



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**PERSPECTIVAS (INTER)CULTURAIS EM SÉRIES DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Aline Fraiha Paiva

SÃO CARLOS
2009



Universidade Federal de São Carlos

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

PERSPECTIVAS (INTER)CULTURAIS EM SÉRIES DIDÁTICAS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA

ALINE FRAIHA PAIVA

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

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P149pi

Paiva, Aline Fraiha.

Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira / Aline Fraiha Paiva. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

118 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Linguística aplicada. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Cultura. 4. Material didático. I. Título.

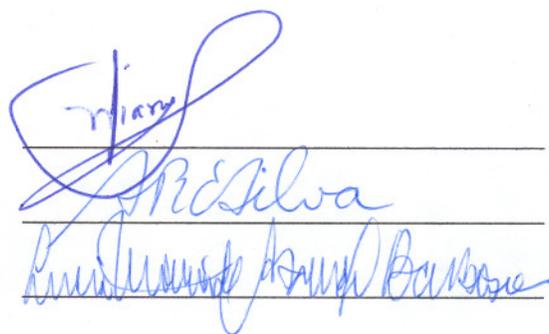
CDD: 418 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Viana

Prof. Dr. Sergio Raimundo Elias da Silva

Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa



Handwritten signatures in blue ink over three horizontal lines. The first signature is 'Nelson Viana', the second is 'Sergio Raimundo Elias da Silva', and the third is 'Lucia Maria de Assunção Barbosa'.

AGRADECIMENTOS

Faltam-me palavras, escapam-me nomes, mas a certeza de minha gratidão e carinho será para sempre mantida...

Aos meus pais, Fábio e Janete, por todo apoio e amor incondicionais despendidos ao longo de minha vida.

Ao Bruno, grande companheiro e amor que acalma e impulsiona.

Ao meu irmão Leandro, à minha cunhada Patrícia, e demais familiares pela força e carinho constantes.

À Neu, Sônia e Marina, por me acolherem em todos os momentos que precisei de forma muito solícita e carinhosa, e ao “agregado” Bruno, pelo auxílio sempre pronto.

Ao professor Nelson Viana, pela zelosa orientação, principalmente, no delineamento final deste trabalho, pelo conhecimento compartilhado de forma agradavelmente descontraída, e incentivo contagiante.

Ao professor Sérgio Raimundo Elias da Silva, pela parceria e orientação fundamental ao meu prosseguimento acadêmico.

À professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, pelas conversas enriquecedoras ao longo do mestrado e suas contribuições no exame de qualificação, assim como pelo acolhimento caloroso no Centro de Referência de Português para Estrangeiros (CEPLE).

À professora Sandra Gattolin, pelas contribuições no exame de qualificação, e confiança para assumirmos parceria na Educação à Distância.

Aos professores Ademar da Silva e Valdemir Miotello, pelo enriquecimento teórico que obtive durante as disciplinas cursadas no mestrado.

À Nani, pela disponibilidade e delicadeza na lida com os pós-graduandos.

Aos colegas de mestrado, Andréia, Gábi, Lileni, Lucimeire, Marcos, Michele, Raquel e Sandra Borges, parceiros insubstituíveis para as horas produtivas (e outras não tão produtivas, mas imensamente prazerosas) ao longo dessa jornada.

À Marília e Priscila, pela amizade e acolhida generosa em minha estadia em São Carlos.

Aos amigos de longe, mas sempre presentes, Eduardo, Suellen, Tatiane e Emmanuel, e às amigas conterrâneas Cíntia, Elaine, Fabiana, Michele, Paula e Tatiana, pelos inúmeros momentos de alegria e cumplicidade.

Muito obrigada a todos que aqui estão citados, e a muitos outros que deveriam estar, mas que, consideradas as inúmeras circunstâncias e pessoas que nos inspiram a cada dia, defronto-me com esse espaço simbólico e insuficiente...

[...] Eu acho que a Língua Portuguesa é hoje, talvez, uma das línguas européias com maior vivacidade, com maior dinamismo. Não por causa de nenhuma essência especial do Português, mas por causa de uma razão histórica que aconteceu no Brasil, em que Portugal deu origem a um filho maior que o próprio pai. A língua passou a ser gerida por mecanismos de cultura. Depois aconteceram os países africanos, que introduziram na Língua Portuguesa alguns fatores de mudança, coloração, que tornam o português hoje, realmente, uma língua que aceita muito, que é capaz de introduzir tonalidades, variações, que enriquecem muito a Língua Portuguesa, não só do ponto de vista lingüístico, mas o quanto ela pode traduzir culturas... O que foi notável foi depois, num processo histórico que está para além da língua, como é que essas culturas se mestiçaram e, a certa altura, o Português perdeu o dono, quer dizer, ficou sem dono, felizmente. E namorou... e namorou no chão, e namorou na poeira do Brasil, e namorou também aqui na poeira de Moçambique, quer dizer, sujou-se – no sentido que o Manoel de Barros dá – sujou-se no sentido em que é capaz de casar com o chão.

(Mia Couto, *Língua – Vidas em Português*)

RESUMO

Dentre as várias possibilidades de se pensar a cultura no ensino de português língua estrangeira (PLE), a noção de *interculturalidade* vem se firmando como uma perspectiva de abordagem da relação entre culturas no processo de ensino-aprendizagem. Em face desse contexto, verificamos a relevância e a necessidade de uma investigação sobre o modo como é entendida a questão intercultural em materiais didáticos que afirmam a adoção dessa perspectiva. Assim, nesta pesquisa de caráter exploratório, objetivamos analisar criticamente propostas de atividades de quatro séries didáticas voltadas ao ensino de PLE (*Avenida Brasil 1 e 2, Diálogo Brasil e Estação Brasil*) que explicitam em seus prefácios um enfoque intercultural. Por meio dessa análise, buscamos identificar e evidenciar a compreensão de cultura e de interculturalidade apresentada nesses materiais, bem como implicações dessa compreensão para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Verificamos que embora o discurso sobre interculturalidade seja recorrente nessas propostas didáticas, evidencia-se dissonância entre os pressupostos teóricos concernentes a esse viés orientador e as atividades apresentadas nos materiais. Pudemos verificar ainda que, de modo geral, as *concepções descritiva e simbólica* de cultura (Thompson, 2002) foram as mais privilegiadas ao longo das séries didáticas, apontando, portanto, para a tentativa - por parte dos elaboradores dos materiais - de incluir conteúdos e atividades que indicam ou revelam aspectos que refletem concepções contemporâneas de ensino de línguas relacionadas à abordagem comunicativa.

Palavras chave: ensino-aprendizagem de línguas; português língua estrangeira; cultura; material didático.

ABSTRACT

Among several perspectives of thinking about culture in the area of Portuguese as foreign language teaching, the notion of *interculturality* notion has been established as an approach which concerns the relationship between cultures in the teaching-learning process. Within this context, it seemed relevant and necessary to conduct an investigation on how the intercultural issue has been approached in textbooks that explicitly indicate the adoption of this perspective. Thus, in this exploratory study, we aim to critically analyze the activities of four teaching series focused on Portuguese as foreign language teaching (*Avenida Brasil 1 e 2*, *Diálogo Brasil e Estação Brasil*) which make explicit in their prefaces the adoption of an intercultural approach. Through this analysis, we seek to identify and demonstrate the comprehension of culture and *interculturality* presented in these materials, as well as the implications of this understanding in the process of teaching and learning languages. We found that although *interculturality* is a recurrent discourse in these teaching materials, the results of the examination pointed to a discrepancy between the theoretical assumptions concerning this theme and the proposed activities. We also observed that, in general, the most privileged *conceptions* of culture (Thompson, 2002) in the teaching series were the *descriptive* and *symbolic* ones, pointing, therefore, to the attempt - from the materials developers - to mirror in their work contemporary assumptions of foreign language teaching related to communicative approach.

Key words: teaching-learning process; Portuguese as foreign language; culture; teaching materials.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Modelo de competência comunicativa _____p. 13
- FIGURA 2.** Esfera cultural _____p. 60
- FIGURA 3.** Resumo das micro-esferas culturais _____p. 64
- FIGURA 4.** Atividade de *Avenida Brasil 1* _____p. 66
- FIGURA 5.** Atividade de *Avenida Brasil 1* _____p. 68
- FIGURA 6.** Micro-esferas culturais em *Avenida Brasil 1* _____p. 70
- FIGURA 7.** Micro-esferas culturais em *Avenida Brasil 2* _____p. 74
- FIGURA 8.** Atividade de *Avenida Brasil 2* _____p. 76
- FIGURA 9.** Micro-esferas culturais em *Diálogo Brasil* _____p. 80
- FIGURA 10.** Ilustração de *Diálogo Brasil* _____p. 82
- FIGURA 11.** Micro-esferas culturais em *Estação Brasil* _____p. 85
- FIGURA 12.** Atividade de *Estação Brasil* _____p. 86
- FIGURA 13.** Atividade de *Estação Brasil* _____p. 87
- FIGURA 14.** Porcentagem total das micro-esferas culturais _____p. 91

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO.....	p.10
1.1 - <i>Justificativa</i>	p.16
1.2 - <i>Objetivos e questões de pesquisa</i>	p.18
1.3 - <i>Organização</i>	p.19
CAPÍTULO 2 - CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO: METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA.....	p.21
2.1 - <i>Metodologia</i>	p.21
2.2 - <i>Contexto de pesquisa</i>	p.23
2.2.1 - <i>Avenida Brasil</i>	p.24
2.2.2 - <i>Diálogo Brasil</i>	p.24
2.2.3 - <i>Estação Brasil</i>	p.25
2.3 - <i>Reflexões acerca de concepções de material didático, livro didático e série didática</i>	p.26
CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	p.35
3.1 - <i>O termo cultura em diversas vozes</i>	p.35
3.2 - <i>A noção de interculturalidade</i>	p.39
3.3 - <i>A relação entre língua, cultura e interculturalidade: princípio dialógico no contexto de ensino-aprendizagem de línguas</i>	p.48
3.3.1 - <i>Princípio dialógico e interculturalidade</i>	p.52
3.3.2 - <i>A perspectiva intercultural em contexto de ensino-aprendizagem de PLE</i>	p.55
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS SÉRIES DIDÁTICAS.....	p.59
4.1 - <i>Considerações iniciais</i>	p.59
4.1.1 - <i>Categorização para análise dos dados</i>	p.61
4.2 - <i>A análise</i>	p.65
4.2.1 - <i>Avenida Brasil 1</i>	p.65
4.2.2 - <i>Avenida Brasil 2</i>	p.74
4.2.3 - <i>Diálogo Brasil</i>	p.78

4.2.4 - Estação Brasil.....	p.83
4.3 - Considerações gerais	p.90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.102
APÊNDICE – DADOS CATEGORIZADOS.....	p.107

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

[...] Quase me atrevo a dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português. É uma língua que tinha que passar, inevitavelmente, por transformações, segundo o mundo, os lugares, segundo quando eu falo, as culturas, as influências... Mas isso não tira em nada a evidência de que se trata do corpo da língua portuguesa... é um corpo espalhado pelo mundo.

(José Saramago, *Língua – Vidas em Português*)

Nos estudos que enfocam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) são apresentadas, de maneira cada vez mais minuciosa, as variáveis culturais que permeiam as (re)ações vivenciadas por professores e aprendentes em sala de aula e fora dela. Nesse contexto, entendemos variáveis culturais como um conjunto de características (comportamentais, sociais, psicológicas, materiais e simbólicas) que, organizadas estruturalmente, representam determinado grupo de indivíduos e permitem um nível maior de entendimento mútuo, ao mesmo tempo em que os diferenciam de outros grupos.

Tais variáveis culturais também constituem a discussão deste trabalho, em que ao buscarmos compreender a noção de interculturalidade apresentada em livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE), ocupamo-nos da investigação da abordagem dessas variáveis em uma (possível) perspectiva intercultural, ou seja, de relação entre culturas.

Sabemos, no entanto, que as reflexões sobre questões culturais no campo teórico de LE refletem as constituições sócio-históricas do momento e as necessidades emergenciais dos aprendentes de uma nova língua.

Desse modo, é possível observar que a partir de novos cenários sociais, como o advento das tecnologias de comunicação (telefonia celular, *internet*, televisão digital, entre outras), o contato entre as pessoas se tornou mais fácil e marcado por elementos de imediatismo, possibilitando encontros, negociações e divulgações de forma rápida e contínua.

No contexto social da atualidade, freqüentemente referido sob a designação de “mundo globalizado”, os estudos sobre o ensino-aprendizagem de LE explicitam compreensões das especificidades da prática didático-pedagógica contemporânea, abarcando as razões para se aprender uma nova língua, os métodos e materiais de ensino

mais adequados, o perfil de aprendentes e professores, o contexto sócio-histórico dessa prática, entre outros fatores.

Nesse sentido, constata-se um processo de reorientação dos métodos de ensino de LE, os quais, primeiramente (final do século XIX), pautavam-se mais na exploração das estruturas da língua, visto que o interesse e a necessidade de conhecimento de uma LE restringiam-se à leitura de clássicos da literatura e textos científicos.

Posteriormente (a partir da primeira metade do séc. XX), com as aproximações e rearranjos sócio-políticos e econômicos entre países, a LE passou a ser mais utilizada em comunicações orais por determinados grupos sociais (especialmente, militares, governantes e empresários) apresentando-se, no plano didático-pedagógico, propostas para o ensino de línguas que possibilitassem o aprendizado de noções gramaticais atreladas a funções comunicativas. Com o passar do tempo, as relações entre pessoas de diferentes nacionalidades se tornaram mais acessíveis (não para todos, seguramente), implicando metodologias de ensino (principalmente, a partir da década de 70) que envolvessem o uso da língua para fins de interações mais freqüentes e menos formais.

Em face desse novo contexto de ensino-aprendizagem, que prioriza a utilização da LE nas habilidades de produção e compreensão oral e escrita, e que valoriza ainda os elementos não-verbais da linguagem, começam a se delinear os pressupostos da Abordagem Comunicativa. Agregando elementos de outros métodos de ensino já difundidos, essa proposta tem como características *o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira* (Almeida Filho, 2002, p. 36). Nessa abordagem, os aprendentes são, sobretudo, comunicadores e estão ativamente comprometidos com a negociação de significados (Larsen-Freeman, 2000).¹

O *movimento comunicativo* surge a partir das idéias implementadas nos programas chamados *nocional-funcionais*. Esses programas apresentavam as noções gramaticais juntamente com as funções comunicativas (cumprimentar, ir ao cinema, ir a um restaurante, etc).

A noção de *competência comunicativa* cunhada por Hymes (1972), partindo da ampliação do conceito de competência, de Chomsky (1965)², em expansão à idéia de “competência gramatical”, estabelece relação entre uso sintático, fonológico e lexical da língua e situações comunicativas. Muito foi e ainda é discutido acerca das características atribuídas à noção de competência, apresentando-se, por sua vez,

¹Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning (p. 129).

²CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts : The MIT Press, 1965.

diferentes compreensões do termo. Para este trabalho, interessa-nos a idéia expandida de competência comunicativa proposta por Hymes, devido à maior consonância com os referenciais teóricos aventados nesta pesquisa.

As bases teóricas da Abordagem Comunicativa obtiveram uma primeira sistematização por Widdowson (1978), o qual problematizou o ensino da forma gramatical (*usage*), privilegiando o uso comunicativo (*use*), e enfatizou a relevância da conceituação do termo *competência comunicativa* para uma reorientação metodológica³.

O termo *competência comunicativa* suscita diversos entendimentos do que seja um aprendente/ professor “comunicativamente” hábil, bem como de quais elementos poderiam compor tal macro-competência. Canale & Swain (1980), por exemplo, descrevem três componentes que, segundo eles, deveriam ser considerados para o desenvolvimento pleno da competência comunicativa⁴. São elas:

- *competência gramatical*: domínio das estruturas lingüísticas para a elaboração e compreensão de frases/ orações.
- *competência estratégica*: domínio de diferentes estratégias para elaboração/ compreensão de frases e orações, a fim de suprir alguma dificuldade no uso da língua.
- *competência sociolingüística*: conhecimento das regras sociais imbricadas no uso da língua.

Posteriormente, Canale (1983) amplia esse grupo de competências, propondo a denominação *competência discursiva* como subdivisão da *sociolingüística*. Essa competência implica a habilidade de conectar frases e orações, utilizando-se da coerência e coesão textuais.

Para compor um resumo dos elementos considerados por alguns teóricos como componentes desencadeadores da competência comunicativa, apresentamos o esquema proposto por Almeida Filho (2002, p. 9)⁵:

³Almeida Filho, *op. cit.*

⁴Tal proposta foi revisada por Canale no artigo *From Communicative competence to communicative language pedagogy*, publicado em 1983.

⁵Almeida Filho sintetiza as contribuições teóricas dos seguintes pesquisadores: Chomsky (1965), Hymes (1979), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980), Widdowson (1989) entre outros.

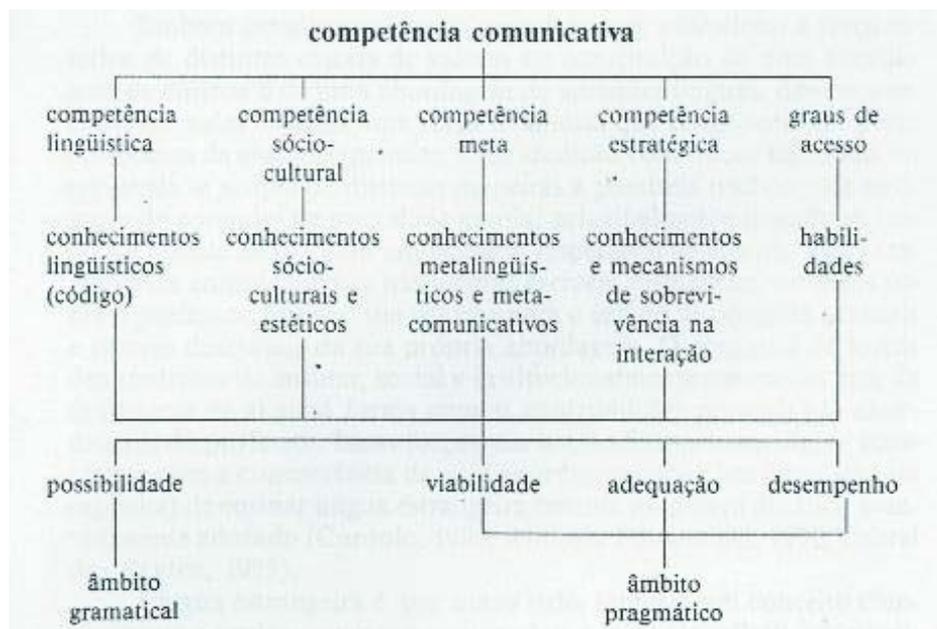


Figura 1: Modelo de competência comunicativa

Com base nessa proposta, é possível compreender que os elementos da competência comunicativa são interdependentes, na medida em que o foco isolado, em uma ou em outra, não ativaria mecanismos suficientes (e necessários) para o indivíduo atuar satisfatoriamente em resposta a demandas das situações de comunicação.

É relevante apontar que a *competência meta* (conhecimentos metalingüísticos e meta-comunicativos) ainda não havia sido discutida por Canale & Swain. No entanto, podemos relacioná-la ao componente *discursivo* do modelo proposto por Canale (1983). Outra relação entre os dois modelos pode ser estabelecida pela proximidade entre a *competência sociocultural* (conhecimentos socioculturais e estéticos) da proposta de Almeida Filho e a *competência sociolingüística* de Canale & Swain (1980) e Canale (1983).

Tal competência sociolingüística ou sociocultural, ao possibilitar o estabelecimento de uma ponte entre os âmbitos gramatical e pragmático, permite a adequação de uso da língua, buscando considerar as diversas formas de manifestação cultural⁶ presentes na comunicação em LE.

Devido ao fluxo intenso de informação e interação que vivenciamos cotidianamente, a competência sócio-cultural vem se firmando como um aspecto muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Tendo em vista que os

⁶A idéia de *diversas formas de manifestação cultural* está em consonância com a noção de *variáveis culturais*, apresentada anteriormente.

autores de materiais didáticos (MDs)⁷, de maneira geral, além de buscar atender as demandas e exigências do público-alvo, também procuram acompanhar as tendências teóricas, tentando adequar suas propostas didáticas a elas, ou, no mínimo, declarando que suas propostas se embasam no conhecimento teórico da área, tem-se verificado que as séries didáticas (SDs)⁸ de LE apresentam, cada vez mais, atividades que buscam promover problematizações acerca de aspectos culturais.

Levando em consideração que *cultura* é uma variável multifacetada e multidimensional e que são inúmeras as compreensões desse conceito, verifica-se que são variadas as perspectivas de abordagem dos elementos culturais no ensino de LE.

Na área de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) a questão cultural também apresenta formatos variados, refletindo o contexto histórico e as reflexões teóricas de cada época.

Em um primeiro momento, podemos constatar, por meio de um dos primeiros livros didáticos voltados ao ensino de PLE referente ao contexto brasileiro, *Português para Estrangeiros* (Mercedes Marchant, 1954), que o entendimento do que seria ensinar línguas restringia-se à compreensão e repetição de estruturas gramaticais, bem como à ampliação gradual do conhecimento lexical. Nessa perspectiva, a exploração de aspectos culturais poderia ser realizada a partir dos textos informativos, frases e diálogos propostos no material, tendo como possíveis cenários⁹ lojas, restaurantes, salas de aula, agências de correio, postos ou cabines de ligações telefônicas, etc¹⁰ (Barbosa, 2005)¹¹.

Em livros didáticos de PLE subseqüentes (dentre os quais encontram-se os que constituem o *corpus* desta pesquisa), observa-se uma lenta, porém contínua, reorientação conceitual, por meio da qual verifica-se a ampliação da compreensão do

⁷Entendemos por *material didático* qualquer tipo de material introduzido em contextos formais de ensino, com fins pedagógicos (livros, CD, DVD, dicionários, glossários, objetos, receitas, artigos jornalísticos/publicitários, etc.). No entanto, quando falamos em *autores de materiais didáticos* referimo-nos a idealizadores e organizadores de materiais elaborados, de maneira sistemática, exclusivamente para fins didáticos.

⁸As séries didáticas, na compreensão adotada para este trabalho, agregam o conjunto de itens que compõem um material didático específico, reunindo livro do estudante, manual do professor, caderno de exercícios, CDs, glossários, etc. No entanto, não é necessário que uma SD reúna todos esses elementos; bastando apresentar, no mínimo, dois desses itens mencionados.

⁹Referimo-nos a cenários condizentes com a época de publicação do material, razão pela qual mencionamos, por exemplo, postos e cabines de ligações telefônicas.

¹⁰É válido ressaltar que todos os livros didáticos de PLE discutidos nesta pesquisa apresentam o foco na variante brasileira da língua portuguesa.

¹¹In: BARBOSA, Lúcia Maria de A. *Opacité et transparence lexicoculturelle dans l'apprentissage du portugais langue étrangère au Brésil: les paroles de chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle* (Tese de Doutorado). Tradução livre da própria autora.

conceito de língua, e, concomitantemente do entendimento do termo *cultura*, que passa a ser representado por “novos olhares”.

Essas novas percepções agregaram um espectro muito mais amplo de variáveis culturais atreladas ao ensino de línguas, possibilitando diferentes enfoques metodológicos e conteudísticos ao longo das práticas educacionais.

Recentemente, pudemos observar tentativas de estabelecer uma relação estreita entre língua e cultura, ou mesmo uma intersecção entre as duas (língua-cultura)¹², com o propósito de promover uma prática didático-pedagógica comprometida com a preparação do aprendente de LE para se comunicar na língua-alvo dentro e fora de sala de aula.

Como reflexo dessa busca pelo ensino-aprendizagem condizente com situações (não simuladas) de comunicação em LE, podemos identificar uma preocupação maior com as maneiras mais adequadas de avaliar a capacidade do aprendente de se comunicar na língua estudada. A avaliação tradicional (fruto de uma visão da língua mais formalista e estrutural), que priorizava as habilidades lingüísticas dos aprendentes de modo isolado e descontextualizado, é complementada por uma avaliação que se estende para outros aspectos, além da adequação lingüística. Segundo Garcez, Scaramucci & Schlatter (2004),

[...] em um teste de desempenho oral em L2, ao colocar o aluno ou candidato em uma situação em que ele tenha de relatar o que faria se perdesse o passaporte em viagem a um país estrangeiro, a linguagem, além de ser o meio ou veículo do desempenho, também é a meta de avaliação. Nesse caso queremos saber não apenas o que ele faria mas, principalmente, como se expressaria em tal situação.
(p. 15-16)

Em consonância com a visão de avaliação de desempenho apresentada pelos pesquisadores, temos, por exemplo, o exame CELPE-Bras¹³ (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) por meio do qual, utilizando-se de tarefas que integram leitura e produção escrita (parte coletiva) e conversação (parte individual) acerca de interesses do próprio candidato, bem como a partir da exploração de elementos provocadores (fotos, reportagens, tabelas, cartuns), busca-se avaliar o

¹²Nessa perspectiva, língua e cultura são indissociáveis, inviabilizando um ensino de línguas que se pautasse apenas em explicitação de formas lingüísticas e situações hipotéticas da realidade. Tal noção é adotada por vários teóricos, dentre os quais: Mendes (2004), Kramsch (1993, 1998), Agar (1994).

¹³Segundo o sítio eletrônico do Ministério da Educação do Brasil (consultado em abril de 2009), o CELPE-Bras, instituído em 1994 e expedido pela Secretaria de Educação Superior desde julho de 1998, é o único certificado brasileiro de proficiência em PLE reconhecido oficialmente.

desempenho e a adequação na comunicação, classificando os candidatos, de acordo com índices de proficiência, nos seguintes níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

Esse tipo de avaliação, que se insere no paradigma comunicativista, prevê uma relação mais dinâmica entre - culturas (a do aprendente e aquela a ser estudada), permitindo a utilização de variadas formas lingüísticas e diferentes possibilidades de interação¹⁴ frente às “situações-problema” (pautadas no cotidiano dos falantes da língua-alvo) apresentadas na prática didático-pedagógica.

A partir dos aspectos mencionados anteriormente, é possível notar que, ao propormos uma pesquisa sob a luz dos pressupostos da abordagem comunicativa, privilegiamos uma análise que se pauta na compreensão dos conteúdos e contextos de aprendizagem, e que toma como parâmetros situações não-simuladas de comunicação em LE.

1.1 - Justificativa

Nos trabalhos de PLE recentes, nota-se uma resignificação do fator cultural nas práticas didático-pedagógicas, e estas, por sua vez, pretendem-se menos calcadas em conteúdos apenas ilustrativos (textos sobre costumes brasileiros, fotos, dados históricos, personalidades, entre outros), caracterizando uma abordagem que contempla as diferenças culturais na/da interação em LE. Por conseguinte, tal resignificação fornece novas perspectivas para o ensino de PLE, retomando reflexões já desenvolvidas, e possibilitando diversas argumentações passíveis de contrapartidas.

Dentre as várias perspectivas de se pensar a cultura no ensino de PLE, a idéia de *interculturalidade* vem se firmando como um dos possíveis entendimentos da relação entre culturas no processo de ensino-aprendizagem. Reflexo dessa conjuntura são os diversos trabalhos publicados que contemplam a questão: Pedroso (1997), Silveira (1998), Ferreira (1998), Almeida Filho (2002), Barbosa (2007), entre outros.

No ano de 1994, a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)¹⁵ trazia como tema de um de seus eventos o “interculturalismo”¹⁶,

¹⁴Assim como Viana (2003, p. 20) em sua tese de doutorado, para este trabalho, consideramos o termo *interação* relacionado, apenas, à sua modalidade oral, embora reconheçamos que tal termo não restringe-se a essa modalidade.

¹⁵A SIPLÉ, fundada em 1992, estabelece como objetivos principais: incentivar e promover o ensino e a pesquisa em PLE e PL2 (português como segunda língua), promover a troca de informações científicas

demonstrando uma preocupação com a prática didático-pedagógica de PLE em perspectiva intercultural.

É provável, que o termo *interculturalidade* tenha surgido na Europa, por volta dos anos 70 e 80, refletindo o anseio (dos representantes governamentais) de promover convivência harmônica entre os povos colonizadores e os colonizados, devido ao processo de descolonização que ocorreu na África, Ásia e América Latina (Vasconcelos, 2008)¹⁷.

A partir de um contexto pedagógico emergencial, vivenciado em território europeu, o termo começou a expandir-se e a tomar rumos diferentes, sendo caracterizado e compreendido de diversas formas: educação intercultural, comunicação intercultural, abordagem intercultural, competência intercultural, entre outras. No capítulo 2, discutiremos mais detalhadamente cada uma dessas perspectivas.

Para a análise deste trabalho, no entanto, encontramos maior afinidade com a perspectiva de *abordagem intercultural*, proposta por Mendes (2004), em tese de doutorado intitulada *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*.

Segundo Mendes, a *ACIN* estabelece um grupo de características que a define, dentre as quais: a indissociabilidade entre a língua e o contexto social, o diálogo entre culturas por meio do desenvolvimento da intersubjetividade e da sensibilização de professores e aprendentes, e a integração das competências.

Em sintonia com o discurso da *interculturalidade*, algumas SDs de português como língua estrangeira indicam, explicitamente, a abordagem de tal questão nas propostas de atividades.

Para esta pesquisa, analisaremos o conteúdo de SDs que trazem em seu prefácio a palavra *intercultural*, buscando investigar a ocorrência (ou não) de uma compreensão de cultura diferenciada.

Dessa forma, ao investigar as propostas com enfoque (inter)cultural apresentadas em SDs de PLE, o presente trabalho justifica-se pela contribuição para professores e aprendentes, pois, ocupando-se de tal análise, há a possibilidade de se evidenciar de que maneira os fenômenos culturais se articulam com a prática pedagógica, permitindo-nos

por meio de seminários e congressos relacionados à área, apoiar a implantação e aprimoramento de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2 (fonte: sítio eletrônico www.siple.org.br).

¹⁶Em 1994, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi realizado o I Seminário da SIPLE com a temática “O Interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira”.

