



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

DIOGO OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

**MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS E CRENÇAS NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA TURMA DE
PFOL NOS ESTADOS UNIDOS**

**SALVADOR
2017**

DIOGO OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

**MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS E CRENÇAS NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA TURMA DE
PFOL NOS ESTADOS UNIDOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Scheyerl.

**SALVADOR
2017**

Oliveira do Espírito Santo, Diogo
Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de
ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos /
Diogo Oliveira do Espírito Santo. -- Salvador, 2017.
188 f. : il

Orientador: Denise Chaves de Menezes Scheyerl.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2017.

1. Materiais didáticos. 2. Interculturalidade. 3. Crenças.
4. Português para falantes de outras línguas. I. Chaves de
Menezes Scheyerl, Denise. II. Título.

DIOGO OLIVEIRA DO ESPÍRITO SANTO

“MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS E CRENÇAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA TURMA DE PFOL NOS ESTADOS UNIDOS”

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovada em 06 de dezembro de 2017

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Denise Scheyerl

Doutora em Linguística Teórica, Filologia Portuguesa e Alemão como Língua Estrangeira pela Ludwig Maximilians Universität, München – Alemanha, 1985.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Prof^a. Dr^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, Brasil, 2011.
Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Prof^a. Dr^a. Edleise Mendes Oliveira Santos

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, 2004.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A minha mãe e minha tia, mulheres que me criaram e me ajudaram a ser quem sou. Sem vocês este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Jacira e minha tia, Joseane por serem a base de minha educação e determinação. Como admiro essas mulheres e como agradeço, todos os dias, por tê-las em minha vida.

Ao meu parceiro de vida, Rodrigo, por solidificar essa base e me dar força para continuar na luta. Obrigado pela paciência e companheirismo.

Aos meus irmãos, Alice e Valdeci.

A minha amiga Rafaela, a mais loucamente divertida das amigas, por me acompanhar desde os primórdios de minha graduação e deixar minha vida acadêmica e pessoal mais feliz. Como é bom guardar nossas gargalhadas de anos atrás e poder sorrir com a mesma intensidade.

A minha orientadora Denise Scheyerl que tornou possível a minha caminhada na pesquisa. Obrigado pelos ensinamentos, pelo apoio e por ter acreditado em mim. E a Kelly Barros, que conheci por intermédio de Denise, por ter me preparado para enfrentar os desafios da vida acadêmica.

A professora Edleise Mendes por ter me apresentado ao(s) mundo(s) da Linguística Aplicada e ter me feito acreditar que Letras teria um lugar para mim e em mim.

Aos professores Sávio Siqueira, Livia Baptista e Cristiane Landulfo.

A *Fulbright* por ter me proporcionado uma das experiências mais incríveis de minha vida. Sem o apoio dessa organização esta pesquisa não teria sido realizada da forma que foi.

Aos meus amigos de trajetória no ensino de português para falantes de outras línguas e também alunos do PPGLINC, Arthur Vargens, Sara Oliveira e Marília Pereira. Feliz por ter essa “frente baiana” como amiga e companheira de trabalhos, discussões e reflexões.

Aos sujeitos da pesquisa por terem colaborado no processo de geração de dados.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do. **Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos.** 188f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) contribui não só para a aquisição de conhecimento linguístico, como também proporciona aos sujeitos a possibilidade de dialogar e entender a alteridade, uma vez que eles são, a todo momento, confrontados com pessoas que pensam, agem e carregam crenças diversas sobre como funcionam as línguas-culturas com as quais estão em interação em sala de aula. O conceito de crenças, importante tópico de investigação há quase duas décadas no Brasil e no mundo (BARCELOS, 2001, 2004), tem ajudado pesquisadores a melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nas investigações mais contemporâneas, além de se refletir sobre as crenças de alunos e professores, já se tem buscado compreender o processo de ensino-aprendizagem holisticamente, chamando a atenção para a participação de outros elementos importantes desse processo, como o uso de materiais didáticos. Sob essa ótica, esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de trabalhos que investigam as crenças para além dos seus aspectos cognitivos e que, principalmente, atuam dentro de uma perspectiva culturalmente sensível, evidenciando, assim, a intrínseca relação entre língua e cultura (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2004). Nesse sentido, o objetivo que orientou esta pesquisa foi o de investigar o papel desempenhado por crenças sobre línguas-culturas em interação em uma turma de português para falantes de outras línguas (PFOL) e pela inclusão de materiais didáticos potencialmente interculturais no processo de ensino-aprendizagem. Os dados foram gerados durante um semestre em uma turma de português básico de uma universidade privada localizada nos Estados Unidos, a partir da utilização de três instrumentos distintos: a aplicação de questionários com os sujeitos aprendizes, anotações de campo de aulas observadas e entrevista com a professora da turma em questão. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de se considerar, de forma mais detalhada, o papel que tanto materiais didáticos potencialmente interculturais quanto crenças sobre as línguas-culturas em interação desempenham no processo de aprendizagem e seu reflexo na prática de professores de PFOL. Além disso, aponta para a importância de se estudar a língua portuguesa dentro de um paradigma contemporâneo de pesquisa, que considere as diferentes realidades da língua em seus mais variados contextos.

Palavras-chave: Crenças. Língua-cultura. Materiais didáticos. Português para falantes de outras línguas.

ESPÍRITO SANTO, D. O. do. **Intercultural teaching materials and beliefs in the process of teaching and learning of a PSOL class in the US**. 188 pp. 2017. Master Dissertation – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The learning of a foreign language (FL) not only contributes to the acquisition of linguistic knowledge but it also provides subjects with the possibility to dialogue and understand “otherness” once they are frequently confronted with people who think, act and hold varied beliefs about how the language-cultures work. The concept of “beliefs” has been an important topic of investigation for more than twenty years in Brazil and in the world (BARCELOS, 2001, 2004), and it has also helped researches to better understand the process of teaching and learning languages. In more contemporary investigations, in addition to reflecting on the beliefs that teachers and students hold, it has started to analyze the process of teaching and learning more holistically and drawn the attention to the participation of other equally important elements of this process, such as the use of teaching materials. From this point of view, this research seeks to contribute to the development of studies that investigate the beliefs beyond its cognitive aspects, and take into consideration a culturally sensitive perspective, where the intrinsic relationship between language and culture is emphasized (KRAMSCH, 1998; MENDES, 2004). In this regard, the goal of this research was to investigate the role played by beliefs about language-culture that are in interaction in a Portuguese to speakers of other languages (PSOL) class and potentially intercultural teaching materials in the process of teaching and learning. The data were collected during one semester in an elementary Portuguese course taught in a private university in the US through the use of three different research instruments: the application of questionnaires to the research subjects, field notes from the observation of classes and an interview conducted with the teacher of the course. The results of this research indicate the need to take into account, in a more detailed way, the roles of both teaching materials that seek to be intercultural and beliefs about language-cultures in the process of learning and their impact on the practices of teachers of PSOL. Besides that, this study proposes directions for research on the importance of studying the Portuguese language within a more contemporary paradigm that entails the different realities of the language in its diverse contexts.

Key words: Beliefs. Language-culture. Teaching materials. Portuguese to speakers of other languages.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos sujeitos da pesquisa	44
Quadro 2 – Dados da professora.....	45
Quadro 3 – Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas.....	53
Quadro 4 - Crenças sobre as línguas-culturas em interação.....	139
Quadro 5 – Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e material didático.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “A comida – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012)	76
Figura 2 – “A comida – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012)	77
Figura 3 - “Atividade - Arroz e Feijão, o par perfeito do Brasil” (ARROZ, 2016)	78
Figura 4 – “Vamos Viajar – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012)	84
Figura 5 – “Atividade - A nova cara da família brasileira” (BOREKI, 2016)	86
Figura 6 – “À primeira vista – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012)	88
Figura 7 – “Vamos Viajar – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al.,)	89
Figura 8 – “Atividade – Todo brasileiro gosta de futebol?” (BARBA, 2014)	91
Figura 9 - “Comportamento adequado ou inadequado? – Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012).....	96
Figura 10 - “Gênero anúncio- Atividade do livro PE” (JOUËT-PASTRÉ et al., 2012.....	97
Figura 11 – “Atividade – Imigração e emprego” (TRUMP, 2015).....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Linguística Aplicada
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português Língua 2
PLA	Português Língua Adicional
LE	Língua estrangeira
MD	Materiais Didáticos
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
LAC	Linguística Aplicada Crítica
FLTA	<i>Fulbright Foreign Language Teaching Assistant</i>
CD	<i>Compact Disc</i>
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros
LD	Livro Didático
EUA	Estados Unidos da América
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
PE	Ponto de Encontro
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 PALAVRAS INICIAIS	14
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	14
1.2 MOTIVAÇÃO.....	18
1.3 A DISCUSSÃO DE CONCEITOS-CHAVE	20
1.3.1 A cultura do e no ensino de línguas	21
1.3.2 O lugar da cultura na língua e da língua na cultura	23
1.3.3 Perspectiva intercultural e o ensino de línguas-culturas	26
1.3.4 Problema	31
1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA.....	31
1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA	32
1.5.1 Objetivo geral.....	32
1.5.2 Objetivos específicos.....	32
1.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	32
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	33
CAPÍTULO 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA	35
2.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	35
2.1.2 Método qualitativo e a investigação de crenças	39
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	41
2.2.1 O programa FLTA e um breve histórico do ensino de português nos EUA..	42
2.3 OS SUJEITOS	44
2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS	45
2.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	45
2.6 REFERENCIAIS ADOTADOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS E DESENVOLVIMENTO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	46
2.6.1 Referencial para o desenvolvimento das atividades didáticas.....	46

2.6.2 Referencial para a aplicação dos questionários.....	47
2.6.3 Referencial para as observações das aulas.....	48
2.6.4 Referencial para a realização da entrevista.....	49
2.7 A ANÁLISE DOS DADOS.....	50
CAPÍTULO 3 MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS E CRENÇAS DE ALUNOS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS – RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS-CULTURAS.....	52
3.1 PARA ONDE AS CRENÇAS TÊM NOS GUIADO ATÉ O MOMENTO?.....	53
3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	56
3.2.1 Crenças sobre línguas-culturas em uma turma de PFOL.....	56
3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS E SEUS PAPÉIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	61
3.3.1 Materiais potencialmente interculturais: seu lugar no ensino-aprendizagem de línguas-culturas.....	66
3.3.2 Materiais didáticos para o ensino de PFOL: do livro didático “engessado” ao universo intercultural.....	70
3.3.3 Atividades potencialmente interculturais em aulas de PFOL nos Estados Unidos.....	75
3.3.4 Feijão com arroz ou pizza com coca-cola?.....	75
3.3.5 Família: papai, mamãe e tia?.....	83
3.3.6 Se todo brasileiro gosta de futebol, todo americano gosta de <i>football</i> ?.....	88
3.3.7 A América para os americanos e o Brasil para os brasileiros?.....	95
3.4 APRENDIZAGEM INTERCULTURAL E A POSSÍVEL RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS.....	105
3.4.1 Refletindo sobre o processo de aprendizagem intercultural.....	108
3.5 CRENÇAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E O PROFESSOR INTERCULTURAL.....	114
3.5.1 O papel das crenças na atuação docente e o lugar do português como língua pluricêntrica.....	119
3.5.2 Crenças sobre materiais didáticos e seu lugar na atuação docente.....	128
CAPÍTULO 4 PALAVRAS FINAIS E PESQUISAS FUTURAS.....	138

4.1 PALAVRAS DE (IN)CONCLUSÃO E RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA	138
4.1.2 Reflexões finais.....	143
4.2 APONTANDO CAMINHOS PARA PESQUISAS FUTURAS.....	145
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	160
APÊNDICE C – <i>QUESTIONNAIRE ON THE LEARNING OF PORTUGUESE TO SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES</i>	161
APÊNDICE D – <i>QUESTIONNAIRE ON TODAY'S CLASS 02-09-2016</i>	163
APÊNDICE E – <i>QUESTIONNAIRE ON FAMILY</i>	164
APÊNDICE F – <i>QUESTIONNAIRE ON "SPORTS"</i>	165
APÊNDICE G – <i>JOB AND IMMIGRATION</i>	166
APÊNDICE H – <i>REFLECTING ON MY INTERCULTURAL LEARNING PROCESS</i>	167
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA DE PFOL.....	171
APÊNDICE J – NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DAS AULAS	178

CAPÍTULO 1 PALAVRAS INICIAIS

1. *O que é que a baiana tem? (bis). Como ela requebra bem...! O que é que a baiana tem? (bis) Quando você se requebrar caia por cima de mim (tris). O que é que a baiana tem? (CAYMMI, 1939).*
2. *Brasil. Meu Brasil brasileiro. Meu mulato inzoneiro. Vou cantar-te nos meus versos. Ô Brasil, samba que dá. Bamboleio, que faz gingar. Ô Brasil do meu amor. Terra de Nosso Senhor. (BARROSO, 1939).*

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Como parte de uma tradição nos estudos iniciais em Linguística Aplicada (LA), o interesse em compreender os fatores que participam do processo de ensino-aprendizagem de línguas é crescente. Muitas dessas pesquisas se concentram, principalmente, nas reflexões sobre as posturas/attitudes e motivação que aprendizes de línguas desenvolvem durante o processo de aprendizagem como uma tentativa de traçar as características de um possível “bom aprendiz” (KALAJA, 2015). Desses trabalhos surgiu a necessidade de se investigar os elementos presentes no imaginário dos aprendizes quando estudam uma língua, o que impulsionou uma forte corrente nos estudos da linguagem voltados para a compreensão desses elementos muitas vezes chamados de representações, culturas de aprender, conhecimento metacognitivo e, como chamarei aqui, crenças (BARCELOS, 2001, 2004, 2006¹, 2010).

Os estudos sobre crenças têm mostrado que os sujeitos constroem seus sistemas simbólicos de representação através de diálogos empreendidos com o mundo a sua volta (BARCELOS, 2004). Isso nos leva a considerar que esses sujeitos constroem e compartilham suas ideias e opiniões do que seriam ou como funcionam determinadas línguas-culturas através do contato com outras pessoas e também do que é veiculado pela televisão, rádio, revistas e, mais contemporaneamente, pelo uso da *internet*.

