5 - Texto: *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade.*
- 6 - Plataforma Moodle – orientações encontro online.

Pauta 1º Encontro Presencial



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA

Rua Gonçalves Dias nº 291, Centro – Araraquara – SP

Curso Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas Encontro Presencial II 2 de Agosto de 2014

PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Estrangeira em exercício nas escolas estaduais e nos Centros de Estudos de Línguas, Professor de Língua Portuguesa com licenciatura em inglês ou espanhol e Professor coordenador com licenciatura em língua estrangeira moderna.

OBJETIVOS:

- Retomar ao uso da ferramenta Plataforma Moodle, tentar auxiliá-los com possíveis dúvidas;
- Retomar a relação língua-cultura do primeiro encontro;
- Utilizar o texto base do segundo encontro para discutir a língua-cultura no mundo globalizado;
- Analisar as diversas terminologias dadas à língua inglesa devido ao processo de globalização;
- Iniciar a discussão a respeito dos estereótipos, e identidades.

CONTEÚDOS:

Língua-Cultura Inglesa no mundo globalizado;
Lingua(gem) e Identidade.

ATIVIDADES:

- 1 – Retirar dúvidas sobre a Plataforma Moodle;
- 2 – Leitura colaborativa: *Língua-Cultura Inglesa no mundo globalizado*;
- 3 – Intervalo;
- 4–Dinâmica para abordar o Texto: *A Língua Estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Christine Revuz)* (Dinâmica, Intervalo e apresentação do texto).

Pauta 2º Encontro Presencial



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA
Rua Gonçalves Dias nº 291. Centro – Araraquara – SP

Curso Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas Encontro Presencial III 16 de Agosto de 2014

PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Estrangeira em exercício nas escolas estaduais e nos Centros de Estudos de Línguas, Professor de Língua Portuguesa com licenciatura em inglês ou espanhol e Professor coordenador com licenciatura em língua estrangeira moderna.

OBJETIVOS:

- Trabalhar com as questões identitárias e de alteridade por meio de uma oficina;
- Abordar os aspectos de competência intercultural.

CONTEÚDOS:

Identities, a alteridade e interculturalidade no ensino e aprendizagem de LE

ATIVIDADES:

- 1 – Retomar a alteridade pela perspectiva de Todorov;
- 2 – Oficina;
- 3- Intervalo;
- 4–Leitura de capítulos do Livro: “*Developing Intercultural Competence through Education*” (cada grupo será responsável por um capítulo);
- 5- Responder questões a respeito do livro (trabalho em grupo);
- 6- Apresentação das questões.

Pauta 3º Encontro Presencial



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA
Rua Gonçalves Dias nº 291, Centro – Araraquara – SP
Núcleo Pedagógico

Curso Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas Encontro Presencial IV 30 de Agosto de 2014

PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Estrangeira em exercício nas escolas estaduais e nos Centros de Estudos de Línguas, Professor de Língua Portuguesa com licenciatura em inglês ou espanhol e Professor coordenador com licenciatura em língua estrangeira moderna.

OBJETIVOS:

- Trabalhar com a análise dos conteúdos culturais em livros didáticos;
- Abordar os possíveis potenciais culturais a serem trabalhados em sala de aula com os alunos;
- Expandir, adaptar ou mudar atividades nos materiais de LE.

CONTEÚDOS:

Análise dos Potenciais culturais nos Livros Didáticos

ATIVIDADES:

- 1 – Atividade de leitura e compreensão dos conteúdos culturais no “Currículo do Estado”
- 2 – Breve apresentação dos participantes.
- 3- Intervalo;
- 4 –Leitura colaborativa do texto “*Waysandmeansofevaluating cultural content in coursebook*”, de Nicolas Robert Hurst.
- 5- Apresentação de slides (simultaneamente a leitura) com demonstrações práticas.
- 6- Retirar dúvidas sobre os trabalhos finais.