¹⁷Disponível na rede em 2 de julho de 2008.

repensar determinadas ações e posicionamentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se salientar, no entanto, que a explicitação do conhecimento tácito das convenções sociais, não pode ser tomada como tarefa totalmente viável (Viana, 2003, p. 133) devido à grande parcela de envolvimento que temos com nossa cultura materna, o que dificulta, muitas vezes, a visualização de padrões comportamentais e modos de viver convencionalmente estabelecidos e reconfigurados temporariamente. Assim, a percepção das variáveis socioculturais faz-se necessária tanto para estrangeiros interessados em aprender a língua portuguesa quanto para docentes e estudiosos da área de PLE.

Uma análise da questão intercultural também se apresenta como fator relevante a ser investigado na área de ensino-aprendizagem de línguas. Com a velocidade com que as informações são difundidas atualmente, as pesquisas e práticas didático-pedagógicas em LE estabelecem-se por meio de referenciais teóricos que se reconstituem muito rapidamente. Com isso, as (re)configurações conceituais devem ser investigadas com muita atenção, para serem delineadas a pertinência, necessidade e abrangência dessas reflexões para o campo teórico da Lingüística Aplicada e suas repercussões sociais.

Além dessas considerações, é importante dizer que, com a proposta de análise, há a possibilidade de que este estudo sirva de referencial para outras pesquisas e práticas no campo de ensino-aprendizagem de LE, contribuindo, portanto, para demais pesquisadores e/ou professores da área.

1.2 - Objetivos e questões de pesquisa

Considerada um dos entendimentos possíveis de cultura para reflexão e proposição de SDs de PLE, a *interculturalidade* apresenta-se como discurso recorrente e constituinte de propostas didáticas. Entretanto, pensamos ser necessária uma investigação do modo como é entendida a questão intercultural, por meio de análise do conteúdo e de atividades apresentadas ao longo de materiais em cujos prefácios, explicitamente se afirma a adoção dessa perspectiva. Para tanto, os seguintes objetivos são colocados:

- Identificar e selecionar séries didáticas de PLE que trazem explicitado em seus prefácios a adoção de orientação intercultural;
- Investigar que aspectos culturais são tratados nas SDs sob análise.

- Buscar subsídios teóricos para compreender a noção de *interculturalidade* para, posteriormente, relacioná-los com a área de ensino-aprendizagem de LE/PLE;
- Analisar o conteúdo proposto nos materiais, com intuito de investigar a compreensão de interculturalidade revelada em séries didáticas de PLE.

No sentido de atingir tais objetivos, foram tomadas como elementos norteadores nesta/desta investigação, as seguintes questões de pesquisa:

- (1) *Que concepções de cultura subjazem as propostas de atividades de quatro séries didáticas de PLE que explicitam em seus prefácios a adoção de uma perspectiva intercultural?*
- (2) *Como podem ser categorizados os aspectos culturais abordados nas séries didáticas sob análise?*
- (3) *Que compreensão de interculturalidade é revelada nas séries didáticas de PLE que indicam orientar-se sob essa perspectiva?*

1.3 - Organização

Após a introdução, na qual encontram-se a justificativa, objetivos e questões de pesquisa, no primeiro capítulo são apresentados a inserção paradigmática metodológica e as fontes primárias deste estudo, bem como o contexto do mesmo. Para tanto, selecionamos trechos dos prefácios dessas fontes com o propósito de viabilizar melhor compreensão das especificidades deste trabalho, como também discorreremos acerca das noções de livro didático, material didático e série didática, a fim de elucidarmos como essa última denominação pode coincidir com o *corpus* sob análise.

No segundo capítulo, delinea-se o arcabouço teórico da pesquisa. Inicialmente, são explicitados alguns aspectos da problemática cultural em perspectiva etimológica e, em seguida, discutidas as propostas de alguns teóricos do campo das Ciências Humanas que contribuíram para o entendimento da conceituação de cultura. Também nesse capítulo, são abordadas a questão da interculturalidade e as relações da dimensão (inter)cultural com a prática didático-pedagógica de LE.

No terceiro capítulo, a partir dos referenciais teóricos debatidos no trabalho, são elucidados o processo de categorização dos dados, bem como as categorias estabelecidas para auxiliar na análise dos dados da pesquisa.

Por último, são apresentadas as considerações finais com indicações de possíveis encaminhamentos, visando oferecer contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Ao final do trabalho são elencados os autores e obras que compõem as referências bibliográficas do mesmo. Por fim, na categoria de apêndice, encontram-se também os dados categorizados para a realização da análise da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO: METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

[...] *O conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam.*

(Thomas Samuel khun, *A estrutura das revoluções científicas*, 1991, p. 257)

Neste capítulo, apresentaremos as características metodológicas da pesquisa, bem como as especificidades do *corpus* de análise. Visto que tal *corpus* é composto por séries didáticas, finalizaremos este capítulo explicitando algumas considerações dos aspectos constituintes do livro didático, do material didático, e do que entendemos por série didática.

2.1- Metodologia

A pesquisa proposta caracteriza-se por um estudo de natureza qualitativa. Segundo Watson-Gegeo (1988, *apud* Mendes, 2004)¹⁸, *a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva*, incluindo, dessa forma, diversos tipos de métodos e técnicas, *entre elas a etnografia, o estudo de caso, a indução analítica, a análise de conteúdos, a semiótica, a hermenêutica, histórias de vida e também certos tipos de abordagens estatísticas e computacionais* (Mendes, p. 25).

Para Mason (1996, p. 5-6), a pesquisa qualitativa deve ser conduzida estratégica e rigorosamente, considerando-se as mudanças de contexto decorrentes das especificidades da pesquisa, assim como ocupando-se de uma prática ética a qual é sensível à conjuntura política do momento. Ela também deve envolver reflexão e posicionamento crítico em relação aos dados e à argumentação construída. A autora afirma ainda que esse tipo de pesquisa não deve contemplar descrições e explorações que pretendem-se neutras, objetivas e totalizantes, visto que os elementos que o pesquisador seleciona como relevantes para uma descrição, ou qualquer outro procedimento argumentativo, serão baseados (implícita ou explicitamente) num modo particular de ver o mundo, numa perspectiva entre muitas outras.

¹⁸WATSON-GEGEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quartely*, v. 22, n. 4, dec. 1988. p. 575-593.

Prosseguindo em sua caracterização, Mason afirma que a pesquisa qualitativa não deve ser vista como um corpus filosófico e prático fechado, cujos métodos podem ser correlacionados sem dificuldades. Tão pouco esse tipo de pesquisa deve ser compreendido em oposição à pesquisa quantitativa, pois as distinções entre esses dois perfis metodológicos não são claramente delineados, sendo imprescindível o discernimento do pesquisador para selecionar e relacionar qualquer método, seja ele qualitativo, quantitativo, ou ambos.

Ao compormos a inserção paradigmática deste estudo, acrescentamos ainda que a pesquisa qualitativa tende a ser subjetiva, orientada pelo processo e não-generalizável, considerando-se também sua realidade dinâmica (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Pelo fato deste trabalho constituir de um estudo no campo da Lingüística Aplicada, tomamos também Moita Lopes (2003, p. 19 a 22), que indica algumas características fundamentadoras das pesquisas nessa área e que coincidem com o perfil desta: a) são pesquisas *de natureza aplicada em Ciências Sociais*; b) focalizam *a linguagem do ponto de vista processual*; c) são *de natureza interdisciplinar e mediadora*; d) envolvem *formulação teórica*; e) utilizam *métodos de investigação de base interpretativista*.

Contemplando, portanto, tais configurações metodológicas, esta pesquisa tem como propósito investigar as SDs de PLE que trazem indicado em seus prefácios um enfoque intercultural. A partir dos referenciais teóricos discutidos no trabalho, realizou-se a análise dos diversos tipos de atividades de cunho cultural apresentadas nesses materiais, com intuito de compreender qual é o enfoque (inter)cultural dado nas fontes em questão. Buscou-se, também, compreender as convergências entre as propostas das SDs e o arcabouço teórico referente às compreensões de cultura, interculturalidade e ensino-aprendizagem de línguas.

Foram investigados os prefácios de quinze SDs de PLE, sendo que apenas três (as quais são as fontes primárias desta pesquisa) continham explicitadas em suas propostas uma atenção à questão intercultural. As SDs analisadas foram: *Avenida Brasil* (1991, 2005), *Diálogo Brasil* (2003) e *Estação Brasil* (2005).

É importante destacar que outro critério de escolha das fontes primárias foi a distinção de perfis entre as três SDs escolhidas, pois, *Avenida Brasil*, por exemplo, propõe um curso básico, de enfoque geral, de PLE seriado (volumes 1 e 2). Diferentemente desse enfoque, *Diálogo Brasil* é um material voltado para fins

específicos (área de negócios), e *Estação Brasil* busca atender a um público que já possui nível básico de conhecimento e prática em língua portuguesa.

Ilustrando os prefácios averiguados, com intuito de apresentar a explicitação do enfoque (inter)cultural das referidas SDs, transcrevemos a seguir:

Avenida Brasil – [...] *A concepção didática de AVENIDA BRASIL abre espaço para aspectos comunicativos, estruturais e interculturais, respeitando processos de aprendizado individuais.*

[...] *AVENIDA BRASIL desenvolve a expressão oral, o entendimento, a leitura e a escrita e permite a conscientização e automatização das estruturas da língua, além de estimular a discussão intercultural.* (grifos nossos)

Diálogo Brasil – [...] *A ponte entre reflexão, as aquisições lingüísticas e a competência de fala é feita pela aprendizagem da gramática e de sua aplicação em numerosos exercícios. Quer dizer, cada unidade desenvolve o aspecto lingüístico, comunicativo, cultural e intercultural, abrindo-se, ao mesmo tempo, para a unidade seguinte.* (grifo nosso)

Estação Brasil – [...] *Os textos, retirados de jornais, revistas e livros, proporcionam um trabalho com diferentes fontes de linguagem e são explorados por meio de atividades de caráter discursivo, que não apenas visam à compreensão e produção oral e escrita do aluno, mas à integração e respeito às diferenças interculturais. “Estação Brasil” apresenta quatro “linhas temáticas”: questões culturais, cidadania e cotidiano, trabalho e qualidade de vida e linguagens.* (grifo nosso)

Cabe ressaltar que neste trabalho foi dada ênfase às propostas de atividades apresentadas nas séries sob análise. Acreditamos, porém, que a reflexão acerca do contexto de sala de aula também apresenta-se como fator importante para a compreensão da relação entre o conteúdo proposto para o ensino de línguas e as variáveis encontradas na abordagem desse conteúdo em situações específicas, tais como aspectos históricos e sociais, princípios religiosos, fatores afetivos e de motivação, abordagem (de ensinar) do professor, cultura de aprender dos estudantes, entre outros.

2.2 - Contexto de pesquisa

Para a compreensão das características e proposições das SDs é necessário que atentemos para as especificidades de cada uma delas. Nesse sentido, a seguir, encontram-se as descrições das SDs investigadas.

2.2.1 - Avenida Brasil

Esta SD, dividida em dois volumes, é composta por um livro-texto contendo doze unidades no primeiro volume (sendo que a cada seis unidades há uma revisão), e dez unidades no segundo (a cada cinco, há uma revisão) as quais apresentam atividades propostas para serem trabalhadas, a maioria, em sala de aula. Fazem parte desta série, também, o livro de exercícios, o CD com os diálogos e textos de audição do livro-texto, o CD com os textos de audição do livro de exercícios¹⁹, os glossários (em alemão, francês, espanhol e inglês), e o manual do professor (todos com volumes 1 e 2).

Com base em trechos apresentados nos manuais do professor (1 e 2), os quais serão transcritos a seguir, é possível inferir que essa SD é voltada a aprendentes em contextos diversos (que não estão, necessariamente, em contexto de imersão):

A sala de aula é, para a maioria dos alunos no estrangeiro, a única oportunidade de utilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos. Por isso, Avenida Brasil apresenta logo de início (nas lições 1 e 2) vocabulário específico para a comunicação com o/a PR [professor] e os/as colegas. (Avenida Brasil 1, p. 10)

A sala de aula é, para a maioria dos alunos no estrangeiro, a única oportunidade de utilizar os conhecimentos e habilidades adquiridos. Por isso, 'Avenida Brasil' 2 continua o trabalho iniciado no primeiro volume, expandindo a capacidade do AL [aluno] de interferir na aula, assegurando sua compreensão e podendo agir verbalmente sobre seu parceiro de conversação durante as atividades comunicativas previstas em cada lição (Avenida Brasil 2, p. 11).

2.2.2- Diálogo Brasil

A SD, nas palavras das autoras²⁰, *tem como público-alvo profissionais e executivos de diferentes nacionalidades que vêm trabalhar no Brasil, quer em empresas multinacionais, quer em empresas nacionais.* Integram essa série: o livro texto, dois CDs do livro-texto, quatro CDs com quinze unidades paralelas às do livro texto (acompanha livro de exercícios e de audição), glossários (em alemão, francês, espanhol e inglês), e manual do professor.

¹⁹Em *Avenida Brasil 1*, os materiais de áudio apresentam exercícios de fonética.

²⁰Idéias expressas na “Introdução” do *Manual do Professor* (p. 7).

É válido frisar que em ambas as séries (*Avenida Brasil* e *Diálogo Brasil*) houve a análise apenas do glossário destinado a aprendentes falantes de língua inglesa, devido ao nosso maior conhecimento desse idioma.

Embora *Diálogo Brasil* tenha como autoras Iunes e Lima, as quais também fazem parte da equipe de produção da série *Avenida Brasil 1*, observa-se que, diferentemente de *Avenida Brasil 1*, *Diálogo Brasil* não propõe dois volumes para um curso básico. Tal série apresenta quatro CDs com quinze unidades à parte do livro-texto, e é produzida para o ensino de português com fins específicos.

Pode-se inferir a partir do manual do professor que, esta SD, diferentemente de *Avenida Brasil*, é direcionada a estudantes em contextos de imersão. Isso se deve, provavelmente, à especificidade da série que visa abarcar o público que esteja realizando algum trabalho no Brasil (como explicitado no início desta descrição). Segue o trecho:

[...] *Provavelmente, a maioria dos alunos que veio do exterior conhece pelo menos um aeroporto internacional: Guarulhos ou Galeão* (p. 122).

2.2.3- Estação Brasil

Essa série reúne apenas dois componentes: o livro-texto e um CD. Como dito anteriormente (no item 1.2), esse material diferencia-se dos demais por eleger como público-alvo os aprendentes que já tenham conhecimento básico de língua portuguesa, caracterizando-se, portanto, como uma série de “nível intermediário”. Outro ponto divergente é a proposta de atividades, visto que apenas neste material não há atividades que se ocupam da prática de exercícios com foco na forma.

Embora as SDs reunidas nesta pesquisa apresentem perfis distintos, elas explicitam um ponto convergente na medida em que é evidenciada a perspectiva intercultural em seus prefácios.

Dessa forma, quando abordarmos a questão intercultural em nosso trabalho, tal noção apresenta-se central devido ao *corpus* selecionado para esta pesquisa. Por esse motivo, acreditamos ser pertinente esboçarmos algumas considerações acerca de estudos relacionados à natureza e função do material didático, do livro didático e da série didática.

2.3 - REFLEXÕES ACERCA DE CONCEPÇÕES DE MATERIAL DIDÁTICO, LIVRO DIDÁTICO E SÉRIE DIDÁTICA

As teorias relacionadas à área de ensino-aprendizagem de línguas, juntamente com as práticas didático-pedagógicas, fornecem um grande aparato metodológico e conteudístico para a elaboração de materiais didáticos de diversas espécies.

Verifica-se no material didático a função

[...] num primeiro nível como provedor de linguagem ao apresentar enunciados verbais salientados por locutores mais ou menos circunstanciados, por outro lado, ele assume a função de desencadeador das falas dos dois outros tipos de instâncias enunciativas (professores e alunos), que irão focalizá-lo num segundo nível, enquanto referente ou ponto de conexão para suas intervenções (Almeida, 2005, p. 60).

Por conseguinte, é inegável a importância do material didático não apenas para auxiliar professores e aprendentes no processo de ensino-aprendizagem, mas também para identificar as compreensões e intenções de determinadas tendências teóricas e mercadológicas brasileiras e internacionais.

O material didático caracteriza-se como qualquer tipo de material utilizado por professores e/ou aprendentes em sala de aula (e suas extensões) com fins pedagógicos: livro, CD, DVD, dicionário, exercícios fotocopiados, objetos, receitas, artigos jornalísticos/ publicitários, fotografias, pinturas, etc (Tomlinson, 1998, p. 2).

Partindo do pressuposto de que o material didático apresenta um discurso pedagógico inerente à sua função, e que o livro didático se caracterizaria como um material didático específico, Almeida (2005), a partir do construto teórico apresentado por Maingueneau²¹, elucida que o tipo “discurso pedagógico” engloba vários gêneros (*aula, conferência, anotação, resenha, artigo, livro, etc.*). No entanto,

[...] o manual de língua estrangeira [o livro didático de LE], ao contrário de gêneros mais canônicos (leis, receitas médicas, relatórios de trabalho), tende a se apropriar de textos filiados a outros gêneros: poemas, anúncios classificados, provérbios, narrativas, calendários etc. (p. 65)

Assim, o livro didático (LD) configura-se como um gênero de discurso, representando, pois, uma atividade social que se apropria de variados gêneros para dar

²¹Maingueneau, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

conta da heterogeneidade e complexidade existente na prática didático-pedagógica de LE.

Sobre esses diferentes gêneros que compõem o LD, Bunzen & Rojo (2005)²² esclarecem:

[...] *podemos compreender os textos em gêneros diversos presentes no LDP [livro didático de língua portuguesa] como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal/imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades.* (p. 10)

Ao refletirmos acerca do que foi explicitado nesse trecho, chama-nos a atenção o fato de que a variedade de gêneros escolhidos por autores de LDs, juntamente com as produções textuais elaboradas pelos mesmos, dão forma a um outro gênero discursivo (o LD), estabelecendo um lugar único, porém de facetas composicionais múltiplas.

Neste ponto, é interessante iluminar alguns parâmetros do que entendemos por *livro didático* e *série didática* (SD)²³. O LD refere-se ao material (nas configurações específicas de livro: paginação, capa, organizações textual, temática e seqüencial²⁴) publicado, em grande parte, por editoras, a partir do trabalho de uma equipe (autores, revisores, *designers*, editores, etc.) a qual propõe um conteúdo e uma seqüência específicos, assim como nivela a complexidade do insumo e, em alguns casos, sugere procedimentos didáticos aos professores.

Sobre algumas designações que o LD pode apresentar, Gottheim (2007, p.51) menciona que, em língua inglesa, o LD é, às vezes, denominado *coursebook* e/ou

²²Para compor essa idéia, os pesquisadores respaldaram-se em Bakhtin (1934-1935) e Marcuschi (2003). Embora os autores tratem do livro didático de português como língua materna, acreditamos que o contexto de caracterização desse tipo de LD seja muito semelhante ao de PLE, mesmo enfocando públicos distintos.

²³Embora já tenha sido apresentado o que entendemos por *material didático* e *série didática* em uma nota da introdução, pensamos ser importante trazermos essas informações novamente, a fim de compormos as diferenças de cada designação (MD, LD e SD).

²⁴Buscando não restringir a concepção de livro, visto que, atualmente, já encontram-se livros em formato digital, não mencionaremos a impressão e o papel como características constituintes dos mesmos.

textbook. Essa diferenciação designa o conteúdo de cada um, pois *coursebook contém um curso completo, enquanto que textbook é qualquer livro que ensina algo*²⁵.

De acordo com essa diferenciação elucidada por Gottheim, poderíamos dizer que o foco de análise desta pesquisa incide no *coursebook*, visto que nosso *corpus* é composto de livros didáticos (além de CDs e glossários) que trazem conteúdo seriado e organizado, a fim de agregar diversos tipos de atividades (por unidade) que se estendem por um número limitado de páginas e por uma quantidade determinada de horas.

Ao refletir acerca da *incidência de forças potenciais no processo de ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo LD*, Almeida Filho (1994, p. 47) apresenta os seguintes aspectos: *abordagem de aprender do aluno; abordagem de ensinar do professor; filtros afetivos do aluno e professor; abordagem do produtor de livro didático*. Nas palavras do autor:

[...] *nota-se a presença maciça do conceito de 'abordagem' como denominador qualitativo das forças potenciais que, ao compor uma configuração específica de operação, promovem qualidades distintas de ensinar e aprender, reduzindo ou ampliando o papel do MD na construção desse processo.*

Conforme explicitado por Almeida Filho, os fatores elencados acima podem reduzir ou ampliar a função do MD/ LD, dependendo das configurações específicas do contexto de sala de aula. Podemos identificar, também, a ênfase na idéia de *abordagem* ao designar tais forças potenciais. Essa, por sua vez,

[...] *pode ser entendida como uma filosofia, um enfoque de ensino, uma direção geral, um ideário, um tratamento ou uma aproximação do ensinar de um professor. [...] uma verdadeira força (potencial, na medida que só se realiza nas tarefas concretas de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo) que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor* (Almeida Filho, 1997, p. 22).

Tendo em vista o foco desta pesquisa, acreditamos que a abordagem do professor exerça grande influência na compreensão e exploração de uma SD, pois ao lidar com diferentes aspectos culturais presentes (ou não) em determinado livro didático, o professor explicitará, consciente ou inconscientemente, muitas de suas crenças e percepções acerca da cultura estudada, possibilitando (ou não) uma abordagem com orientação intercultural.

²⁵É válido destacar que, na variante portuguesa falada no Brasil não é utilizada nenhuma distinção para designar esses dois tipos de conteúdo.

A respeito da função do LD, Souza (1999)²⁶ afirma que ele *parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”* (p. 28).

Segundo a mesma pesquisadora, no processo de elaboração do LD, certas escolhas fogem à autonomia do(s) autor(es) do livro, visto que há diversos interesses envolvidos nesse trabalho (interesses econômicos, por exemplo), os quais passam, inevitavelmente, pelo crivo editorial.

O pesquisador e também autor de SDs, Jack Richards (2002) pontua dois fatores envolvidos no desenvolvimento de LDs comerciais: os interesses do autor e os da editora. Segundo o teórico, os autores buscam elaborar um trabalho que os professores possam achar inovador, criativo, relevante em relação às necessidades dos aprendentes, e que os docentes se sintam bem ao utilizar. Eles esperam que o trabalho tenha sucesso, visto que foi despendido muito tempo e esforço na sua produção.

O editor, por sua vez, está essencialmente interessado no retorno financeiro; mesmo havendo o reconhecimento de que, para haver lucro, o livro (ou SD) tem que apresentar qualidades que o/a distinga dos/as concorrentes.

Na medida em que o editor tenta satisfazer as expectativas dos professores e do mercado consumidor, Richards afirma que, muitas vezes, alteram-se substancialmente os escritos do autor. Assuntos que, por motivos diversos, possam não ter muita receptividade em alguns mercados, são eliminados da proposta inicial do autor, a fim de atender o maior número possível de pessoas entre o público-alvo. Dessa maneira, o pesquisador diz que muito da criatividade do autor se perde durante esse tipo de alteração, cabendo ao professor restituir tal criatividade perdida ao longo do processo de edição do trabalho.

Ao considerar a figura do autor e o caráter cultural dos materiais para ensino de LE, Zarate (1995, p.12-13), citada por Júdice (2009, p. 37), afirma:

Porque é um produto cultural e também porque tem por função transmitir uma parte da cultura, o material didático é portador de um discurso de valor sobre a realidade. A escolha dos textos, das ilustrações dos exemplos, da linguagem, dos argumentos empregados reflete sempre um conjunto de valores, de crenças, de opiniões e de percepções próprias à cultura de origem do autor do manual²⁷.

²⁶Souza, Deusa Maria de. *Autoridade, autoria e livro didático*. In: Coracini, 1999.

²⁷Esse trecho foi traduzido por Júdice (2009), do livro de ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier, 1995.

Além disso, Gottheim (2007) chama a atenção para as concepções implícitas contidas nesses materiais, pois

[...] *Mesmo que se analise o título, os objetivos, o prefácio, a contracapa, propostos por autores, isso não é suficiente para saber os que eles produziram. A abordagem que as editoras propõem nas páginas de abertura do livro ou a que os autores, muitas vezes, dizem (e acreditam) que seguem tem que ser confirmada por outras formas.* (p. 218)

A partir dessa argumentação, reconhece-se que determinadas propostas de atividades apresentadas nas SDs sob análise nesta pesquisa podem ter sido reconfiguradas devido a interesses editoriais ou mesmo por concepções implícitas da equipe de produção das séries, eximindo-se, portanto, a exclusiva responsabilidade dos autores na elaboração desses materiais.

Apresentando as vantagens e desvantagens de optar por um LD para utilização em sala de aula, Ur (1996) explana que, entre os pontos favoráveis à adoção de um livro estão:

a) a estruturação e planejamento, ou seja, professor e estudante sabem o que será abordado nas aulas seguintes, estabelecendo-se uma certa organização e permitindo a visualização do desenvolvimento do curso;

b) a praticidade e economia, pois os textos e exercícios já estão disponibilizados para todos, sem a necessidade de preparar todas as atividades dadas em sala e fotocopiá-las para os aprendentes;

c) conveniência e orientação, porque as atividades estão dispostas de acordo com uma gradação de complexidade, poupando o professor dessa preocupação, e também facilitando o trabalho dos docentes menos experientes e/ou inseguros.

Acerca do item que diz respeito à “praticidade e economia” como um dos pontos favoráveis à utilização dos LDs, Graves (1999, p. 149) menciona ainda que *a maioria dos professores não é paga ou não tem tempo em seus cronogramas para desenvolver todos os materiais para cada curso lecionado*²⁸.

Entretanto, alguns aspectos negativos do LD também são listados por Ur, tais como:

²⁸[...] *the majority of teachers are not paid or do not have time in their schedules to develop all the materials for every course they teach.*

- a) a inadequação e homogeneização desse tipo de material, pois tendo em vista os diferentes processos de aprendizagem, não há como atender à heterogeneidade do grupo de aprendentes, ocasionando, em muitos casos, a desmotivação dos mesmos;
- b) limitação - visto que as atividades estão previamente organizadas, tal fato pode coibir a criatividade e iniciativa do professor, fazendo com que ele se veja apenas como mediador do conteúdo proposto pelo livro.

Embora o LD seja parte de nosso escopo de estudo, também ocupamo-nos da análise dos seus respectivos CDs, glossários, caderno de exercícios e livro do professor. Acreditando que a noção de livro didático não dá conta de abranger esses outros elementos em sua caracterização, propomos uma nova designação para esse conjunto didático específico: *série didática (SD)*.

Ao optarmos pelo termo *série didática*, nos respaldamos na compreensão do vocábulo *série* que tem como premissa a *ordem de fatos ou de coisas ligadas por uma relação, ou que apresentam analogia*²⁹. Nesse sentido, *série* caracteriza-se pela reunião de elementos que possuem em sua essência algo em comum. Por conseguinte, entendemos *série didática* como um conjunto de itens que ao compor uma unidade específica, apresenta um nome, um estilo e um conteúdo (condizentes com o público-alvo) que a identifica³⁰.

Para este trabalho, a noção de *SD* pressupõe um conjunto de itens que compõe um material didático, reunindo livro do estudante, manual do professor, caderno de exercícios, CDs, glossários, etc. No entanto, não é necessário que uma *SD* reúna todos esses componentes, bastando apresentar, pelo menos, dois dos itens mencionados – como é o caso da *SD Estação Brasil* que é composta apenas pelo livro do estudante e um CD.

Dentre os componentes de uma *SD*, o LD é, certamente, o maior alvo de pesquisas (tanto acadêmicas como no exercício da docência). Sabemos que avaliação e escolha por um LD como recurso pedagógico, a fim de dar suporte à dinâmica de sala de aula (e fora dela), necessitam ter como parâmetros as reais exigências encontradas pelo professor em relação ao corpo discente e ambiente escolar. Logo, a opção por um LD deve ser criteriosa, observando-se os propósitos, anseios e necessidades dos

²⁹Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa - On-line. Disponível em: <<http://aurelioparavoce.educacional.com.br/aurelio.asp>>. Acesso em: julho de 2009.

³⁰Reconhecemos que o termo *série didática* também é entendido como um material didático seriado, ou seja, com mais de um volume de uma mesma proposta didática (é o caso do material *Avenida Brasil*, que possui volumes 1 e 2). Entretanto, a abrangência do campo semântico da palavra *série* nos permite imprimir outros sentidos para o termo.

indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (*sensu de plausibilidade*, Prabhu, 1990)³¹. Desse modo, consideramos que as deficiências do livro selecionado podem ser supridas com a adoção de materiais suplementares e uma postura crítica do professor frente a sua abordagem em sala de aula e suas extensões.

Em busca de uma nova proposta, que extrapolasse os moldes dos LDs tradicionais, e dessa maneira atendesse as premissas da abordagem comunicativa, pensou-se em um material *compelido a representar apenas ações nucleares* (Gottheim, 2007, p. 56) - e não mais um cronograma de trabalho centralizado e homogêneo. Para essa proposta deu-se o nome de *material fonte* (Prabhu, 1988)³².

Acreditamos que a proposta de material fonte seja uma alternativa interessante para a prática didático-pedagógica de LE. Cabe ressaltar, no entanto, que, *embora a literatura em Lingüística Aplicada tenda a incentivar o aparecimento de materiais-fonte, eles parecem ainda não ter sido publicados pelas casas editoras; o antigo cenário de produção de livros didáticos é o que se perpetua* (Gottheim, p. 260). Por esse motivo, o enfoque de nossa pesquisa em SDs “convencionais” mostra-se pertinente, ocupando-se das propostas didáticas mais difundidas no cenário educacional contemporâneo.

Tendo como parâmetro tais SDs e LDs “comercializáveis”, podemos constatar alguns trabalhos que propõem reflexões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE e à utilização desses tipos de materiais em sala de aula. Harmer (1991), por exemplo, propõe a estruturação de um guia de análise de LDs. Após sugerir o preenchimento de fichas (individuais) com descrições dos aprendentes (com seu perfil e necessidades) para identificar o tipo de material didático mais apropriado a cada um deles, o autor estabelece um guia de análise com os seguintes critérios: considerações práticas; *layout e design*; atividades; habilidades; tipo de linguagem; assunto e conteúdo; orientações; e conclusão. A partir desses temas, há várias questões que sustentam respostas de “sim” ou “não” e “comentários”.