Os trechos das músicas trazidos na abertura desta discussão são apenas alguns exemplos de como a música/rádio era um dos agentes que mais contribuía para a

¹ Barcelos (2006), ao fazer um apanhado do que se tem produzido no Brasil em relação ao tema, traz alguns dos exemplos mais comuns de crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem, tais como: é preciso ir ao exterior para se aprender bem uma língua estrangeira; é preciso falar como um falante “nativo” ao se aprender uma língua estrangeira; não é possível aprender uma língua estrangeira na escola pública; na sala de aula só se pode falar na língua estrangeira; só em Portugal se fala bem o português, etc.

veiculação de valores e imagens de uma determinada língua-cultura. Essas canções interpretadas por Carmen Miranda, figura importante na exportação da “cultura brasileira” entre as décadas de 30 e 50, estavam a serviço do governo com o intuito de se construir uma identidade nacional baseada na reprodução e exaltação de um conjunto de símbolos que, supostamente, representariam uma síntese do Brasil. Os elementos “tipicamente” regionais, como é o caso das baianas que requebram, como mostrado na primeira música de Dorival Caymmi, se relacionam com as imagens de um Brasil mulato e idílico entoadas na segunda canção escrita por Ary Barroso.

A mistura intencional de elementos culturais “locais” e “nacionais” resultava na tão almejada unicidade de uma cultura, dita brasileira. O colorido na roupa de Carmen Miranda traduzia a natureza rica e exuberante de nossas terras assim como ao carnaval e as nuances da nossa diversidade étnica. De forma geral, se pode dizer que Carmen Miranda “abrasileirou” (KERBER, 2008) elementos regionais e os tornou símbolos de uma cultura que se pretendia una e representativa para todos os brasileiros. Além disso, esses símbolos não eram consumidos/produzidos somente pelos brasileiros, mas também por outros estrangeiros, principalmente os estadunidenses, que conheciam e foram expostos ao trabalho da atriz e cantora luso-brasileira que, conseqüentemente, levava-os a construir suas próprias representações, ideias ou crenças do que seriam as línguas e culturas do Brasil.

Pode-se, então, considerar que a ideia de uma “brasilidade” está/estava sempre associada a um território e ao uso de uma língua comum que caracteriza/va seus cidadãos, nesse caso, a língua portuguesa e os brasileiros. Para Alkmim (2001), a relação entre língua, nação e identidade é resultado de um longo processo político e ideológico, sendo assim, uma construção social. Nesse sentido, a língua funciona como um dos elementos que fundam a ideia de uma “nacionalidade” e é, ao mesmo tempo, ferramenta através da qual se constrói uma identidade nacional.

O processo de construção do conceito de cultura e identidade brasileira tem sido marcado pela dualidade. Segundo DaMatta (1999), os estudos antropológicos trouxeram contribuições cruciais para o campo de discussão sobre “cultura”. Como tradição, os estudos sociais guiados, principalmente, por um paradigma positivista de pesquisa, relacionavam “cultura” ao que era civilizado ou, como o autor descreve, a “Cultura” com “c” maiúsculo que engloba as manifestações artísticas, literárias e dramáticas. Esse conceito de “Cultura” acabava colocando as “outras culturas” em patamares inferiores e

atribuía significados negativos a elas (como culturas primitivas, bárbaras e atrasadas). Foi com o início dos trabalhos que focavam na “cultura” com “c” minúsculo que se passou a considerar o valor ideológico e simbólico das relações humanas na construção do que se tem chamado de “cultura”. Nesse sentido, a humanidade e cultura passam a ser dois elementos indissolúvelmente ligados, e, dessa forma, cultura passa a significar a capacidade de simbolizar.

Para DaMatta (1999, p. 3),

Tais distinções são importantes porque, no caso do Brasil, certas singularidades históricas (fomos ‘descobertos’ e não ‘fundados’ ou ‘conquistados’ pelos portugueses, nossa herança colonial foi ‘carnavalizada’ pela presença de um rei e de dois imperadores) e particularidades sociológicas (nossa sociedade foi marcada pela escravidão e pelo hibridismo), sempre foram lidas como negativas. Ou seja: nossa ‘cultura’, quando comparada desavisadamente à ideia de ‘Cultura’ como ‘civilização’ que chegava de fora, era inevitavelmente denegrida e situada como doente, atrasada e inferior.

Para o autor ainda, a agenda de discussão sobre uma “cultura brasileira” deve passar a confrontar esses dois conceitos e distinguir os ideais universais dos locais, caso contrário, estaríamos repetindo o que sempre fizemos: “[...] copiar a França, sem ter franceses; imitar a Inglaterra e os Estados Unidos sem, contudo, ter como valor cultural a igualdade e o individualismo” (DAMATTA, 1999, p. 4).

Contemporaneamente, o avanço da tecnologia, a troca de informações e contatos entre pessoas de variadas partes do mundo vêm intensificando a construção de novas crenças sobre diferentes línguas-culturas. O papel da música e do rádio, como já discutido, não é mais tão relevante como no passado, já que se alguém tem curiosidade sobre uma determinada língua-cultura basta acessar os diversos *sites* de pesquisa disponíveis na rede e encontrar textos das mais diversas modalidades que tratam do tema.

Em sala de aula de português para falantes de outras línguas (doravante PFOL), as crenças tanto de professores como de alunos passam a ser negociadas entre eles e abrem caminhos tanto para a construção de novas como para a sua ressignificação. Além da postura do professor mediador em sala de aula e das crenças dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, atuam também nesse processo os materiais didáticos que são escolhidos para subsidiar as discussões e servirem de ponto de partida para a interpretação dos significados atribuídos à nova língua. Isso mostra, como já pontuou Almeida Filho (2007, p. 18), que o “estudo e aprendizagem de línguas é [...] uma

empresa ao mesmo tempo delicada e complexa [...]” e envolve variáveis de natureza distinta ligadas a personalidade, atitude, motivação, idade, experiências etc. Isso reforça a importância de se considerar esses elementos como cruciais no desenvolvimento de práticas que coloquem os sujeitos como foco do ensino e da aprendizagem de uma nova língua-cultura.

Por falar em ensino-aprendizagem de PFOL, devo deixar clara aqui a razão pela escolha do termo. Dentre as nomenclaturas usadas na literatura em LA, percebo uma preferência pelo termo “PLE” (Português como Língua Estrangeira), para fazer referência a situações nas quais o português não funciona como língua de comunicação entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais eles circulam em seu dia a dia. Apesar de popular, considero que essa nomenclatura pode não dar conta de problematizar a relação que os aprendizes desenvolvem com o uso da língua portuguesa na contemporaneidade. O que quero dizer com isso é que, por mais que essa língua não seja, majoritariamente, usada para comunicação entre os sujeitos no seu dia a dia, não tem como precisar se ela não desempenha alguma outra função nas práticas de letramento exercidas cotidianamente, principalmente através do uso da *internet*. Adiciono a esse fato, o caso de um dos sujeitos de minha pesquisa possuir estreita relação com a língua portuguesa, uma vez que seu pai é brasileiro e fala português com ele e com seus parentes que também são brasileiros (essa relação com a língua é chamada de PLH – Português como Língua de Herança). Assim, considero que a relação que esse sujeito tem com a língua não deve ser determinada apenas pelo ambiente de aprendizagem e, assim, acabar ignorando os laços afetivos e familiares que ele desenvolve com a língua portuguesa.

Acredito, então, que essa ressalva seja suficiente para alertar quanto à necessidade de questionar, sem desconsiderar sua importância, o construto “PLE” ou ainda “PL2” (Português Segunda Língua) e “PLA” (Português Língua Adicional) em contextos de modernidade recente nos quais se tornam evidentes as complexidades sociolinguísticas que permeiam as práticas de linguagem dos sujeitos que agem em e com a língua portuguesa, e, por fim, para deixar claro a minha escolha pelo termo “PFOL”².

² Para mais detalhes sobre as nomenclaturas quanto ao ensino de português, sugiro ler: Furtoso (2001) e Almeida Filho (2009).

Diante do exposto, ressalto que esta pesquisa está centrada nas reflexões sobre os papéis desempenhados tanto pelas crenças de alunos e professores sobre as línguas-culturas que estão em interação em sala de aula, como pelo uso de materiais didáticos (doravante MD) no complexo processo de ensino-aprendizagem.

1.2 MOTIVAÇÃO

Em relação ao ensino de línguas, qual cultura deve ser ensinada?

SUJEITO 1: As culturas das grandes potências e as principais referências da língua, americana e britânica.

SUJEITO 2: Todas (mexicana, chilena, uruguaia, argentina, espanhola, entre outras).

Um dos meus primeiros passos na trajetória como pesquisador se iniciou em 2014-2015 quando fui bolsista de iniciação científica do projeto intitulado “Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições”³, que buscou investigar formas mais condizentes para o desenvolvimento da consciência crítica de professores e aprendizes de línguas, no tocante a materiais usados em sala de aula do contexto específico. Através de observações de aulas, entrevistas, análise de livros didáticos baseada na perspectiva intercultural e nos questionários aplicados a professores das seis línguas estrangeiras ensinadas em um núcleo de extensão em Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a saber, alemão, italiano, espanhol, francês, inglês e português como língua estrangeira, consegui gerar dados importantes sobre a relação existente entre material didático e formação intercultural. O resultado dessas reflexões foi apresentado num volume (ESPÍRITO SANTO, 2015) cujo objetivo principal foi fornecer materiais⁴ potencialmente interculturais que pudessem

³ A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida por Souza (2017), cujos resultados foram publicados na monografia intitulada “Materiais didáticos para o ensino de línguas no NUPEL: em defesa da interculturalidade”.

⁴ Minha experiência com produção de material didático já tinha começado antes do projeto em questão quando fui convidado a compor uma das equipes nacionais responsáveis pela elaboração de Unidades Didáticas para o PPPE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Não materna, iniciativa de colaboração entre o IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa), a SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) e a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), cujo objetivo central é oferecer recursos didáticos *online* e gratuitos para professores e alunos de português em diversos contextos de ensino e aprendizagem ao redor do mundo. *Link* para plataforma para mais informações: <<http://www.ppple.org/>>. Acesso em: 15 jul., 2017.

complementar os demais recursos didáticos disponibilizados aos professores-em-formação em sala de aula.

As citações trazidas anteriormente são de dois questionários aplicados a dois professores-em-formação do núcleo citado. O objetivo era levantar as percepções que os professores tinham sobre o ensino de “cultura” em suas aulas. Essas duas respostas, em particular, me chamaram bastante atenção por sugerirem visões diferenciadas do tópico e que pouco dialogavam com a perspectiva que tinha adotado no projeto. No primeiro exemplo, é possível observar que o conceito de cultura está atrelado a territórios geográficos, mais especificamente, a países que são “referências” da língua inglesa (Estados Unidos, Inglaterra etc.), possivelmente por serem potências econômicas e onde vivem muitos dos chamados falantes “nativos”⁵ do idioma. No segundo, a noção de cultura não está mais relacionada a apenas uma ou duas “referências” linguísticas, mas sim a “todas” as culturas que “compartilham” uma “mesma língua”, a espanhola, no caso específico.

Na última resposta trazida, apesar de se perceber a tentativa do sujeito de englobar outras variedades da língua e da cultura no ensino, sua fala ainda sugere uma associação entre cultura, territórios e falantes “nativos”. A relação construída entre esses elementos tem colaborado para a noção de falantes “donos” legítimos de uma língua, já que eles seriam os únicos capazes de expressar os valores culturais associados aos seus territórios (CANAGARAJAH, 2013). Assim, passa-se a entender que existe uma língua que pertence exclusivamente a uma comunidade de fala e que acaba definindo as identidades de seus falantes.

Além do que descrevi anteriormente, o projeto em questão me fez levantar inúmeros questionamentos sobre até que ponto a formação desses professores contemplava discussões acerca da problematização do lugar da cultura em aulas de línguas (ou lugar da língua em aula de cultura?). Durante a caminhada, esses questionamentos me levaram a desenvolver a presente pesquisa na qual além de discutir

⁵ O debate sobre “falante nativo” ou “não nativo” tem sido realizado intensamente na Linguística Aplicada, e, embora eu parta da convicção de que tal binarismo é fruto de uma idealização das teorias de aquisição de línguas que pouco tem a ver com a realidade das práticas desenvolvidas pelos sujeitos, usarei esses termos aqui para designar os falantes que têm uma língua como primeira (nativo) e, para os demais, o termo não-nativo (apesar de toda a discussão gerada também sobre esse tema). Utilizarei as aspas (“ “) como um recurso para demonstrar o caráter crítico de minha referência aos termos já que essa problematização é vasta demais para o escopo desta pesquisa. Para mais detalhes sobre essa discussão, que é muito profícua na área de língua inglesa, sugiro ler: JENKINS, 2007; RAJAGOPALAN, 1997, 2005, FIGUEREDO, 2011 e SCHMITZ, 2013.

possíveis caminhos para se desenvolver um ensino intercultural, principalmente quando se trata de ensino de línguas, nesse caso, do português para falantes de outras línguas, investiga as representações/crenças que alunos estadunidenses possuem sobre as línguas-culturas que interagem em sala de aula e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de muitos estudos em LA já discutirem crenças de alunos e suas implicações no ensino-aprendizagem de línguas, esta pesquisa propõe uma discussão pouco explorada na área já que para Lima (2012, p. 159) “[...] os trabalhos sobre materiais didáticos [...] ainda são muito incipientes [...]” e que “[p]ouquíssimos são os estudos e pesquisas desenvolvidas a esse respeito, o que significa dizer que há uma enorme carência de trabalhos nesse campo [...]”. Assim, esta pesquisa propõe uma discussão pouco explorada na área de ensino- aprendizagem de línguas no que diz respeito à relação entre materiais didáticos e construção de falantes mais sensíveis culturalmente e procura, também, fazer uma reflexão sobre os rumos do ensino de português fora do Brasil e como os materiais didáticos que podem dar suporte ao ensino de língua e cultura são trabalhados em sala de aula.

1.3 A DISCUSSÃO DE CONCEITOS-CHAVE

Nesta seção, serão iniciadas algumas discussões relacionadas aos principais pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, tais como o conceito de língua e cultura e perspectiva intercultural. Escolhi tratá-los nesta etapa uma vez que considero crucial apresentar ao leitor os pilares que sustentaram o percurso de desenvolvimento teórico e prático do estudo antes de tratar mais especificamente do seu trajeto metodológico e discussão e análise de dados. Entretanto, devo salientar que mais adiante, no capítulo 3, alguns desses pressupostos serão retomados no levantamento e análise dos dados gerados. Dessa forma, deixo claro que toda a etapa de discussão dos dados será articulada também com a fundamentação teórica. Considero que assim, ao leitor ficará evidente minha tentativa de conciliar teoria e prática como emergentes de um problema específico de pesquisa e não como elementos estanques e independentes.