Pauta 4º Encontro Presencial



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE ARARAQUARA

Rua Gonçalves Dias nº 291, Centro – Araraquara – SP

Curso Cultura e Diversidade no Ensino e Aprendizagem de Línguas Encontro Presencial IX 13 de Setembro de 2014

PÚBLICO ALVO: Professores de Língua Estrangeira em exercício nas escolas estaduais e nos Centros de Estudos de Línguas, Professor de Língua Portuguesa com licenciatura em inglês ou espanhol e Professor coordenador com licenciatura em língua estrangeira moderna.

OBJETIVOS:

- Contribuição e Apresentação Final de Trabalho;
- Autoavaliação dos professores.

CONTEÚDOS:

Explorando os potenciais culturais em materiais didáticos;
Socialização dos conhecimentos.

ATIVIDADES:

- 1 – Apresentação: de 12 professores, tempo de 10 minutos cada + 5 min (extras) para se organizarem e possíveis perguntas;
- 2 - Intervalo;
- 3 – Apresentação: de 10 professores, tempo de 10 minutos cada + 5 min (extras) para se organizarem e possíveis perguntas.

Pauta 5º Encontro Presencial

<p>Participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> Participantes <p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Diários Fóruns Questionários Recursos <p>Pesquisar nos Fóruns</p> <p>Localizar</p> <p>Pesquisa Avançada</p> <p>Administração</p> <ul style="list-style-type: none"> Ativar edição Configurações Designar funções Notas Resultado da aprendizagem Grupos Backup Restaurar Importar Reconfigurar Relatórios Perguntas Arquivos Cancelar a minha inscrição no curso ATPPCIMDRP-14 Perfil 	<p>Programação</p> <p>Fórum de notícias</p> <p>1</p> <p style="text-align: center;">1º Encontro Presencial 19/07</p> <div style="text-align: center;"> <p>SEJA BEM VINDO!</p> </div> <p>"A língua que falamos é a característica mais íntima da nossa identidade e está completamente enraizada em tudo o que somos, pensamos ou sentimos. Aprender a língua do outro é cometer uma violência contra a nossa pessoa nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; temos que nos expor ao ridículo de pronunciar sons que não somos capazes de pronunciar, de aceitar valores que fomos ensinados a desprezar e a passar por idiotas na frente de falantes nativos por não sermos capazes de compreender algumas frases da maneira como deveriam ser compreendidas. Não há como não cometer gafes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quer seja rindo na hora errada, não rindo na hora certa, dizendo ou deixando de dizer algo que deveria ou não deveria ser dito numa determinada situação." (Leffa)</p> <ul style="list-style-type: none"> Slides da aula Currículo do Estado de São Paulo Apresentação Interação entre conhecimentos - Texto teórico e prática Texto: Almeida Filho - Língua além de cultura, ou além de cultura língua? Texto - Relações Culturais. Claire Kramsch
---	---

2

2º Encontro a Distância (Online) 19/07 a 02/08

Língua-Cultura Inglesa no mundo globalizado

"(...) o desenvolvimento do conceito de cultura é de extrema utilidade para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana." (LARAIA, 2014)

- Algumas definições de cultura
- Atividade de definição e Warm up (Aquecimento)
- Texto: Língua-Cultura no mundo globalizado.
- Palavras-Cruzadas

Encontros pela plataforma Moodle


3º Encontro - Presencial 02/08





Conteúdos culturais a serem explorados em sala de aula de LE

Identidade, Alteridade e Estereótipos



 Slide 1a parte do encontro presencial

Encontros pela plataforma Moodle

-  Texto trabalhado na 2a parte do encontro
-  Apresentação de vocês :)
- Questões sobre o texto apresentado por vocês da Revuz

4

4º Encontro a Distância (Online) - 09/08



Abordagem dos temas: identidade, alteridade e estereótipos em materiais didáticos