Alguns professores se utilizam de guias de análise pré-estruturados para realizar a avaliação do LD, buscando assim identificar características que atendam a uma demanda específica. Entretanto, em nosso trabalho, como não partimos de contexto com um público com objetivos específicos, a análise parte de indagações referentes às

³¹PRABHU, Nagore S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly*, vol. 24, nº 2, 1990. p. 161-176.

³²Prabhu, 1988 *apud* Gottheim, 2007.

propostas das atividades, sem apresentar um guia de análise fechado e/ou pré-estabelecido.

É necessário salientar que a maior parte desses guias não traz tópicos de análise acerca das questões culturais apresentadas nos livros, cabendo ao professor, que também se coloca na função de pesquisador, investigar essa problemática a partir das próprias experiências e reflexões teóricas.

Dentre o reduzido número de teóricos que ocuparam-se da reflexão de critérios para análise dos fenômenos culturais em LDs podemos mencionar Hurst (2006), que em seu artigo *Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks* (“Modos e meios de avaliar o conteúdo cultural em livros didáticos”) apresenta uma lista de critérios (adaptados a partir de Byram, 1993³³) que permitem clarear as nuances culturais presentes em LDs. Dessa forma, são explicitados os seguintes critérios³⁴:

- *Identidade social e grupos sociais: classe social, identidade regional, minorias étnicas.*
- *Interação social: diferentes níveis de formalidade; como pertencente ou não pertencente em relação a determinada comunidade.*
- *Crença e comportamento: moral, crenças religiosas; rotinas diárias.*
- *Instituições políticas e sociais: instituições estatais, serviço de saúde, direitos e regulamentos, segurança social, governo local.*
- *História nacional: eventos históricos e contemporâneos considerados marcos da identidade nacional.*
- *Geografia nacional: aspectos geográficos considerados significantes para os membros.*
- *Estereótipos e identidade nacional: o que é “típico”; símbolos de estereótipos nacionais.*

A partir desse conjunto de itens é possível identificar aspectos muito pertinentes para a investigação dos fenômenos culturais em SDs. Pensando em uma perspectiva

³³Byram, Michael. Language and culture learning: the need for integration. In: ____ (Ed.). *Germany: its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1993, p. 3-16.

³⁴Os critérios listados são traduções nossas de: **social identity and social groups** (social class, regional identity, ethnic minorities); **social interaction** (different levels of formality; as an outsider and an insider); **belief and behavior** (moral, religious beliefs; daily routines); **social and political institutions** (state institutions, health care, law and order, social security, local government); **national history** (historical and contemporary events seen as markers of national identity); **national geography** (geographical factors seen as being significant by members); **stereotypes and national identity** (what is “typical”; symbols of national stereotypes).

intercultural, poderíamos abordar essa listagem de tópicos considerando a língua-cultura estudada, bem como o contexto cultural do aprendente.

A fim de auxiliar professores e pesquisadores na execução de uma macro-análise de materiais didáticos, Almeida Filho (1996, p. 20) também apresentou quatro critérios, em forma de perguntas, que, segundo o autor, facilitam na utilização. São eles:

- *Os tópicos e atividades são adequados aos interesses, necessidades e fantasias dos alunos? Os materiais e procedimentos planejados contemplam a gradual desestrangeirização da língua-alvo? A linguagem é real o suficiente? As situações sociais onde a língua-alvo é usada são plausíveis com relação ao mundo dos alunos e da escola?*
- *Há coerência interna entre os objetivos especificados; entre conteúdos e procedimentos em termos de abordagem de ensino?*
- *Os tópicos textualizados e exercícios estimulam o crescimento intelectual e/ou histórico-cultural do aluno, o seu pensamento crítico e poder de reflexão?*
- *As representações dos países da língua-alvo são completas? Ou há crises para uma única classe social, um gênero dominante (masculino ou feminino), para a idealização das relações sociais e dos propósitos de visita a esses países?*

Consideramos pertinentes todas as perguntas, as quais caracterizam-se como parâmetros investigativos de materiais didáticos de LE. Todavia, para este trabalho, interessam-nos principalmente os dois últimos critérios, devido ao enfoque, mais explícito, aos fatores (inter)culturais. Cabe ressaltar que, embora esses critérios sejam relevantes para o nosso escopo de pesquisa, eles apresentam-se apenas como elementos norteadores, pois, sendo muito específicas as propostas de atividades que enfocam questões culturais nas SDs, exige-se neste estudo maior detalhamento e delimitação das características investigadas nos materiais.

Dada a importância das reflexões acerca da interculturalidade, e da série didática como veículo dos aspectos culturais no ensino de línguas, no próximo capítulo, elucidaremos o arcabouço teórico deste trabalho, apresentando reflexões acerca dos termos *cultura* e *interculturalidade*, assim como situando tais compreensões no contexto de ensino-aprendizagem de (P)LE.

CAPÍTULO 3 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

[...] *Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.*

(Clifford Geertz, *A interpretação das culturas*, 1989, p. 61)

Neste capítulo, apresentaremos o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa. No primeiro momento, teceremos algumas considerações acerca das significações dos termos cultura (item 3.1) e interculturalidade (item 3.2). Sucessivamente, relacionaremos essas duas noções com o contexto de ensino-aprendizagem de línguas (item 3.3). Tendo em vista o entendimento da questão intercultural como diálogo entre culturas, estabeleceremos, na seqüência deste trabalho, uma possível relação entre o princípio dialógico bakhtiniano e a interculturalidade (item 3.3.1), para, posteriormente, contextualizarmos a área de PLE em perspectiva intercultural (item 3.3.2).

3.1- O termo cultura em diversas vozes

Refletir acerca do termo *cultura* implica transitar por diversas áreas do conhecimento, tais como a Biologia, a Agronomia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, dentre outras. Ao longo da história da humanidade, muito foi e ainda é discutido e diferentes sentidos (com valores acumulativos, Voloshinov, 1986) são atribuídos a esse termo, de acordo com o contexto em que se insere.

Segundo Bosi (1992), os termos *cultura*, *culto* e *colonização* “derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (p. 11). Assim, segundo o autor, a palavra *colo* traz a idéia dos dois tipos de processos de colonização difundidos (povoamento e exploração) a partir das seguintes significações: eu moro; eu cultivo. *Cultus*, diz respeito ao cultivo através do século, o qual já rende frutos à terra lavrada, designando, portanto, *a inerência de tudo quanto foi no que se passa agora* (p. 13), além de resguardar o significado de ritual que se presta aos mortos. O vocábulo *culturus*, por sua vez, resguarda a noção de porvir caracterizando *uma consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro* (p. 16).

A partir da etimologia do termo, é possível compreender o processo de acúmulo de significados que a palavra cultura ganha ao longo do tempo de acordo com as inúmeras vertentes científicas.

Circunscrevendo a trajetória do léxico *cultura* já caracterizado como um conceito autônomo, o filósofo alemão Gadamer (1983) afirma que

[...] *o uso absoluto da palavra cultura encontra-se pela primeira vez, de um modo interessante, como um conceito de valor do Iluminismo: ser elevado para além da crueza do estado natural e progredir nesse caminho até à completa previsão e administração racional das coisas, até a perfeição da humanidade, era a orgulhosa confiança da incipiente modernidade.* (p. 9)

Da mesma forma, Thompson (1990), estudioso do campo das Ciências Sociais, refere-se a essa idéia de conceito autônomo de cultura como *uso independente do substantivo* (p. 167), problematizando a dicotomia entre cultura e civilização que se instaura inicialmente na França e Inglaterra no fim do século XVIII. O teórico afirma que o termo *civilização* era utilizado para designar um movimento em direção ao refinamento e ao progresso humano, contrapondo-se à noção de selvageria e barbárie. *Todavia, na França e na Inglaterra, os usos das palavras “cultura” e “civilização” se sobrepuseram: ambas foram, progressivamente, sendo usadas para descrever um processo geral de desenvolvimento humano, de tornar-se “culto” ou “civilizado”* (p. 168).

Na língua alemã, entretanto, houve uma polarização mais acentuada desses dois termos, sendo que *Zivilisation* contemplava a polidez e as “boas maneiras”, tendo também uma conotação negativa, ao passo que *Kultur* era empregada para *se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas* (Thompson, p. 168).

Ao fazer opção por tratar de “culturas” no plural, preocupando-se com as especificidades dos diversos grupos, nações e períodos, Herder (1784 e 1791 *apud* Thompson, 1990) e outros pesquisadores, tais como Klemm (1843) e Tylor (1903), deixam escritos etnográficos que possivelmente foram propulsores para o desenvolvimento do campo teórico da Antropologia.

Uma das mais representativas vozes acerca da questão cultural em perspectiva antropológica, Geertz (1989) propõe uma concepção semiótica de cultura muito bem articulada. Para o autor, o declínio da idéia de uniformidade do homem está atrelado ao conceito de cultura que considera o contexto (onde ele vive, quem ele é) e as crenças do homem como parte integrante (e inseparável) do mesmo (p. 47). Dessa maneira, artefatos, descrições geográficas, produções artísticas, fatos históricos, entre outros, não dariam conta de explicar o universo simbólico no qual o homem se insere e se articula em uma espécie de *teia de significados que ele mesmo teceu* - nas palavras de Max Weber retomadas por Geertz (p. 15). Segundo o teórico, embora os recursos culturais sejam elementos fundamentais do pensamento humano e não apenas acessórios, os aspectos inatos ao homem (por exemplo, a constituição física, principalmente o funcionamento do sistema nervoso) também se apresentam sem que os fatores culturais delineiem qualquer tipo de atuação. Portanto,

[...] *Assim como a cultura nos modelou como uma espécie única — e sem dúvida ainda nos está modelando — assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido.* (p. 37-38)

Reconhecendo a qualidade da obra³⁵ de Geertz, mas propondo uma ampliação da noção de cultura utilizada por esse autor, Thompson, além de apresentar a *concepção clássica* vinculada às belas artes e a educação formal, também faz uso de duas categorizações para discutir o termo cultura a partir de percepções antropológicas: *concepção descritiva* e *concepção simbólica*, para em seguida, discorrer acerca do que ele denominou *concepção estrutural*.

A *concepção descritiva*, de acordo com o autor, traz as premissas da definição de Tylor (*opt. cit.*) referindo-se ao agrupamento de itens que caracterizam uma sociedade em determinado tempo e a diferencia de demais épocas e lugares.

A *concepção simbólica* apresenta-se, resumidamente, como as ações, manifestações verbais e objetos representativos, incorporados nas formas simbólicas, por meio dos quais os indivíduos compartilham experiências e crenças. A abordagem interpretativa de Geertz configurou-se como um dos maiores expoentes de tal categorização.

³⁵Referindo-se especificamente à obra *A interpretação das culturas* (1973).

Com intuito de propor uma abordagem alternativa para a investigação dos fatores culturais, a *concepção estrutural* de Thompson traz a distinção de cinco características das formas simbólicas as quais, nas palavras do próprio autor, são *cruciais à análise de cultura* (p. 183):

→ aspecto intencional – é a intencionalidade do sujeito ao produzir, construir e empregar as formas simbólicas buscando atingir algum propósito.

→ aspecto convencional - é a aplicação de *regras, códigos ou convenções na produção ou na interpretação de formas simbólicas* (p. 186).

→ aspecto estrutural – traz a premissa de que *as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada* (p. 187).

→ aspecto referencial – explicita que *as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa* (p. 190).

→ aspecto contextual - argumenta que *as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas* (p. 192).

Com base nessa concepção, pode-se entender o fator cultural como forma simbólica construída a partir da representação de algo em contextos estruturados, os quais são regidos por convenções e apresentam o sujeito com intenções em potencial; intenções essas produzidas e interpretadas de acordo com a conjuntura sócio-histórica do momento.

Por meio das categorizações elucidadas por Thompson, é possível estabelecermos relações entre essas noções de cultura e determinadas abordagens na área de LE. Se pensarmos, por exemplo, na *concepção descritiva*, poderíamos atribuir características dessa concepção nas práticas didático-pedagógicas vinculadas às diversas abordagens que trazem textos (ou outros meios) informativos de conhecimentos gerais a respeito de um grupo social qualquer. Partindo de uma visão mais ampla de cultura, a *concepção simbólica* também é passível de verificação no processo de ensino-aprendizagem de LE, na medida em que contempla os diversos tipos de manifestações culturais (formas simbólicas) e possibilita a reflexão dos padrões de significados a elas incorporados. Contudo, como veremos mais adiante, essa concepção ampliada de cultura estaria ainda longe de ser refletida, cotidianamente, nas práticas de ensino atuais.

Por fim, podemos caracterizar a *concepção estrutural* na prática pedagógica como a reunião de todos os elementos apresentados nas outras concepções, compreendendo toda e qualquer variável cultural circunscrita a uma estrutura social que estabelece relações de poder e interesses entre os indivíduos a ela restritos.

Assim como Viana (2003)³⁶ que, com o objetivo de dar maior visibilidade aos fenômenos culturais da/na comunicação em LE, se utiliza da *concepção estrutural* de cultura proposta por Thompson, considerando-a mais pertinente ao escopo de seu estudo, este trabalho também se sustenta nessa concepção para dar conta da complexidade da questão cultural no recorte de pesquisa proposto.

Para além dos conhecimentos culturais no estudo de uma determinada língua, é necessário que compreendamos a relação que se estabelece entre culturas, e suas repercussões para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse encontro cultural, legitimado pela comunicação entre indivíduos de constituições sócio-históricas distintas, pode ser entendido a partir da temática *intercultural*. Visando relacionar essas percepções, abordaremos, a seguir, as intersecções entre o ensino de línguas e a noção de interculturalidade.

3.2 - A noção de interculturalidade

Ainda não constando seu significado dicionarizado no Brasil, podemos inferir um dos sentidos da palavra *intercultural*, por meio da fragmentação do vocábulo. No dicionário Houaiss (2001, p. 1631-1632), por exemplo, *inter* teria o sentido de:

Prefixo culto, da preposição e advérbio latinos inter ‘no interior de dois; entre; no espaço de’, formado pela preposição e prefixo latinos in(-) ‘em, a, sobre; superposição; aproximação; introdução; transformação etc.’ + sufixo latino -ter, ligam-se ao latim inter.

Por sua vez, o substantivo *cultura* (Houaiss, 2001, p. 888), em uma vertente antropológica, é caracterizado como:

³⁶A pesquisa de Viana (2003) será discutida com mais detalhes no item 2.2.1 deste trabalho.

*Conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social.*³⁷

O termo *cultural*, dentre as seis definições contidas no dicionário (Houaiss, 2001, p. 888)³⁸, é apresentado como:

Respeitante ao conjunto de conhecimentos, informações, saberes adquiridos e que ilustram (indivíduo, grupo social, sociedade), segundo uma perspectiva evolutiva.

É válido observar que, mesmo por meio dessa definição fragmentada, é possível visualizar características pertinentes ao termo *intercultural*. As noções de *aproximação* e *transformação* relacionadas ao prefixo *in-* de *inter* podem ser inferidas a partir da idéia de inevitabilidade do encontro e, em decorrência dessa *interação*, possibilidades de mudanças em ambos os *interagentes*.

Apenas com as explanações apresentadas no dicionário, poderíamos compreender o fator intercultural como o estreitamento de relações entre indivíduos (grupo social ou sociedade) que compartilham conhecimentos, informações e saberes adquiridos segundo perspectivas evolutivas distintas, legitimando, desse modo, o caráter transformador das trocas vivenciadas por esses indivíduos.

Em termos gerais, a noção de interculturalidade firma suas bases conceituais em meio ao movimento migratório ocorrido na sociedade europeia. A partir do processo de descolonização sucedido na África, América Latina e Ásia, têm início fortes guerras internas, principalmente na Ásia e África. Assim, muitos ex-colonos, por influência de familiares ou em busca de melhores condições (e também pela proximidade da língua), refugiaram-se nas ex-metrópoles.

Com o grande fluxo de imigrantes vindos das ex-colônias para o continente europeu, a sociedade europeia passou a conviver cotidianamente com o “outro” (ex-colonizado), que até então vivia sob controle (Vasconcelos, 2008).

Da necessidade de organização de convivência social pacífica surgem muitos estudos e ações sócio-políticas e educacionais que se ocuparam com a questão

³⁷Dentre oito acepções do termo *cultura* apresentadas no dicionário, esse trecho diz respeito à sexta acepção.

³⁸Foi dado destaque à segunda acepção encontrada no dicionário, devido à abrangência da significação do termo.

intercultural sob diversas perspectivas. O Conselho de Europa³⁹, por exemplo (formado por quarenta e sete países europeus), busca desenvolver princípios comuns de democracia para todo o continente, baseados na Convenção Europeia de Direitos Humanos (*European Convention on Human Rights*).

Do mesmo modo, diversas correntes científicas, em especial, no campo das Ciências Humanas (Ciências Sociais, História, Pedagogia, entre outras), se propuseram a refletir acerca da dimensão intercultural.

Temos, por exemplo, o construto teórico de *Educação Intercultural*, que, como dito anteriormente, foi o possível segmento fundador e desencadeante de outras caracterizações que a palavra *intercultural* tomou. Segundo Fleuri (2003, p. 18),

Um documento da UNESCO, a “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”⁴⁰; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”.

A partir desses princípios norteadores, podemos observar que a educação intercultural pressupõe a convivência e a integração dos diferentes grupos sociais de

³⁹O Conselho de Europa (*Council of Europe*), sediado em Estrasburgo - França, foi fundado em 5 de maio de 1949, sendo a mais antiga organização política do continente. Diversos pesquisadores e representantes políticos, de diferentes áreas, propõem princípios norteadores nas áreas de direito, saúde, comunicação social, educação, culturas e desporto, além de convenções e tratados europeus com força de lei, buscando assegurar os ideais democráticos e legais para todos os indivíduos do continente, bem como facilitar as relações sócio-políticas entre os países membros. Tal organização busca, também, promover a consciência e encorajar o desenvolvimento da identidade e diversidade cultural europeia.

⁴⁰Grifo do próprio autor.

modo a ampliar o conhecimento e o respeito ao *outro*, bem como fortalecer suas próprias identidades culturais.

Segundo o mesmo autor, a educação intercultural *vem se caracterizando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal*, constituindo-se ‘*transversalmente*’ às temáticas de ‘*cultura*’, de ‘*etnia*’, de ‘*gerações*’, de ‘*gênero*’ e de ‘*movimento social*’ (p. 23).

Nota-se, portanto, a abrangência desse campo teórico na área das Ciências Humanas, e seu caráter de engajamento sócio-político no que diz respeito à proposição dessas reflexões concernentes ao contexto cultural e identitário do indivíduo, bem como suas implicações à organização e integração de grupos distintos em um mesmo ambiente social.

Nessa compreensão ampla de *educação intercultural*, podemos perceber a dimensão que se vislumbra quando transpomos os seus pressupostos para o campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que – inevitavelmente – se estabelecem instâncias de encontros e interação/comunicação que incluem participantes cujas identidades se fundam em distintos aspectos culturais.

Exemplo dessa dimensão, já estabelecida teoricamente, pode ser verificada nos estudos desenvolvidos sob a denominação de *Germanística Intercultural*.

Sobre essa vertente, afirma Janzen (2005, p.7):

A inserção da interculturalidade como objeto de debate na área (ALE) [alemão como língua estrangeira] se concretiza com a criação, em 1984 [...] da GIG - Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (Sociedade de Germanística Intercultural)[...] Esta sociedade tem por principais objetivos construir a comunicação intercultural e auxiliar na emancipação cultural (basicamente) dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Wierlacher⁴¹ destaca que o novo projeto engloba a Germanística estrangeira e a Germanística na Alemanha.

O novo projeto a que o autor se refere no trecho acima diz respeito a uma reorientação epistemológica na área de alemão como língua estrangeira (ALE) que, em período anterior, apresentava-se como disciplina acadêmica da Germanística e, até então, ainda não abordava a questão da interculturalidade.

⁴¹Janzen refere-se a textos de Alois Wierlacher de 1980, 1985, 1987 e 2000.

Contemplando, posteriormente, essa noção, a Germanística Intercultural, de maneira geral, tem como objeto de estudos as culturas de língua alemã, focalizando fortemente a literatura.

Sob uma perspectiva mais ampla e também embasada no viés intercultural, temos a *comunicação intercultural*, uma disciplina que privilegia a relação entre cultura e comunicação. Tal vertente abrange as especificidades existentes entre os diversos ambientes sociais dos interagentes e suas implicações ao processo de comunicação.

A partir da publicação do livro de Edward T. Hall, *The Silent Language* (1959)⁴², a comunicação intercultural começa a delinear-se como uma disciplina de estudos autônoma. Caracterizando-se como um campo teórico interdisciplinar, esse construto teórico envolve várias ciências de contato, tais como, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Comunicação e Lingüística.

A comunicação intercultural, segundo Porter e Samovar, na introdução do livro *Intercultural Communication: a reader* (1997, p.2)⁴³, pode ser compreendida e abordada de modos variados, de acordo com a área de interesse estudada. Pesquisadores que buscam investigar a comunicação intercultural a partir das mídias de massa podem trazer compreensões do termo diferentes das de outros estudiosos que enfocam a comunicação internacional e que, por sua vez, é distinta da perspectiva que os autores trazem no livro.

Na obra em questão, Samovar e Porter (p. 2)⁴⁴ preocupam-se *com os aspectos mais pessoais da comunicação - o que acontece quando pessoas de diferentes culturas interagem face-a-face*. Segundo os autores, seis características da cultura são de grande importância para a comunicação intercultural: (1) *a cultura é aprendida*; (2) *a cultura é passível de transmissão*; (3) *a cultura é dinâmica*; (4) *a cultura é seletiva*; (5) *as facetas da cultura são inter-relacionadas*; e (6) *a cultura é etnocêntrica* (p.13). Dessa forma, considera-se que o modo como (e as circunstâncias sob as quais) nos comunicamos, nossa língua e nosso estilo lingüístico, bem como nossos comportamentos não-verbais são decorrentes de nossa cultura. Sendo assim, culturas diferentes apresentarão, geralmente, práticas comunicativas e comportamentos distintos (p. 20).

⁴²HALL, Edward T. *The silent language*. New York: Anchor Press, 1959.

⁴³Larry A. Samovar e Richard E. Porter são os editores do livro e autores de alguns artigos apresentados no mesmo. Vale ressaltar que a obra é composta por trabalhos de diversos pesquisadores da área.

⁴⁴*Our concern is with the more personal aspects of communication – what happens when people from different cultures interact face to face.*

Devido a essa perspectiva, a área de comunicação intercultural obteve grande repercussão no contexto de negócios e transações comerciais entre países, visto que a disciplina se incumbiria de propor diversos tipos de “treinamentos”⁴⁵ culturais.

Com propostas que surgem relacionadas (diretamente) ao contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem de línguas, dominado por princípios e pressupostos consubstanciados em teorizações da abordagem comunicativa, temos como referências a noção de *competência intercultural* e a *abordagem comunicativa intercultural*.

A *competência intercultural*, para Michael Byram (2000), é a capacidade de enxergar relações entre diferentes culturas – tanto relações internas como externas à sociedade – e a capacidade de mediar, ou seja, interpretar cada uma tendo como parâmetro a outra. Essa noção contempla, também, a habilidade de entender crítica ou analiticamente (partes da) própria cultura e de outras. O indivíduo interculturalmente competente também deve ter a consciência de que sua perspectiva e modo de pensar são culturalmente determinados (e não naturais).

Byram, juntamente com Gribkova e Starkey (2002, p.11-14)⁴⁶ propõem os seguintes componentes da competência intercultural:

- *Atitudes*: envolve a habilidade de se “descentralizar”, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores. O indivíduo pode ser capaz de compreender como ele se apresenta ao mundo (quem ele é) a partir da perspectiva do outro (o que está de fora).
- *Conhecimento*: pressupõe um entendimento dos processos sociais e das ilustrações desses processos e produtos.
- *Habilidade de interpretar e relacionar*: diz respeito à habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com outros de sua própria cultura.

⁴⁵Assim como Viana (2003), pensamos não ser apropriado o uso da palavra *treinamento* ao fazer-se referências às questões culturais, pois tal vocábulo traz a idéia de um processo mecanicista e menos reflexivo. Ressaltamos, no entanto, ter sido esse um forte viés que teria permitido a operacionalização dos pressupostos teóricos e de estudos comparativos de aspectos culturais.

⁴⁶BYRAM, Michel; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://irc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: julho de 2009. Nessa página eletrônica, os autores apresentam um trabalho acerca do desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas, explicitando parâmetros didático-pedagógicos para compor um processo de ensino-aprendizagem em perspectiva intercultural.

- *Habilidade de descobrir e interagir*: contempla a habilidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e de suas práticas, além da habilidade de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.
- *Consciência cultural crítica*: requer a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura, bem como da dos outros.

A partir da apresentação de algumas características da competência intercultural, observa-se que essa noção pressupõe a aquisição de um conjunto de habilidades importantes para a compreensão da própria cultura do indivíduo e de outras, bem como para promover a interação entre pessoas de culturas diferentes de modo satisfatório.

Com o foco incidindo, também, na área de ensino de línguas, porém com um alcance maior em sua proposição, temos a *abordagem comunicativa intercultural*. Ao buscar respaldo teórico em Kramsch (1996), Frias (1991)⁴⁷, Fennes & Hapgood (1997)⁴⁸ e em outros, a pesquisadora Mendes (2004, 2007) trata do ensino-aprendizagem de LE/L2 pautado em uma *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Tal abordagem, para a autora

[...] pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (Mendes, 2004, p. 154)

Conforme aponta essa autora, as características encontradas na ACIN são:

- *a língua como cultura*: indissociabilidade entre os componentes lingüísticos e o contexto social;
- *o foco no sentido*: contrapõe a idéia da não-contextualização das estruturas formais da língua;

⁴⁷Frias, Maria José M. Pedagogia intercultural e formação de professores de português, língua estrangeira. In: *Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*, Macau: Actas...Macau, 9 a 12 de maio de 1991. p. 545-551.

⁴⁸Fennes, Helmut; Hapgood, Karen. *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassel, 1997.

- *materiais como fonte*: rejeita a noção do livro/ material didático como aparato centralizador e previsível;
- *a integração das competências*: contempla a idéia da competência comunicativa como interconexão e interdependência de um conjunto de conhecimentos e habilidades;
- *o diálogo entre culturas*: pressupõe o desenvolvimento da intersubjetividade e a sensibilização de professores e aprendentes acerca do contexto sócio-histórico, bem como dos aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem;
- *a agência humana*: implica a ação de professores e alunos como agentes de interculturalidade (2004, p. 166);
- *a avaliação crítica, processual e retroativa*: a avaliação tem como foco o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim (2004, p. 167).

Dessa maneira, ao discorrer sobre a perspectiva intercultural na prática didático-pedagógica de LE/L2, Mendes apresenta diversos teóricos que contemplam essa questão. Fennes & Hapgood (1997), em especial, abordam a problemática intercultural sob um prisma muito pertinente. Segundo Mendes, os pesquisadores apresentam alguns princípios que deveriam nortear o processo de ensino-aprendizagem de línguas com enfoque intercultural. São eles: o *relativismo cultural* e a *reciprocidade*. No relativismo cultural, parte-se da premissa de que não há hierarquia entre as diversas culturas, esperando-se com isso que a aprendizagem reflita a compreensão dos diferentes modos de viver, crenças e valores, sem que tomemos determinada cultura como parâmetro de julgamento de outra. A reciprocidade, por sua vez, estabelece um processo de ensino-aprendizagem de duas vias, caracterizando uma prática inter-cultural, que busca superar as fronteiras culturais.

Estes dois princípios, desse modo, implicam que as culturas envolvidas no processo de aprendizagem devem compartilhar outros princípios importantes como dependência e interdependência, responsabilidade e cooperação, além de alguns objetivos a eles relacionados: a) a superação do etnocentrismo; b) abertura para o 'estranho', o 'desconhecido', como modo de desenvolver a empatia com outras culturas; c) desenvolvimento da capacidade de comunicação através de fronteiras – bilingüismo, e d) desenvolvimento da idéia de cooperação através de fronteiras culturais e em sociedades

multiculturais (Fennes & Hapgood, 1997. p. 43-44, *apud* Mendes, 2007, p. 122-123).

Priorizando o enfoque dado por Mendes em seu trabalho, entendemos a abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de LE, como o esforço que aproxima culturas e estabelece relação dialógica entre elas, fazendo com que professores e aprendentes reflitam acerca dos fenômenos culturais imbricados na comunicação em determinada língua, preocupando-se, ainda, com os aspectos estruturais desses fenômenos (Thompson, 2002), tais como, aspectos cognitivos, afetivos, biológicos e geográficos, constituições histórica, étnica e moral, representações sociais e identitárias, entre outros.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem de LE não se restringe à explicitação de fatos, objetos e comportamentos em diferentes culturas. Mais do que isso, busca a sensibilização de todos os indivíduos envolvidos na prática pedagógica, para agirem na tentativa de compreenderem e respeitarem uns aos outros, construindo novos significados e redescobrimdo suas próprias identidades.

Acreditamos que esta compreensão de interculturalidade, se apresenta como pertinente a esta pesquisa, visto que sugere uma *orientação intercultural* para o ensino de LE, possibilitando que a análise das SDs se paute em princípios norteadores mais abrangentes e plausíveis com o escopo do estudo.

Sobre a acepção do termo *intercultural*, cabe salientar, ainda, que, para Bhabha (2006) é o prefixo

'inter' – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do 'povo'. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (p. 69).

Concordando com o autor, partimos da premissa de que o termo *interculturalidade* não se resume a um processo dialógico entre dois blocos homogêneos e fechados de cultura. Sua conformação é mais abrangente, compreendendo constituições culturais híbridas que emergem a partir da *interação* e do processo de

construção de sentido, como símbolos culturais e significações que variam, de acordo com a conjuntura sócio-histórica e os participantes da enunciação.

Para este trabalho, particularmente, será enfocada a questão intercultural situada em discussões concernentes à área da Lingüística Aplicada, em uma perspectiva que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas (neste caso, PLE).