1.3.1 A cultura do e no ensino de línguas

Conceituar cultura nunca foi e não é das tarefas mais fáceis. Áreas das ciências sociais, tais como a Sociologia e Antropologia (esta última, citada por muitos como o berço dessa discussão) têm se debruçado e oferecido diversos e produtivos pontos de vistas sobre o tema. Apesar de extensos trabalhos que se dedicaram a dar um caráter científico e definitivo ao termo “cultura”, ele ainda oferece inúmeras possibilidades de reflexões e estudos. Nos últimos anos, a Linguística Aplicada, por exemplo, vem se interessando pelo tema levando a um crescimento significativo de trabalhos que investigam, principalmente, a relação entre língua e cultura no ensino de línguas (BYRAM, 1989, 1997, 2002; MENDES 2004; KRAMSCH 1998, 2011, 2013, SANTOS; ORTÍZ 2010). Por outro lado, o que é curioso notar nesses e em outros estudos é que eles mostram que nem sempre língua e cultura foram tratadas como inseparáveis.

As primeiras referências que se tem conhecimento à palavra “cultura” remontam ao século XIII na França. Derivada do latim “*cultura*”, a palavra era usada para fazer menção ao trabalho com o campo ou gado. Séculos depois, seu uso não estava mais associado a um nome e sim a um verbo, “cultivar” (CUCHE, 1999). É importante mencionar que a evolução do valor semântico da palavra “cultura” sempre esteve imbricada ao contexto sócio-histórico dos países europeus desde a Idade Média até os tempos modernos. Cuche (1999) mostra que no século XVIII, marcado pelo Iluminismo, o termo cultura passa a ser usado para designar a “formação” e educação do espírito do homem. Nesse contexto, a cultura seria “[...] a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (p. 21) e passou a ser usada quase como sinônimo de “civilização”, abrindo portas para interpretações do termo que consideravam alguns povos como selvagens ou primitivos (por não terem uma cultura muito desenvolvida) e outros civilizados (como seria o caso da França).

Cuche (1999), após trazer importantes discussões acerca dos sentidos atribuídos à palavra “cultura”, discute sobre as primeiras tentativas de conceituá-la cientificamente. O autor chama atenção, de um lado, para os trabalhos do antropólogo britânico Edward Tylor, que elaborou um conceito universalista de cultura, e do outro, aos de Franz Boas, considerado o pai da etnografia. Ao contrário de Taylor, Boas constrói um conceito relativista de cultura e se afasta da visão evolucionista que até

então dominava os estudos na época. Para Boas, cada cultura seria única, específica e “[...] dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da *língua*, das crenças, dos costumes, também da arte [...]”. (CUCHE, 1999, p. 44-45, grifo meu). Apesar de o seu foco não ser o linguístico, Boas ressaltou que a língua era a chave que permitia o acesso a outros aspectos da cultura. Trilhando esse mesmo caminho, o linguista Sapir, ao estudar a língua de índios americanos, concluiu que era a língua deles que os levava a ver o mundo de uma maneira diferente (DOURADO; POSHAR, 2010). Com esses e outros trabalhos, passa-se a dar mais ênfase ao papel da língua na construção da “cultura” e vice-versa. Essa relação de simbiose fica ainda mais forte com a acentuação dos processos de globalização e dos fluxos migratórios que possibilitaram um crescente contato entre língua e culturas diferentes, sobre o qual tratarei a seguir.

Para Cucho (1999), foi a partir dos anos 30 do século passado que surgiu uma “renovação” da ideia de cultura (e que se aproxima do conceito que defenderei aqui), impulsionada, principalmente, pelos estudos sobre o contato contínuo entre grupos de indivíduos de culturas diferentes, conhecido como “aculturação”. Nesse aspecto, para Mendes (2015, p. 2010) a “cultura” passa a ser estudada “[...] considerando-se as diferentes configurações das relações sociais, que podem fornecer quadros de integração, de competição, de conflito etc [...]” e passa “[...] a ser compreendida como um conjunto dinâmico e complexo, cujos elementos integradores provêm de fontes diversas no espaço e no tempo [...]”.

As pesquisas sobre aculturação promoveram deslocamentos importantes nos estudos tanto da Antropologia como da Sociologia, mas, além disso, trouxeram mudanças significativas na própria forma de se interpretar “cultura”. Para Cucho (1999, p. 136), “[...] [c]onsiderar a relação intercultural e as situações nas quais ela se efetua levou a uma definição dinâmica de cultura” e trouxe para o centro de discussão a ideia de que “[...] [t]oda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução [...]”. (p. 137). Essa concepção é valiosa para a pesquisa em vários aspectos: primeiro para relativizar o que chamo, aqui, de “cultura brasileira” por, possivelmente, trazer a ideia de cultura como algo fixo e acabado, e (des)construir a ideia de que uma cultura dá conta de explicar o comportamento de um povo (o que pode remontar a ideia de cultura como universal); e, segundo, por permitir a reflexão sobre a concepção de língua que está por trás desse entendimento de cultura como um fenômeno dinâmico e co-construído.

Sobre esse último aspecto, é importante fazer uma breve reflexão sobre a relação entre língua e cultura e discutir o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Iniciarei comentando a partir do momento em que a “língua” foi separada das outras formas de construir e comunicar significados.

1.3.2 O lugar da cultura na língua e da língua na cultura

Levando em consideração o estabelecimento da Linguística como ciência através dos trabalhos de Ferdinand de Saussure (1916), vê-se que o estudo da língua era feito separado da fala e, conseqüentemente, separado de outros recursos semióticos. Por mais que reconhecesse que a linguagem tinha um lado social e um individual e que seria impossível conceber um sem o outro, Saussure ressaltava que a língua “[...] não se confunde com a linguagem [...] [pois] é [antes de tudo] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]”. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Por considerar a linguagem, em seu todo, como multiforme e heteróclita, e por isso, impossível de ser classificada em uma categoria, Saussure conferiu à “língua” o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, por ser um princípio de classificação e suscetível de uma definição autônoma. Dessa forma, a língua era estudada como um sistema fechado e separado da realidade social de seus usos e, conseqüentemente, desvinculado da cultura.

Seguindo os passos dos estudos sobre a língua, os estudos sobre “cultura” eram dominados pela Antropologia Estrutural de Lévi Strauss (1958). Apesar de reconhecer que a linguagem fazia parte do conjunto simbólico que formava a cultura (CUCHE, 1999), o autor se empenhou em fazer um levantamento dos materiais culturais sempre idênticos de uma cultura, ou seja, encontrar os elementos universais culturais de toda sociedade humana, ignorando, assim, as particularidades culturais que não estivessem associadas a um povo. Essa visão foi criticada pelo antropólogo Clifford Geertz (1989), que ao propor que o conceito de cultura é essencialmente semiótico, discute que seu estudo deveria estar associado à interpretação das particularidades e das condições de entendimento das culturas localizadas.

Dentro daquela visão estruturalista, a cultura era apresentada como uma entidade monolítica que podia ser analisada e destrinchada como se fosse uma mera coleção de

fatos. No ensino de línguas, a cultura era ensinada através de apresentações de fatos relevantes sobre um povo ou civilização, o que impossibilitava a discussão sobre cultura como um fenômeno multifacetado fortemente dependente de limitações contextuais (JOUËT-PASTRÉ; SOBRAL, 2010).

Essa visão estrutural e sistêmica de língua ganhou ainda mais força com os estudos formalistas sobre aquisição de Noam Chomsky (1965), que propôs que os estudos pragmáticos e semânticos ficassem de fora do escopo do estudo da gramática, colocando a língua (competência linguística) no centro dos estudos linguísticos. O gerativismo de Chomsky, apesar de não ter sido desenvolvido para esse fim, se fez fortemente presente nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras em meados do século XX e contribuiu, principalmente, para a exaltação do falante nativo como modelo em sala de aula. A cultura no ensino de línguas não seguiu passos muito diferentes e, por isso, ainda estava ligada à ideia de “uma nação, uma língua” que remonta à consolidação dos estados nacionais europeus que forjaram uma língua nacional com o intuito de dar uma suposta unidade linguística e cultural às suas “nações” (OLIVEIRA, 2014).

A partir do que se chamou de virada social nos estudos da linguagem (BLOCK, 2003), a relação língua e cultura passa a ser estudada com mais força. Esse processo compreende mudanças na forma de se estudar a língua e passa a questionar os paradigmas estruturais que vinham dominando as pesquisas na área. A visão de língua como um sistema fechado em si mesmo passa a dar lugar à concepção de língua como um processo e como prática social. Dessa concepção, surgem novas perspectivas teóricas como a Análise do Discurso, a Sociolinguística, a Teoria Dialógica de Bakhtin e as Análises da Conversação e Textual. Essas correntes teóricas, ao deslocarem a concepção de língua para dentro de um paradigma social e discursivo, operaram mudanças também na concepção de cultura, que deixa de ser vista como um mero artefato e como produtos artísticos de um povo e passa a ser estudada dentro de um modelo social que levava em conta “[...] a complexa natureza do fenômeno cultural e reconhecia que toda cultura varia[va] em uma mesma sociedade, dependendo de uma vasta gama de limitações contextuais [...]”. (JOUËT-PASTRÉ; SOBRAL, 2010, p. 228). Nesse modelo, passa a ser reconhecido que ‘[...] o sentido não é transmitido, mas sim negociado[...]’. (KRAMSCH, 2002, p. 10).

Ainda com a reação à visão estruturalista/formalista de língua e cultura, o

sociolinguista Dell Hymes (1972) traz para os estudos da linguagem a ideia de competência comunicativa que se refere não somente ao conhecimento linguístico, mas também à habilidade dos falantes de usarem esse conhecimento em diálogos socioculturais (OLIVEIRA, 2012). Esse conceito mais tarde é revisitado por Canale e Swain (1980) que, pensando no ensino de línguas estrangeiras, acrescentam à competência comunicativa as competências estratégica e discursiva (OLIVEIRA, 2012).

Apesar de promover mudanças significativas na forma de conceber e ensinar línguas, a competência comunicativa sofreu críticas em relação ao modelo de falante (possivelmente) projetado em seus estudos. Segundo Oliveira (2012), por mais que o aspecto cultural estivesse presente nesses estudos, o alvo a ser atingido pelo falante “não-nativo” continuaria sendo a competência de um (idealizado) falante “nativo”, já que os modelos desenvolvidos não previam o desenvolvimento de uma conscientização de falantes “não-nativos” sobre suas próprias culturas ou o que seria ou não adequado socioculturalmente em suas práticas locais.

Devido à inadequação do modelo “nativo” nas práticas pedagógicas da competência comunicativa, passou-se a buscar saídas que privilegiassem a cultura local do aprendiz, já que para Kramsch (2013) “[...] [a]prender sobre uma cultura estrangeira sem a consciência de suas próprias práticas discursivas pode levar a um entendimento a-histórico e anacrônico [sobre essa cultura] e uma visão limitada de seu próprio Eu”⁶⁷ (p. 69). Com isso, a partir da década de 80 (KRAMSCH, 2011) crescem os números de trabalhos desenvolvidos sob o termo “intercultural”, tanto na educação, quanto na comunicação. No ensino de línguas estrangeiras, o conceito de competência intercultural ficou famoso após as iniciativas desenvolvidas por Michael Byram (1997), de trazer para a sala de aula a discussão sobre como se fazer entender e ser entendido em situações interculturais (OLIVEIRA, 2012).

Byram (1997, 2002) e outros teóricos que se têm se debruçado sobre a competência comunicativa intercultural (CCI) trouxeram contribuições importantes para o processo de ensino-aprendizagem de línguas através de seus trabalhos sobre as habilidades, conhecimentos, saberes e atitudes que aprendizes deveriam construir para se atingir um diálogo intercultural baseado na aceitação da diferença cultural. Porém, a noção de “intercultural” que defendo nesta pesquisa se associa muito mais com a

⁶ Todas as traduções feitas neste trabalho são de minha responsabilidade.

⁷ “[...] Learning about a foreign culture without being aware of one’s own discursive practices can lead to an a-historical or anachronistic understanding of others and [...] to limited understanding of the Self.”

construção de um ensino de línguas que busque o desenvolvimento da consciência cultura crítica dos participantes nesse processo.⁸ Assim, para além das discussões sobre competências, me aproximo ao que se tem chamado de perspectiva intercultural no ensino de línguas.

1.3.3 Perspectiva intercultural e o ensino de línguas-culturas

A diversidade cultural tem estado no centro das sociedades contemporâneas. Após várias décadas em que os sistemas educativos ignoraram as culturas dos alunos em nome de uma escola monocultural, novas iniciativas vêm sendo adotadas em várias partes do mundo no intuito de estabelecer perspectivas interculturais de ensino. Essa onda de iniciativas tomou força principalmente após os processos de descolonização e internacionalização das migrações que passaram a desafiar os próprios fundamentos da vida em sociedade e também da escola como a questão da igualdade, o respeito às diferenças e o direito à identidade cultural.

O processo de independência da maioria dos países africanos e asiáticos nos anos de 1950-60, os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos e a crescente mobilidade dos trabalhadores e as migrações em âmbito nacional e internacional foram alguns dos principais fatores que, segundo Akkari (2010), fizeram com que as perspectivas interculturais se difundissem no mundo. Para o autor, esses fenômenos culminaram num movimento de reforma de toda a estrutura do sistema escolar que atinge diferentemente os países e as regiões do mundo, de acordo com seus contextos sociopolíticos, econômicos e históricos.

A interculturalidade tem sido assunto recorrente desde a segunda metade do século passado e vem proporcionando uma reflexão mais intensa sobre as culturas e uma maior consciência das diferenças e das diferentes reações às diferenças. Desde então tem sido crescente o número de modelos teóricos de cultura e de competências interculturais, estando hoje disponíveis modelos pensados para determinados contextos sociais, desde o empresarial ao educativo. A própria diversidade terminológica dá conta dessa variedade. Hoje, encontram-se termos como paradigma, teoria, modelo, perspectiva e abordagem. Na minha trajetória de discussão sobre os princípios da

⁸ Aqui não deixo de apontar que o próprio conceito de “consciência cultura crítica” faz parte da competência comunicativa intercultural elaborada por Byram (1997). Por outro lado, não vou me ater a nenhum procedimento metodológico próprio dessa competência que busque investigar se ela foi ou não desenvolvida pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da(s) língua(s) em questão. No capítulo 3, voltarei a tratar desse tópico de forma mais detalhada.

interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, venho não só compartilhando das ideias desenvolvidas dentro da LA, seguindo, principalmente, os trabalhos de Mendes (2004, 2011, 2012), Byram (1997, 2002) e Kramsch (2011, 2013) como também me interessando cada vez mais pelos pressupostos do que se tem chamado de perspectiva intercultural crítica desenvolvidos na área de educação, principalmente, por Fleuri (2001, 2002, 2012) e Candau (2008, 2010).