- 📄 Texto do Raja em Arquivo Word
- 📖 Pensando a Identidade no ensino de LE
- 🗣️ Fórum do texto "Língua Estrangeira e autoestima"
- 🎧 Warm up para o texto "O olhar estrangeiro"
- 📖 Texto: O olhar estrangeiro
- 📄 Breve Resumo do Texto "O olhar estrangeiro"

5

5º Encontro - Encontro Presencial - 16/08



Sensibilização para questões interculturais e transculturais



- 📄 Texto para o Debate
- 📄 Texto para o Debate - Versão em Inglês
- 📖 Livro do Byram - versão em Inglês
- 🗣️ Resumo Cooperativo - Texto Byram

Encontros pela plataforma Moodle

6

6º Encontro a Distância (Online) - 23/08

Dimensões Interculturais no Ensino de LE




- 🗣️ Warm up - Aquecimento
- 📄 Dimensões Ocultas - Texto de Edmund Marc - tradução
- 📄 Texto de Edmund Marc - em francês
- 🗣️ Análise Colaborativa de Atividade retirada do Caderno
- 📄 Slides dos Eixos de alteridade propostos por Todorov

7

7º Encontro Presencial - 30/08

Abordagem dos Potenciais Culturais e necessidade de expandir, adaptar ou mudar atividades nos materiais de LE



- 📄 Texto Hurst - Em inglês
- 📄 Texto Hurst - Tradução
- 📄 Slide da aula de hoje
- 🗣️ Reflexão - O desentendimento

Encontros pela plataforma Moodle

8

8º Encontro a Distância (Online) - 06/09

Reflexão sobre as aulas
Orientações sobre trabalho final



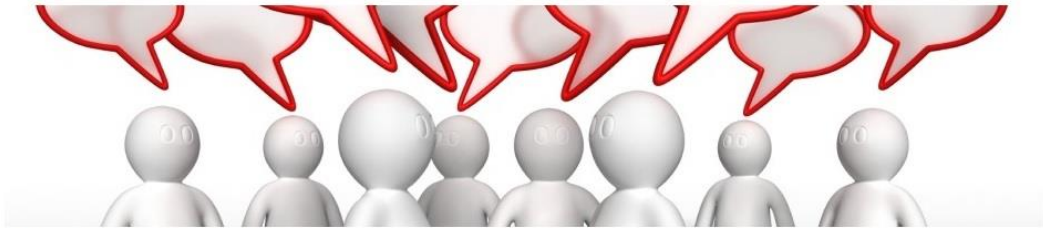
- 🗣️ Dúvidas Trabalho final do dia 13/09
- 🗣️ Novamente - explicação das atividades finais
- 🗣️ Reflexão sobre as aulas

- 📄 Apresentação Profa. [redacted]
- 📄 Clipes - Profa. [redacted]
- 📄 Vídeos - atividades Profa. [redacted]
- 📄 Apresentação Prof. [redacted]
- 📄 Apresentação Profa. [redacted]
- 📄 Apresentação Profa. [redacted]
- 📄 Apresentação Profa. [redacted]
- 📄 Apresentação Profa. [redacted]

9º Encontro Presencial - 13/09



Contribuição e avaliação final: socialização dos conhecimentos



📁 Avaliação das Apresentações do dia 13.09

- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Prof. [Progress bar]
- 📁 Apresentação do Prof. A [Progress bar]
- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação - Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Prof. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Atividade Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Profa. [Progress bar]
- 📁 Apresentação Sueli