A fim de situarmos a noção de interculturalidade no contexto de ensino de línguas, primeiramente, discutiremos as intersecções entre língua e cultura no campo teórico de LE, e, posteriormente, abordaremos a interculturalidade sob o prisma do princípio dialógico proposto por Bakhtin.

3.3 - A relação entre língua, cultura e interculturalidade: princípio dialógico no contexto de ensino-aprendizagem de línguas

O estudo da relação entre língua e cultura suscita idéias de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Na perspectiva de Lyons (1997), por exemplo, língua e cultura são estudadas juntas. Argumentando que a língua é um sistema de símbolos projetados para a comunicação, o lingüista considera os participantes envolvidos em um ato comunicativo, e, por conseguinte, avalia as convenções sociais estabelecidas para a realização de troca de mensagens entre os indivíduos, contemplando o contexto sociocultural dos mesmos, como parte integrante da língua.

Ao discorrer sobre língua, sob um prisma bakhtiniano, Voloshinov⁴⁹, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1986), elucida que não se separa a língua do seu conteúdo ideológico, sendo que para o autor, *tudo que é ideológico possui um 'significado' e remete a algo situado fora de si mesmo* (p. 31), ou seja, as variações lingüísticas refletem variações socioculturais. Para ele, no ensino de língua estrangeira é importante apresentar a língua inserida em contextos concretos, despertando no aluno a *consciência de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade*.

Lyons, ao afirmar a associação entre cultura e língua, no que tange à área de ensino-aprendizagem, argumenta que um ponto crítico é a percepção do que seria cultura para diversas correntes teóricas e profissionais dessa área. O autor salienta,

⁴⁹Voloshinov, Medvedev, Bakhtin, entre outros, compunham o Círculo de Bakhtin. Segundo Janzen (2005, p. 38), esse Círculo *era composto por um grupo de estudiosos de áreas diversas (discussões filosóficas – filosofia da linguagem – culturais e religiosas)*.

portanto, que a maneira como as diferentes teorias metodológicas de ensino geralmente entendem o fator cultural influencia as práticas didático-pedagógicas dos seus “seguidores”.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas é possível identificar que a relação entre língua e cultura apresenta-se mais evidente, e com maior volume de reflexões teóricas, a partir da introdução e desenvolvimento do paradigma comunicativista.

Entendendo a abordagem comunicativa como *um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas* (Almeida Filho, 2005, p. 78), contemplando-se, também, o meio social e a situação dialógica imediata, observa-se que, na tentativa de considerar os diversos contextos que permeiam a prática educacional e o cotidiano de professores e aprendentes, tal abordagem implica explorar e discutir as situações reais de comunicação em L1 e LE⁵⁰, a fim de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que contemple o uso efetivo da LE em situações diversas de interação.

Dentre os estudos que se ocupam do ensino de LE e questões culturais envolvidas no processo de interação, podemos mencionar a tese de doutoramento de Viana (2003), intitulada *Sotaque Cultural: uma proposta para a compreensão dos traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. O autor, com intuito de dar visibilidade à dimensão cultural no uso de LE, aborda teóricos de diferentes áreas, tais como Malinowski (1962)⁵¹, Da Matta (1983)⁵², Geertz (1989), Thompson (1995), Chauí (1997)⁵³, Flores (1998)⁵⁴, Bosi (2000), entre outros, a fim de compreender as diversas concepções de cultura e, assim, propor uma ampliação do conceito de cultura vigente no estudo de (P)LE.

Nesse contexto, portanto, o autor propõe a noção de *sotaque cultural* como forma de compreender as dimensões e repercussões da cultura interacional no uso/ensino de línguas. Segundo o pesquisador, o termo *sotaque cultural* diz respeito às

⁵⁰Lembramos, nesse ponto, que não estamos fazendo a diferenciação entre LE e L2.

⁵¹Malinowski, Bronislaw K. *Uma teoria científica da cultura*. Trad. De José Auto. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

⁵²Da Matta, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1983.

⁵³Chauí, Marilena S. *Convite à Filosofia*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

⁵⁴É válido salientar que o autor Sérgio Flores Pedroso é geralmente citado e reconhecido pelo primeiro sobrenome *Flores*, embora em seu currículo *Lattes* seja destacado o sobrenome Pedroso como indicador de referência. Devido a esse fato, optamos, neste trabalho, pela utilização de *Pedroso*, seguindo - portanto - a indicação do autor no referido currículo.

manifestações naturais de sua [do interlocutor] identidade cultural, ou seja, de sua constituição sócio-histórica que, [...] representa uma dimensão profunda em contextos interculturais de uso de LE (p. 146). Desse modo, por meio de um entendimento ampliado de cultura, Viana argumenta que os conflitos decorrentes da interação do ato comunicativo são minimizados pelo reconhecimento das diferenças e nuances existentes nas constituições sócio-históricas dos indivíduos e, por conseguinte, existentes também nas práticas discursivas dos mesmos.

O pesquisador também atenta para o fato de que pensar em adequação (de fala, de modo, etc.) ao lidar com contextos de interação é algo quase impossível de ser alcançado, pois as relações interacionais se estabelecem a partir da construção sócio-histórica dos indivíduos, apresentando, portanto, um grau de imprevisibilidade inerente ao ato comunicativo. Ele elucida, ainda, que não é uma tarefa totalmente viável explicitar o conhecimento tácito de regras, códigos e convenções sociais para os aprendentes, visto que grande parte dos professores de PLE está imersa na cultura brasileira e possui hábitos e gestuais incorporados ao seu dia-a-dia. Assim, a percepção das nuances que orientam o processo interacional em língua materna torna-se mais intrincada, o que para Viana seria uma das dificuldades no ensino dos aspectos socioculturais de uma LE.

A partir dessas reflexões, percebe-se que, embora seja complexa a abordagem das variáveis socioculturais no ensino de PLE, é imprescindível que pensemos em estratégias que facilitem a percepção das diversas manifestações socioculturais nas quais o indivíduo encontra-se imerso e outras que, certamente, irão dialogar com seu universo cultural.

Como exemplo de investigação minuciosa dos fenômenos histórico-culturais atrelados ao ensino de línguas, Rodrigues (2004) apresenta um arcabouço teórico muito rico acerca do ensino da língua portuguesa em Macau, que possibilita ampla compreensão dos vários fatores que influenciaram e *continuam a influenciar* o processo do ensino de português, por meio de um significativo retrospecto histórico e sócio-político do Território.

Com o objetivo de entender a trajetória do ensino da língua portuguesa atrelada à conjuntura histórica bem como a relação entre chineses e portugueses em uma perspectiva “pós-colonialismo português”, e tendo como hipótese a existência de *uma ideologia superestruturante das representações de Nós e dos Outros que regularam o exercício do poder e informaram quer as decisões quer as práticas*, a pesquisadora

confirmou que a língua tem um papel determinante no delineamento de estratégias de representação e controle.

Acreditamos que tal constatação da autora seja coerente, indo ao encontro da temática intercultural investigada neste trabalho, pois demonstra que o embate cultural veiculado pela língua dos interagentes estabelece relações de poder, convivência e reconhecimento do *eu* (ou *nós*) por meio dos *outros*.

Buscando demonstrar a interdependência entre língua e cultura, Kramersch (*op. cit.*) afirma que, no processo de ensino-aprendizagem de línguas haveria uma fresta, ou seja, um espaço (de novas percepções) que se desenvolve devido ao entrecruzamento de culturas, dentre as quais estão aquela em que o aprendente está imerso desde seu nascimento e as novas culturas que vão sendo incorporadas por ele (também, por meio de novas línguas). Para esse espaço entre-culturas deu-se o nome de *'terceiro espaço'*⁵⁵.

Kramersch também explicita que há possibilidades de incompreensões na comunicação devido ao desconhecimento cultural dos interlocutores quando afirma que, a dificuldade para um falante não-nativo se comunicar com falantes nativos consiste no fato dele não compartilhar a memória e conhecimento da comunidade de fala desses interlocutores (p. 43)⁵⁶. Esse fato, como discutido anteriormente a partir de Viana, torna-se ainda mais complexo quando relacionamos o ensino de PLE em contexto brasileiro, visto que nossa imersão cultural, delineadora de nossa memória e padrões comportamentais (de falantes da variante brasileira da língua portuguesa), dificulta nossa percepção das nuances culturais arraigadas em nosso modo de viver e em nossa língua.

Ao discorrer sobre essas nuances culturais no ensino de LE, Delgado (2004) alega que os materiais didáticos utilizados para o ensino de línguas explicitam tanto *expressões 'observáveis' da cultura*, como também fatores *'não observáveis' implícitos*. Devido a esta constatação, a autora diz ser primordial *examinar essas idéias à luz da cultura que as produziu* e relacioná-las às manifestações da própria cultura do aprendente. Assim sendo, Delgado elucida que:

[...] *independentemente da área de cultura que os professores escolham, há a necessidade maior de ênfase no desenvolvimento de habilidades de conscientização da cultura do que na mera transmissão de fatos culturais. Tornar-se culturalmente consciente é um processo de duas*

⁵⁵Esse termo é discutido pela autora a partir das idéias de Homi Bhabha (1992).

⁵⁶[...] *but it is also what makes it so difficult for non-native speakers to communicate with native speakers, because they do not share the native speaking community's memory and knowledge.*

vias. Envolve não apenas a atividade intelectual como também a sensibilidade para desvelar contradições imbricadas na cultura (p. 235).

Estendendo essa noção de “processo de duas vias” referindo-se à sensibilização cultural explicitada por Delgado, considerando ainda uma abordagem de base intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas, é importante pensarmos em um “processo de duas vias” que também privilegie a relação dialógica entre culturas.

Nesse sentido, teceremos, a seguir, algumas considerações buscando apontar a possibilidade de compreender um princípio dialógico atrelado à noção de interculturalidade, e, em seqüência, vincularemos essas idéias ao contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

3.3.1 - Princípio dialógico e interculturalidade⁵⁷

Partindo das reflexões de Bakhtin acerca da língua(gem), verificamos que a alma do fato da linguagem está além dos componentes físico-psíquico-fisiológicos, contemplando também a unicidade do meio social e do contexto social imediato, ou seja, a integração de dois ou mais indivíduos em uma esfera de regras internas, organizadas em terreno bem definido, circunscritos em uma situação imediata, dão vida à linguagem. A língua, por sua vez, estabelece-se por meio da enunciação (ato de fala) e não rompe com seu conteúdo ideológico. Como Marina Yaguello confirma, na apresentação do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1986) acerca do conteúdo teórico discutido por Voloshinov, a variação é inerente à língua e reflete variações sociais. Por conseguinte, podemos inferir que a língua, foco de atuação na área de ensino-aprendizagem de LE, remete-nos às constituições sócio-históricas diferenciadas condizentes à língua em uso, possibilitando inúmeras maneiras de interações e compreensões sociais e lingüísticas.

A partir desses pressupostos teóricos em que a língua reflete variações sociais e em que as interações cotidianas se dão de forma instável, envolvendo o contexto (dialogia entre indivíduo e mundo) dos seus participantes, Bakhtin observa que é por meio das diferenças que nos identificamos, ou seja, o estranhamento possibilita enxergarmos aspectos não-semelhantes entre o *eu* e o *outro*, havendo, portanto, a

⁵⁷Alguns trechos deste item são partes integrantes do nosso artigo “Eu ↔ outro: ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira em contexto brasileiro”, no livro organizado por Valdemir Miotello, intitulado *Lago dos signos: identidade, discurso e memória* (2007, p. 27-30).

afirmação do *eu* enquanto diferente do *outro*, e a evidência do *outro* na constituição do *eu*.

O princípio dialógico discutido por Bakhtin pressupõe uma interação entre o *eu* e o *outro*. Nessa perspectiva, o que o *eu* pensa ou fala é sempre uma resposta ao *outro*, mesmo que esse *outro* não esteja presente fisicamente.

Seria, portanto, uma interação entre sistemas⁵⁸ diferentes que estabelece trocas e conflitos, os quais são decorrentes dos lugares distintos que cada um ocupa, pois o *eu* apenas ocupa seu lugar único e específico quando há sua percepção (consciência) da existência do *outro*. Esses lugares díspares que se apresentam na interação entre indivíduos, é o que possibilita marcar o campo de visão (do *eu* e do *outro*) e seu excedente, promovendo o reflexo do próprio *eu* no *outro* (e vice-versa). Reiterando essa idéia, Bakhtin (1997, p. 43) afirma:

[...] *Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos meus olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem.*

Considerando a elucidação de Bakhtin, podemos dizer que numa interação, por mais que nos esforcemos para compreender a perspectiva do *outro*, jamais resgataremos todas as percepções e sentidos construídos a partir do seu campo de visão. Por esse motivo, também nos é difícil evidenciar os fatores culturais imbricados no uso de nossa língua-mãe.

É interessante notar que, nesse entremeio oculto (não-explicito) de nossa cultura, conseguimos nos orientar por meio de informações subentendidas, as quais possibilitam uma parcela de compreensão mútua. Como confirma Voloshinov (1930, p. 11): *é unicamente porque existe alguma coisa de “subentendida” que a comunicação e a interação verbal se tornam possíveis.*⁵⁹

Por conseguinte, a linguagem extra-verbal, apresenta-se como fator determinante no delineamento das feições culturais de cada grupo social, visto que compartilhar o “subentendido” - num processo de comunicação bem sucedida - indica fazer parte de

⁵⁸Concordando com a profª Dra. Irene Machado em palestra proferida na UNESP - Rio Claro (em junho de 2009) intitulada *Bakhtin: dialogia e produção de sentidos*, nesse contexto entendemos sistema como trama de relações.

⁵⁹Esse trecho é parte de uma versão traduzida (para fins didáticos) por Ana Vaz. O original constitui um ensaio, intitulado *Estrutura do enunciado* (volume 3, p. 65-87), o qual integra a revista *Literaturnja Ucëba*, que, por sua vez, foi criada e dirigida por Gorki. Esse ensaio, segundo a tradutora, é o segundo de uma trilogia nomeada *Estilística do discurso artístico*. O primeiro volume intitula-se *O que é linguagem?* e o terceiro, *O Discurso e sua função social*.

uma constituição sócio-histórica específica, e/ou, segundo Voloshinov (1930), compreender os três fatores subentendidos que compõem a parte extra-verbal do enunciado: *o 'espaço' e o 'tempo' do evento, o objeto ou o 'tema' do enunciado (aquilo de que se fala), e a posição dos interlocutores diante do fato (a “avaliação”); nós convencionamos designar o conjunto assim formado, pelo termo já familiar de 'situação'* (p. 10).

Quando apresentamos alguns dos fatores constituintes da noção do princípio dialógico, partirmos do pressuposto de que

[...] *O pacto de interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência.* (Bhabha, 2007. p. 66)

Sob essa perspectiva, compreendemos que o princípio dialógico configura-se em meio a contextos e a processos variáveis de construção do enunciado, assegurando que *o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente* (Bhabha, 2007. p. 65).

Ao elucidarmos o caráter simbólico e dinâmico do princípio dialógico, podemos identificar pontos convergentes com a noção de interculturalidade. Como visto anteriormente, a dimensão intercultural envolve relação de troca entre indivíduos, embasada em princípios de alteridade⁶⁰. Esse envolvimento entre os interagentes, em uma espécie de relação dialógica, pressupõe a tentativa de (re)conhecer o *outro*, estabelecendo uma perspectiva de não-hierarquização de culturas.

Acreditamos que as reflexões acerca do princípio dialógico propostas por Bakhtin (e seus seguidores), bem como os estudos de Bhabha, trazem grande contribuição para o entendimento da noção de interculturalidade, além de serem relevantes à diversos estudos no campo teórico da Lingüística Aplicada.

A fim de estabelecermos um entrecruzamento de idéias entre a noção de interculturalidade e uma das subáreas da Lingüística Aplicada, no próximo item, abordaremos a questão intercultural relacionada ao campo de ensino-aprendizagem de LE, mais especificamente, ao contexto de PLE, por ser foco desta pesquisa.

⁶⁰ Em concordância com o pensamento bakhtiniano, entendemos *alteridade* como a relação do eu e o outro, ou seja, *o eu só existe em diálogo com os outros, sem os quais não se poderá definir. O processo de autocompreensão só se pode realizar através da alteridade, isto é, pela aceitação e percepção dos valores do Outro.* Carlos Ceia, verbete “alteridade”, *E-dicionário de termos literários*, 2005.

3.3.2 - A perspectiva intercultural em contexto de ensino-aprendizagem de PLE

Com o advento da abordagem comunicativa, as pesquisas na área de PLE buscam, cada vez mais, compreender de que modo as questões culturais se apresentam no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, as discussões acerca da dimensão intercultural refletem uma possibilidade de entendimento das relações entre língua-cultura nas práticas didático-pedagógicas.

Tem-se, por exemplo, Pedroso (1997) que, com o objetivo de tratar *da presença da cultura compartilhada e de seu reflexo lingüístico no LD de português língua estrangeira* (p. 60), analisa os livros “Português Via Brasil” (Eberlein, 1990), Avenida Brasil (Eberlein et alii, 1991), e “Aprendendo Português do Brasil” (Laroça et alii, 1992). O autor propõe cinco categorizações para classificar as concepções de cultura encontradas nos LDs sob análise:

- *cultura pragmaticamente concebida*: seria considerado o mais produtivo, definindo de modo mais abrangente a identidade coletiva;

- *cultura como informação folclórico-turística*: refere-se às informações de cunho turístico, as quais se relacionam com peculiaridades *tradicionais, paisagísticas ou sociais* (p. 63);

- *cultura como informação histórico-geográfica*: apresenta dados acerca do contexto histórico e/ou geográfico do país em questão;

- *cultura de tipo erudito*: aborda temas relacionados a artistas e personalidades em geral;

- *cultura-curiosidade*: contempla fatos curiosos ou exóticos de um determinado lugar.

Para o pesquisador, essa última característica é considerada perigosa, pois *pode resultar numa armadilha já que com o foco demasiadamente colocado na singularidade do tema que se leva à sala de aula, essa sua potencial produtividade reduz o acesso dos aprendizes a insumos culturais mais utilitários* (p. 65).

Por meio dessa investigação, Pedroso observa que o aspecto cultural nos LD, em geral, é apresentado apenas como fator informativo, não sendo *retomado como subsídio da compreensão e o [do] desempenho comunicativo* (p. 75).

A fim de *contribuir para uma orientação interculturalista consciente e fundamentada de professores de PLE*, Silveira (1998, p. 17) se utiliza de enunciados

clichês e canções populares para demonstrar a importância da investigação da identidade e variedade cultural brasileira.

Apresentando como foco a sala de aula de PLE, Ferreira (1998) sugere que o docente busque uma formação interculturalista, criando assim um ambiente propício à interação entre diferentes culturas, ao *entendimento e aprendizagem em direção à alteridade e à revitalização da própria cultura brasileira* (p. 47).

No artigo *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade* elaborado por Almeida Filho (2002), o pesquisador reforça a necessidade de haver uma consciência cultural tanto por parte dos professores quanto dos aprendentes, argumentando (a partir de Zarate, 1986)⁶¹ que o termo *intercultural implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura* (p. 211).

O livro *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras* (Mota & Scheyerl, 2004), é composto por diversos artigos que discutem a questão (inter)cultural sob diferentes prismas. Mota, por exemplo, a partir de fatos do cotidiano observados por ela, como a revolta de moradores de Boston (EUA), possivelmente norte-americanos, que picharam com tinta *spray* os dizeres “*Speak English*” em cima de cartazes comerciais escritos em espanhol, e afixados nos letreiros de um vagão de metrô, busca demonstrar a relação estabelecida entre língua e questões de poder e identidade.

Em outro artigo do mesmo livro, Sobral e Jouët-Pastré, com base em suas experiências em diferentes universidades norte-americanas, propõem-se a refletir acerca da(s) cultura(s) brasileira(s) representadas em sala de aula, considerando a necessidade de haver o desenvolvimento de uma percepção crítica tanto da cultura estrangeira (neste caso, a brasileira), quanto da cultura do aprendente.

Embasando-se nos conceitos de “lexicultura” e “cargas culturais compartilhadas” (Galisson, 1987, 1991)⁶², Barbosa (2007) realizou uma pesquisa com vinte e quatro falantes de outras línguas (russos, ucranianos, franceses, ingleses e latino-americanos), os quais tiveram acesso a três letras de canções brasileiras (composições de Chico Buarque de Hollanda). A autora constatou (a partir de questionários) que os sujeitos de pesquisa identificaram aspectos culturais e identitários do Brasil e dos

⁶¹Zarate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

⁶²Galisson, Robert. *Accéder à la culture partagée par l’entremise des mots à CCP. Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 67, 1987. p. 109-115.

Galisson, Robert. *De La langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International, 1991.

brasileiros, bem como *evitaram legitimar estereótipos culturais* (p. 141) por meio de uma interpretação adequada da unidade lexical (culturalmente marcada). Foi observado ainda que, *a competência léxico-cultural do grupo é variável*, não sendo possível afirmar que tal *competência seja proporcional ao tempo de imersão ou de residência no Brasil* (p. 140).

Prosseguindo com o foco no componente lingüístico como um dos propulsores da interculturalidade, Rozenfeld (2007)⁶³ argumenta que no ensino de LE, determinadas dificuldades lingüísticas na aprendizagem são *geradas pela forma de apresentação de marcas, por vezes muito específicas, da cultura alheia em algumas unidades temáticas de livros didáticos*. Nesse sentido, a limitação do insumo lingüístico atrelada à falta de reflexão acerca das possibilidades de compreensão das unidades lexicais, situando-as em contextos de comunicação, ocasiona uma aprendizagem defasada e insuficiente para o estudante lidar com situações reais de interação em LE.

As reflexões sobre o ensino de língua e cultura durante a última década, segundo Kramsch (1996), explicitam quatro linhas de pensamento:

- a) “cruzamento das fronteiras disciplinares” (*crossing disciplinary boundaries*) - implica um encorajamento para os professores de LE buscarem subsídios teóricos, não apenas nas suas áreas específicas de atuações (Lingüística, Literatura, Pedagogia, etc.), mas também em outros campos teóricos, aprimorando, assim, suas práticas, por meio de leituras advindas de outras ciências de contato, como por exemplo, das Ciências Sociais, da Etnografia, entre outras;
- b) “ensino de cultura como diferença” (*teaching culture as difference*) - refere-se à ampliação da abordagem cultural em sala de aula que, além de apresentar traços da identidade nacional de um povo, também prioriza as especificidades dos fatores culturais, tais como, idade, gênero, classe social, descendência étnica, etc.;
- c) “ensino da cultura como um processo interpessoal” (*teaching culture as an interpersonal process*) - a partir da idéia de que o significado se constitui por meio da interação social, considera-se a necessidade dos professores reconhecerem os pontos de rupturas apresentados nas explicações lógicas dos aprendentes, para, posteriormente, haver a possibilidade de serem explorados os aspectos interculturais da comunicação;

⁶³Essas idéias são discutidas por Rozenfeld com base no trabalho de Henrique Evaldo Janzen: *Mediação Cultural, Abordagem Comunicativa e Ensino de Língua Estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH/USP, 1998.

d) “estabelecimento de uma esfera de interculturalidade” (*establishing a ‘sphere of interculturality’*)⁶⁴ – entendendo o significado como relacional, parte-se do pressuposto de que, no ensino de línguas, é imprescindível a reflexão acerca dos fenômenos culturais tanto do contexto de origem do aprendente, quanto da língua estudada. Nesse último item, portanto, visualiza-se o principal foco deste trabalho, estabelecendo a esfera de interculturalidade como ponto de partida para o ensino-aprendizagem de LE.

Visto que o trabalho de Kramersch ocupa-se de uma visão de língua em sentido amplo, compreendendo as variáveis culturais em dimensões que possibilitam a inserção da noção de interculturalidade no ensino de LE, salientamos a importância de seu estudo para a composição do construto argumentativo desta pesquisa.

Com o propósito de explicitar quais foram os aspectos culturais mais (e menos) representativos nas séries didáticas, faz-se necessário, primeiramente, elucidarmos a organização desses dados para, logo após, compormos a análise deste trabalho.

⁶⁴Grifo da própria autora.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS SÉRIES DIDÁTICAS

[...] *A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência.*

(Thomas Samuel khun, *A estrutura das revoluções científicas*, 1991, p. 23)

Neste capítulo, desenvolveremos a análise dos dados, constituídos por materialidades lingüísticas de quatro séries didáticas de ensino de PLE. Inicialmente, explicitaremos a categorização proposta, cujo objetivo é auxiliar a investigação e organização dos dados (item 4.1.1). Na seqüência apresentaremos a análise das séries didáticas (item 4.2), correlacionando os elementos em estudo com o arcabouço teórico. Finalizando o capítulo, serão registradas as considerações gerais em relação ao processo analítico (item 4.3).

4.1- Considerações iniciais

Com intuito de promover a organização e melhor visualização da análise dos dados, optou-se pela elaboração de um conjunto de categorias baseado no pensamento bakhtiniano acerca de língua, nos estudos sobre cultura de Kramersch (1996) e Thompson (2002), e no arcabouço teórico focalizando a questão intercultural (Mendes, 2004, 2007; Byram, Gribkova e Starkey, 2002) no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

A partir desse arcabouço teórico, caracterizamos o conjunto de aspectos culturais encontrados nas SDs sob uma perspectiva de *macro-esfera*, e cada uma das unidades (ou seja, dos elementos culturais), como *micro-esferas* interdependentes na composição da macro-esfera, mas que – na prática pedagógica - podem ou não ser relacionadas umas com as outras, de acordo com a abordagem do professor.

Optamos pela utilização do termo *esfera* (*macro-* e *micro-*) devido ao efeito causado a partir da projeção imaginária quando referimo-nos a essa palavra. *Esfera* evoca a idéia de algo em formato arredondado, multifacetado, e sem tamanho pré-definido. Em uma acepção dicionarizada, igualmente relevante para compor a noção que pretendemos endossar nesta pesquisa, *esfera* apresenta o sentido de *meio, círculo, ambiente* [...]; *setor em que se exerce ou se difunde determinada atividade (intelectual*

ou física); área [...] campo em que se expande um poder, uma autoridade, um talento, etc⁶⁵.

Por meio dessas caracterizações, estabelecemos que a noção de esfera, neste trabalho, abará o caráter de área multifacetada em que se circunscrevem a ação e/ou difusão de atividades executadas ou planejadas pelo ser humano em contextos diversos.

Para melhor visualização do que a noção de esfera (*macro-* e *micro-*) representa neste trabalho, servimo-nos da seguinte ilustração⁶⁶:



Figura 2: Esfera cultural

Essa figura ilustra o que caracterizamos como esfera cultural. Neste trabalho, a *macro-esfera* cultural diz respeito ao conjunto de *micro-esferas* que a compõe. As *micro-esferas* culturais, por sua vez, apresentam-se como características específicas dos aspectos culturais encontrados nas SDs sob análise. Os pontos em branco (espaços abertos) que perfazem a(s) esfera(s) demonstram a permeabilidade a que ela(s) é/são suscetível/suscetíveis. Rejeitamos, portanto, a idéia de uma esfera sólida e fechada⁶⁷, assegurando, assim, a probabilidade de inter-relação dos elementos culturais (referentes a cada *micro-esfera*), dependendo da abordagem do professor em sala de aula.

Tomamos como pressuposto que o fator cultural não é a única força atuante na constituição humana. Reconhecemos, portanto, que outras influências se apresentam, dentre as quais, destacamos fatores biológicos, sociais, e geográficos. Dessa forma, as pequenas aberturas que também compõem a *macro-esfera* indicam a permeabilidade do fator cultural, ocasionando reconfigurações conceituais, decorrentes do contexto sócio-histórico. Da mesma maneira, os espaços abertos na superfície das *micro-esferas* representam a possibilidade de confluência dos elementos de cada esfera, ocasionando mudanças nas suas composições iniciais.

⁶⁵Esse trecho é parte da definição do vocábulo *esfera*, contida no dicionário Houaiss (2001, p. 1214).

⁶⁶Esfera abstrata. Disponível em: <<http://pt.dreamstime.com/imagens-de-stock-royalty-free-esfera-abstrata-image1355629>>. Acesso em julho de 2009.

⁶⁷Tais características também são apontadas na constituição terminológica do vocábulo *esfera*, segundo o dicionário Houaiss (2001).

Embora reconheçamos que os componentes culturais nem sempre se apresentam verbalmente (por meio da comunicação verbal), entendemos que o modo como são apresentadas as atividades nas SDs, no que diz respeito às suas intenções, permite identificarmos os diferentes elementos culturais que os autores, possivelmente, desejaram abordar ao longo de cada unidade, a fim de proporem um ambiente de ensino-aprendizagem menos calcado em explorações, exclusivamente, gramaticais. Partindo dessa argumentação, portanto, foi possível “desmembrarmos”, *parcialmente* (com fins didáticos), os elementos culturais, para compor as micro-esferas. Mencionamos *parcialmente*, pois não acreditamos na probabilidade de situarmos os aspectos culturais de forma isolada, visto que a dimensão cultural, por mais segmentada que se apresente nos livros didáticos e em outros meios, caracteriza-se, resumidamente, pelos diversos tipos de objetos, manifestações, crenças, e convenções compartilhadas por um grupo, que se articulam de forma estrutural (Thompson, 2002).

Dessa forma, salientamos que, embora as categorizações apresentem perfis bem delimitados e compartimentalizados, visto que partimos das propostas de atividades das SDs, os participantes do contexto de sala de aula podem (e devem) flexibilizar tais conteúdos, abordando os componentes culturais com maior profundidade e harmonia em relação às práticas sociais.

Acrescentamos que a delimitação de cada micro-esfera, apresentada na categorização, foi estruturada em uma ordem temática, ou seja, agrupamos as propostas de atividades, de acordo com o seu tema (por exemplo: uma questão sobre futebol estaria relacionada com a temática “esportes” que, por sua vez, insere-se na micro-esfera *Entretenimento e artes*).

A seguir, descreveremos o processo de categorização para a análise da pesquisa.