A educação intercultural para os autores supracitados é entendida como uma alternativa para atender à complexidade das relações socioculturais marcadas pelos desafios impostos pela globalização da economia, da tecnologia e da comunicação na contemporaneidade. Além disso, essa perspectiva tem trazido para o centro das análises das relações contemporâneas a dialética entre igualdade e diferença, cultura universal e hibridização cultural, multi e interculturalismo, colonialidade/decolonialidades entre outras, como uma forma de refletir sobre o seu papel na construção de processos de entendimento e cooperação entre grupos culturais diferentes.

O reconhecimento das diferenças culturais tem abarcado distintas perspectivas, dentre elas a multi e a intercultural. Com características marcantes e muito ligadas ao seu contexto sócio-histórico, tanto a multi como a interculturalidade são produtos das necessidades de cada comunidade que conferem a essas duas perspectivas diferentes cores, objetivos e até definições. Dietz e Guilherme (2014, p. 22) apresentam uma visão detalhada da complexa conceituação desses dois termos e pontuam que cada um deles

[...] guarda uma peculiar familiaridade em cada sociedade, seja em conotações positivas ou negativas, dependendo das tradições acadêmicas e da evolução histórica de cada um [...] em cada contexto específico. Entretanto, isso não significa que o significado deles seja universal, ainda que com frequência, sejam, paradoxalmente, tratados como tais [...]⁹.

Para Akkari (2010), por trás do termo “educação multicultural”, há a concepção de perspectivas culturais múltiplas para promover a educação. O autor aponta que esse tipo de educação busca romper com as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais a educação era concebida, em sua maioria, como socialização monocultural. Porém, o autor ressalta que a educação multicultural pode ocultar o perigo da separação das diferentes comunidades culturais. Como forma de superar uma visão multicultural de

⁹ “[...] cada uno de los términos guarda una peculiar familiaridad en cada sociedad, ya sea que conlleve connotaciones positivas o negativas, dependiendo de las tradiciones académicas y de la evolución histórica de cada uno de los términos en cada contexto específico. Sin embargo, esto no significa que el significado de estos términos sea universal, aunque con frecuencia, son paradójicamente entendidos como tales, pese a su particular alusión a la diferencia [...]”.

educação, Akkari comenta que o termo “educação intercultural” busca superar o hiato do multicultural, destacando a ideia de interação e articulação entre dois ou mais grupos culturais. Para ele, “[...] [p]or trás da noção de interação, existem as trocas que podem ser conflitantes ou harmoniosas. A educação intercultural é focada na necessidade de uma experiência comum dos diferentes grupos culturais [...]”. (p. 77).

Candau (2008) complementa a discussão chamando a atenção para o fato de que outra dificuldade de penetrar na problemática da multiculturalidade se refere justamente às várias interpretações do termo. Dentre as mais variadas nomenclaturas, a autora defende o multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade, por considerá-lo “[...] mais adequado para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 51). Ainda segundo a autora, a perspectiva intercultural que é defendida quer promover

[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...]. (p. 52).

Ainda no âmbito educacional, a perspectiva intercultural busca reconhecer

o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. (FLEURI, 2002, p. 407).

Com relação a ensinar e aprender línguas em uma perspectiva intercultural, Mendes (2012) enfatiza a necessidade de se provocar deslocamentos na forma de se entender toda a “operação global” da educação linguística, isto é, uma reavaliação em direção a diferentes aspectos que compõem o processo de ensinar e aprender línguas, sobretudo na perspectiva do planejamento dos materiais didáticos, na reflexão sobre os papéis do professor e do aluno, na elaboração de currículos, nas formas de avaliação etc.

Toda a discussão sobre a relevância da educação intercultural fez crescer mais ainda o questionamento sobre o lugar da língua e da cultura no ensino. Segundo Kramsch (2011), a crescente heterogeneidade das culturas nacionais e da mobilidade das pessoas pelo mundo tem forçado e desafiado os conceitos tradicionais de língua e cultura. Para a autora, nos modelos tradicionais de competência intercultural está implícito o entendimento de cultura ainda ligado às características de membros nativos

de uma comunidade nacional que falam uma língua nacional e a compartilham dentro de uma cultura também nacional (KRAMSCH, 2013). Em contrapartida, ela aponta para a necessidade de não se conceber mais a comunicação intercultural como “[...] uma negociação racional de significados entre dois interlocutores que vêm de duas culturas nacionais diferentes [...]”, mas sim ser interpretada como “[...] um sistema complexo de significados multilíngues com desdobramentos imprevisíveis e não lineares nos quais os interlocutores ocupam posições [identitárias] diversas [...]”¹⁰. (KRAMSCH, 2011, p. 309).

Nesse contexto, a cultura se torna um discurso, ou seja, uma construção sócio-semiótica que faz com que falantes “nativos” e “não-nativos” vejam seus horizontes culturais mudados e desterritorializados no processo de comunicação (KRAMSCH, 2013). Dessa forma,

[s]e cultura não está mais ligada ao território de um Estado-nação e a sua história, devemos, então, enxergá-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias formas pelos indivíduos [...], ela não pode ser encarada como comportamentos e eventos, ela [a cultura] tem um significado que depende de quem a interpreta e de que posição sócio-histórica ocupa [...]¹¹. (KRAMSCH, 2013, p. 68-69).

A língua, nesse contexto, passa a ser encarada como uma prática simbólica que constrói nossas identidades e subjetividades no dia a dia e que, conseqüentemente, constrói e é construída pela cultura. Por esse motivo, tenho adotado a noção de língua-cultura para reforçar a relação intrínseca que existe entre elas.

Para Mendes (2015), língua-cultura é

[...] um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos [...]. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados. (p. 218).

Dentro de uma perspectiva intercultural de ensino de línguas, uma língua-cultura é mais que um objeto de ensino, é “[...] a ponte, a dimensão mediadora entre

¹⁰ “[...] intercultural communication can no longer be seen as the rational negotiation of meaning between two interlocutors who come from two different national cultures. It has to be seen as a complex system of emergent multilingual meanings with non-linear and unpredictable outcomes, where interlocutors occupy various subject positions [...]”.

¹¹ “[...] If culture is no longer bound to a territory of a nation-state and its territory, then, we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals [...] it has a meaning that depends on who does the reading and from which historical position in society [...]”.

sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação [...]”. (MENDES, 2011, p. 140).

Dessa forma, posso resumir que as discussões sobre língua-cultura:

- Põem em xeque o conceito de língua como um sistema acabado em si mesmo e atrelado a um espaço geográfico e, conseqüentemente, a um falante “nativo”;
- Possibilitam pensar em cultura como um processo dialógico construído (também, mas não exclusivamente) através do uso da linguagem entre sujeitos marcados sócio discursivamente;
- Chamam atenção para a ideia de língua como lugar de interação entre sujeitos que (re)constroem seus mundos, crenças e identidades através do discurso;
- Questionam a relação de dependência entre uma língua, uma cultura e uma nação;
- Permitem pensar a língua e a cultura não como elementos externos aos sujeitos, mas sim como fenômenos negociáveis que emergem dos contatos interculturais.

Essa indissociabilidade ressalta que a cultura assim como a língua não são fenômenos estáveis, prontos e acabados, e nem existem *per se*. Adotar a concepção de língua-cultura, ou línguacultura, é reconhecer que esses elementos são socioculturalmente construídos nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir (DOURADO; POSHAR, 2010). Pode parecer ou soar estranho ao leitor que por considerar língua-cultura como uma prática localmente desenvolvida e até questionar a ideia de “uma língua, uma cultura”, eu ainda insista na repetição dos termos “língua” e “cultura” e, ainda por cima, separá-los por um hífen (-). Quero esclarecer, que o que chamo de “língua-cultura” não é a mera junção de um sistema formal de estruturas gramaticais (convencionalmente chamado de língua) “usado” por falantes para construir sentido no mundo (cultura). Pelo contrário. Aqui, defendo que tanto língua como cultura são fenômenos co-construídos através da interação entre sujeitos e, sendo assim, não são entidades que preexistem à interação intercultural. Apoio-me, portanto, nesse termo

por considerá-lo mais adequado aos objetivos que quero alcançar nesta pesquisa e por perceber que nomenclaturas outras usadas dentro e fora da LA não dão conta (se é que isso seria possível) de problematizar as relações de contato entre sujeitos que se têm efetuado nos tempos atuais.

1.3.4 Problema

De acordo com o que foi exposto nos parágrafos anteriores, ao tratar do ensino de português para falantes de outras línguas, tenho a preocupação de refletir sobre as concepções que podem estar por trás das imagens que aprendizes desenvolvem sobre as línguas-culturas que estão em interação em sala de aula. Nesse contexto, quando proponho uma discussão sobre crenças dentro de um paradigma intercultural, busco um ensino que extrapole conceitos reducionistas e estereotipados de uma língua-cultura. Por isso, o problema desta pesquisa é saber de que forma a utilização de materiais didáticos interculturais colabora para o processo de ensino-aprendizagem de PFOL, assim como para a ressignificação de crenças que aprendizes têm das línguas-culturas em interação em sala de aula.

1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA

Para a viabilização deste estudo, são pertinentes as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são os papéis desempenhados por materiais didáticos interculturais e por crenças sobre línguas-culturas no processo de ensino-aprendizagem de PFOL?
- 2) Quais são as crenças que alunos estrangeiros possuem sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula?
- 3) Quais são as implicações dessas crenças no processo de ensino-aprendizagem?
- 4) Qual é o papel desempenhado por materiais didáticos potencialmente interculturais na ressignificação de crenças sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula?

- 5) Em que medida crenças sobre as línguas-culturas em interação e o uso de materiais didáticos potencialmente interculturais podem colaborar na adoção de práticas culturalmente sensíveis do professor que ensina português para falantes de outras línguas?

1.5 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.5.1 Objetivo geral

Tendo como contexto de pesquisa uma disciplina de graduação de português para falantes de outras línguas de uma universidade estadunidense e colocando como foco a interação desenvolvida de alunos e professor com materiais didáticos, pretendo alcançar o seguinte objetivo geral:

- Discutir o papel desempenhado tanto por materiais didáticos potencialmente interculturais como por crenças sobre línguas-culturas no processo de ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

1.5.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Levantar as principais crenças que alunos têm das línguas-culturas que estão em interação em sala de aula;
- Analisar a relação entre crenças e o processo de aprendizagem das línguas-culturas;
- Discutir possibilidades de resignificação de crenças através da aplicação de materiais didáticos desenvolvidos sob a perspectiva intercultural;
- Discutir a relação entre crenças e o uso de materiais didáticos com a adoção de práticas interculturais pelo professor de PFOL.

1.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia sob o parecer de número 2.121.514. Antes da aprovação

e visando à credibilidade e à validade acadêmico-científica, no primeiro contato com os sujeitos participantes, foram solicitadas as respectivas assinaturas em um Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE A). Nesse termo, os informantes declararam o seu conhecimento sobre a natureza da pesquisa, bem como das condições de sua participação. Dessa forma, tendo compreendido tudo o que lhes foi informado sobre a sua atuação no estudo e estando conscientes dos seus direitos e das suas responsabilidades, os sujeitos concederam a autorização por meio da assinatura no referido Termo.

Também foi solicitada autorização da instituição na qual seria realizada a geração dos dados. Essa autorização foi assinada pelo diretor do Departamento de Espanhol e Português da universidade onde foi conduzida a pesquisa (APÊNDICE B). Nesse termo foram explicitados os objetivos da pesquisa e, ao mesmo tempo, solicitada autorização para as observações em salas de aula.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação consta de 4 capítulos, além das referências e apêndices. Devo adiantar que não foi reservado nenhum capítulo específico para a discussão de pressupostos teóricos uma vez que considero que esse debate deva ser realizado durante todo o trabalho e, por isso, em todos os capítulos. Como prova disso, já na seção anterior, eu discuti aspectos teóricos importantes para este trabalho como o conceito de língua e cultura e as características do ensino intercultural de línguas.

No capítulo 2, a teoria estará a serviço da discussão sobre a trajetória metodológica traçada durante a realização da pesquisa, por isso que o nome “Percurso teórico-metodológico e contexto da pesquisa” foi conferido a esse capítulo. Nele será discutido também o caráter qualitativo de cunho etnográfico da pesquisa e focarei, principalmente, nas características dessa modalidade de pesquisa aplicada ao estudo de crenças. Aqui, ainda será descrito o contexto da pesquisa, serão trazidos dados dos sujeitos envolvidos, o detalhamento dos instrumentos de geração de dados usados e os critérios adotados para essa utilização. O capítulo será finalizado com algumas reflexões sobre o processo de análise dos dados.

O capítulo 3, “Materiais didáticos interculturais e crenças de alunos de português para falantes de outras línguas – ressignificando a aprendizagem de línguas-culturas” concentra a parte mais importante da pesquisa que é a apresentação, discussão e análise

dos dados gerados. Lembrando que nesse capítulo serão retomados alguns conceitos teóricos discutidos em capítulos anteriores como também serão apresentados novos pressupostos teóricos que emergiram dos dados gerados como, por exemplo, o conceito de português como língua pluricêntrica. Dentro das categorias de análise propostas, serão debatidas as relações entre as crenças que alunos e professor possuem sobre as línguas-culturas que interagem em sala de aula com o processo de ensino-aprendizagem de PFOL, além de levantar reflexões sobre o lugar de materiais didáticos na ressignificação dessas crenças por parte dos alunos, assim como na atuação docente.

No capítulo 4, “Palavras finais e pesquisas futuras”, retomo as minhas perguntas de pesquisa e sugiro direções que podem ser tomadas, tanto no estudo da língua portuguesa na contemporaneidade, como nos estudos que se baseiam na perspectiva intercultural de ensino e atuação de professores de línguas.

Após a discussão introdutória desta pesquisa, parto para o debate sobre o percurso teórico-metodológico que virá acompanhado da descrição do contexto e dos sujeitos envolvidos no estudo.

CAPÍTULO 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta etapa, apresentarei a metodologia utilizada para a realização da investigação. Ela está dividida em algumas seções cujos objetivos serão: detalhar os pressupostos metodológicos que embasaram a natureza qualitativa desta investigação de cunho etnográfico, apresentar o contexto da pesquisa, explicitar os instrumentos de geração de dados utilizados, seus sujeitos e também o papel do pesquisador no processo de observação e geração dos dados.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

A pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la.

(MOITA LOPES, 2006, p. 85).