Encontros pela plataforma Moodle

10º Encontro a Distância - prazo até 20/09



Relato Reflexivo
Experiência pessoal



- 📁 Relato Reflexivo - Experiência Pessoal
- 📁 Vídeo Conferência

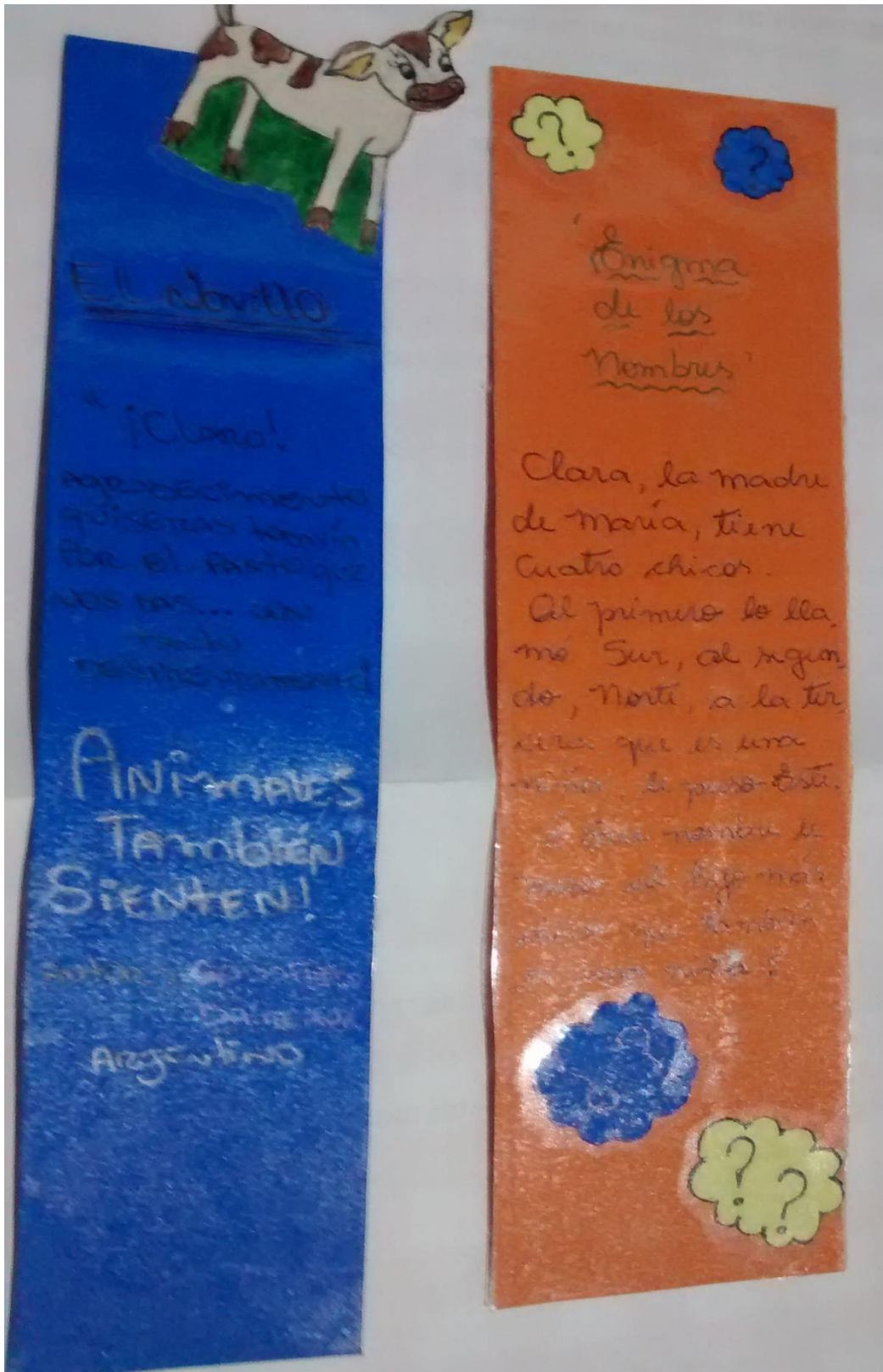
ANEXOS

Anexo 1

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou Segmentos	()	Do nive ^s de rensa () nível de renda Nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de Vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.



Exemplo de Marcadores de página.