4.1.1- Categorização para análise dos dados⁶⁸

A partir da análise das atividades propostas nas SDs *Avenida Brasil 1 e 2* (1991, 2005), *Diálogo Brasil* (2003) e *Estação Brasil* (2005), observamos algumas temáticas centrais e abrangentes, às quais se agregam subtemas. São elas: *Entretenimento e artes*, *Atualidades*, *História-Geografia*, *Relações sociais e comportamento*, *Exotismo*, e *Reciprocidade*.

⁶⁸A amostra dos dados categorizados encontra-se, como apêndice, no final deste trabalho.

Na micro-esfera *Entretenimento e artes*, situamos as atividades em que se focalizam questões relacionadas a lazer, tais como: turismo, rádio, televisão, internet, música, gastronomia, esportes, literatura, cinema, teatro, entre outras. Sabemos, no entanto, que alguns desses itens poderiam se enquadrar em outras micro-esferas⁶⁹, devido ao caráter dinâmico e multidimensional do fator cultural. Contudo, para melhor organização dos dados e maior eficiência na realização da análise, optamos por reunir, sob denominações temáticas abrangentes, o maior número possível de subtemas que apresentam características semelhantes e que podem ser correlacionadas.

Ainda com a manutenção do foco sobre a micro-esfera *Entretenimento e artes*, podemos registrar a possibilidade de relacioná-la com duas das concepções de cultura categorizadas por Thompson (2002). Vinculado à *concepção clássica*, poderíamos situar as propostas de atividades concernentes às belas artes e à educação formal. No entanto, por tratar-se de uma micro-esfera cultural, cuja abordagem não incide somente em componentes gramaticais, ao defrontarmos-nos com o uso de textos literários e a exploração de pinturas famosas, é possível afirmar apenas que há princípios da *concepção clássica* na proposição de alguns conteúdos. Sob *concepção descritiva*, situam-se os tópicos com enfoque em caracterizações e agrupamento de itens referentes a grupos de indivíduos, inseridos em contextos como, por exemplo, “uma viagem de férias”, “um almoço entre amigos”, “um programa de televisão divertido”, entre outros. Tais tipos de contexto somente enquadram-se nessa concepção devido ao modo como são apresentadas e exploradas as atividades, envolvendo características descritivo-informativas.

Em *Atualidades*, inserimos as propostas de atividades que continham problematizações acerca dos diferentes aspectos da conjuntura social contemporânea tanto do Brasil, como em comparação com a cultura do aprendente. Nessa micro-esfera, ressalvamos a abrangência da temática, na qual são agregados dados que poderiam ser classificados em micro-esferas como *Entretenimento e artes*, *História-Geografia* ou *Relações sociais e comportamento*. Todavia, é válido salientar que a escolha pela micro-esfera *Atualidades* deve-se à busca pela integração dos temas ligados à economia, política, educação, e infra-estrutura nacionais e estrangeiras sob perspectiva contemporânea.

⁶⁹É o caso do subtema *esportes*, que poderia situar-se na micro-esfera *Atualidades*, ou mesmo, na *Relações sociais e comportamento*, se pensarmos, por exemplo, no futebol em contexto brasileiro.

Para compor a micro-esfera *História-Geografia*, na análise das propostas de atividades, atentamo-nos a características que indicavam a exploração do processo histórico de fatos relacionados à cultura brasileira e/ou estrangeira - por exemplo, a chegada dos imigrantes no Brasil e nos países de origem dos estudantes. Consideramos, também, os exercícios que propunham problematizações acerca dos fatores geográficos que incidem, diretamente, na relação homem e meio ambiente, tais como, fauna, flora, relevo, clima, regiões, entre outros aspectos.

Em *Relações sociais e comportamento*, apresentam-se as atividades que envolvem a explicitação de modos comportamentais de diferentes grupos de indivíduos. A maneira como são estabelecidas e mantidas/desenvolvidas as relações pessoais nos grupos (hierarquias, costumes, crenças), e como as percebemos, delineiam os contornos dessa micro-esfera.

Na micro-esfera *Exotismo*, agrupamos as atividades que tratam de aspectos culturais “peculiares”, ou seja, elementos constituintes de determinada cultura que são percebidos como distintos e/ou “estranhos” dos de outra. Tal percepção contrastiva, no entanto, dá-se por meio do distanciamento e da diferença, havendo a probabilidade de perpetuarem-se generalizações infundadas e preconceitos.

Cabe salientar que tanto as micro-esferas *Atualidades* e *História-Geografia*, como as *Relações sociais e comportamento* e *Exotismo* apresentam uma concepção descritiva de cultura, visto que abordam informações variadas acerca de uma região, um espaço temporal ou um grupo de indivíduos, sem o devido aprofundamento das representações e formas culturais simbólicas imbricadas nas diversas situações propostas.

Por último, temos a micro-esfera *Reciprocidade*. Para essa designação, selecionamos as propostas de atividades que contemplam os fatores culturais, sob determinada forma que podemos reconhecer como propícia à promoção de abordagem crítica, solicitando a atenção dos aprendentes para aspectos culturais específicos, de maneira que eles sejam instados a refletir sobre elementos da cultura estrangeira e da própria. Para Fennes & Hapgood (1997 *apud* Mendes, 2007) a *reciprocidade* seria um dos princípios norteadores para uma prática didático-pedagógica com enfoque intercultural. Como mencionado anteriormente (no item 2.1 deste trabalho), esse princípio estabelece um processo de ensino-aprendizagem de duas vias, caracterizando uma prática intercultural, que busca minimizar os impasses culturais. Assim, nessa

micro-esfera serão agrupadas as atividades que indicam possibilidade de desenvolvimento de uma abordagem intercultural.

Nesse sentido, as atividades reunidas nessa micro-esfera tenderiam a alinhar-se com duas concepções de cultura: *simbólica* e *estrutural* (segundo a categorização de Thompson, 2002). Tal possibilidade de alinhamento, no entanto, poderá ser confirmada ou refutada a partir de análise criteriosa das propostas de atividades específicas.

A fim de facilitarmos o reconhecimento de cada micro-esfera proposta, apresentamos um breve resumo (figura 3):

MICRO-ESFERAS	
<i>Entretenimento e Artes</i>	<i>Diz respeito à exploração de aspectos culturais referentes ao lazer ou ao lúdico, por exemplo, informações sobre turismo, passeios, brincadeiras, esporte, TV, rádio, internet, férias, etc. Refere-se, também, ao conjunto artístico que faz parte do país, tais como, literatura, arquitetura, música, cinema, teatro, entre outras.</i>
<i>Atualidades</i>	<i>Apresenta e/ou explora informações relacionadas ao contexto social contemporâneo, tais como, a atual conjuntura educacional ou econômica de um país, as personalidades mais divulgadas no momento, etc.</i>
<i>História-Geografia</i>	<i>Aborda aspectos que fazem parte do contexto histórico-político de um país, como por exemplo, datas comemorativas, a chegada dos imigrantes, a língua falada num país, entre outros. Aborda, também, fatores da constituição geográfica de um país, região, ou localidade específica (relevo, clima, fauna, flora, etc.).</i>
<i>Relações sociais e comportamento</i>	<i>Caracteriza-se pela apresentação e discussão de comportamentos (em gestos, falas, atitudes, etc.) específicos de determinados grupos sociais.</i>
<i>Exotismo</i>	<i>Trata de informações “peculiares” a determinado grupo social, ocasionando, muitas vezes, generalizações infundadas, bem como aumentando o distanciamento do contexto cultural do aprendente em relação à língua-cultura estudada.</i>
<i>Reciprocidade</i>	<i>Privilegia a aproximação e o diálogo entre culturas, propondo reflexões mais aprofundadas acerca do universo cultural do aprendente, assim como possibilita maior compreensão das dimensões culturais imbricadas na língua-cultura estudada.</i>

Figura 3: Resumo das micro-esferas culturais

Com a apresentação dessas micro-esferas culturais, não pretendemos, em hipótese alguma, esgotar as possibilidades de caracterizações do fator cultural explicitado em SDs. Essa categorização, com fins metodológicos, além de traduzir nossa percepção acerca dos materiais específicos, possibilita melhor organização dos dados, otimizando, dessa forma, a análise da pesquisa.

Apresentada a elaboração dos critérios de categorização dos dados, desenvolveremos, a seguir, a análise das séries didáticas.

4.2- A análise

Neste item, analisaremos as séries didáticas *Avenida Brasil 1 e 2*, *Diálogo Brasil* e *Estação Brasil*. Primeiramente, realizaremos a análise parcial, referindo-nos a cada SD, separadamente. Logo após, apresentaremos a análise geral, correlacionando todos os dados e percentuais de pesquisa.

4.2.1- Avenida Brasil 1

Visto que essa série didática apresenta dois volumes, teceremos, inicialmente, considerações concernentes ao primeiro.

Dividida em doze lições⁷⁰, o primeiro volume da SD traz como temas: *Conhecer pessoas; Encontros; Comer e beber; Hotel e cidade; Moradia; Dia-a-dia; Corpo; Trabalho; Roupas; Vida em família; Turismo e ecologia; e De norte a sul.*

De modo geral, as propostas de atividades que enfocam o fator cultural se dão de forma gradativa, sendo que a partir da lição 9 há maior ênfase nesse aspecto. Na última lição, por exemplo, a questão cultural é tratada de maneira mais explícita (comparativamente às outras lições) na contextualização do tema, a saber: *as regiões do Brasil, estereótipos, influências na cultura brasileira, tradições* (mais adiante, discutiremos essa unidade de maneira mais detalhada).

Observa-se, portanto, a preocupação dos autores em desenvolver, primeiramente, as habilidades lingüísticas dos aprendentes, para sucessiva proposição de reflexões acerca dos componentes culturais. Tendo em vista esse entendimento, é possível reconhecermos dissonância em relação à noção de língua-cultura (Mendes, 2004; Kramsch, 1993, 1998), pois em vários trechos da SD, há a explicitação de regras

⁷⁰Na série didática é efetivamente usada essa denominação.

gramaticais sem contextualização que reflita possíveis ambientes (circunstâncias) de uso da LE pelos aprendentes. Exemplo:

B1 Pretérito perfeito — Verbos irregulares *ser* e *ir*

	ser + ir	
Eu	—	fui
Você	>	foi
Ele/Ela	>	foi
Nós	—	fomos
Vocês	>	foram
Eles/Elas	>	foram

No pretérito perfeito, *ser* e *ir* tem a mesma forma.

1. *ser*

Exemplo:



- a) eles/hoje/ricos — já/pobres
- b) eu/hoje/diretor — já/vendedor
- c) você/hoje/paciente — já/médico
- d) nós/hoje/amigos — ano passado/casados
- e) vocês/hoje/professores — já/alunos

2. *ir*

Exemplo: eu/ hoje/ cinema — ontem/ também
Hoje vou ao cinema, ontem fui também.

- a) ela/ hoje/ cinema — ontem/ com Carlos
- b) nós/ amanhã/ praia — na semana passada/ também
- c) eles/ sexta-feira/ concerto — ontem/ teatro
- d) eu/ nas férias/ para Natal — nas últimas férias/ para Maceió
- e) ele/ hoje à tarde/ dentista — ontem à tarde/ também

B2 Pretérito perfeito — Verbos irregulares *ter*, *estar*, *fazer*

	ter	estar	fazer
Eu	— tive	— estive	— fiz
Você	> teve	> esteve	> fez
Ele/Ela	> teve	> esteve	> fez
Nós	— tivemos	— estivemos	— fizemos
Vocês	> tiveram	> estiveram	> fizeram
Eles/Elas	> tiveram	> estiveram	> fizeram

52

Figura 4: Atividade de Avenida Brasil 1 (livro do aluno, p. 52)

Antes de explorarmos as micro-esferas culturais presentes na SD, é válido buscarmos compreender como são apresentados e sistematizados, na unidade em que, mais explicitamente, se enfoca o fator cultural (lição 12 – *De norte a sul*: as regiões do Brasil, estereótipos, influências na cultura brasileira, tradições), os exercícios que abordam essa questão.

A lição 12 (p. 120-131) inicia-se com a ilustração do mapa do Brasil e as características geográficas, econômicas, climáticas e populacionais de suas regiões. Nessa primeira parte (p. 120-121), uma pergunta que envolveu alguns aspectos culturais foi:

- O Brasil é dividido em cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O que você sabe sobre elas?

A partir desse questionamento, o aprendente poderia ser levado a falar sobre seu conhecimento e suas percepções em relação ao Brasil, evidenciando-se, assim, possíveis pré-conceitos e idealizações acerca da cultura brasileira.

Dentre as micro-esferas culturais que propusemos para a categorização dos dados, classificamos a atividade acima na micro-esfera *História-Geografia*, pois ela envolve a descrição das regiões brasileiras e o conhecimento prévio dos aprendentes a respeito delas.

Na seqüência da lição (p. 122-123), há quatro desenhos (com pequenos textos), sob a designação de *Estereótipos*, que representam, respectivamente, “o carioca”, “o mineiro”, “o paulista” e “o gaúcho”. Tendo em vista esse tópico, é proposta a seguinte pergunta:

- Como vocês vêem a gente de seu país? Converse com seus/suas colegas.

Podemos notar que, nessa questão há a tentativa de se discutir estereótipos e diferentes visões que cada aprendente tem de sua cultura e da brasileira. Dessa forma, fica evidente a importância do papel do professor em intervir nessas discussões a fim de evitar que tais reflexões levem a generalizações infundadas, e estimule uma diferenciação acentuada e estereotipada no modo como os aprendentes percebem seus contextos sociais em relação ao contexto social da língua estudada.

Ao salientarmos essa conjuntura, acreditamos ter havido (por parte dos autores) a intenção de estimular o aprendente a olhar sua cultura via perspectiva do outro, sendo esboçada, talvez, uma sintonia com os princípios da abordagem comunicativa intercultural (Mendes, 2004).

Ainda sobre a questão mencionada, considerando a proposição de discutir em grupo sobre o povo do país de cada aprendente segundo a visão do mesmo, e tendo em

vista que os participantes dessa conversa poderão falar sobre si ao mesmo tempo em que ouvem outros comentários e opiniões dos demais integrantes da aula sobre suas (e diferentes) culturas, acreditamos que essa atividade pode ser categorizada na micro-esfera cultural denominada *Reciprocidade*.

Prosseguindo a lição (p. 127-128), após a explicitação gramatical de alguns advérbios, pronomes indefinidos e da voz passiva em língua portuguesa, há o tópico *Influências na cultura brasileira*. Ao apresentar algumas imagens (ver figura 5) e palavras relacionadas às influências indígenas e africanas, são expressas três perguntas (entre outras) relevantes para o escopo desta pesquisa:

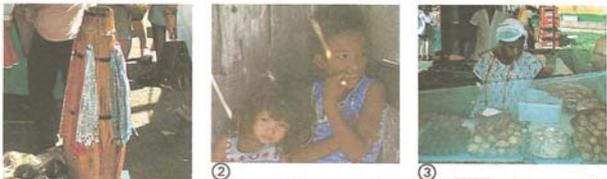
- *Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?*
- *Qual é o prato mais exótico que você já experimentou?*
- *Que pratos brasileiros você conhece?*

Influências na cultura brasileira C1

Relacione as palavras com as fotos.

língua culinária religião dia-a-dia música raça

Influências africanas



① ② ③

candomblé
axé
cafuné xingar



④ ⑤ ⑥

Influências indígenas



① ② ③

mandioca
Iguaçu Tatu



④ ⑤

127

Figura 5: Atividade de Avenida Brasil 1 (livro do aluno, p. 127)

Num outro tópico da mesma unidade (p. 130), intitulado *Em algum lugar do Brasil*, encontramos a última questão da lição que busca proporcionar reflexões acerca dos fatores culturais:

- *Que formas existem na sua língua para fugir a uma resposta? Pergunte ao/a professor/a como seriam em português.*

No grupo de perguntas apresentadas anteriormente, podemos identificar uma abordagem mais informativa do aspecto cultural, visto que são suscitadas discussões sobre comidas típicas, estrangeiras e exóticas. Por esse motivo, é possível traçarmos uma relação com a concepção descritiva de cultura categorizada por Thompson (2002), que contempla a exposição de itens que identificam uma sociedade num período histórico específico, diferenciando-a de demais épocas e lugares.

Estabelecendo relação com a categorização dos dados deste trabalho, julgamos a micro-esfera cultural *Exotismo* como a que melhor caracteriza tais questões, pois elas partem do “diferente” - apresentando palavras como “estrangeiro” e “exótico” - a fim de fomentar discussões que elucidem curiosidades e diferenças culturais que, muitas vezes, provocam um distanciamento entre o que o aprendente pensa ser “ele”, em contraposição (meramente distintiva) com o “outro”.

Comparativamente, na pergunta que se sucede nota-se a ampliação do entendimento de cultura, pois, mais que descrever e informar, nesse exercício busca-se refletir acerca das diversas formas de responder (ou não) à uma pergunta inconveniente - inserindo-se, portanto, a linguagem extra-verbal (Voloshinov, 1930) - as quais apenas se materializam na interação. Por lidar com as ações e manifestações verbais, incorporadas nas formas simbólicas, por meio das quais os indivíduos compartilham experiências e crenças, poderíamos eleger a concepção simbólica de cultura (Thompson, 2002) como a mais pertinente a essa abordagem.

É a partir dessas idéias, e da possibilidade de tal pergunta promover reflexões mais significativas acerca das variáveis culturais inerentes ao uso da língua, que pensamos ser a micro-esfera *Reciprocidade* a mais coerente dentre os itens de categorização apresentados.

Após comentarmos a unidade que, em sua proposição de conteúdo, mais enfocava o fator cultural, explicitaremos, neste momento, as características composicionais da SD no que diz respeito às micro-esferas culturais.

Percentualmente, na SD encontramos a seguinte situação:

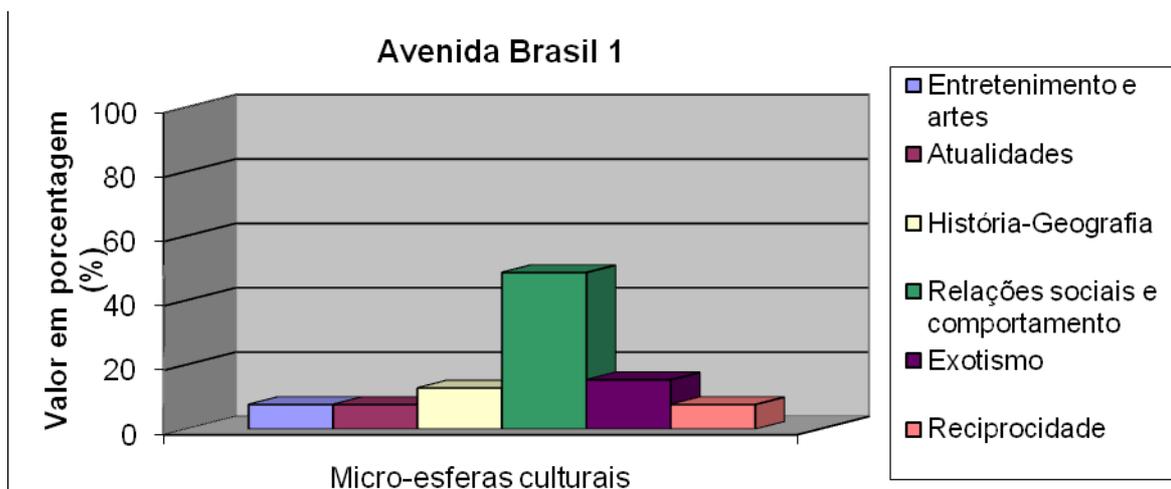


Figura 6: Micro-esferas culturais em Avenida Brasil 1

Por meio desse gráfico, podemos notar que a micro-esfera mais abordada foi a *Relações sociais e comportamento*. Para exemplificarmos que tipo de atividade julgamos pertencer a essa categorização, destacamos:

- No Brasil costumamos chegar mais ou menos 30 minutos depois do horário do convite. Nunca chegamos antes da hora marcada. E no seu país? (p. 92)

Observa-se nessa pergunta que a afirmação precedente apresenta um modo de agir considerado “tipicamente” brasileiro. Mesmo que discordemos dessa informação ilustrativa, é comum encontrarmos em SDs aspectos demasiadamente generalizadores acerca do modo de viver e se relacionar dos indivíduos pertencentes à cultura estudada. Isso se dá, provavelmente, devido à maior preocupação dos autores em não explicitar a língua-alvo de modo isolado e/ou descontextualizado. Seria uma tentativa, portanto, de respaldarem seus trabalhos, de alguma maneira, em estudos mais atuais que sintonizam-se com propostas pedagógicas da Abordagem Comunicativa.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que o conhecimento lingüístico não é suficiente para a comunicação efetiva, sendo necessária a competência para saber articular o domínio da língua nos diferentes contextos e formas de interação na/cultura-alvo (competência comunicativa). Desse modo, a proposição de atividades que envolvam discussões sobre comportamentos (em diferentes contextos) dos indivíduos que compõem a cultura estudada apresenta-se, possivelmente, como um meio de levar

os aprendentes a refletirem e “saberem se colocar” nas diversas situações de interação com os falantes da língua-alvo.

É válido frisar que no glossário e no manual do professor também são evidenciadas algumas explicações de determinados aspectos do modo de viver brasileiro. São esclarecidas, por exemplo, o uso da palavra “doutor” (glossário, p. 54) e a contextualização dos cumprimentos “como vai?” e “tudo bem?” (manual do professor, p. 25).

A segunda micro-esfera mais abordada foi *Exotismo*, seguida de *História-Geografia*. Em *Exotismo*, os exercícios buscavam contemplar o que há de diferente nas inúmeras culturas. No manual do professor (p.30), por exemplo, são tecidos comentários sobre “caipirinha” e “batida”. À primeira vista, não nos parece algo inusitado qualquer descrição – para um estrangeiro – de nossa caipirinha ou de outras tantas iguarias brasileiras, mas é inegável que, por meio dessas explicações há um princípio de diferença e de curiosidade. Desse modo, é necessário cautela ao lidarmos com esse tipo de atividade, visto que há a probabilidade de reforçarmos dicotomias contrastivas (educado x mal-educado; belo x feio; comum x incomum, e assim por diante) extremamente prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Apresentando porcentagem (minimamente) inferior à *Exotismo*, na micro-esfera *História-Geografia* podemos verificar o seguinte perfil de atividade:

- *No seu país também há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?* (p. 105)

Esse questionamento implica, entre outros fatores, uma reconstituição histórica da formação do povo de um país, bem como iluminar as relações estabelecidas entre as diferentes culturas que integram uma mesma nação. Muitas vezes, por meio dessas propostas de atividades visa-se demonstrar a forma como vem se delineando o conjunto de características que identificam um país. Por conta disso, há a possibilidade do aprendente traçar pontos comuns entre diferentes países e, ainda, compreender como as mudanças sócio-culturais são inerentes ao processo histórico.

As micro-esferas menos abordadas, por sua vez, foram *Entretenimento e artes*, *Atualidades* e *Reciprocidade*. Como demonstrado no gráfico (figura 6), todas apresentaram porcentagens semelhantes no que diz respeito ao volume de propostas.

Na SD não foram explorados muitos aspectos relacionados ao lazer ou às artes, os quais caracterizam a micro-esfera *Entretenimento e artes*. Temos, no entanto, um exemplo (p. 91) que consideramos relevante analisar:

- *Com um ano de férias, o que você faria?*

- *Na Itália, o que você faria? África... China... Índia... Amazônia... No Brasil...*

Entre os índios...

Nessas perguntas, num primeiro momento, podemos perceber a intenção de se explorarem tópicos concernentes aos momentos de lazer dos aprendentes. Contudo, no segundo questionamento, ao elencar vários países para se passar as férias, é explicitado um único lugar do Brasil (Amazônia⁷¹) – como se fosse um outro país, pois está ao lado de nações como China e Índia - e a parte do povo brasileiro que, possivelmente, é a mais exótica para os estrangeiros: os índios.

Devido a esses fatores, caracterizamos essas perguntas como pertencentes a duas micro-esferas: *Entretenimento e artes* e *Exotismo*. Certamente, também seria possível enquadrarmos outras atividades em mais de uma micro-esfera. Todavia, buscamos organizar os dados de forma concisa e coerente, atendendo os requisitos gerais de cada micro-esfera.

Também se apresentando como uma das micro-esferas menos abordadas na SD, *Atualidades* caracterizou-se pelos seguintes tipos de atividades:

- *O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?* (p.48)

- *Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?* (p. 83)

Como pode ser verificado nessas perguntas, ambas incitam discussões acerca da conjuntura atual do Brasil e dos países de origem dos aprendentes. Elas promovem, portanto, reflexões sobre diversas espécies de situações (sócio-políticas, econômicas, educacionais) contemporâneas. Porém, como sabemos, a construção do presente resulta-

⁷¹Cabe ressaltar que a Amazônia não se restringe ao território brasileiro, estendendo-se, pois, por nove países da América do Sul: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela.

se de acontecimentos passados, sendo inegável a convergência de idéias entre as micro-esferas *Atualidades e História-Geografia*.

Por fim, temos a micro-esfera *Reciprocidade*. Devido ao fato dessa categoria ser a que contempla os pressupostos de uma orientação intercultural no ensino de línguas, apresentaremos todas as propostas de atividades que julgamos ter características condizentes com tais referenciais teóricos.

As atividades que pensamos ter um viés intercultural são:

- *Como mudam as regras de comportamento nas diferentes regiões de seu país? E em diferentes grupos sociais, níveis de idade, etc.?* (p. 93)
- *Como vocês vêem a gente de seu país?* (p. 123)

À primeira vista, nos chama à atenção nessas perguntas o fato de que elas aparecem somente no final do livro (e.g. p.93 e p.123), o que nos leva a inferir que esse tipo de atividade é tido como mais complexo, no sentido de propor reflexões mais aprofundadas, exigindo do aprendente, portanto, uma postura mais ativa na produção de significados. Poderíamos tomar como evidente que qualquer estudante necessita de algum conhecimento da língua (noções de estruturação e vocabulário) para ser capaz de produzir sentidos e tecer comentários melhor articulados. Entretanto, não podemos subestimar a capacidade de argumentação e abstração dos aprendentes, sendo possível, em nossa compreensão, desenvolver a competência intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002) desde as primeiras aulas.

Nas duas questões referidas, o que marca a interculturalidade é a proposta de reflexão acerca do universo cultural do aprendente a partir do contexto da língua estudada. Esse “despertar” para o entendimento e respeito em relação à própria cultura e a outras se estabelece, por conseguinte, por meio de atividades que visam promover não apenas comparações e relações dicotômicas generalizantes, mas que propiciam subsídios a partir dos quais os aprendentes podem se capacitar a relativizar seus pontos de vista, evitando julgamentos de inferioridade e superioridade ao buscarem compreender um povo, uma nação e seu emaranhado cultural.

Finalizadas as considerações acerca de *Avenida Brasil 1*, daremos continuidade a nossa análise abordando a *SD Avenida Brasil 2*.

4.2.2 - Avenida Brasil 2

Nesse segundo volume da SD estão organizadas dez lições que trazem os temas: *O português mundo afora; Escola, universidade e carreiras; O tempo e a natureza; Vida econômica; Comércio e serviços; Folclore brasileiro; Vida política; O trânsito; Mídia; e Lazer: arte e esportes.*

Visto que essa SD configura-se como continuação da *Avenida Brasil 1* e apresenta organização similar na seqüência de atividades no interior das unidades, consideramos não ser necessária a realização de nova especificação do padrão seqüencial.

Passamos, então, para a explicitação dos dados categorizados, os quais, primeiramente, serão demonstrados em relação de porcentagem:

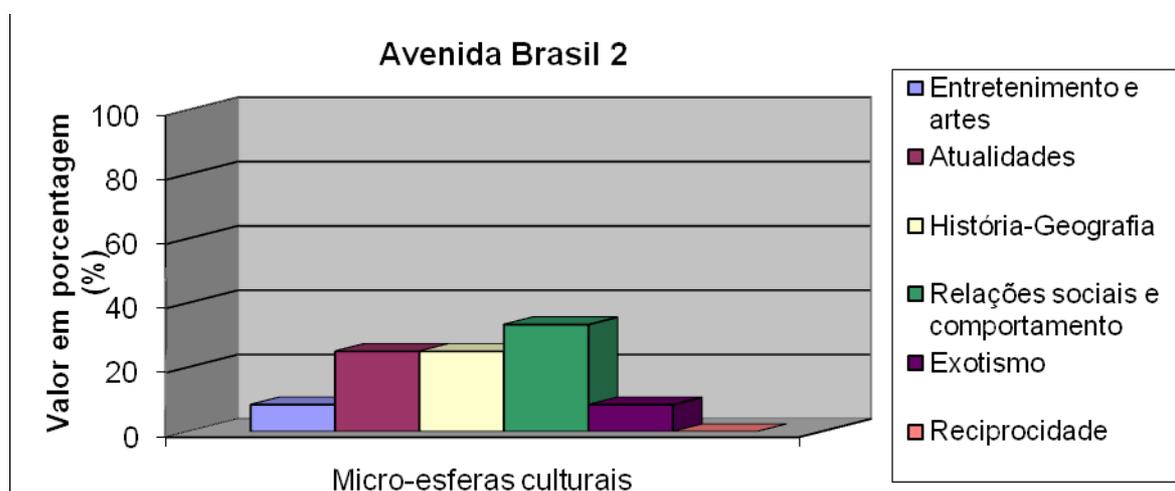


Figura 7: Micro-esferas culturais em Avenida Brasil 2

Nesse gráfico, podemos visualizar que, assim como *Avenida Brasil 1*, a micro-esfera mais abordada na SD foi *Relações sociais e comportamento*.

Como exemplo de atividade que se enquadra nessa categorização, temos:

- *No Brasil, país essencialmente católico, os santos da Igreja fazem parte do dia-a-dia de muita gente. [ex: “quer tempo bom? Reze para Santa Clara”]*

Agora use sua imaginação. Se nada mais funcionar, a quem pedir ajuda se um dia você: perder o emprego; não tiver dinheiro para pagar a conta; quiser casar-se; não quiser que cancelem o jogo de domingo? (p. 61)

A partir dessa amostra, constata-se que o assunto em questão diz respeito ao modo como grande parte dos brasileiros – mas não sua totalidade – lida com a religião no dia-a-dia. Observa-se, também, que para realizar essa atividade o aprendente deve imaginar-se compartilhando esses mesmos pressupostos culturais, para que, dessa forma, seja capaz de recorrer a algum(a) santo(a) num momento de angústia ou desespero.