Abro a discussão sobre o percurso metodológico da investigação com a citação de Moita Lopes (2006), por ela demonstrar o valor e o lugar da pesquisa sobre a linguagem na contemporaneidade. Para além de chamar a atenção para o caráter social de se fazer pesquisa, Moita Lopes problematiza os construtos que, há muito tempo, têm orientado os estudos na Linguística Aplicada. O autor defende a necessidade de reavaliar os arcaísmos teórico-metodológicos que têm embasado as pesquisas na área a fim de que ela possa produzir conhecimento relevante e que dialogue com as formas através das quais as interações humanas têm se efetuado na contemporaneidade. Assim, Moita Lopes ressalta a importância de se questionar o paradigma positivista que tem acompanhado a produção de conhecimento e acentua a necessidade de uma LA contemporânea, ou seja

[...] uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos sociais e das humanidades, nas quais se verifica uma mudança paradigmática em virtude da crise da ciência moderna [...]. (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Em passos semelhantes, Pennycook (2006, p. 28), em sua defesa por uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), discute que a LA ainda tem sido gravemente afetada pelos paradigmas estruturais e positivistas que tendem

[...] a considerar a sociedade e a cognição como as únicas áreas que permitem pesquisa objetiva, focalizando, por um lado, o indivíduo em isolamento cognitivo, e, por outro, deixando de reconhecer que tanto a cultura – como um sistema de significação primária pela qual fazemos sentido do mundo – quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro das relações de poder.

Dessa forma, o autor, assim como Moita Lopes, ressalta que nós, linguistas aplicados, devemos produzir conhecimento levando em consideração a dinâmica das relações sociais, culturais e políticas que se efetuam através do uso da linguagem. Sendo assim, fazer pesquisa dentro de uma perspectiva que conceba a linguagem como fundamental para compreender o mundo e nós mesmos é defender uma forma de se fazer pesquisa qualitativamente.

Utilizar um método qualitativo de pesquisa significa investigar as qualidades e atributos de um fenômeno específico ao invés de apenas mensurá-lo (BAILEY, K. M.; NUNAN, 2009). Dentro da LA, principalmente no eixo que trata sobre ensino-aprendizagem de línguas, essa opção de investigação tem sido crescente. Segundo Cançado (1994), isso se deve, principalmente, à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais de cunho positivista. Para Telles (2002), esse crescimento na área de educação é resultado de um interesse dos professores “[...] pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola”. (p. 102). Nesse cenário, a preocupação em contextualizar o que é pesquisado e estabelecer todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa é crucial (LEFFA, 2006).

O método qualitativo de pesquisa é relativamente novo no campo de ensino-aprendizagem se comparado com outros mais “tradicionalistas” e tem suas raízes em trabalhos desenvolvidos principalmente na Inglaterra e Estados Unidos durante as décadas de 60 e 70. Segundo Erickson (1985), a questão central nesse tipo de pesquisa (também chamada de interpretativista pelo próprio autor) está relacionada com a construção de significado através da perspectiva dos atores sociais, isto é, levar em consideração suas próprias interpretações das ações que eles desenvolvem em suas vidas diárias.

Por colocar em foco os aspectos subjetivos e interpretativistas na pesquisa, dando espaço, assim, para uma abordagem qualitativa do estudo do fenômeno no seu contexto social, muito se tem discutido que o método qualitativo ignora, por completamente, a análise ou a consideração de dados quantitativos. Sobre isso, Denzin e

Lincoln (1998), citados por Mendes (2004), ressaltam que a pesquisa qualitativa não privilegia um único método. Para os autores, a pesquisa contemporânea qualitativa é considerada um ‘multimétodo’ que “[...] utiliza a abordagem interpretativa sem privilegiar uma metodologia em detrimento de outra, que busca o fenômeno no seu próprio ambiente, interpretando-o a partir dos significados que lhe são atribuídos pelas pessoas [...]”. (MENDES, 2004, p. 22). O termo “qualitativo”, assim, abrange uma série de tipos de pesquisas que vêm tomando espaço nas ciências sociais, como é o caso da pesquisa etnográfica (WATSON-GEGEO, 1988).

Originalmente desenvolvida dentro da Antropologia, a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas que se desenvolve naturalmente em contextos específicos e foca, principalmente, na interpretação cultural desse comportamento (WATSON-GEGEO, 1988). O etnógrafo, nesse cenário, a fim de oferecer uma explicação descritivo-interpretativista do comportamento das pessoas em um dado contexto, lança mão de uma observação sistemática, intensa e detalhada daquele comportamento, analisando como ele e a interação são socialmente organizados.

Entretanto, descrever e interpretar o comportamento humano é um trabalho árduo. Para Geertz (1989, p. 20)

[...] a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares [...]. Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...].

Nesse sentido, o papel do etnógrafo é, acima de tudo, extrair estruturas de significados construídas pelos sujeitos que formam o que se chama de cultura.

Quando trazida para a sala de aula, essa complexidade não é apagada. As discussões sobre a etnografia buscam, nesse contexto, tentar ler (ou dar significados) às multiplicidades de sentidos que se constroem no processo de ensino-aprendizagem de línguas e dão foco, principalmente, ao papel exercido pela(s) cultura(s) dos sujeitos envolvidos na de construção de sentido através da linguagem.

A etnografia no ensino de línguas trouxe deslocamentos importantes na forma de se conceber pesquisa. Essa modalidade coloca em xeque o papel do professor como apenas consumidor/aplicador de teorias e o coloca como produtor de conhecimento. Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139)

[...] [e]ssa tendência é conhecida por deslocar o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é

conceptualizada como um ato de constante investigação, de modo que possa haver progresso educacional [...]”.

Naquela época, os autores ressaltaram ainda que a sala de aula de línguas era concebida apenas com o local de ensino e muito raramente um local de pesquisa devido, principalmente, à formação inicial focada no ensino e ausência de tradição de pesquisa nas universidades sobre esse processo.

Com o avanço da LA, o cenário de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas tem mudado consideravelmente, aumentando, também, o número não só de pesquisadores, mas de professores-pesquisadores que têm se interessado pela dinâmica das relações que se constroem durante esse processo. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008), ao refletir sobre as contribuições do papel do professor pesquisador, ressalta que

[...] [o] docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem [...]. (p. 32-33).

Dessa forma, o professor pesquisador, além de usuário do conhecimento produzido em pesquisas é, essencialmente, um gerador de conhecimentos dos problemas que vivencia cotidianamente, no contexto escolar, equivalendo, portanto, a um pesquisador de sua própria ação.

Não muito diferente do que tratei anteriormente, Watson-Gegeo (1988) afirma que, devido a sua natureza holística¹², as técnicas etnográficas “[...] podem ser usadas para oferecer *feedback* valioso aos professores sobre o que ocorre em sala de aula [...]”¹³ (p. 588). Com isso, ao situar a pesquisa dentro do método qualitativo-interpretativista e que ressalta o caráter etnográfico da pesquisa em sala de aula, deixo claro que meu interesse é investigar as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas (diga-se professores e alunos) do jeito que elas ocorrem dentro desse contexto específico, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados.

¹² Isto é, considerar e examinar a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; seja aspecto de ordem social, pessoal e até físico. (CANÇADO, 1994).

¹³ “[...] can be used to provide helpful feedback to teachers about what is going on in the classroom [...]”.

2.1.2 Método qualitativo e a investigação de crenças

Os estudos sobre crenças já se consolidaram dentro das investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Apesar de serem relativamente recentes em comparação aos outros aspectos no campo, esses estudos vêm crescendo rapidamente dentro da Linguística Aplicada. Além disso, Barcelos (2001) aponta que a forma de se investigar crenças também vem mudando devido aos novos paradigmas que têm orientado as pesquisas sobre a linguagem e, conseqüentemente, sobre as representações que os sujeitos têm sobre a língua.

A autora aponta que os trabalhos iniciais sobre crenças as consideravam como entidades estáveis e cognitivas presentes na mente dos aprendizes. No desenvolvimento de trabalhos que seguiam essa corrente ou abordagem, também chamada de normativa, a metodologia utilizada carecia de investigações que buscassem os motivos que faziam com que os alunos possuíssem certas crenças, suas origens e as influências no processo de aprendizagem de línguas (DINIZ; GOLÇALVES; PROCHNOW et al., 2011). Vieira-Abrahão (2010) aponta que nesses estudos, os instrumentos de geração de dados eram usados apenas para inferirem as crenças por meio de questionários de perguntas fechadas que ofereciam um conjunto pré-determinado de afirmações, cabendo aos alunos simplesmente completá-los. O objetivo desses estudos, segundo Barcelos (2001), era classificar e descrever as crenças e colocá-las como indicadores dos comportamentos dos alunos como bons aprendizes ou autônomos.

Outra abordagem conhecida na metodologia de investigação de crenças é a metacognitiva. Nela, o pressuposto que guia as investigações é de que os alunos pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas de suas crenças. Barcelos (2001) apresenta trabalhos desenvolvidos por Wenden (1987 apud BARCELOS, 2001) que demonstraram que os aprendizes eram capazes de falar sobre a língua, sua proficiência nela e seu papel no processo de aprendizagem. Apesar dos avanços na investigação que incluía o uso de entrevistas semiestruturadas, essa abordagem ainda considerava as crenças como estáveis e falíveis e, por isso, se assemelha à abordagem normativa já que entende que as crenças podem ser obstáculos a uma determinada visão de aprendizagem.

Com a continuidade dos trabalhos sobre crenças, passou-se a se questionar o caráter estável conferido a elas nas abordagens mais “tradicionais”. Com isso, cresce o número de investigações que passam a enxergá-las não como um sistema fechado e

estável, mas sim, como um fenômeno social dinâmico. Os trabalhos desenvolvidos dentro dessa abordagem, chamada de contextual (BARCELOS, 2001) passam a se apoiar mais em entrevistas e observações de aulas para refletirem sobre a relação entre crenças e o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para Vieira-Abrahão (2010), nessa abordagem, as crenças “[...] são inseridas dentro do contexto de atuação do[s] participante[s] investigado[s] [...] e passam a ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes [...]”. (p. 220).

Com esse panorama, concluo que a primeira abordagem se enquadra em uma perspectiva positivista de pesquisa voltada para a quantificação de dados, enquanto que a segunda e a terceira dentro de um método qualitativo já que são realizadas dentro de contextos específicos e são voltadas “[...] para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas [...]”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 220). Segundo Barcelos (2001, p. 82), a abordagem contextual oferece uma definição mais ampla de crenças e propõe uma metodologia diferente para investigá-las. Para a autora

[...] [e]ssa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem, permitindo, assim, uma maior compreensão das crenças e de sua relação com a abordagem de aprender línguas estrangeiras dos alunos [...].

Com isso, ressalta-se a necessidade de se fazer pesquisa sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas de forma contextual e buscando compreender como elas interagem com as ações dos envolvidos. A abordagem contextual no estudo de crenças acompanha os trabalhos desenvolvidos ancorados em um paradigma qualitativo de pesquisa de base etnográfica que defendi anteriormente.

Por isso, acredito que o método qualitativo de cunho etnográfico oferece o arcabouço e instrumentos de pesquisa necessários para se atingir os objetivos dessa pesquisa já que para se investigar a relação entre crenças que os sujeitos têm sobre línguas-culturas é imprescindível interpretar, através de seus relatos, a forma como eles concebem e enxergam língua e cultura. Além disso, para refletir sobre uma possível ressignificação dessas crenças através do uso de materiais didáticos em sala de aula, o olhar não só do pesquisador como também do professor e alunos sobre suas ações durante o percurso da pesquisa se torna crucial.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade localizada na cidade estadunidense de Nashville, capital do estado do Tennessee, entre os meses de janeiro e abril de 2016. A universidade foi fundada em 1873 e é, atualmente, considerada uma das 20 melhores instituições de ensino superior do país.

A universidade é uma instituição privada de ensino e pesquisa que conta com mais de 6 500 alunos de graduação e 5 300 em nível de pós-graduação. Ela oferece cursos nas mais diversificadas áreas como, por exemplo, arte e ciência, engenharia, música, educação e desenvolvimento humano.

A promoção de cursos de língua portuguesa para falantes de outras línguas é desenvolvida dentro do Departamento de Português e Espanhol que faz parte da Faculdade de Artes e Ciência. O departamento é mundialmente conhecido tanto por oferecer uma gama de cursos em literatura, língua e cultura espanhola, assim como pelo seu programa de Português e Estudos Brasileiros. Em nível de graduação, o departamento oferece *majors*¹⁴ em língua espanhola e portuguesa e um *minor* em língua portuguesa. Em nível de pós-graduação, conta com um programa de doutorado em espanhol e outro em espanhol e português.

Para se obter um *minor* em português, é solicitado que o aluno complete, no mínimo, 15 créditos, divididos da seguinte forma:

1. “Português intermediário” (ou um curso mais avançado a depender da disponibilidade do departamento) – 3 horas;
2. Um dos seguintes cursos: “Produção escrita em português” ou “Português através da cultura pop” – 3 horas;
3. “Introdução à literatura luso-brasileira” – 3 horas;
4. Um dos seguintes cursos: “Literatura brasileira no século XIX” ou “Literatura brasileira moderna” – 3 horas;

¹⁴ Nos Estados Unidos, geralmente, ao ingressarem em uma universidade, os alunos escolhem determinados campos de concentração dos seus estudos dentro de uma gama de áreas oferecidas: artes e ciência, música, engenharia etc. O *major* é o principal campo de concentração e, na universidade onde realizei a geração dos dados, deve ser indicado até o final do quarto semestre. O *minor* é um sistema complementar de estudos subordinados ao *major* e, por isso possui uma carga horária menor. A escolha de um *minor* é opcional, e os que a fazem, normalmente, buscam um aprofundamento maior do “major”. Assim, por exemplo, quem tem um *major* em língua espanhola pode ter um *minor* em língua portuguesa (a universidade até aquele período não oferecia *major* em Língua Portuguesa ou Estudos Brasileiros).

5. E um dos seguintes cursos: “Cultura brasileira”, “Tópicos especiais”, “Literatura hispano-americana e brasileira I”, “Literatura hispano-americana e brasileira II”, “Metodologia comparada” ou “Seminários” – 3 horas.

Observando a grade curricular do *minor* em língua portuguesa, não posso deixar de mencionar que o ensino de cultura parece ser feito de forma separada do ensino da língua. Isso não impede ou não quer dizer que os professores que ministram essas disciplinas não desenvolvam uma abordagem mais sensível à relação entre esses dois fenômenos em suas aulas, contudo, para mais detalhes sobre essa relação, outros estudos deveriam ser realizados.