No glossário, encontramos mais exemplos dessa micro-esfera, tais como, a explicação do que são o “dia do Pendura” (p. 27) e o “jogo do bicho” (p. 55).

Em todos esses casos, nota-se a preocupação dos autores da SD em explicar aos aprendentes a maneira como os brasileiros, geralmente, se comportam e interagem com o mundo à sua volta, a fim de trazer o contexto de uso da língua para a sala de aula.

Sabemos, no entanto, que somente a explicitação dos componentes culturais e a comparação entre culturas, não possibilita o desenvolvimento da intersubjetividade e a sensibilização de professores e aprendentes acerca do contexto sócio-histórico, bem como dos aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da linguagem (Mendes, 2004).

Revelando a mesma porcentagem de propostas de atividades, temos as micro-esferas *Atualidades* e *História-Geografia*. É válido salientar que ambas tratam de um panorama mais amplo dos fatos relacionados a uma nação; fatos esses ilustrados tanto em perspectiva histórica, como contemporânea. Somando essas duas categorias, teríamos cinquenta por cento de todas as propostas agrupadas na categorização, superando, portanto, a micro-esfera *Comportamento*, em volume de atividades.

Devido a essa constatação, podemos inferir que nessa SD houve maior atenção aos exercícios que propusessem reflexões mais direcionadas ao entendimento das conjunturas política, educacional, econômica, e dos aspectos geográficos em âmbitos nacionais, do que à compreensão dos diferentes modos de viver e se relacionar de um determinado povo.

Para exemplificarmos como se caracterizou a micro-esfera *Atualidades* na SD em questão, apresentamos a seguinte atividade:

- *Explique como é o sistema escolar no seu país.*
- *Compare o sistema escolar de seu país com o brasileiro. (p. 18)*

Verifica-se nesse exercício que, primeiramente, é fomentada uma discussão acerca do contexto educacional do país de origem do aprendente, para, logo após, relacionar tais referenciais com a situação escolar brasileira. Antes disso, porém, há a explicitação da estrutura do sistema escolar no Brasil. Tendo em vista essa organização da atividade, percebemos que há a intenção de, num primeiro momento, situar o aprendente (mesmo que superficialmente) a respeito do contexto da língua estudada, e, subseqüentemente, estabelecer comparações entre a perspectiva cultural do aprendente e a nova - mas não, necessariamente, diferente – conjuntura social veiculada à língua-alvo. Por tratar-se de uma atividade com abordagem informativa e que engloba temáticas abrangentes, é plausível estabelecermos uma relação com a concepção descritiva de cultura (Thompson, 2002).

Em *História-Geografia*, temos como amostra de atividade:



Figura 8: Atividade de *Avenida Brasil 2* (livro do aluno, p. 40)

A partir dessa ilustração, observamos que nessa atividade é exigida a reflexão acerca do processo histórico da moeda no país do aprendente, bem como em contexto brasileiro. É provável que, para alguns estudantes, seja necessária uma pesquisa sobre o assunto, visto que se trata de uma descrição histórica específica.

Julgamos importante esse (re)conhecimento da constituição histórica do(s) país(es) falantes da língua estudada, assim como do país de origem do aprendente. Todavia, é válido reafirmamos que, apenas o “conhecimento enciclopédico” (vasto,

porém superficial) de professor e aprendentes, e comparações exaustivas entre culturas, não possibilitam a experiência da alteridade, tampouco a construção de uma esfera de não-hierarquização entre culturas, princípios fundamentais da noção de interculturalidade no ensino de línguas.

Com índice menor de atividades, porém com porcentagens semelhantes, temos as micro-esferas *Entretenimento* e *Exotismo*.

A fim de compreendermos como se configurou a micro-esfera *Entretenimento* na SD, salientamos o seguinte exemplo:

- *Aqui está uma lista de nomes de brasileiros famosos (Ayrton Senna, Tom Jobim, Pelé, Sílvio Santos, Vinícius de Moraes, Jorge Amado, etc.), ligados ao esporte, à música, à literatura etc. Coloque cada nome na coluna adequada. O que você sabe sobre eles?*

- *Coloque, nas colunas, gente famosa de seu país. Fale sobre eles.* (p. 100)

Atualmente, conhecer personalidades de um país, seus trabalhos e suas imagens perante o público, é o modo mais comum de se ter contato com outras culturas. Por diferentes meios (televisão, revistas, internet, entre outros) ouvimos e lemos sobre presidentes, representantes políticos, escritores e religiosos de diversos países, bem como assistimos e falamos sobre atores, cantores, esportistas, apresentadores (para citar alguns) que, por inúmeros motivos, têm popularidade nacional e/ou mundial.

Nessa atividade, ao se propor a identificação de pessoas famosas no Brasil e no país de origem do aprendente, relacionando, ainda, suas áreas de atuações (música, cinema, esportes, televisão, pintura, desenho, literatura, arquitetura e escultura), buscase, a nosso ver, caracterizar os indivíduos que estão no imaginário coletivo e que, de alguma forma, são referências para o povo brasileiro – e do Brasil para o mundo, em alguns casos –, bem como correlacionar esses referenciais da cultura brasileira com outras do país do aprendente.

Como pode ser verificado no gráfico que ilustra as porcentagens dos elementos culturais dessa SD (figura 7), não há indícios de atividades que contemplem a micro-esfera *Reciprocidade*. Por esse motivo, podemos afirmar que, embora tal SD explicita em seu prefácio a atenção à *reflexão intercultural* ao longo da realização das atividades, não é possível identificar uma orientação intercultural no material didático proposto.

Tendo encerrado as considerações acerca de *Avenida Brasil 2*, focalizaremos, a seguir, a série didática denominada *Diálogo Brasil*.

4.2.3 - Diálogo Brasil

Essa SD é composta por 15 unidades, que têm como temas e subtemas:

- Unidade 1: *Chegando* – Cumprimentos e apresentações. Primeiros contatos na empresa. Organograma empresarial. Formas de tratamento.
- Unidade 2: *Agendando a semana* – O dia-a-dia do executivo: horários, compromissos, atividades.
- Unidade 3: *Almoço com o diretor* – Alimentação. As refeições no dia-a-dia do executivo.
- Unidade 4: *Viajando a negócios* – Uma viagem de negócios pelo Brasil. A vida econômica nas 5 regiões brasileiras. Fazendo compras: serviços bancários, reclamação sobre serviços.
- Unidade 5: *Procurando casa* – Procurando casa. A escolha do bairro. Dependências da casa. Os móveis. Contrato de locação.
- Unidade 6: *Conhecendo a cidade* – A cidade: localização, trânsito, serviços. Meios de transporte.
- Unidade 7: *Saindo do flat* – Mudança para a casa nova: preparativos e imprevistos. O bairro: comércio e serviços.
- Unidade 8: *Cuidando do corpo e da mente* – Corpo e saúde: descrição física, consultas médicas, doenças, dietas, ginástica, convênios médicos.
- Unidade 9: *Batendo bola* – Os esportes no Brasil: futebol, automobilismo, tênis, basquete, vôlei. Mitos do esporte brasileiro. O futebol e a cultura brasileira.
- Unidade 10: *Vestindo a roupa* – Roupas e calçados: nome das peças, tipos de roupa. O traje e o clima. O traje e a ocasião. A compra. Cores.
- Unidade 11: *Pondo o pé na estrada* – Turismo no Brasil: opções para as férias. Paisagens diferentes. Formas de viajar. Tipos de hospedagem. O clima. O verão brasileiro.
- Unidade 12: *Vendo, ouvindo, lendo... e escolhendo* – A mídia brasileira: o rádio, a televisão. A imprensa escrita. A internet.
- Unidade 13: *Pintando e bordando* – A vocação brasileira para a alegria: festas populares de norte a sul o ano todo. A importância da música no dia-a-dia do brasileiro. Artes plásticas: pintores brasileiros.

- Unidade 14: *Procurando emprego* – Mercado de trabalho brasileiro: o trabalho formal e informal. As perspectivas. Salários. As leis trabalhistas: dificuldades e alternativas.

- Unidade 15: *Conquistando seu espaço* – O Brasil no cenário econômico mundial. O brasileiro: seu jeito de trabalhar e fazer negócios. Os vários perfis de executivo brasileiro. Como trabalhar em harmonia com os brasileiros.

Por meio da identificação dos temas e subtemas das unidades, é possível visualizar a especificidade do material, contemplando assuntos que interessam a *profissionais e executivos de diferentes nacionalidades que vêm trabalhar no Brasil, quer em empresas multinacionais, quer em empresas nacionais* (conforme apresentado no livro).

Todas as unidades, por sua vez, são organizadas da seguinte forma:

- A1: Pensando sobre o assunto;
- A2: Lendo o texto;
- A3: Voltando ao texto;
- A4: Dialogando;
- A5: Ampliando o vocabulário;
- B1: Estudando a língua;
- B2: Aplicando o que aprendeu;
- C1: Trocando idéias;
- C2: Chegando lá.

É importante ressaltar que, nessa SD as atividades que propõem discussões acerca dos aspectos culturais localizam-se sempre no último tópico da unidade (C2 – Chegando lá).

Tendo em vista essas informações, apresentamos, a seguir, a representação gráfica das porcentagens das micro-esferas culturais abordadas na SD:

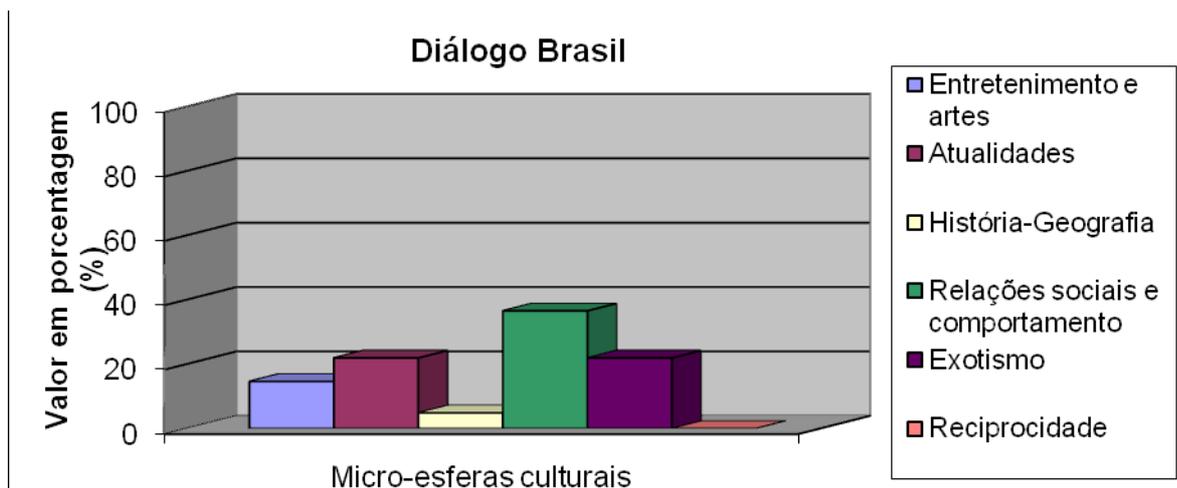


Figura 9: Micro-esferas culturais em *Diálogo Brasil*

Novamente, podemos notar que a micro-esfera mais abordada foi *Relações sociais e comportamento*. A maior parcela de exploração dessa categoria é encontrada no glossário. Em uma das explicações desse material, é elucidado o “jeito brasileiro”:

- Jeito (o): manner, skill, knack, way

*Jeito is part of the Brazilian way of living and indicates the Brazilians' ability to solve a difficulty or a problem either by being creative or by improvising, sometimes by overlooking restrictions.*⁷² (glossário em inglês, p. 115)

Percebe-se, a partir dessa caracterização, que a denominação que, popularmente, conhecemos por “jeitinho brasileiro” é registrada apenas pela palavra “jeito”. Contudo, tal temática ainda deve ser abordada com cautela, pois embora haja estudos (principalmente no campo da Sociologia) que apresentem o perfil desse comportamento considerado “tipicamente brasileiro”, há discordâncias acerca desse julgamento, que pode ser entendido como depreciativo e generalizador.

Ao buscarmos a segunda categoria mais abordada, verifica-se, na figura 9, a equivalência de porcentagem no que tange às micro-esferas *Atualidades* e *Exotismo*. A título de exemplificação da categoria *Atualidades*, apresentamos:

⁷²*Jeito*: maneira, habilidade, destreza, modo. *Jeito* é parte do modo de viver brasileiro e indica sua habilidade de resolver um problema ou dificuldade tanto por meio da criatividade ou do improviso como, em alguns momentos, por negligenciar restrições.

- *Como funciona, em seu país, o mercado virtual? Quais os setores da economia que empregam mais, em seu país? Qual a dimensão do problema do desemprego? Existe equilíbrio entre oferta e demanda?* (p. 222)

Observa-se que o assunto tratado no exercício envolve questões relacionadas com a conjuntura econômica do país do aprendente. Certamente, essa atividade também implica comparações com aspectos da situação econômica brasileira, visto que no início da unidade há textos dessa natureza.

Nessa SD, é interessante observar que, de modo geral, embora as atividades tenham sido categorizadas de acordo com os elementos culturais mais proeminentes em cada uma, elas apresentam, também, características da micro-esfera *Atualidades*. Tal situação pode ser justificada devido ao público-alvo da SD, pois para os aprendentes que estão em contextos de imersão e trabalham (ou irão trabalhar) em empresas brasileiras, alguns componentes culturais “já estariam em evidência” nos seus cotidianos, havendo, portanto, atenção maior aos ambientes em que esses aprendentes irão se socializar durante grande parte do tempo de suas estadas no Brasil.

Sabemos, no entanto, que as variáveis culturais nem sempre são passíveis de compreensão à primeira vista, sendo necessária a estimulação de reflexões - em sala de aula - que auxiliem no desenvolvimento da competência intercultural (Byram, Gribkova e Starkey, 2002).

Em *Exotismo* foi, mais uma vez, no glossário que se verificou o maior volume de explanações. Informando os aprendentes acerca de aspectos singulares de nossa cultura como o “frevo” e o “bumba-meu-boi” (p. 104), essa micro-esfera é contemplada na SD por meio da explicação – apresentada de forma sucinta - de diferentes contextos brasileiros, sendo as festas populares e pratos típicos os componentes culturais mais explorados.

Entendemos que, esse tipo de informação – promovido pela SD – o qual descreve artefatos e componentes típicos de um país, além de suas curiosidades culturais, teria a intenção de “ambientar” profissionais da área de negócios (público-alvo do material), com o propósito de prepará-los para possíveis vivências em tais contextos “inusitados”. É válido frisar que não descartamos a importância desse tipo de insumo para o ensino de línguas, mas consideramos que os valores culturais arraigados a um povo não devem ser descritos de forma descontextualizada (isenta de sua constituição sócio-histórica) e sob perspectivas meramente contrastivas.

Na seqüência dos apontamentos sobre as micro-esferas mais abordadas na SD, encontra-se a *Entretenimento e artes*. Para ilustrar essa categoria, apresentamos uma página do livro do aluno:

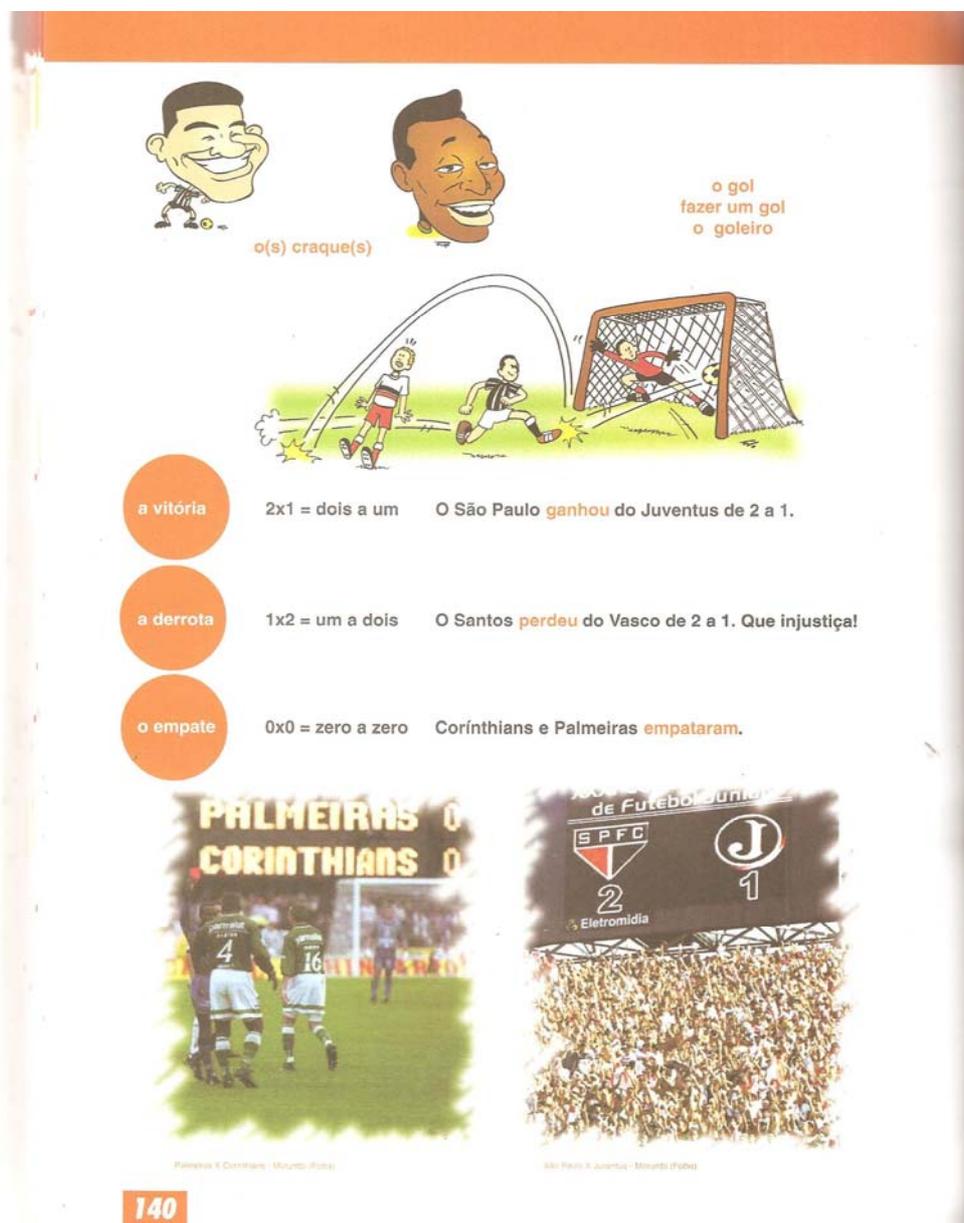


Figura 10: Ilustração de *Diálogo Brasil* (livro do aluno, p. 140)

Nessa unidade, no item em que são propostas discussões sobre diferentes assuntos (*Chegando lá*) estão dispostas as perguntas:

- *No seu país, você é torcedor de algum time de futebol? Qual? Você praticava algum esporte lá? Qual? Em esporte, você vê semelhança entre o Brasil e seu país? E diferenças? Quais?* (p. 150)

Como sabemos, atualmente o esporte representa muito mais que entretenimento, abrangendo interesses econômicos, políticos e de saúde em nosso país (e em grande parte do mundo). Uma sociedade não mais pratica esporte apenas para se socializar e se descontraír. Ela consome os produtos destinados a esse público e está atenta aos benefícios da atividade física, nutrindo um mercado sedento por novos consumidores, e atraindo atenções políticas – tanto para o desenvolvimento de projetos sociais, como para incentivos no segmento esportivo e planejamentos econômicos de âmbitos regionais e nacionais atrelados à área.

Assim, como foi mencionado previamente, essa temática não se enquadraria somente em *Entretenimento e artes*, havendo a possibilidade de relacioná-la, por exemplo, às micro-esferas *História-Geografia* e *Atualidades*.

Com o menor índice de atividades constatadas na SD situa-se a micro-esfera *História-Geografia*. Supomos que, devido a contemporaneidade e perfil pragmático dos assuntos tratados no material - reflexo de sua proposta didática – não é dada muita importância ao processo histórico dos temas abordados.

Somente no glossário encontramos elementos dessa categoria, como por exemplo, na explicação de denominações de cunho regional (“fluminense”, “carioca”, “paulista”, “paulistano”, “gaúcho”, “capixaba”, “mineiro”, “potiguar” e “baiano”, p. 81), ou na caracterização dos “Bandeirantes” (p. 63).

Constatamos que a micro-esfera *Reciprocidade* não foi explorada na SD. Isso nos leva a considerar que, embora no prefácio da SD seja explicitado que *cada unidade desenvolve o aspecto lingüístico, comunicativo, cultural e intercultural, abrindo-se, ao mesmo tempo, para a unidade seguinte*, o que de fato ocorre é a exploração de diferentes aspectos culturais, os quais após serem apresentados brevemente, são discutidos no último item de cada unidade.

Apresentadas as reflexões acerca de *Diálogo Brasil*, a seguir, propomo-nos a analisar a série didática *Estação Brasil*.

4.2.4 - Estação Brasil

Por ser um material que busca atender a um público de nível intermediário em português do Brasil, nessa SD, desde o início, são propostos textos com perguntas de interpretação, sem explicitações gramaticais. Compondo a série, são apresentadas

quatro linhas temáticas – *Questões culturais; Cidadania e cotidiano; Trabalho e qualidade de vida; Linguagens* – as quais contêm as seguintes seções:

- *Traçando linhas: tarefas que privilegiam a produção escrita;*
- *Soltando o verbo: atividades orais individualizadas (narrar, descrever, opinar, estabelecer relações);*
- *Trocando idéias: debates entre os participantes;*
- *Só rindo: textos lúdicos, eventualmente acompanhados de tarefas;*
- *Linha extra: com atividades desenvolvidas a partir de textos gravados em áudio; essa linha encerra em “Última Parada”, que contém tarefas desenvolvidas a partir de pelo menos uma propaganda comercial, e fecha cada uma das quatro linhas trabalhadas⁷³.*

A partir dessa descrição observa-se que as questões culturais são salientadas já na primeira ordem temática, partindo-se do pressuposto, talvez, de que algumas reflexões concernentes às variáveis culturais devem ser promovidas desde o início do curso para melhor compreensão dos demais contextos que serão expostos ao longo do material. As autoras deixam claro, no entanto, que, como não existem eixos gramaticais - os quais, geralmente, necessitam de uma seqüência – as temáticas podem ser abordadas aleatoriamente pelo professor, de acordo com seu planejamento e as necessidades dos aprendentes.

As autoras também justificam a escolha dessa primeira temática, argumentando que os estudantes, de modo geral, demonstram muito interesse pelos assuntos de cunho cultural. Podemos inferir, portanto, que, por mais contextualizado que seja o conhecimento inicial da língua portuguesa adquirido pelos aprendentes, há sempre aspectos culturais que necessitam ser desvelados para melhor compreensão dos diversos fatores que influenciam a/na comunicação em determinada língua.

A fim de compreendermos como os fatores culturais apresentam-se na SD, segue o gráfico com o índice percentual de cada micro-esfera:

⁷³Descrição apresentada pelas autoras no prefácio da série didática.

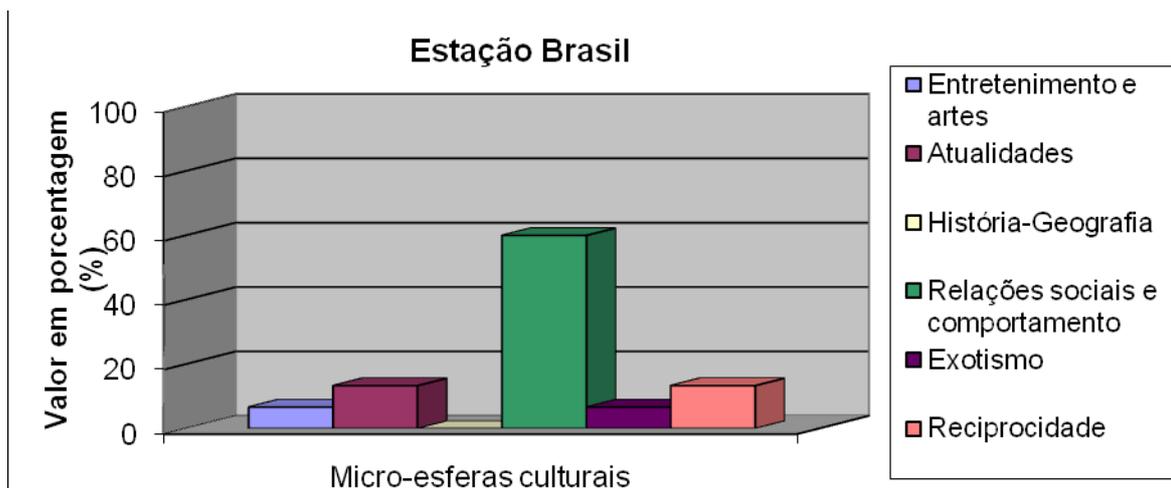


Figura 11: Micro-esferas culturais em *Estação Brasil*

Como em todas as outras SDs, a micro-esfera *Relações sociais e comportamento* foi a mais abordada. Observemos o exemplo:

- *Um brasileiro convida você para um almoço e insiste que experimente um prato baiano, muito apimentado. Você odeia pimenta...*

“Linguagem direta”

1. *Não, eu não como pimenta, obrigado.*
2. *Com pimenta? De jeito nenhum, eu odeio pimenta.*

“Linguagem sutil”

1. *Obrigado (a). Estou satisfeito (a).*
2. *Nossa, tá com a cara ótima, mas vou deixar pra outra vez. Já exagerei... (p. 14)*

Ao propor uma atividade envolvendo esse tipo de insumo, em que se requer do aprendente discernimento acerca das diferentes formas de se expressar verbalmente, discordando, opinando, ou silenciando, há a possibilidade de se refletir acerca das diversas maneiras de se reagir a determinada situação, além de proporcionar ao aprendente momentos de sensibilização para o reconhecimento de como se comportam (ele e outros) nos inúmeros ambientes de interação apresentados em sua cultura. Nessa perspectiva, (re)conhecer a si e ao outro é um ponto de partida importante para uma aprendizagem de orientação intercultural, contanto que se busque a compreensão dos inúmeros elementos que influenciam direta ou indiretamente em cada processo interacional.

Um fato inédito em relação aos outros materiais sob análise, é que essa SD foi a única a apresentar a micro-esfera *Reciprocidade* entre uma das mais abordadas. Essa, por sua vez, apresentando a mesma porcentagem da categoria *Atualidades*, traz as seguintes atividades:

Trocando idéias

Como você pôde perceber, os dois homens tentaram respeitar a cultura um do outro, mas ainda assim, houve desencontros. Discutam as razões de eles terem levado diferentes impressões da situação que viveram.



Só rindo

As cobras
Luís Fernando Veríssimo



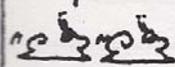
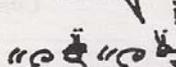
<p>FLECHA, VOCÊ É MACHISTA?</p> 	<p>PARA MIM NÃO EXISTE QUALQUER DIFERENÇA ENTRE OS SEXOS, SHIRLEI. QUE PERGUNTA!</p> 	<p>ALIÁS, TÍPICA</p> 
---	--	---

Figura 12: Atividade de *Estação Brasil* (p. 21)

Após os aprendentes lerem uma história (figura 13) de dois homens de nacionalidades diferentes (um estadunidense e outro chinês) que, por partirem de percepções e contextos distintos, obtiveram impressões equivocadas da conversa que tiveram, é promovida uma discussão que busca levar os aprendentes a avaliar sobre as implicações das diferenças culturais, como é ilustrado na figura, em “*Trocando idéias*”.

Dois homens se encontram num avião que ia de Tóquio a Hong Kong. Chu Hon-fai é um exportador de Hong Kong que está voltando de uma viagem de negócios ao Japão. Andrew Richardson, dos Estados Unidos, é um comprador em sua primeira viagem a Hong Kong. É um encontro conveniente para ambos, porque a companhia do senhor Chu vende alguns dos produtos que o senhor Richardson está indo comprar em Hong Kong. Depois de conversarem um pouco, eles se apresentam:

Sr. Richardson: A propósito, meu nome é Andrew Richardson. Meus amigos me chamam de Andy. Olha aqui meu cartão.

Sr. Chu: Eu sou David Chu. Prazer em conhecê-lo, sr. Richardson. Aqui está o meu cartão.

Sr. Richardson: Não, não. Me chame de Andy. Eu acho que nós vamos fazer muitos negócios juntos.

Sr. Chu: É, eu espero que sim.

Sr. Richardson: (lendo o cartão do sr. Chu): “Chu, Hon-fai.” Hon-fai, eu telefono amanhã, assim que eu tiver me instalado no hotel.

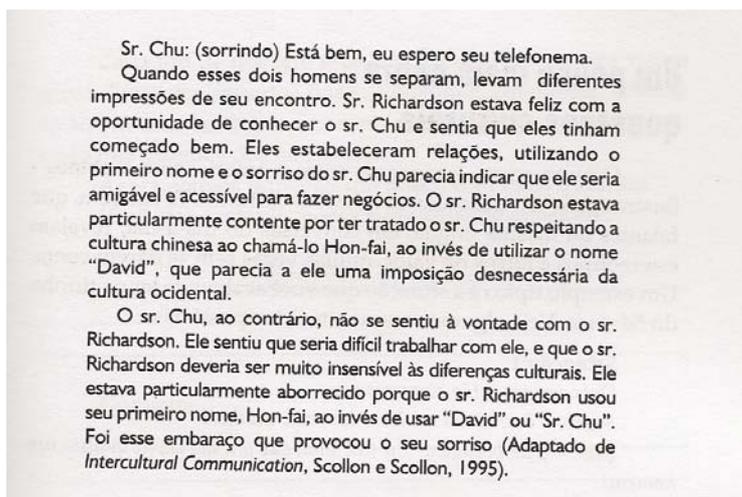


Figura 13: Atividade de *Estação Brasil* (p. 20-21)

A partir dessa atividade, o aprendente é levado a considerar aspectos que extrapolam o campo lingüístico, buscando compreender quais variáveis influenciam na produção de sentidos e na comunicação bem sucedida em determinada língua, e quais são as marcas culturais que caracterizam um grupo ou sociedade. Nessa perspectiva, portanto, consideramos a proposta de atividade condizente com as premissas da micro-esfera *Reciprocidade*, que, por sua vez, sintoniza-se com a *abordagem comunicativa intercultural* (Mendes, 2004, 2007).