A geração de dados foi realizada no curso intensivo de português básico (*Intensive Elementary Portuguese – 1103*), que não é componente obrigatório da grade curricular do *minor* em português, mas pode ser cursado tanto pelos interessados na modalidade e por alunos de outras áreas, *minors* e *majors*.

2.2.1 O programa FLTA e um breve histórico do ensino de português nos EUA

A geração de dados só foi possível no contexto anteriormente citado porque me foi concedida uma bolsa do programa de intercâmbio da *Fulbright, FLTA (Fulbright Foreign Language Teaching Assistant)*, professor assistente de língua portuguesa nos EUA (2015-2016).

A *Fulbright* é um programa de intercâmbio educacional e cultural do governo dos Estados Unidos criado em 1946, por lei do Senador J. William Fulbright, e tem como principal objetivo ampliar o entendimento entre os EUA e outros países. O programa chegou ao Brasil em 1957 e é administrado, desde então, por uma organização internacional vinculada aos governos dos dois países: a Comissão *Fulbright*.

A *Fulbright* oferece bolsas de estudos para o intercâmbio de estudantes de pós-graduação, professores e pesquisadores. O *FLTA* é apenas uma das bolsas oferecidas para brasileiros que querem fazer a diferença em suas comunidades por meio da pesquisa e ensino (FULBRIGHT BRASIL, 2017).

O programa *FLTA* é patrocinado pelo Escritório de Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento de Estado dos Estados Unidos (ECA). Ele foi desenvolvido

com o princípio de promover o conhecimento sobre línguas e culturas estrangeiras através do apoio ao envio de assistentes de ensino de mais de 30 línguas ensinadas nas universidades do país (FULBRIGHT, 2017). No Brasil, o ingresso no programa é feito através de edital lançado anualmente. Através desse edital é sabido todo o processo de seleção de professores que devem ser, obrigatoriamente, formados em Letras.

O *FLTA* se configura como um instrumento de política linguística importante na internacionalização da língua portuguesa. Como já mencionado, essa política não é nova e seguiu uma onda de renovação no ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos na década de 1950 que tinha como proposta ampliar o número de línguas ensinadas no país e melhorar o processo de aprendizagem (LUNA, 2014). Vale destacar que os debates sobre o ensino de línguas que ocorriam até mesmo antes desse período eram marcados pelas necessidades impostas pela entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial.

Como discutido por Luna (2014), o interesse inicial pelo ensino de português do Brasil foi motivado, principalmente, por questões militares, econômicas e estratégicas já que o país era visto como um potencial de crescimento variado e expressivo. Nas décadas seguintes, o ensino da língua portuguesa sofreu muita influência das teorias da comunicação e foi orientado, principalmente, por uma motivação instrumental. Segundo Luna (2014, p. 192), nesse contexto, a língua portuguesa era aprendida “[...] como instrumento de comunicação entre os mais diversos setores da sociedade dos dois países, os Estados Unidos e o Brasil, este considerado por aquele como uma economia em franco desenvolvimento, com grandes oportunidades de negócios”.

Contemporaneamente, o ensino de língua portuguesa nos EUA tem demonstrado um crescimento considerável em relação às demais línguas estrangeiras, principalmente entre os jovens. Esse crescimento, segundo Furtoso e Rivera (2013), corroborando os estudos de Scott (2010) e Milleret (2012), acompanhou os bons índices econômicos do Brasil no início dos anos 2010, a consciência de que no mundo globalizado quem sabe mais línguas tem mais oportunidades no mercado de trabalho e também pelas iniciativas das próprias universidades em aprimorar o ensino da língua através da adoção de novos materiais didáticos, incentivo à criação de grupos de conversação, mudança de currículo etc.

É importante mencionar que parte considerável desse público que busca o ensino de português em nível superior é formada, principalmente, por três grupos de

aprendizes: os aprendizes de português como língua de herança, os que se interessam pela cultura lusófona e aqueles que precisam estudar uma língua estrangeira como requisito das universidades (e como muitos já têm conhecimento de espanhol, optam pela língua portuguesa pelas semelhanças ou até mesmo por acharem mais “fácil”).

Isso me leva a seguir para a próxima etapa da pesquisa que abordará os sujeitos participantes do processo.

2.3 OS SUJEITOS

Os sujeitos foram três alunos matriculados em uma disciplina de graduação de português básico. Dois deles eram calouros (primeiro ano e, por isso, ainda não haviam declarado seus *majors* e *minors*) e um deles estava em seu primeiro ano como aluno de mestrado em estudos latino-americanos e cursava a disciplina como ouvinte. A quarta participante foi uma professora brasileira também bolsista do programa *FLTA*.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, os 3 (três) alunos voluntários e a professora escolheram pseudônimos. Abaixo, nos quadros 1 e 2, são descritos esses pseudônimos, as idades, nacionalidades e formação acadêmica dos sujeitos, assim como informações sobre experiências anteriores na aprendizagem formal do português.

QUADRO 1 – Dados dos sujeitos da pesquisa

Aluno	Gênero	País	Idade	Formação	Experiência anterior
Cory	M	Estados Unidos	23	Ensino superior completo com <i>major</i> em espanhol e <i>minor</i> em Relações públicas.	1 ano
Lakelander	M	Estados Unidos	18	Aluno do primeiro ano.	--
Dolphin	F	Estados Unidos	18	Aluna do primeiro ano.	--

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

QUADRO 2 – Dados da professora

Nome	Gênero	País	Idade	Formação
Caroli	F	Brasil	30	Letras – Licenciatura em Português e Inglês.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

2.4 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS SUJEITOS

A pesquisa, originalmente, foi pensada para ser desenvolvida em uma universidade baiana em um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) oferecido por um núcleo de extensão. Entretanto, devido ao fato de ter sido selecionado pelo programa *Fulbright*, eu e minha orientadora achamos oportuno realizar a geração de dados na própria universidade para a qual fui selecionado.

Inicialmente, pensamos em gerar dados em alguma das turmas pelas quais eu ficaria encarregado de ensinar. Entretanto, como não fiquei responsável por nenhuma turma regular de graduação, optamos pela turma da professora também selecionada pelo mesmo programa.

Não foi estabelecido nenhum critério prévio de seleção dos sujeitos. O convite aos alunos foi enviado pela própria professora via *e-mail* no qual ela apresentou a minha pesquisa e pontuou seus objetivos específicos. Naquele momento, apenas dois alunos aceitaram participar, voluntariamente. Na sequência, fiz uma visita em uma das aulas para apresentar a pesquisa e levar mais detalhes sobre ela. Depois dessa visita, um aluno se ofereceu a participar, também de forma voluntária.

2.5 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados foi realizada a partir de três instrumentos: (1) questionários (Apêndices C-H); (2) entrevista (Apêndice I) e (3) notas de campo (Apêndice J) realizadas através de observações dos sujeitos em interação em sala de aula.

Esses três instrumentos foram usados com os sujeitos da pesquisa com o seguinte propósito:

- (1) Questionários: levantar as crenças que os alunos possuíam sobre as línguas-culturas em interação, obter dados sobre as suas percepções quanto ao uso de materiais didáticos em sala de aula. Levar à reflexão sobre o lugar dos materiais didáticos tanto no processo de aprendizagem quanto na possibilidade de ressignificação das crenças.
- (2) Entrevista: levantar as principais percepções da professora quanto ao papel de materiais didáticos no processo de ensino, suas crenças em relação às línguas-culturas em interação e obter dados sobre o lugar das discussões interculturais na atuação docente.
- (3) Notas de campo: tentar entender as relações desenvolvidas entre os sujeitos e os materiais didáticos usados em sala, assim como compreender o lugar das crenças sobre as línguas-culturas que estavam em diálogo no processo de ensino-aprendizagem.

2.6 REFERENCIAIS ADOTADOS PARA A GERAÇÃO DOS DADOS E DESENVOLVIMENTO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

A seguir, serão apresentados os referenciais utilizados para o desenvolvimento dos materiais didáticos aplicados pela professora em sala de aula. Serão discutidos também os referenciais para a geração dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, da realização da entrevista e das observações em sala de aula.

2.6.1 Referencial para o desenvolvimento das atividades didáticas

Como tratado anteriormente, esta pesquisa nasceu de algumas inquietações de quando eu ainda era bolsista de iniciação científica. Naquele período, eu passei a me questionar sobre o lugar que, efetivamente, os materiais didáticos de línguas ocupavam no processo de ensino-aprendizagem.

Essa experiência me possibilitou um acesso maior aos princípios que embasavam o desenvolvimento de materiais potencialmente interculturais e, por isso, me permitiu que eu criasse as atividades usadas nesta pesquisa.

É importante deixar claro que eu busquei, durante o processo de construção das atividades, relacionar os tópicos nelas discutidos tanto com as crenças que os alunos

pontuaram no primeiro questionário enviado, quanto com os conteúdos que deveriam ser trabalhados no livro didático adotado. Dessa forma, procurei não atrapalhar o calendário de aulas e conteúdos que já haviam sido previamente propostos, nem fazer com que a professora discutisse com aqueles alunos que não participaram da pesquisa, temas que fugissem do que era proposto pelo curso e pelo livro didático.

2.6.2 Referencial para a aplicação dos questionários

No contexto de investigação de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, o uso de questionário como instrumento de geração de dados é muito comum. Inicialmente, seguindo uma tradição mais positivista nesses estudos, o questionário era utilizado como forma de mapear, em grande escala, as crenças que os indivíduos possuíam. Essa forma de aplicação ficou conhecida como *Likert Scale*, na qual os participantes deveriam assinalar seu grau de concordância ou discordância em relação às afirmações trazidas, e acompanhava uma visão de crenças como um fenômeno estático e imutável (VIEIRA ABRAHÃO, 2010). Atualmente, com o desenvolvimento de estudos de crenças dentro de um paradigma mais qualitativo e contextual, tem crescido o número de pesquisas que optam pela aplicação de questionários de respostas abertas, uma vez que eles oferecem aos pesquisadores respostas mais ricas e detalhadas das percepções e crenças que os sujeitos possuem (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Em minha pesquisa, optei por utilizar questionários de respostas abertas por procurar explorar com maior riqueza de detalhes as percepções que os alunos desenvolviam sobre a aplicação dos materiais didáticos para este estudo e por acreditar que questionários de respostas fechadas não me dariam a oportunidade de analisar a dinamicidade das crenças. Foram enviados, por *e-mail*, 6 (seis) questionários aos alunos participantes da pesquisa: o primeiro questionário foi elaborado para traçar o perfil dos alunos, suas experiências e motivações para o estudo da língua portuguesa. Nesse questionário, também foi possível fazer um levantamento inicial das principais crenças que eles tinham sobre as línguas-culturas do Brasil.

Os questionários de 2 (dois) a 5 (cinco) foram enviados após a aplicação dos materiais didáticos que eu desenvolvi e todos foram elaborados com as mesmas perguntas já que o objetivo, de forma geral, era fazer com que os alunos comparassem como os temas eram tratados nas atividades e no livro didático.

O último questionário (de número seis) teve como objetivo levar os alunos a refletirem, de forma mais abrangente, sobre o papel, no processo de aprendizagem, tanto do livro didático adotado pelo curso como das atividades que eu desenvolvi. Esse questionário também me possibilitou ter um *feedback* das atividades desenvolvidas e uma ideia do lugar dos materiais didáticos na possibilidade de ressignificação das crenças apontadas pelos alunos no primeiro questionário enviado.

2.6.3 Referencial para as observações das aulas

Para Vieira Abrahão (2010), a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem as ações e ocorrências relevantes para os tópicos de uma investigação. A autora discute que existem duas formas predominantes de observação: a participante e a não-participante. Na primeira, o pesquisador fica diretamente envolvido com o contexto da pesquisa, tornando-se assim, pesquisador e sujeito ao mesmo tempo. Na segunda, “[...] o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver diretamente com o contexto pesquisado [...]” (VIEIRA ABRAHÃO, 2010, p. 225) e, por isso, seu grau de interação com o fenômeno estudado é menor. A observação participante é a mais frequente nas pesquisas qualitativas de natureza etnográfica.

Nesta pesquisa, minha observação, em determinados momentos, oscilou entre uma maior e menor participação, uma vez que procurei não interferir na forma como a professora implementaria as atividades que foram desenvolvidas e nem influenciar o processo de reflexão que ela e seus alunos poderiam fazer em relação à essa aplicação. Entretanto, não posso deixar de destacar que interagi com os alunos em alguns momentos das observações, principalmente, durante as discussões das atividades como uma forma de me aproximar mais deles e levantar suas percepções iniciais.

Em pesquisas de cunho etnográfico é comum que as observações venham acompanhadas de notas de campo. Para Watson-Gegeo (1988), no processo de escrita das notas, os pesquisadores devem evitar utilizar categorias fixas e pré-estabelecidas uma vez que elas não capturam a complexidade das interações em sala de aula e nem abordam a relação estreita entre comportamento verbal e não verbal e entre comportamento e o ambiente físico. Por esse motivo, nas notas que escrevi, busquei não só descrever e dar a minha interpretação da interação dos alunos e da professora com os materiais didáticos, como também procurei detalhar a interação desses com o ambiente, suas expressões e informações não verbais.

O período de observação de aula foi de 8 de fevereiro de 2016 a 5 de abril de 2016. As aulas aconteciam às segundas, terças, quintas e sextas-feiras, sempre das 12:10 às 13. Foram observadas, no total, 8 (oito) aulas: 4 (quatro) aulas antes da aplicação, para que eu pudesse observar como a professora trabalhava com o livro didático e seu conteúdo e 4 (quatro) aulas, nas quais ocorreram a aplicação das atividades desenvolvidas.

2.6.4 Referencial para a realização da entrevista

Outro instrumento de geração de dados frequentemente usado em investigações de natureza qualitativa é a entrevista. No estudo de crenças, a entrevista tem sido utilizada, principalmente, para levantar aspectos não mencionados pelos sujeitos nos questionários e ainda para lhes oferecer a oportunidade de refletir sobre suas experiências (BARCELOS, 2001). Ainda, o uso de entrevistas, dentro de uma abordagem contextual de estudo de crenças, tem sido incentivado porque elas podem trazer elementos que as relacionem com as ações que os sujeitos desenvolvem dentro e fora da sala de aula.

As entrevistas são constituídas de perguntas que são realizadas em interações face a face entre pesquisador e sujeitos e são classificadas em três tipos: estruturadas, semiestruturadas e livres. As estruturadas se aproximam dos questionários desenvolvidos na abordagem mais positivista de pesquisa anteriormente citada, já que fazem uso de perguntas específicas com antecedência e buscam levantar opiniões de um grande número de pessoas. As duas últimas são as mais utilizadas em pesquisas qualitativas, uma vez que permitem uma flexibilidade maior na interação. Na semiestruturada, o pesquisador prepara algumas questões que vão orientar a entrevista sem seguir, necessariamente, uma ordem fixa, o que permite que outros temas possam surgir. Nas livres, as entrevistas são informais e pesquisadores e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões que orientam a investigação (VIEIRA ABRAHÃO, 2010).

Esse instrumento foi utilizado apenas com Caroli, a professora da turma. Considerei mais adequado realizar uma entrevista semiestruturada, já que eu tinha uma proximidade maior com ela do que com os alunos devido ao fato de morarmos no mesmo dormitório e termos contato fora da sala de aula. Assim, em muitos momentos, nos engajamos no que eu posso caracterizar de entrevistas livres, uma vez que

debatíamos muitos tópicos relacionados à minha pesquisa, principalmente no que se tratava do desenvolvimento das atividades e das contribuições da perspectiva intercultural no ensino de línguas. Entretanto, apesar de essas entrevistas ajudarem no processo de geração de dados e escrita desta dissertação, elas não foram gravadas, já que ocorriam espontaneamente devido ao nosso constante contato. A entrevista semiestruturada, por outro lado, foi gravada e realizada no dia 27 de março de 2016 no dormitório onde morávamos.

2.7 A ANÁLISE DOS DADOS

Nos próximos capítulos, iniciarei a etapa crucial da pesquisa que é discussão dos dados gerados através dos instrumentos mencionados anteriormente. Devo pontuar que essa discussão não será feita de forma isolada e independente dos pressupostos teóricos que embasaram todo o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que considero indispensável trazer teoria e prática de forma indissociável. Para isso, apresentarei essa discussão teórico-prática dentro de categorias que constituem os pilares de minha pesquisa: crenças sobre línguas-culturas em interação, materiais didáticos potencialmente interculturais e sua relação com crenças e atuação docente.

Na primeira categoria, levantarei e discutirei as principais crenças mencionadas pelos sujeitos durante a aplicação de questionários e observação de aulas. Na seguinte, tecerei reflexões sobre o processo de produção de materiais didáticos destinados ao ensino-aprendizagem de línguas com foco no português para falantes de outras línguas. Nessa etapa, farei também um apanhado do que se tem produzido de mais relevante sobre o processo de produção, aplicação e avaliação de material didático no ensino de línguas e, logo em seguida, iniciarei as discussões sobre o papel desses recursos na possível ressignificação de crenças que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula. Alguns pressupostos aqui já debatidos, como o de língua-cultura, crenças e ensino intercultural, serão retomados com o intuito de contextualizar a análise que farei dos questionários aplicados aos alunos.

Na categoria seguinte, darei ênfase ao papel, tanto dos materiais didáticos, quanto das crenças sobre línguas-culturas no processo de atuação do docente de PFOL. Embasar-me-ei, principalmente, na relação entre o efeito retroativo da aplicação e uso

de materiais didáticos com o processo da prática pedagógica. Para ilustrar essa discussão, trarei trechos da entrevista que realizei com a professora e os analisarei de acordo com o que se tem produzido na Linguística Aplicada sobre as práticas de um professor intercultural.

Devo deixar claro que também durante a discussão dessas três categorias, buscarei fazer a triangulação dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos, da entrevista realizada com a professora e das notas de campo registradas durante as observações das aulas.

A escolha pela triangulação diz respeito, principalmente, ao caráter qualitativo da pesquisa, uma vez que a sua adoção nas Ciências Sociais e da Linguagem acompanha as necessidades impostas pelos desafios de se fazer pesquisa na contemporaneidade que demandam a construção de uma metodologia consolidada pela ideia do multimétodo e não mais a busca de um resultado somente por um viés de pesquisa (TUZZO; BRAGA, 2016).

Segundo Tuzzo e Braga (2016, p. 155), a triangulação de dados é vista como uma

[...] forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo, como forma de descoberta de paradoxos e contradições, ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos [ou instrumentos] para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método [...].

Para outros autores, dentre eles Duarte (2009), a definição de “triangulação” na investigação social está longe de ser consensual; por outro lado, ela revela o esforço de se combinar, numa única investigação, diferentes instrumentos de geração de dados e análise de informações, como forma de superar as limitações de cada método ou instrumento.

Dessa forma, a triangulação é um meio de analisar os dados gerados através de diferentes contextos, a fim de que eles possam se informar e se complementar. Nesta pesquisa, ela se justifica pela minha tentativa de priorizar diversos ângulos de análise dos dados obtidos através dos questionários, entrevistas e anotações para que a interpretação não fique limitada a apenas uma perspectiva.

CAPÍTULO 3 MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS E CRENÇAS DE ALUNOS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS – RESSIGNIFICANDO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS-CULTURAS

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. (CAMINHA, 1999, p. 12).

É interessante notar que o documento que traz os primeiros relatos sobre o Brasil e sobre as crenças de um povo seja o mesmo que descreve outro tema importante nesta pesquisa: o primeiro contato intercultural. “A carta de Pero Vaz de Caminha”, escrita no primeiro dia de maio de 1500, hoje guardada no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa. Trata-se do principal documento do “descobrimento” e apresenta-se não só como um relicário de significações e imagens, como também de construções discursivas e narrativas já que nela está registrada, por meio dos relatos do então amigo do rei de Portugal, as imagens iniciais do Brasil e de seus habitantes no final do século XV.

Sem entrar muito em detalhes sobre o potencial discursivo e ideológico presente na carta, pois fugiria do escopo desta pesquisa e da introdução deste capítulo, abro a discussão com um dos trechos do documento por ele revelar a primeira representação que se tem conhecimento de um povo sobre outro aqui no Brasil. Essa representação, como já é sabido, é atravessada pela ideologia de um homem marcado pelo seu tempo e pelos seus pré-conceitos. A imagem de um povo inocente, sem religião e submisso apresentada pelo trecho em destaque traduz a relação intercultural estabelecida de antemão entre o homem europeu e o outro (o indígena), assim como apresenta os objetivos da empreitada marítima do país lusitano, que já são de grande conhecimento popular.

Foi com a chegada dos portugueses no Brasil que se dá início também ao ensino de línguas estrangeiras no país. Como as línguas que aqui eram faladas foram vistas como um grande obstáculo para a dominação, os portugueses passaram a ensinar o povo indígena a falar e a escrever em português, para que a ele fosse transmitida a fé e os costumes dos brancos, facilitando dessa forma, o processo de dominação. Ao lado do português, o tupi acabou usado como língua geral na colônia e o seu aprendizado, geralmente informal, se dava pelos portugueses como intuito de se aproximarem mais dos povos nativos para o contato social e trabalho de catequese.

E serão sobre esses temas, ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas e crenças que tratarei neste capítulo. Iniciarei com uma discussão já apresentada aqui em passagens anteriores, o papel dos estudos sobre crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Diferentemente de Caminha, as crenças pelas quais estou interessado estão bem distantes dos valores religiosos exaltados pelo navegador português.

3.1 PARA ONDE AS CRENÇAS TÊM NOS GUIADO ATÉ O MOMENTO?

Como já tratado anteriormente, os estudos sobre crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas têm despertado interesse de inúmeros pesquisadores dentro e fora do país. No Brasil, pesquisadores como Leffa (1991), Almeida Filho (1993, 1999), Barcelos (1995, 2000) e Vieira-Abrahão (2004) popularizaram esse estudo na Linguística Aplicada.

O conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que começamos a pensar, nós passamos a acreditar em alguma coisa. Entretanto, a depender do campo de estudo, o termo é definido e até chamado de formas diferentes. Na Linguística Aplicada, como mostrado na tabela abaixo, apesar do nome “crenças” ser o mais usado na literatura, existe uma gama variada de outros termos usados, o que demonstra, segundo Silva (2005), a importância do conceito e a necessidade de mais pesquisas que debatam seus desdobramentos nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas:

QUADRO 3 - Diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas¹⁵

Termo	Definição
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	‘Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino’.
Filosofia de aprendizagem de línguas dos	‘Crenças sobre como a linguagem opera, e

¹⁵ Quadro elaborado com base nas discussões apresentadas por Barcelos (2004, 2006) e Silva (2005).

aprendizes (ABRAHAM & VANN, 1987)	consequentemente, como ela é aprendida’.
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a)	‘Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas’.
Crenças (WENDEN, 1986)	‘Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem’.
Crenças culturais (GARDNER, 1988)	‘Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua’.
Representações (RILEY, 1989, 1994)	‘Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante’.
Abordagem ou cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993)	‘Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo consideradas como 'normais' pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito em alguns casos, transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita’.
Crenças (BARCELOS, 2004a)	‘As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são ‘socialmente construídas’ sobre ‘experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca’.
Crenças (BARCELOS, 2006)	‘são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus

	fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais’.
Ideologias de linguagem ou ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004)	‘crenças, ou sentimentos, sobre línguas [ou linguagens] como usadas no seu mundo social’.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Para Barcelos (2004) e Silva (2005), a partir desses diferentes termos e definições, é possível fazer algumas observações:

1. As definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Ou seja, os estudos de crenças sobre aprendizagem de línguas, são estudos a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender;
2. Grande parte das definições leva em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos;
3. As crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas.

Diante dessa riqueza de definições, Lima (2012) afirma que chegar a um consenso sobre o que seja crença se torna bastante subjetivo, pois esse conceito está ligado às experiências e interpretações individuais. Além disso, o autor chama atenção para o fato de que as crenças possuem uma característica paradoxal e contraditória já que, como expressam Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), elas são ‘[...] sociais, mas também individuais e únicas, são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes’.

Apesar de em alguns momentos eu citar os nomes representações ou percepções, na minha pesquisa, adoto o conceito de “crenças” desenvolvido pela Barcelos (2004,

2006) por considerá-lo mais adequado aos objetivos propostos pela investigação e por estar situado dentro de um paradigma sociocultural de pesquisa, segundo o qual o estudo de crenças deve ser realizado com o objetivo de entendê-las como recursos que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem. Além disso, considero o termo “crenças” como sendo o mais adequado, uma vez que ele possibilita a referência às percepções ou imagens de alunos quanto às línguas-culturas com as quais dialogam em sala de aula e também por ser um conceito já fortemente estabelecido no campo de estudos sobre ensino-aprendizagem de LE.

Como a discussão sobre crenças é extensa na literatura da LA, devo esclarecer que alguns conceitos e trabalhos relacionados à temática podem não ser contemplados aqui. Além disso, devido ao pequeno número de sujeitos envolvidos nesta pesquisa e ao tempo dedicado ao processo de geração de dados, não se pôde chegar a um número grande de crenças e dados relacionados a elas. Sendo assim, toda discussão teórico-metodológica que será tratada por mim estará estritamente voltada ao meu contexto de pesquisa e aos objetivos traçados nela.

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.2.1 Crenças sobre línguas-culturas em uma turma de PFOL

Como já vem sido discutido em LA, os estudos de crenças precisam ir além de sua simples descrição e identificação de problemas. Tanto Silva (2005) como Barcelos (2006) observam a necessidade de desenvolver estudos que investiguem não somente as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, como também analisem outros fatores que fazem parte desse complexo sistema, como é o caso das crenças sobre a(s) cultura(s)¹⁶ das línguas em interação em sala de aula e sobre a seleção e produção de material didático. Nesse sentido, considero que minha pesquisa pode contribuir para que essas lacunas comecem a ser preenchidas e questões outras relacionadas às crenças passem a ser incluídas em seus estudos.

A seguir, trago as crenças levantadas pelo primeiro questionário respondido pelos alunos do curso de português como língua estrangeira da universidade

¹⁶ É importante destacar que ambos os autores ressaltam a necessidade de pesquisas sobre “a cultura” da língua alvo em aulas de LE e não sobre as crenças sobre línguas-culturas propriamente ditas.

estadunidense. Foi a partir delas que pude desenvolver as atividades que foram aplicadas em sala de aula, a fim de atender ao objetivo geral de minha pesquisa.

As perguntas¹⁷feitas, para que eu pudesse levantar inicialmente as crenças que os alunos tinham foram:

1 – O que vem em sua mente quando você pensa sobre o Brasil e a língua portuguesa?

2 – O que você já ouviu de outras pessoas ou de mídias sobre o Brasil e os brasileiros?

Através dessas perguntas procurei não só levantar as crenças expressas pelos sujeitos como também identificar a possível origem delas. Essa relação é sugerida através das respostas de Lakeland, como mostrado abaixo:

LAKELANDER

Eu penso no futebol, na música brasileira e nas danças. Eu já ouvi que eles [os brasileiros] REALMENTE gostam muito de futebol. (Questionário 1, grifo do sujeito).

É possível inferir que o contato do sujeito com outras pessoas que viajaram ou conhecem algo sobre o país ou com mídias de forma geral o tenha levado a relacionar o futebol ao Brasil e ao brasileiro.

Essa relação Brasil x futebol já foi (e ainda é) amplamente discutida e, segundo Caldas (1986), uma das razões para isso é que o esporte é visto como uma das três maiores expressões do povo brasileiro, ao lado da religião católica e do samba. Já para Bittercourt (2016), o esporte se tornou, a partir da década de 30 do século passado e, até hoje, é um grande instrumento político de dominação que se calcou no fanatismo das massas e no desenvolvimento dos meios de comunicação. Por outro lado, para tantos outros, o Brasil não é e nunca foi a terra do futebol. Enfim, diante de variados olhares sobre o tema, o que não posso negar é que ele se faz presente no dia a dia do brasileiro, assim como do imaginário do estrangeiro que se interessa pelo Brasil, como pontuado por Lakeland anteriormente. O mesmo pode ser sugerido sobre Dolphin. Entretanto, ela traz o elemento “futebol” dentro de outra perspectiva, como mostro a seguir:

¹⁷ Todas as perguntas e respostas aqui trazidas foram traduzidas do inglês para o português por mim.

DOLPHIN

[...] Eu penso em alguns **estereótipos** envolvendo caipirinha, carnaval e que os brasileiros amam futebol. (Questionário 1, grifo meu).