A tira de Luís Fernando Veríssimo ("As cobras"), que sucede a atividade comentada, também possibilita reflexões interessantes acerca dos estereótipos e o papel desempenhado por homens e mulheres na sociedade. Além disso, esse texto convida os aprendentes a repensarem suas visões acerca das outras pessoas e, ao mesmo tempo, buscarem compreender como eles podem ser vistos pelos outros. É provável que apenas a leitura da tira não provoque tamanha sensibilização, sendo necessário, pois, que o professor atue para propiciar um ensino que promova conhecimento atrelado a discernimento e princípios de identidade e alteridade.

A SD apresenta, ainda, mais duas atividades que contemplam a micro-esfera *Reciprocidade*. São elas:

- *Cada um de nós tem seus estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos (visão romântica, pessimista, irônica; visão que cada um faz de si mesmo; visão que cada um faz de nós; visão que fazemos dos outros etc).*

Agora, vamos trabalhar um pouco essas questões. Você, por exemplo, pensa o que quando pensa em: casamento; divórcio; religião; homossexualismo; adolescência; tabagismo; política; medicina alternativa; cirurgia plástica. (p. 23-24)

- “Linha Extra” [após ouvirem uma entrevista com o prof. Dr. Nelson Viana sobre sua tese de doutorado que trata de “traços culturais na interação em língua estrangeira, focalizando mais especificamente o que ele chama de sotaque cultural”]

Tente se lembrar de situações em que, mesmo com desempenho lingüístico apropriado, tenha ocorrido um “descompasso” na interação, causado pela utilização de regras culturais diferentes entre os participantes. Um exemplo que poderia provocar embaraços: tocar o ombro de alguém (que não tem esse hábito em seu ambiente cultural) ao cumprimentá-lo (la). Depois de anotar as situações ocorridas, troque idéias com os (as) colegas e professor(a). (p. 25)

Na primeira atividade explicitada, podemos identificar características de uma abordagem intercultural na medida em que é proporcionado um momento de reflexão e discussão acerca das generalizações que fazemos de nós e dos outros – e, inevitavelmente, das que os outros fazem em relação a nós. Isso implica considerarmos que nossa verdade é relativa e socialmente construída, pois nossos juízos de valores se estabelecem mediante as convenções e constituição histórica que subjazem a sociedade da qual fazemos parte.

Esses princípios também podem ser verificados na segunda atividade, visto que numa interação em determinada língua há diversas informações subentendidas (de natureza contextual e cultural), as quais possibilitam (ou não) a comunicação efetiva. A inviabilidade de compreensão mútua se apresenta, justamente, pelo não conhecimento das convenções culturais compartilhadas num grupo social específico.

Portanto, esse tipo de atividade contemplado na micro-esfera *Reciprocidade* - se conduzido de forma a propiciar tais momentos de reflexão e discussão em sala de aula e suas extensões - pode despertar nos aprendentes uma sensibilização cultural, facilitando, pois, o desenvolvimento da *competência intercultural*.

Como dito anteriormente, a micro-esfera *Atualidades* é, juntamente com a *Reciprocidade*, a segunda mais abordada na SD. A partir de temáticas que abrangem assuntos relacionados a serviços privatizados, mercado de trabalho e economia, e atividades como *você tem notícia de como estão os serviços telefônicos no Brasil*

atualmente? Compare-os com os do seu país (p. 36), essa categoria traz para a SD - por meio de artigos jornalísticos e propagandas – aspectos culturais de modo a informar e problematizar questões contemporâneas brasileiras. No caso dessa atividade específica, objetiva-se contrapor a realidade dos serviços de telefonia do Brasil com os do país de origem dos aprendentes. Assim, observamos a existência de conjuntos de informações sobre países distintos que devem ser correlacionados, numa espécie de processo comparativo, com o (provável) intuito de promover melhor apreensão da conjuntura sócio-política brasileira na atualidade. Frente a essas constatações, podemos dizer que há indícios da concepção descritiva de cultura, conforme categorizada por Thompson (2002), nas atividades da SD pertencentes a essa categoria.

Na seqüência, também apresentando o mesmo índice de atividades, encontram-se as micro-esferas *Entretenimento e artes* e *Exotismo*. Em *Entretenimento e artes*, podemos visualizar uma proposta apenas no final do livro (p. 107-108), com indicações de alguns sítios eletrônicos (dos estados brasileiros, de algumas emissoras de TV, revistas e jornais, entre outros) e de filmes brasileiros. Embora na SD sejam exploradas algumas propagandas, personalidades e textos literários, a abordagem desses elementos restringe-se, geralmente, à interpretação e extrapolação textuais, não tocando os aspectos culturais que incidem em suas constituições.

Do mesmo modo, em *Exotismo*, constata-se um único exemplar dessa categoria na SD em questão. Antecedendo um texto sobre costumes de alguns países, tais como, Bélgica, Bulgária, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Holanda, Espanha, Arábia Saudita, Estados Unidos, observa-se a seguinte pergunta:

- *Quem é que já passou por uma situação embaraçosa? Relate para os colegas e/ou professor algumas das suas experiências.* (p. 17)

O enfoque em situações embaraçosas vivenciadas pelo aprendente ocorre devido à explicitação posterior, na SD, de alguns comportamentos inusitados, como por exemplo, sinalizar com sonoro arrote a satisfação após desfrutar de uma refeição, recorrente no contexto cultural da Arábia Saudita.

Tendo em vista essa perspectiva, podemos perceber que a atividade parte de diferenças contundentes reveladas pelas diversas culturas, enfatizando características culturais que se destacam pela possível “estranheza” que causam aos indivíduos que não compartilham os mesmos protocolos culturais.

Por fim, verificamos que não há incidências da micro-esfera *História-Geografia* na SD. Talvez, pelo fato das autoras terem buscado contemplar os interesses dos aprendentes ao propor as linhas temáticas, é provável que essa categoria não tenha sido muito requisitada por eles, visto que há a possibilidade de se ter acesso ao tipo de informação veiculado pela micro-esfera por outros meios como, livros, internet, televisão, entre outros, além de ser um conteúdo que demanda uma percepção aguçada acerca de questões gerais de ordem geográfica e histórica.

Finalizada a descrição e investigação das micro-esferas culturais de cada série didática, a seguir, relacionaremos os dados aventados, a fim de compormos a análise geral.

4.3 - Considerações gerais

Para esta segunda etapa da análise, valemo-nos dos dados percentuais e características específicas das séries didáticas. Considerando os índices das micro-esferas culturais apresentadas em cada material, podemos constatar que a categoria *Relações sociais e comportamento* foi a que mais se destacou. Houve outras que apresentaram índice nulo em algumas séries, por exemplo, *História-Geografia* (em *Estação Brasil*) e *Reciprocidade* (em *Avenida Brasil 2* e *Diálogo Brasil*).

Poderíamos atribuir esse alto índice da categoria *Relações sociais e comportamento* à tentativa dos autores e editores de séries didáticas atuais em acompanhar as tendências teóricas concernentes à área de ensino de línguas, bem como em atender a um público cada vez mais exigente e informado, que necessita ser competente em outras línguas para estabelecer variados tipos de relações – de acordo com interesses individuais.

Atualmente, como sabemos, no campo teórico da Lingüística Aplicada, os princípios didático-pedagógicos da *Abordagem Comunicativa* vêm se firmando como norteadores pertinentes para satisfazer as necessidades que se configuram no contexto de sala de aula de LE. Assim, muitas propostas didáticas, a fim de ilustrarem diferenciados contextos de comunicação, utilizam-se de situações cotidianas e caracterizações de comportamentos referentes à língua-cultura a ser estudada.

Por esse motivo, justifica-se também o baixo índice de atividades atreladas à micro-esfera *História-Geografia*, visto que, de modo geral, nesse tipo de conteúdo são apresentadas apenas informações descritivas e objetivas, não envolvendo questões pragmáticas referentes ao processo de interação em determinada língua.

Antes, porém, de comentarmos a respeito da incidência da categoria *Reciprocidade* nas séries didáticas, vejamos como as micro-esferas culturais são abordadas de forma geral:

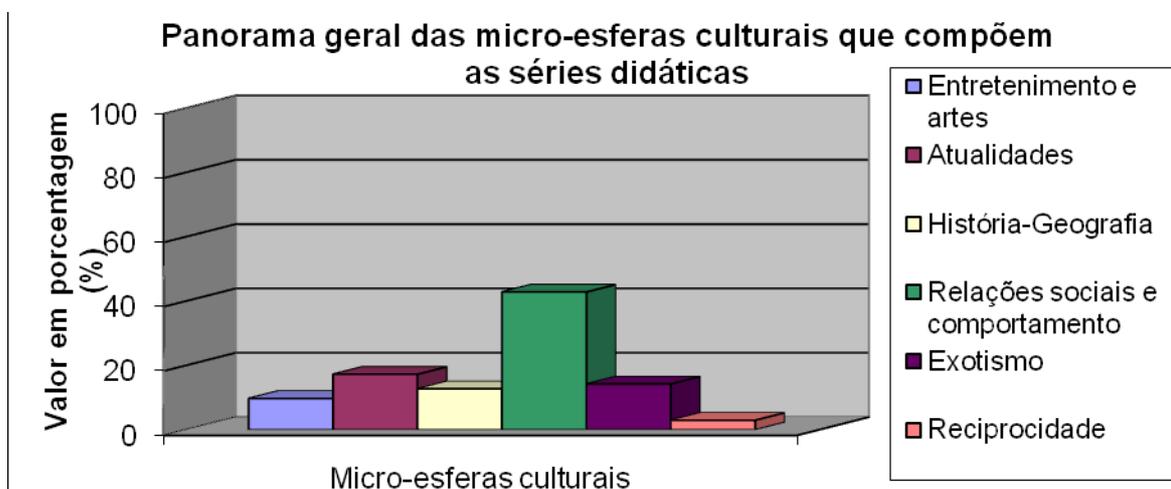


Figura 14: Porcentagem total das micro-esferas culturais

Por meio do gráfico, podemos observar que, embora na SD *Estação Brasil* a micro-esfera *Reciprocidade* tenha sido a segunda mais explorada, essa categoria foi a menos abordada ao somarmos sua incidência em todas as SDs sob análise.

Tal constatação nos permite dizer que, mesmo apresentando uma nítida ruptura com a concepção clássica de cultura (Thompson, 2002), em que os textos literários e o conjunto artístico de um país seriam o conteúdo base para a explicitação gramatical, essas SDs oscilam entre as concepções descritiva e simbólica de cultura (Thompson, 2002), revelando atividades que proporcionam reflexões acerca de aspectos culturais importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas que, no entanto, ainda se revelam insuficientes para o aprimoramento da *competência intercultural*.

É válido ressaltar que a micro-esfera *Reciprocidade* é abordada, mais ao final da série, em *Avenida Brasil 1*. Entretanto, não há indícios dessa categoria em *Avenida Brasil 2*. Dessa maneira, mesmo com a organização de conteúdo proposta no primeiro volume da série indicando, a nosso ver, uma abordagem que privilegia maior insumo lingüístico inicialmente, para posterior exercício de reflexão acerca de variáveis culturais mais complexas, isso não se concretiza no segundo volume da série.

Em *Diálogo Brasil*, a ausência da micro-esfera *Reciprocidade* indica o caráter pragmático e imediatista das propostas de atividades, contemplando assuntos que estão diretamente relacionados aos possíveis ambientes de interação vivenciados pelo

aprendente (no seu cotidiano ou num futuro próximo) em sua estadia no Brasil. A abordagem de contextos específicos para o ensino de LE, porém, não descartaria o enfoque em atividades com orientação intercultural, desde que fosse dada a devida atenção aos diversos fatores que incidem no processo de interação, bem como ao princípio dialógico, o qual possibilita o reconhecimento da importância do outro na constituição da identidade individual, e à compreensão da língua como indissociável do seu contexto social (Mendes, 2004).

Por outro lado, em *Estação Brasil* a abordagem intercultural é prevista e atestada em alguns momentos e, coincidentemente, as atividades sob esse enfoque concentram-se todas no primeiro capítulo, intitulado “Questões culturais”. O perfil da série agrega certas características que possibilitam dizer que esse material é o que mais se aproxima dos pressupostos da *abordagem comunicativa intercultural*, dentre as quais se apresentam características que, de acordo com Mendes (2004) e conforme já apontamos no capítulo 3, página 45, envolvem:

- a língua como cultura: *indissociabilidade entre os componentes lingüísticos e o contexto social*. Essa premissa pode ser verificada quando na SD são propostas atividades que partem de propagandas, artigos e outros tipos de textos da atualidade, para posterior debate e/ou extrapolação de determinado assunto, sem a explicitação isolada das formas lingüísticas.

- o foco no sentido: *contrapõe a idéia da não-contextualização das estruturas formais da língua*. Consideramos essa característica também pelas razões apresentadas no item anterior, ou seja, pela utilização de textos e outros recursos presentes no cotidiano dos falantes da língua estudada, para a proposição de um ensino em que a língua é abordada de modo contextualizado.

- materiais como fonte: *rejeita a noção do livro/ material didático como aparato centralizador e previsível*. Pelo fato de na utilização da SD não ser demandada uma ordem seqüencial, é possível que ela seja abordada de acordo com as necessidades e interesses dos aprendentes, sendo viável a variação dos conteúdos e a inserção de novas propostas na medida em que for preciso.

- o diálogo entre culturas: *pressupõe o desenvolvimento da intersubjetividade e a sensibilização de professores e aprendentes acerca do contexto sócio-histórico, bem como dos aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da*

linguagem. Nas atividades já descritas, as quais compõem a micro-esfera *Reciprocidade*, verifica-se a densidade dos aspectos culturais explorados, culminando em reflexões que necessitam considerar diversos fatores envolvidos nas relações entre indivíduos, abrangendo, portanto, as questões interculturais a elas inerentes. Contudo, não é certo que essa compreensão seja acatada no contexto de sala de aula, sendo imprescindível, como dito anteriormente, uma postura crítica por parte do professor para entrelaçar diferentes aspectos relacionados ao uso da língua, a fim de auxiliar os aprendentes em suas apreensões lingüístico-culturais.

Ao constatarmos que duas SDs apresentam alguns indícios da *abordagem comunicativa intercultural*, pensamos que esse conjunto de elementos que as caracterizam sejam orientadores significativos para desenvolver nos aprendentes a *competência intercultural*. Assim, elucidaremos os componentes dessa competência que, possivelmente, são refletidos nas atividades de *Estação Brasil* e *Avenida Brasil 1*, como apontam Byram, Starkey e Gribkova (2002) e conforme já mencionamos no capítulo 3:

- *Atitudes*: envolve a habilidade de se “descentralizar”, relativizando as próprias crenças, comportamentos e valores. O indivíduo pode ser capaz de compreender como ele se apresenta ao mundo (quem ele é) a partir da perspectiva do outro (o que está de fora).
- *Conhecimento*: pressupõe um entendimento dos processos sociais e das ilustrações desses processos e produtos.
- *Habilidade de interpretar e relacionar*: diz respeito à habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicando-o e relacionando-o com outros de sua própria cultura.
- *Habilidade de descobrir e interagir*: contempla a habilidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura e de suas práticas, além da habilidade de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.
- *Consciência cultural crítica*: requer a habilidade de avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos da sua própria cultura, bem como da dos outros.

Quando analisamos cada um desses quesitos, percebemos que é uma tarefa muito difícil mensurarmos essas habilidades e conhecimentos, pois parece-nos que essa criticidade e relativização a respeito de tudo e todos não deva ser algo facilmente desenvolvido e incorporado. Isso porque o grau de envolvimento que temos com nosso meio social, inviabiliza, muitas vezes, nosso olhar crítico e imparcial frente a acontecimentos, condicionando nossos pensamentos e ações.

Portanto, acreditamos que esse conjunto de características da competência intercultural, implica mais uma busca, um objetivo almejado, do que propriamente um alvará de proficiência intercultural. Dessa maneira, as SDs que trazem atividades com orientação intercultural, propiciam aos aprendentes momentos de aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos referentes à competência intercultural. Contudo, podemos afirmar ser improvável que esses aprendentes, ao concluírem os estudos com base na SD, tornem-se (tenham se tornado) interculturalmente competentes.

É interessante notar que, ao compormos a porcentagem geral, as micro-esferas que não se destacaram como a mais e a menos abordada nas SDs (*Entretenimento e artes, Atualidades, História-Geografia e Exotismo*) apresentam caráter informativo e/ou descritivo do fator cultural. Nessa perspectiva, podemos entender que na maior parte das SDs - caso somássemos o índice de recorrência dessas micro-esferas – a abordagem de aspectos culturais é conduzida de forma a ilustrar e caracterizar os diversos elementos referentes a uma determinada língua-cultura.

Tal constatação indica que, mesmo sendo explicitada nos prefácios das SDs uma atenção às questões interculturais, esse fato não é recorrente em suas propostas, destacando-se apenas duas séries (num total de quatro) pela tentativa de trazer atividades sob uma orientação intercultural.

Compreendemos ainda que, mesmo as SDs cujos conteúdos ou atividades revelam-se indicadores de uma perspectiva intercultural, apresentam um conjunto muito restrito de reflexões sob esse enfoque. Haveria a possibilidade, talvez, de ser abordado cada tema com propostas de reflexões e discussões que vão além das variáveis culturais explícitas, abrangendo o conjunto de valores (históricos, sociais, materiais, simbólicos, entre outros) que compõem o contexto lingüístico-cultural tanto do país de origem do aprendente, como do país (ou países) em que a língua-alvo é falada.

Acerca das atividades apresentadas nas SDs, é possível também traçarmos um perfil de suas intencionalidades no que diz respeito às proposições e maneiras de apresentarem os aspectos culturais. Para a compreensão desses perfis, e de acordo com

itens que podem ser tomados como convergentes na composição dos mesmos, propomos a seguinte categorização:

- *Informativo-descritivo*: como pode ser verificado nos dados, uma parte das atividades das SDs é proposta para informar e/ou descrever algum aspecto cultural, possibilitando ao aprendente identificar características semelhantes e díspares entre sua cultura e a que está estudando. Nesse sentido, há uma exploração superficial do conteúdo cultural apresentado. Ficaria, portanto, a cargo do professor, conduzir as atividades de modo a propiciar reflexões mais aprofundadas e significativas para a capacitação dos aprendentes no uso efetivo da língua estudada. Como exemplo desse perfil, podemos mencionar a seguinte atividade:

Escreva um pequeno texto descrevendo o sistema político de seu país. As palavras na caixa podem ajudá-lo [chefe de estado; primeiro ministro, chefe de governo; rei/rainha; república parlamentar; províncias; monarquia]. (Avenida Brasil 2, Manual do professor, p. 48)

- *Problematizador*: com essa denominação encontram-se as propostas de atividades que possibilitam momentos de reflexão acerca das variáveis culturais em diferentes contextos. Por meio de problematizações, que caracterizam-se pela extrapolação de notas informativas e descrições, é possível que professor e aprendentes abordem diferentes questões relacionadas a um mesmo assunto, visto que as atividades propiciam discussões que podem abranger um conjunto de aspectos culturais. A título de exemplificação, a seguir, apresentamos a atividade:

Como era a família no seu país antigamente? Como é hoje? Se mudou, por quê? (Avenida Brasil 1, Livro do aluno, p. 98)

- *Sensibilizador*: esse perfil de abordagem cultural caracteriza-se pela tentativa de compreender diversas circunstâncias de uso da língua-alvo, bem como sua conjuntura sócio-histórica, por meio de reflexões que propiciam sensibilizar os aprendentes acerca da dinamicidade inerente à cultura e do princípio de alteridade. Para exemplificarmos esse perfil, podemos considerar a seguinte atividade:

Cada um de nós tem seus estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos (visão romântica, pessimista, irônica; visão que cada um faz de si mesmo; visão que cada um faz de nós; visão que fazemos dos outros etc).

Agora, vamos trabalhar um pouco essas questões. Você, por exemplo, pensa o que quando pensa em: casamento; divórcio; religião; homossexualismo; adolescência; tabagismo; política; medicina alternativa; cirurgia plástica. (Estação Brasil, p. 23-24)

Julgamos que esse tipo de proposta estaria em concordância com os pressupostos da micro-esfera *Reciprocidade*, pois apenas essa categoria apresenta a possibilidade de compreender os contextos culturais em perspectiva dialógica que, por conseguinte, estimula a sensibilização dos aprendentes da complexidade que subjaz à comunicação em LE. Por outro lado, os dois perfis mencionados anteriormente, poderiam ser relacionados com as demais micro-esferas. No entanto, não se adequariam à categoria *Reciprocidade*, visto que trazem propostas mais limitadas no que diz respeito aos seus enfoques.

À guisa de conclusão, verificamos que esses perfis de abordagem cultural são, geralmente, acomodados ao longo das SDs de forma aleatória - exceto em *Diálogo Brasil* e *Avenida Brasil 2*, o qual não apresentou nenhuma atividade com orientação intercultural, e conseqüentemente, não inclui propostas de atividades que poderiam situar-se no item *sensibilizador*. Outra ressalva seria o fato de haver poucas propostas de atividades que se enquadraram na micro-esfera *Reciprocidade*, culminando, portanto, em poucas ocorrências do perfil *sensibilizador* (apenas em *Avenida Brasil 1* e *Estação Brasil*).

Em suma, poderíamos dizer que as SDs sob análise, de modo geral, apresentam grande número de propostas de atividades que, devido às suas intenções e enfoques culturais, estariam relacionadas aos perfis *descritivo-informativo* e *problematizador*. Essas atividades, por sua vez, explicitam características que nos possibilitam indicar consonâncias com as premissas das concepções *descritiva* e *simbólica* de cultura, categorizadas por Thompson (2002).

Finalizada a apresentação e discussão dos dados referentes ao processo analítico das fontes, passaremos, a seguir, para as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a interculturalidade um termo cada vez mais recorrente nas reflexões relacionadas à área de ensino-aprendizagem de línguas, buscamos compreender como esse discurso apresenta-se na elaboração e produção de MD de PLE, por meio de séries didáticas voltadas a esse fim. Nessa perspectiva, identificamos quatro materiais para o ensino de PLE que traziam explicitados em seus prefácios a adoção de uma orientação intercultural nas propostas de atividades.

Com o propósito de investigarmos como são abordados os aspectos (inter)culturais, bem como averiguar qual é a compreensão de interculturalidade apresentada nas séries didáticas de PLE selecionadas, nos guiamos pelas seguintes questões de pesquisa:

- (1) *Que concepções de cultura subjazem às propostas de atividades de quatro séries didáticas de PLE que explicitam em seus prefácios a adoção de uma perspectiva intercultural?*
- (2) *Como podem ser categorizados os aspectos culturais abordados nas séries didáticas sob análise?*
- (3) *Que compreensão de interculturalidade é revelada nas séries didáticas de PLE que indicam orientar-se sob essa perspectiva?*

Para respondermos a primeira questão, buscamos respaldo teórico, principalmente, em Thompson (2002), devido a sua abordagem aprofundada acerca da noção de cultura. Dessa forma, por meio da categorização de concepções de cultura elaborada pelo autor, estabelecemos relação com as propostas de atividades extraídas das séries didáticas em questão.

Pudemos observar que, de modo geral, a *concepção clássica* de cultura é a menos privilegiada ao longo dos materiais. Provavelmente, o fato de essa perspectiva conceitual estar associada ao ensino formal e à explicitação de regras gramaticais, inibe a abordagem - por parte dos elaboradores das séries - desses elementos tidos como limitados e ultrapassados em relação aos métodos e abordagens mais difundidos e empregados atualmente.

Constatamos que a maior parte das atividades propostas nos materiais enquadra-se nas *concepções descritiva* e *simbólica* de cultura. Sob esse prisma, é possível

visualizarmos uma tentativa dos autores de acompanhar as tendências teóricas da área em que atuam, as quais, no momento, encontram-se fortemente amparadas pelos pressupostos da Abordagem Comunicativa. Isso leva-nos a considerar a existência de elementos verbais e imagéticos que promoveriam o desenvolvimento da competência comunicativa nas quatro séries sob análise. Todavia, como ressaltamos anteriormente, apenas a série didática *Estação Brasil* demonstra, ao longo de todo o material, buscar conteúdos e propostas que estariam em sintonia com as premissas do ensino comunicativo.

A *concepção estrutural* de cultura, por sua vez, apresenta características que nos possibilitam estabelecer relação com a idéia de interculturalidade transposta para a área de ensino de línguas, refletida por Mendes (2004). Desse modo, foi por meio de tal concepção que buscamos classificar as atividades que apresentavam, em relação a seus propósitos, indícios de uma perspectiva intercultural. Para nossa surpresa, foram encontradas pouquíssimas amostras de atividades sob a luz dessa compreensão do fator cultural, apresentando-se, portanto, incongruências entre as intenções didáticas explicitadas nos prefácios e os conteúdos propostos.

É válido ressaltar que duas séries didáticas, *Avenida Brasil 2* e *Diálogo Brasil*, sequer abordaram atividades que contemplavam essa perspectiva cultural, indicando, pois, que a força do discurso sobre interculturalidade é compreensível para os elaboradores desses materiais, porém ainda, provavelmente, inexequível, no sentido de defrontarem-se com possíveis dificuldades para a proposição de conteúdos que efetivamente compreendam uma orientação intercultural.

A partir da segunda questão de pesquisa - *Como podem ser categorizados os aspectos culturais abordados nas séries didáticas sob análise?* - buscamos investigar quais perspectivas dos fatores culturais eram explorados e como se configuravam tais abordagens, para assim compreendermos o que poderia estar sendo caracterizado como interculturalidade nas atividades propostas. Para tanto, nos valem de uma categorização organizada da seguinte forma: nomeamos “macro-esfera cultural” o conjunto de perspectivas culturais explicitadas nas séries didáticas, e cada um dos itens que a compõem foram denominados “micro-esferas culturais”. De acordo com os perfis de atividades apresentados, estabelecemos cinco categorias que abrangeriam as temáticas *Entretenimento e artes, Atualidades, História-Geografia, Relações sociais e comportamento, Exotismo e Reciprocidade*.

Conforme discutido na análise dos dados, essas micro-esferas trazem em sua essência características que impedem uma delimitação rigorosa entre elas, visto que partimos da investigação de componentes culturais, os quais, invariavelmente, refletem a materialidade e as formas simbólicas de um grupo social, articuladas estruturalmente (Thompson, 2002).

De modo geral, a micro-esfera mais abordada foi *Relações sociais e comportamento*. Novamente, devemos mencionar que a provável razão dessa larga diferença entre a ocorrência dessa categoria e as demais é a tentativa de se propor um ensino mais dinâmico, e menos “lingüisticamente” prescritivo.

Ainda que tenhamos identificado o menor número de propostas de atividades relacionadas à micro-esfera *Reciprocidade*, reconhecemos que tal tentativa de inserir conteúdos mais condizentes com as circunstâncias de uso da língua estudada é muito importante e proveitosa para os aprendentes. No entanto, a partir das reflexões acerca dos termos cultura e interculturalidade discutidos neste trabalho, compreendemos que apenas explicitações de contextos diversos e comparações entre culturas não são suficientes para abarcar a complexidade imbricada no fator cultural, nem possibilitam a sensibilização dos aprendentes em relação às nuances culturais presentes em qualquer situação comunicativa, e ao princípio de alteridade.

Por meio da organização dos dados, também foi possível esboçarmos uma classificação acerca dos perfis de propostas apresentadas nas séries didáticas. Refletindo os índices – constatados nesses materiais - de maior sintonia com os pressupostos das concepções descritiva e simbólica de cultura, os perfis mais abordados foram o *descritivo-informativo* e o *problematizador*. Conseqüentemente, o perfil de proposta de menor incidência foi o *sensibilizador*. Essa característica aponta para o que já vínhamos argumentando até então: a escassez de propostas de atividades que privilegiem a capacidade argumentativa e reflexiva dos aprendentes, assim como estimulem um processo de (re)conhecimento de suas identidades em relação ao outro.

Após buscarmos depreender como os aspectos culturais são abordados nas séries didáticas, categorizando-os para melhor disposição dos dados, a terceira questão norteadora desta pesquisa - *Que compreensão de interculturalidade é revelada nas séries didáticas de PLE que indicam orientar-se sob essa perspectiva?* - possibilitou-nos investigar e delinear uma compreensão (a partir de tal composição analítica) acerca do que, possivelmente, é entendido por interculturalidade nos materiais analisados.

De acordo com a análise dos dados extraídos das séries, podemos inferir que a perspectiva “intercultural” refletida por seus elaboradores é restrita à exploração de variados aspectos relacionados ao contexto da língua estudada (e/ou do país de origem dos aprendentes).

Acreditamos com isso que, a compreensão do vocábulo *interculturalidade*, por vezes, pode gerar incompreensões e equívocos, visto que, num primeiro momento, poderíamos atribuir a ele significados como o de relação entre pares e o de comparação. Contudo, por tratar-se de um construto teórico o qual apresenta determinados consensos acerca do que poderia ser compreendido como *interculturalidade*, não é possível dizer que no *corpus* sob análise, de modo geral⁷⁴, há a efetivação de uma abordagem intercultural a partir do conteúdo proposto. Isso porque a caracterização do termo interculturalidade envolve, além de fatores comparativos, a predisposição em deslocar-se o próprio ponto de vista para dialogar com outras culturas, estabelecendo-se assim o caráter de alteridade e intersubjetividade da linguagem.

Julgamos que um processo de ensino-aprendizagem de base intercultural não seja um objetivo de fácil consecução, pois as premissas dessa vertente conceitual compreendem alguns valores abstratos, os quais dificultam o planejamento de um conjunto de habilidades e/ou competências a serem desenvolvidas em sala de aula.

Diante disso, pensamos que por mais que se apresentem propostas de atividades as quais pretendem-se interculturais nas séries didáticas, o papel do professor como mediador e ponderador das reflexões suscitadas em sala de aula, e também como problematizador do conteúdo proposto nos materiais é de fundamental importância, pois a maneira como são abordados os aspectos culturais reflete-se diretamente na percepção e construção de significados engendradas pelos aprendentes.

Ao propormos esse enfoque de estudo, esperamos contribuir com professores e pesquisadores da área na construção de subsídios teóricos para melhor compreender a dinâmica dos fatores culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esperamos ainda que, com tal proposta de análise, esta pesquisa forneça possíveis parâmetros para outras investigações de séries didáticas, a fim de serem fomentadas reflexões acerca de recursos didáticos mais adequados para um ensino que contemple efetivamente as circunstâncias de uso da língua estudada.

⁷⁴Dizemos de modo geral, pois, em *Avenida Brasil 1* e *Estação Brasil* identificamos propostas de atividades que condizem com alguns dos pressupostos de uma abordagem intercultural.

Dando seqüência a este trabalho, pensamos que seria relevante a averiguação no contexto de sala de aula de como as séries didáticas, bem como as propostas de atividades que apresentam uma orientação intercultural, são abordadas tanto por professores quanto por aprendentes. Tendo em vista que, neste estudo, partimos do pressuposto de que tal tipo de atividade necessitaria de uma abordagem docente sensível às questões culturais e suas implicações na comunicação em LE, tal encaminhamento possibilitaria averiguar se as intenções didático-pedagógicas apresentadas pelos materiais são incorporadas na dinâmica de sala de aula, influenciando as percepções e ações dos aprendentes no que diz respeito ao estudo e uso da língua-alvo.

No que tange ao tema desta pesquisa, um outro encaminhamento possível seria a investigação acerca de quais tipos de atividades seriam mais apropriados para compor um material didático ou série didática com orientação intercultural.

Com estudos dessa natureza, acreditamos haver a possibilidade de se desenvolverem reflexões importantes para o entendimento da dinamicidade existente na língua em uso e sua relação com a prática pedagógica, bem como de se desenvolver conteúdos e procedimentos mais eficazes para otimização do processo de ensino-aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando A. de. Gênero e livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 44, p. 59-71, Jan./Jun. 2005.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas*, v.2, 1994. p.43-52.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. Desestraneirização e outros critérios no planejamento de cursos e produção de materiais de língua estrangeira. In: JÚDICE, Norimar. (Org.). *O ensino de português para estrangeiros- ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1996. p. 11-21.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 3ª edição, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyrá C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UNB, 2002. p. 209-215.

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Lingüística Aplicada - ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa - On-line. Disponível em: <<http://aurelioparavoce.educacional.com.br/aurelio.asp>>. Acesso em: julho de 2009.

BAKHTIN, Mikhail. A forma espacial do herói. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 43-113.

BARBOSA, Lúcia Maria de A. Transparência e opacidade do léxico culturalmente marcado, no contexto da aprendizagem de português língua estrangeira. In: BARBOSA, Juliana B.; MASSINI-CAGLIARI, Gladis; REZENDE, Leticia M. (Orgs.). *O que são língua e linguagem para os lingüistas*. Araraquara: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 129-142.

BARBOSA, Lúcia Maria de A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: GATTOLIN, Sandra R. B. MIOTELLO, Valdemir; SIGNORI, Mônica B. D. (orgs.). *Década – Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Predro e João Editores, 2007. p. 107-119.

BERGWEILER, Cristián G.; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira A.; LIMA, Emma E. O. F.; ROHRMANN, Lutz. *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1991.

BERGWEILER, Cristián G.; ISHIHARA, Tokiko; LIMA, Emma E. O. F.; ROHRMANN, Lutz. *Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São

Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 3ª reimpressão da 2ª edição revista, 2005.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 4ª reimpressão, 2007.

BIZON, Ana C.; FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth. *Estação Brasil: português para estrangeiros*. Campinas: Átomo & Alínea, 2005.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUNZEN, Clécio. S.; ROJO, Roxane H. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça C.; MARCUSCHI, Beth (Orgs) *Livros didáticos de Língua Portuguesa – letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 73-118.

BYRAM, Michel. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, Nr. 18, Vol. 6, p. 8 – 13, Kobenhavn, 2000.

BYRAM, Michel; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: julho de 2009.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. (Ed.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-25.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of Syntax*. Massachusetts : The MIT Press, 1965.

CORACINI, Maria José R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.

DELGADO, Heloísa O. K. O ensino da cultura como propulsor da abertura de possibilidades na aprendizagem de língua estrangeira. In: SARMENTO, Simone; MÜLLER, Vera. (Orgs.). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 229-239.

FERREIRA, Itacira. Perspectivas interculturais na aula de PLE. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da. (Org.) *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo : Cortez, 1998. p. 39-48.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, maio/jun./jul./ago. de 2003. p. 16-35.

GADAMER, Hans-Gerorg. *Elogio da teoria*. Lisboa-Portugal: Edições 70, v. 31, 1983. p. 9-21.

GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. SCHLATTER, Margarete. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, 2004. p. 345-378.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GOTTHEIM, Liliana. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2007.

GRAVES, Kathleen. Developing Materials. In: _____. *Designing language courses: a guide for teachers*. Heinle ELT, July 6, 1999. p. 149-171.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Essex: Longman, 1991. p. 276-284.

HOUAISS, *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HURST, Nicolas Robert. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks. In: BIZARRO, Rosa. (Org.). *Como abordar... A escola e a diversidade cultural- multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 2006. p. 241-248.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

IUNES, Samira A.; LEITE, Marina R.; LIMA, Emma E. O. F. *Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária Ltda., 2003.

JANZEN, Henrique E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 2005.

JÚDICE, Norimar. Representações do Brasil dos anos 40 e 90 em textos de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros. In: MEYER, Rosa Marina de B.; REBELO, Ida Maria da M. (Orgs.). *Português para estrangeiros: territórios e fronteiras*, 2009, p. 37-48. Disponível em: <<http://www.letas.puc-rio.br/publicacoes/ccci/geral.html>>. Acesso em: julho de 2009.

KRAMSCH, Claire. J. *Context and culture in language teaching*. 3º ed., Oxford: Oxford University Press, 1996.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. Second language acquisition research methodology. In: _____. *An introduction to second language acquisition research*. London, New York: Longman, 1991. P. 10-51.

LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística- uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1997.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 1996. p. 1-34.

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, Maria J. C.; SANTOS, Percília. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UNB, 2002. p. 185-199.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação entre - culturas. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). *Lingüística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/ FINATEC; Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas : Mercado das Letras, 5ª reimpressão, 2003.

MOTA, Kátia Maria S. As diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: ____; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

PEDROSO, Sérgio F. *A carga cultural compartilhada: o bilhete de passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Campinas: UNICAMP, 1997.

PORTER, Richard E.; SAMOVAR, Larry A. (Eds.). *Intercultural communication: a reader*. California: Wadsworth Publishing Company, 8ª edição, 1997.

RICHARDS, Jack. The role of textbooks in a language program. *New routes*. DISAL, April, 2002. p. 26-30.

RODRIGUES, Maria Helena da F. de O. O ensino de português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista. Tese de Doutorado, Birmingham, University of Birmingham, 2004.

ROZENFELD, Cibele C. de F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCar, 2007.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (Org.). *Português língua estrangeira – perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 6ª edição, 2002.

TOMLINSON, Brian (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-24.

UR, Penny. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VASCONCELOS, Luciana M. de. *Interculturalidade*. Mais definições em trânsito. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 2 de julho de 2008.

VIANA, Nelson. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

VOLOSHINOV, Valentin N. Estrutura do enunciado. *Literaturnja Ucěba*. Tradução de Ana Vaz (p. 1-19), v. 3, 1930. p. 65-87.

VOLOSHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

APÊNDICE:
DADOS CATEGORIZADOS

ENTRETENIMENTO
<i>Estação Brasil</i>
- (p. 107-108) “Dicas e notas” São apresentadas dicas de alguns sítios eletrônicos (dos estados brasileiros, de algumas emissoras de TV, revistas e jornais, entre outros) e filmes brasileiros.
<i>Avenida Brasil 1</i>
- (p. 24) Converse com seu/ sua colega e convide para um almoço / jantar de seu país.
- (p. 69) Que programas você vê na televisão? Que filmes brasileiros você já viu?
- (p. 91) Com um ano de férias, o que você faria? 3. Na Itália, o que você faria? África... China... Índia... Amazônia... No Brasil... Entre os índios...
<i>Avenida Brasil 2</i>
- (p. 87) Em que ocasiões você costuma ver TV, ouvir rádio, ler jornal?
- (p. 88) Pense nas publicações de seu país e indique as que correspondem às brasileiras. Comente-as. - Que tipo de publicação você prefere para sua informação? Por quê?
- (p. 100) “Gente” Aqui está uma lista de nomes de brasileiros famosos (Ayrton Senna, Tom Jobim, Pelé, Sílvio Santos, Vinícius de Moraes, Jorge Amado, etc.), ligados ao esporte, à música, à literatura etc. Coloque cada nome na coluna adequada. O que você sabe sobre eles? - Coloque, nas colunas, gente famosa de seu país. Fale sobre eles.
<i>Diálogo Brasil</i>
- (p. 42) [tópico “Chegando lá”] Na sua cidade há muitos restaurantes? De que tipo? Fale de seu restaurante preferido. Fale também dos pratos típicos do seu país.
- (p. 58) [tópico “Chegando lá”] Você já viajou pelo Brasil? Sua viagem apresentou problemas? Quais? Como é a economia de seu país? Quais são suas principais riquezas? Como é o turismo no seu país?
- (p. 150) [tópico “Chegando lá”] No seu país, você é torcedor de algum time de futebol? Qual? Você praticava algum esporte lá? Qual? Em esporte, você vê semelhança entre o Brasil e seu país? E diferenças? Quais?
- (p. 182) [tópico “Chegando lá”] Qual é a melhor maneira de se pôr o pé na estrada no seu país? Imaginando que o turismo interno é um negócio bem desenvolvido, qual é a maneira ideal para se conhecer o seu país? (...) No seu país o turismo é caro? É possível

viajar com conforto, de forma econômica?
- (p. 194) [tópico “Chegando lá”] Como é a televisão no seu país? Quais os programas mais assistidos pela população? Você é um telespectador assíduo? Que tipo de programas você prefere? “Quando as imagens dizem mais do que as palavras”. Comente esta idéia. E o rádio? Como é visto em seu país? Quais os programas de maior audiência? A Internet chegou pra ficar, em seu país? Qual é a sua opinião?
- (p. 208) [tópico “Chegando lá”] Que tipo de música é mais difundido em seu país: a clássica ou a popular? A música popular é muito desenvolvida? Ela sofre influência da música de outros países? E você, que tipo de música você prefere? Como são as festas populares tradicionais de seu país? São muito importantes? Fale sobre elas.

ATUALIDADES

Estação Brasil

- (p.36) Você tem notícia de como estão os serviços telefônicos no Brasil atualmente? Compare-os com os do seu país.

- (p. 39) Há uma lei antifumo para lugares públicos ou privados em seu país? Em caso afirmativo, explique como ela funciona.

Avenida Brasil 1

- (p. 48) O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?

- (p. 77) Os direitos fundamentais dos trabalhadores brasileiros são muito diferentes dos direitos dos trabalhadores de seu país?

No Brasil é grande a diferença entre o texto da Constituição e a realidade. E no seu país?

- (p. 83) Como é o trabalho da mulher no seu país? Elas são aceitas em qualquer profissão? Ganham tanto como os homens?

Avenida Brasil 2

(p. 18) Explique como é o sistema escolar no seu país.
Compare o sistema escolar de seu país com o brasileiro.

- (p. 19) Como é o processo de admissão à universidade em seu país?

- (p. 69) [após a leitura de pequenos trechos sobre as eleições no Brasil] Discuta com seus colegas. O que você acha dessas regras? Como é no seu país?

- (p. 74) Fale com seus colegas. Como é a imagem dos políticos em seu país? Há muitas histórias, piadas ou anedotas sobre eles?

- Trabalhem em duplas. Tentem lembrar-se de uma anedota envolvendo políticos de seu país e escrevam-na. Leiam-na depois para seus colegas.
- (p. 13 - <i>Manual do professor</i>) Baseando-se no gráfico da página anterior [abandono da escola – população de 25 a 30 anos com 1º grau completo], escreva um parágrafo sobre a situação dos jovens da mesma idade de seu país.
- (p. 48 - <i>Manual do professor</i>) Escreva um pequeno texto descrevendo o sistema político de seu país. As palavras na caixa podem ajudá-lo (chefe de estado; primeiro ministro, chefe de governo; rei/rainha; república parlamentar; províncias; monarquia).
- (p. 54 - <i>Manual do professor</i>) Em sua cidade, a bicicleta pode ser uma solução para o problema do transporte urbano? Indique pelo menos 3 vantagens e 3 desvantagens de seu uso.
- (p. 8 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que são as linhas telefônicas estaduais [a demora para recebê-las e o bom negócio nas vendas]
- (p. 20 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que é “vestibular” e o que é “cursinho”
<i>Diálogo Brasil</i>
- (p. 12) [tópico “Chegando lá”] Como é o mercado no seu país? Quais são as dificuldades, os problemas, as vantagens?
- (p. 71) [tópico “Chegando lá”] Que tipo de moradia é mais comum em sua cidade: casa, apartamento? Como é o mercado imobiliário? Há algum projeto de moradia popular? É fácil para a classe média comprar um imóvel para morar? E os ricos? Como moram as pessoas mais ricas?
- (p. 84) c) Dê sua opinião. 1. Você já conhece alguns aeroportos do Brasil? Quais? Dê sua opinião sobre eles. 2. O que você acha dos vôos interestaduais no Brasil?
- (p. 106) [tópico “Chegando lá”] Em seu país, existem centros industriais fora das grandes capitais? (...) No seu país, o que as pessoas consideram um grande centro?
- (p. 120) Você já se mudou muitas vezes? Em seu próprio país ou para outro país? Mudar de residência, para você, é fácil ou complicado? E para sua família? Por quê? (...) Além da mudança, que outras providências você tem de tomar no seu país?
- (p. 134) [tópico “Chegando lá”] Sua empresa investe na qualidade de vida [dos funcionários e familiares]? Como esse problema é tratado no seu país? Como funcionam os planos de saúde e convênios médicos? Há reembolso para compra de medicamentos?
- (p. 222) [tópico “Chegando lá”] Como funciona, em seu país, o mercado virtual? Quais

os setores da economia que empregam mais, em seu país? Qual a dimensão do problema do desemprego? Existe equilíbrio entre oferta e demanda?

- (p. 238) [tópico “Chegando lá”] Você acredita que, num futuro próximo, as relações comerciais serão feitas só através dos grandes blocos comerciais? Seu país pertence a algum bloco comercial? Qual é a transação comercial mais importante do seu país? O que ele importa? O que exporta? O que ele fabrica? Qual é a sua área de atuação? Fale do mercado interno e externo de seu país.

- (p. 9 - *Glossário inglês*) explica-se o que seria “A voz do Brasil” [programa de rádio] *The Voice of Brazil - here: title of a newspaper section. This is the title of an one-hour official radio program broadcast daily by most of the Brazilian radio stations, with general information about the country mainly those related directly to the Federal Government.*

HISTÓRIA –GEOGRAFIA

Avenida Brasil 1

- (p. 58) 1. Observe o calendário.

Quais são os feriados nacionais? Quais são os feriados religiosos? Quais as outras festas brasileiras no calendário? Quando são as férias escolares?

2. Em seu país:

Quando começam as estações? Quais são os feriados nacionais e religiosos? Quais são as festas principais? Quando são as férias escolares? Que feriados vocês já tiveram este ano e que feriados ainda vão ter?

- (p. 98) Como era a família no seu país antigamente? Como é hoje? Se mudou, por quê?

- (p. 105) No seu país também há muitos imigrantes? Como foram tratados quando chegaram? Qual é a situação hoje?

- (p. 120) O Brasil é dividido em cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. O que você sabe sobre elas?

- (p. 49 – *Glossário inglês*) explicam-se alguns feriados brasileiros

Avenida Brasil 2

- (p. 8) Fale com seus colegas. Quantas pessoas no mundo falam sua língua? Que línguas você fala? Quais quer aprender? Por quê?

- (p. 13) [após ouvirem três textos falados por pessoas de diferentes regiões do Brasil]

Ouçã o texto novamente e preste atenção às diferenças no modo de falar de cada uma das pessoas.
- (p. 31) Como são as temperaturas na sua região? Fale com seus colegas. Como vocês imaginam a selva amazônica, Brasília, o Sul do Brasil,...
- (p. 40) O que vocês sabem sobre a moeda do Brasil? Qual é a história da moeda em seu país? Escreva uma pequena história da sua moeda e leia-a para seus/suas colegas.
- (p. 68) Trabalhe com seu colega. Preparem uma tabela com os acontecimentos mais importantes da história de seu país. Depois, apresentem-no [sic] a seus colegas.
- (p. 69) [após a leitura de pequenos trechos sobre as eleições no Brasil] Discuta com seus colegas. O que você acha dessas regras? Como é no seu país?
- (p. 5 - <i>Livro de exercícios</i>) Usando A1 do livro-texto como modelo, escreva um parágrafo sobre a língua do seu país. Escreva um ou dois parágrafos sobre variantes regionais ou nacionais de sua língua.
- (p. 48 - <i>Manual do professor</i>) Escreva um pequeno texto descrevendo o sistema político de seu país. As palavras na caixa podem ajudá-lo (chefe de estado; primeiro ministro, chefe de governo; rei/rainha; república parlamentar; províncias; monarquia).
- (p. 8 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se brevemente o “Descobrimento do Brasil” O Brasil foi descoberto em 1500. <i>Brasil was discovered in 1500.</i> Pedro Álvares Cabral, <i>a Portuguese navigator and the discoverer of Brazil, reached Porto Seguro, Bahia, in the year of 1500. He was leading an expedition to India when lack of Wind obliged him to change the direction of the expedition to the West.</i>
- (p. 80 – <i>Glossário inglês</i>) fala-se sobre os “Bandeirantes”
<i>Diálogo Brasil</i>
- (p. 63 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se quem foram os “Bandeirantes”
- (p. 81 – <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que são “fluminense”, “carioca”, “paulista”, “paulistano”, “gaúcho”, “capixaba”, “mineiro”, “potiguar” e “baiano”

COMPORTAMENTO

Estação Brasil

- (p. 11) “Trocando Idéias”

a) A autora se dirige a um padrão feminino brasileiro. Em sua cultura, há muita

preocupação com a estética do corpo e com o envelhecimento? Se necessário, reformule a lista com frases que caracterizem aspectos femininos em seu universo cultural.

- (p. 12) b. A partir da lista que você acabou de reformular, observe quais as advertências que poderiam se aplicar ao universo masculino e inclua outras que julgar representativas de sua cultura.

- (p. 13) “Soltando o Verbo”

Considere as situações acima:

Em sua cultura, há comportamentos semelhantes? E quanto às diferenças? O que mais lhe pareceu estranho?

- (p. 14 a 17) [Linguagem sutil x direta]

Exemplo (p. 14): Um brasileiro convida você para um almoço e insiste que experimente um prato baiano, muito apimentado. Você odeia pimenta...

“Linguagem direta”

1. Não, eu não como pimenta, obrigado.
2. Com pimenta? De jeito nenhum, eu odeio pimenta.

“Linguagem sutil”

1. Obrigado (a). Estou satisfeito (a).
2. Nossa, tá com a cara ótima, mas vou deixar pra outra vez. Já exagerei...

- (p. 17 a 19) “Soltando o Verbo”

Exemplo (p. 17): Quem é que já passou por uma situação embaraçosa? Relate para os colegas e/ou professor algumas das suas experiências. [texto sobre costumes de alguns países: Bélgica, Bulgária, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Holanda, Espanha, Arábia Saudita, Estados Unidos]

Exemplo (p. 18): E sobre o Brasil, o que você diria?

- a) Se você está no Brasil, converse com alguns brasileiros a respeito do assunto e peça que eles lhe forneçam algumas dessas “dicas” sobre comportamentos típicos da cultura do país.
- b) Seu país está na lista? Se está, responda: as regras de comportamento listadas correspondem, na sua opinião, à realidade? Se seu país não está incluído, acrescente-o à lista, e dê algumas dicas de comportamento para um suposto estrangeiro.

- (p. 39 e 40) “Trocando Idéias” [politicamente correto x incorreto]

Exemplo (p. 40): Em uma conversa informal, você admitiria piadas envolvendo diferenças sociais ou raciais?

Quais atitudes você classificaria como <i>politicamente incorretas</i> ? Entre elas, quais você seria capaz de revelar e quais rejeitaria incondicionalmente?
- (p. 45) Em seu país, ocorre esse tipo de situação? O que você acha de uma demora de meses para a possível resolução do problema?
- (p. 84) “Trocando Idéias” Escolha um dos estilos que você acha possível encontrar também em sua cultura. Agora, narre um dos fatos abaixo, respeitando o estilo selecionado.
<i>Avenida Brasil 1</i>
- (p. 24) Converse com seu/sua colega e convide para um almoço/jantar de seu país.
- (p. 46) [diferença entre “senhor(a)” e “você”]
- (p. 89) Você conhece o significado dos seguintes provérbios? Há provérbios com significados semelhantes em sua língua?
- (p. 92) “No Brasil é diferente... ou será que não?” No Brasil costumamos chegar mais ou menos 30 minutos depois do horário do convite. Nunca chegamos antes da hora marcada. E no seu país?
- (p. 95) Qual é a importância social da roupa em seu país?
- (p. 97) Qual foto representa melhor a família típica do seu país?
- (p. 103) “Festas ao longo da vida” Compare estes costumes brasileiros com os de seu país. [exemplo: dá-se grande importância ao décimo quinto aniversário de uma menina. É o começo da mocidade]
- (p. 130) Que formas existem na sua língua para fugir a uma resposta? Pergunte ao professor como seriam em português.
- (p. 14 - <i>Glossário inglês</i>) há uma explicação em inglês de “cafezinho” Cafezinho: <i>literally- small coffee. Cafezinho is served in very small cups, generally with a lot of sugar. It is an important part of every social gathering. It is also always served at the end of meals.</i>
- (<i>Glossário inglês</i>) explica-se o que são “patroa”(p. 44), “favelado” (p. 46), “novela” (p. 47), “candomblé” (p. 82), o uso das palavras “doutor” (p. 54) e “baiano” em São Paulo (p. 81), além do uso de algumas palavras de origem africana e indígena, por exemplo: “axé”, “cafuné”, “xingar”, “mandioca”, “tatu” (p. 83)
- (p. 21 - <i>Manual do professor</i>) explicações de “tu”, “vós”, e “senhor (a)”
- (p. 25 - <i>Manual do professor</i>) explicações de “como vai?” e “tudo bem?”
- (p. 31 - <i>Manual do professor</i>) explicação de 10% na conta; explica o que são as

lanchonetes no Brasil.
<i>Avenida Brasil 2</i>
- (p. 41) O que as pessoas fazem no seu país quando têm dinheiro para poupar?
- (p. 53) “Quem são eles?” Observe as pessoas nas fotos abaixo. Procure imaginar o nível sócio-econômico delas, as profissões que exercem, o estudo que fizeram. Fale de suas possíveis habilidades, qualidades intelectuais etc. Use no seu texto o maior número possível de expressões com subjuntivo.
- (p. 59) “Sorte ou azar” Quais destes objetos (gato preto, escada, trevo de 4 folhas, ferradura, nº 13, etc.) têm algum significado especial em seu país? No Brasil, todos eles estão ligados a superstições. Você tem alguma superstição? O que você acha de tudo isso?
- (p. 61) No Brasil, país essencialmente católico, os santos da Igreja fazem parte do dia-a-dia de muita gente. [ex: “quer tempo bom? Reze para Santa Clara”] Agora use sua imaginação. Se nada mais funcionar, a quem pedir ajuda se um dia você: perder o emprego; não tiver dinheiro para pagar a conta; quiser casar-se; não quiser que cancelem o jogo de domingo?
- (p. 64) Existem pelo Brasil pessoas que dizem ter poderes especiais. Por um preço baixo, às vezes até gratuitamente, elas atendem clientes, ouvem seus problemas, dão consultas, prevêem o futuro, adivinham fatos passados, doenças, etc. [os alunos têm que ler 3 anúncios e escolher um deles, justificando a escolha, e, posteriormente, simulando uma consulta]
- (p. 66) Quais são os jogos de azar mais populares em seu país? Descreva-os.
- (p. 73) “Brasileiras e brasileiros” Trabalhem em grupos. Vocês querem se eleger presidente do Brasil. Façam uma lista dos problemas a serem resolvidos e das soluções possíveis.
- (p. 93) O que significam no texto, “chatear” e “encher”? Traduza para sua língua. - Como se diz “passar um trote” em seu país?
- (p. 94) “TV reúne famílias paulistanas” Conversem sobre o tema “televisão e família”. Considerem estes pontos (entre outros): (4) a influência da televisão sobre a família em seu país
- (p. 18 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o uso da palavra “professor” [e sua utilização em diferentes níveis educacionais]

- (p. 27 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que é o “dia do Pendura”
- (p. 55 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que é o “jogo do bicho”
<i>Diálogo Brasil</i>
- (p. 26) [tópico “Chegando lá”] Como são programadas as reuniões em seu país?
- (p. 160) [tópico “Chegando lá”] Num país em que as estações são bem definidas, como é o guarda-roupa de seus habitantes? Como você se veste? Você é uma pessoa formal ou descontraída? Fale um pouco sobre seu estilo.
- (<i>Glossário inglês</i>) explica-se o uso da palavra “doutor”, “senhor(a)” e “você” (p. 12), o que é “clube” (p. 19), os sentidos de “cafezinho” (p. 28), “abacaxi” (p. 29) e “saudade” (p. 128), o que são “gorjeta” (p. 35), “novela” (p. 97-98), “horário político” e “ibope” (p. 99), “carteira de trabalho [assinada]” (p. 109), “sindicato” (p. 110), “bóia-fria” (p. 112) e “consórcio” (p. 130). Explica-se também o que é nosso “jeito” [embora, ao invés de nomearem como “jeitinho brasileiro”, apresentaram apenas a palavra “jeito”] Jeito (o): manner, skill, knack, way Jeito is part of the Brazilian way of living and indicates the Brazilians’ ability to solve a difficulty or a problem either by being creative or by improvising, sometimes by overlooking restrictions.

EXOTISMO

Estação Brasil

- (p. 17 a 19) “Soltando o Verbo”

(p. 17) Quem é que já passou por uma situação embaraçosa? Relate para os colegas e/ou professor algumas das suas experiências. [texto sobre costumes de alguns países: Bélgica, Bulgária, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Holanda, Espanha, Arábia Saudita, Estados Unidos]

Avenida Brasil 1

No Brasil é diferente (...) ou será que não?

- (p. 91) 2. Com um ano de férias, o que você faria?

3. Na Itália, o que você faria? África... China... Índia... Amazônia... No Brasil... Entre os índios...

- (p. 96) Há formas de lazer incomuns? Tente lembrar-se de algumas. Converse com seu colega.

- (p. 128) Que pratos estrangeiros são comuns em seu país? Qual é o prato mais exótico

que você já experimentou? Que pratos brasileiros você conhece?
- (p. 23 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que é “pastel”, “coxinha” e “empada”
- (p. 24 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que é “feijoada”
- (p. 30 - <i>Manual do professor</i>) explicações de caipirinha e batida
<i>Avenida Brasil 2</i>
- (p. 65) Ouça as lendas e identifique as figuras (Saci-Pererê, Curupira, Iara, Lobisomem).
- (p. 96) Há formas de lazer incomuns? Tente lembrar-se de algumas. Converse com seu colega.
- (p. 9 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se que o “chimarrão” é uma bebida tradicional no sul do Brasil
<i>Diálogo Brasil</i>
- (p. 197) [após leitura de textos sobre festas populares no Brasil] 5. Você gostaria de assistir a uma festa popular brasileira? Qual? Por quê?
- (p. 30 - <i>Glossário inglês</i>) explica-se o que são “feijoada” (p. 30), “churrasco” (p. 31), “moqueca”, “quindim” e “batida” (p. 32), “guaraná” (p. 33), “açai” (p. 41), “renda” [artesanato] e “rede” [de dormir] (p. 42), o “sertanejo” e as “festas juninas” (p. 103), “frevo”, “bumba-meu-boi” e “trio elétrico” (p. 104)

RECIPROCIDADE

Estação Brasil

- (p. 10-26) “Capítulo 1 – Questões Culturais”

Exemplo (p. 23-24): Cada um de nós tem seus estereótipos e diferentes visões sobre diferentes assuntos (visão romântica, pessimista, irônica; visão que cada um faz de si mesmo; visão que cada um faz de nós; visão que fazemos dos outros etc).

Agora, vamos trabalhar um pouco essas questões. Você, por exemplo, pensa o que quando pensa em: casamento; divórcio; religião; homossexualismo; adolescência; tabagismo; política; medicina alternativa; cirurgia plástica.

Exemplo (p. 25): “Linha Extra” [após ouvirem uma entrevista com o prof. Dr. Nelson Viana sobre sua tese de doutorado que trata de “traços culturais na interação em língua estrangeira, focalizando mais especificamente o que ele chama de *sotaque cultural*”]

Tente se lembrar de situações em que, mesmo com desempenho lingüístico apropriado, tenha ocorrido um “descompasso” na interação, causado pela utilização de regras

culturais diferentes entre os participantes. Um exemplo que poderia provocar embaraços: tocar o ombro de alguém (que não tem esse hábito em seu ambiente cultural) ao cumprimentá-lo(la). Depois de anotar as situações ocorridas, troque idéias com os(as) colegas e professor(a).

Avenida Brasil 1

- (p. 93) Como mudam as regras de comportamento nas diferentes regiões de seu país? E em diferentes grupos sociais, níveis de idade, etc.?

- (p. 123) Como vocês vêem a gente de seu país?