No caso da Dolphin, ela relaciona suas crenças sobre o Brasil e os brasileiros com o que ela mesma chama de estereótipos. Esse termo se confunde, muitas vezes, com o que aqui tenho denominado de crenças, uma vez que ambos partem do pressuposto que os sujeitos, em contato com o meio em que vivem, desenvolvem percepções/impressões acerca de como determinados grupos culturais funcionam. Para Scollon e Scollon (2001), estereótipo é outra forma de se falar de generalizações culturais, isto é, o processo que confere a todos os membros de um determinado grupo as mesmas características comportamentais. Nesse processo, são desconsideradas tanto as diferenças internas que podem existir dentro desse grupo como as exceções às suas regras e princípios gerais de funcionamento.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, por exemplo, essas generalizações podem ser de grande ajuda na tentativa de levar os alunos a entenderem melhor outra cultura ou se adaptarem a ela. Para Santos (2010), corroborando com as ideias de Bennet (1996), os estereótipos, ou generalizações culturais, estão presentes na percepção de muitas pessoas e surgem quase que automaticamente quando elas se deparam com sujeitos ou situações já estereotipadas por elas. Por outro lado, essas percepções atuam de forma positiva quando percebemos que pessoas de um país ou pertencentes a um determinado grupo frequentemente se comportam mais de um certo jeito do que pessoas pertencentes àquele país ou àquele grupo. Assim, como citado por Brown (2000, p. 179 apud SANTOS, 2010, p. 144) há sempre ‘[...] características de culturas que tornam uma cultura diferente da outra [...]’.

Por outro lado, vale destacar que, embora os estereótipos sejam resultados de um processo de observação cultural, frequentemente, eles limitam nosso entendimento do comportamento humano ao passo que eles também limitam nossa percepção da atividade humana. Além disso, Scollon e Scollon (2001) chamam a atenção para o fato de que os estereótipos são ideologicamente orientados, isto é, a percepção limitada dos indivíduos de determinados grupos culturais, normalmente, é embasada na justificativa de superioridade de um grupo em relação a outros.

A palavra estereótipo também apareceu nas respostas do Cory. Entretanto, este foi o único que não levantou o futebol como elemento que permeia o imaginário estrangeiro sobre o Brasil e o brasileiro, como mostro a seguir:

CORY

O estereótipo mais óbvio que já ouvi sobre o Brasil é que todos os políticos são corruptos. (Questionário 1).

É possível inferir que o sujeito tenha feito essa colocação devido à crise que o Brasil estava atravessando durante a aplicação desse questionário. Nesse contexto, estava em discussão o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e os mais variados escândalos de corrupção na política que atravessaram os continentes e ocuparam posição de destaques em muitos jornais no mundo e nos Estados Unidos.

Caroli, a professora, também trouxe a noção de estereótipo durante a entrevista que realizei. Segundo a própria, a desconstrução de estereótipos é um dos objetivos que ela procura alcançar através de suas aulas. Isso fica evidente no seguinte trecho:

CAROLI

[...] é importante que em minha aula eles desconstruam um pouco dos estereótipos. [...] O aluno ele já chega na sala com uma série de estereótipos sobre o Brasil. Por exemplo: todo brasileiro gosta de futebol, todo brasileiro gosta de carnaval. Às vezes é difícil falar porque o aluno não externaliza isso, mas eu busco quebrar um pouco esses tipos de estereótipos. (Entrevista).

Outro ponto que merece destaque é que Cory foi também o único sujeito que fez menção a aspectos estritamente linguísticos ao falar da língua portuguesa. Isso pode ser observado quando ele a compara com alemão em sua resposta à primeira pergunta:

CORY

[O português] às vezes soa como alemão. (Questionário 1).

Sua formação acadêmica e, possivelmente, sua experiência como aluno de pós-graduação podem ser alguns dos motivos pelos quais Cory tenha opiniões que divergem, consideravelmente, das percepções trazidas pelos dois sujeitos anteriores. Essa crença também irá revelar outras sobre como deve ser o processo de ensino-aprendizagem de línguas que o sujeito possui, mas que eu só abordarei mais à frente.

Assim como a definição de crenças não é consensual nas ciências sociais, o mesmo pode ser dito sobre estereótipos. Inclusive, é pertinente destacar a escassez de trabalhos que se empenhem em diferenciar esses dois fenômenos no processo de ensino-

aprendizagem. Entretanto, faço uma pequena observação sobre os usos desses termos na literatura em Linguística Aplicada.

O termo “crenças”, normalmente, é relacionado ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, ou seja, às estratégias de aprendizagem, às visões de como aprender de forma mais produtiva etc., enquanto que o termo “estereótipos” é usado para fazer referência às percepções que os sujeitos têm sobre o comportamento humano, ou, como ressalta Ianesko (2013, p. 126), o termo se refere a uma “[...] representação coletiva cristalizada, pré-concebida, que o indivíduo recebe do seu meio social e que, de alguma forma, determina sua maneira de sentir, pensar e agir em relação a grupos ou indivíduos”. A autora ainda acrescenta que o termo estereótipos é muito utilizado para se referir a preconceitos.

Diante desse cenário, nota-se que a utilização desses dois termos, de forma geral, diz respeito aos sistemas de representação que os sujeitos desenvolvem ao interagirem com línguas-culturas diferentes, logo, estão relacionados ao que tenho chamado de crenças. Por isso, neste trabalho, considerarei os estereótipos como um sistema de representação subordinado às crenças dos sujeitos e não como um fenômeno à parte. Mas, ainda seguirei boa parte das pesquisas nesse campo que alerta que os estereótipos tendem a categorizar os comportamentos individuais e generalizá-los, o que não ocorre, necessariamente, com as crenças (IANESKO, 2013).

Voltando às respostas da Dolphin às duas perguntas anteriores, é importante destacar que a relação que ela tem com o Brasil e com a língua portuguesa é de natureza diferente se comparada com os outros dois sujeitos. No questionário respondido, ela deixa claro essa distinção:

DOLPHIN

Eu penso em minha família que mora lá e nas minhas breves experiências de quando visitei minha família. Eu penso em meu pai. Como resultado, associo o Brasil à praia, grandes cidades e festas em família. (Questionário 1).

Nesse contexto, é possível que o contato que Dolphin vem desenvolvendo ou desenvolveu com sua família brasileira e, principalmente, com o seu pai, a tenha levado a construir essa ideia particular (mas também coletiva) do Brasil.¹⁸ Isso fica evidente quando ela usa o conectivo “Como resultado” para relacionar o fato de ela ter parentes brasileiros e já ter visitado o Brasil com a forma de ela enxergar o país. Dessa forma,

¹⁸ Minha pesquisa não avançou no detalhamento da construção dessas crenças, por isso, não posso apresentar mais relações sobre a razão e de que forma essas crenças foram construídas.

sua experiência como falante de português como língua de herança¹⁹ pode ser diferente das experiências dos outros dois sujeitos, uma vez que o seu processo de aprendizagem da língua é atravessado por motivações de ordem mais familiar e sentimental como mostrado em suas respostas.

Trouxe até o momento, alguns dados que sugerem crenças que os sujeitos possuem sobre línguas-culturas que interagem durante o processo de aprendizagem de PFOL. Devo deixar claro, no entanto, que minha pesquisa não focará apenas nas crenças que aqueles possuem da língua estrangeira que estavam aprendendo, porque se assim o fosse, estaria desconsiderando o diálogo intercultural que os sujeitos, inevitavelmente, fazem em sala de aula. Tendo dito isso, discutirei também mais adiante algumas crenças trazidas pelos sujeitos sobre as suas próprias línguas-culturas. Dessa forma, evitarei o uso de termos como língua-cultura brasileira ou língua-cultura americana, já que eles podem sugerir que tanto as línguas como as culturas que estavam em diálogo em sala de aula são categorias separadas. Optei, portanto, por utilizar o termo “línguas-culturas em interação/diálogo” para caracterizar tanto as crenças que os sujeitos demonstraram ter sobre o Brasil, os brasileiros e as “suas culturas” assim como as crenças sobre os Estados Unidos, os estadunidenses e “as suas culturas”. Faço isso por não ter como precisar se as crenças levantadas dizem respeito apenas a uma cultura, ou outra, já que elas são sempre dinâmicas, complexas e desenvolvidas através do contato deles com o que os cercam.

A seguir, tecerei reflexões sobre outra categoria importante em minha pesquisa que é o debate sobre a produção e uso de materiais didáticos e seus papéis no processo de aprendizagem da linguagem portuguesa por falantes de outras línguas.

3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUAS E SEUS PAPÉIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Entende-se por material didático de línguas todo recurso que pode ser usado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Esse recurso pode ser linguístico, visual, incluir diferentes linguagens apresentadas de forma impressa ou até mesmo através de performances, CD, DVD ou, mais contemporaneamente, através da *internet* (TOMLINSON, 2013). Quem se dedica a estudar e sugerir materiais voltados para esse fim constitui o que se tem chamado de “produtores de materiais” (TOMLINSON, 2013)

¹⁹ Para saber mais sobre estudos sobre português como língua de herança (doravante PLH), ler: CARREIRA, 2009 e VALDÉS, 2005.

que trabalham com o objetivo de investigar os princípios e procedimentos do processo de criação, implementação e avaliação de materiais de ensino de línguas.

Segundo Leffa (2007), os materiais didáticos são um dos mais relevantes artefatos culturais que dão suporte ao trabalho do professor de línguas e se constituem como importantes mediadores da interação entre esses e seus alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo o autor, a produção de materiais didáticos envolve, pelo menos, quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação que serão descritos a seguir.

Na etapa de **análise**, um dos passos mais importantes é o levantamento e análise das necessidades dos alunos levando em consideração seu conhecimento prévio quanto aos tópicos trazidos nos materiais. Na segunda etapa, **desenvolvimento**, são levados em consideração os objetivos específicos que se quer alcançar nas etapas de produção dos materiais; a **implementação** envolve o uso propriamente dito dos materiais produzidos e a **avaliação** é o processo de levantamento das impressões de professores e alunos quanto aos materiais aplicados. Nessa última etapa, é importante mencionar o caráter cíclico de análise dos materiais uma vez que nos momentos pós-aplicação, professores e alunos podem sugerir mudanças e aperfeiçoamento para atividades futuras²⁰ (LEFFA, 2007, grifo meu).

É importante mencionar, entretanto, que esse processo não ocorre no vácuo sem respeitar uma filosofia de ensino e de língua e à qual professores e produtores de materiais se filiam. Leffa (2007) divide essa filosofia, que ele chama de abordagem, em alguns tipos: abordagem estrutural, abordagem nocional/situacional, abordagem baseada em competências e abordagem baseada em tarefas e conteúdo. A seguir, apresentarei as principais características dessas abordagens e focarei as principais concepções de língua/linguagem que possivelmente estão em suas bases.

²⁰ Trouxe esses quatro momentos de produção de material didático porque eles embasaram grande parte do processo de desenvolvimento das atividades para a minha pesquisa. Esses momentos serão retomados posteriormente quando analisarei os dados obtidos através dos questionários e entrevistas aplicados com os sujeitos da pesquisa.

Abordagem estrutural

Orienta a escolha de conteúdos que farão parte de um determinado material didático com foco na forma da língua. Segundo essa abordagem, o aluno precisa aprender o léxico e as estruturas gramaticais de uma língua.

A concepção de língua/linguagem que está atrelada a essa abordagem é a de língua “[...] como sistema estruturado, composto de um conjunto de elementos, cada um deles assumindo uma função específica dentro da engrenagem maior [...]”. (MENDES, 2012a, p. 669). Como já debatido aqui anteriormente, essa concepção se popularizou, principalmente, com o estabelecimento do estruturalismo saussurriano e ganhou mais força com os trabalhos sobre aquisição de linguagem de Noam Chomsky que mudaram os cursos de Letras no Brasil e os rumos do ensino de línguas.

Abordagem funcional/situacional

Nessa abordagem, a ênfase é dada no objetivo pelo qual se usa a língua, ou seja, sua função. A partir dessa abordagem, os materiais são desenvolvidos com o intuito de fornecer ferramentas para os alunos usarem a língua como instrumento para a comunicação a partir da ideia de funções: como discordar, apresentar alguém, pedir desculpas etc.

Essa abordagem acompanhou os estudos funcionais e comunicativos da linguagem encabeçados, principalmente por Roman Jakobson e Charles Peirce. Com ela, se deu início à reação ao tratamento estrutural da língua, ao dar visibilidade ao seu caráter social, contribuindo, assim, “[...] para a visão de língua como instrumento social de comunicação ou como conjunto de signos que tem como função estabelecer a comunicação.” (MENDES, 2012a, p. 670).

Nessa abordagem, o conteúdo a ser ensinado parte também de uma situação em que a língua é usada, como visita ao médico, fazer *check in* no aeroporto etc. Apesar de Leffa (2007) separar a abordagem funcional da situacional, aqui as coloquei juntas por considerar que suas características são intercambiáveis e não apresentam distinções muito claras quanto aos objetivos dos conteúdos dos materiais didáticos.

Abordagem por competências

Para Leffa (2007), essa abordagem, diferentemente da funcional/situacional, “[...] [p]arte do princípio de que a linguagem usada [...] é relativamente independente da situação, dependendo mais de competências e processos linguísticos [...] que perpassam diferentes situações”. (p. 25). Nesse sentido, o material didático deve oferecer meios que preparem os alunos a dominarem aspectos fonológicos, lexicais, sintáticos e discursivos em sala de aula.

Essa abordagem se desenvolve também como reação à visão estrutural de língua e acompanha o *boom* do ensino comunicativo nos anos 80-90, de acordo com o qual “[...] [a] tarefa do professor era de apresentar pequenas situações comunicativas e provocar uma necessidade de interação na sala de aula, que só podia ser satisfeita através de estruturas linguísticas por ele introduzidas [...].” (WEININGER, 2008, p. 48).

Aqui, dá-se ênfase também ao contexto sociocultural que orienta o uso da língua e que estabelece regras para o uso das frases de acordo com o contexto em que o falante-ouvinte se encontra (OLIVEIRA, 2007). A partir desse princípio, surge uma série de competências que devem ser desenvolvidas nos aprendizes de línguas tais com, as competências gramatical, sociolinguística e discursiva.

Entretanto, como discutido por Weininger (2008), a abordagem comunicativa não saiu ilesa de críticas e problemas. Para o autor, nessa abordagem, os alunos são preparados para algumas situações cotidianas que, talvez, nem sejam tão relevantes na vida real. Ainda, soma-se a esse fato a falta de autenticidade da comunicação em sala de aula, devido à artificialidade dos exercícios trazidos pelos materiais didáticos que, muitas vezes, determinam apenas conteúdos e formas das atividades e não as necessidades e interesses dos alunos.

Apesar das críticas, essa abordagem ainda domina grande parte dos cursos de idiomas, de formação de professores e dos princípios de elaboração de material didático de línguas.

Abordagem baseada em tarefas e conteúdo

Mendes (2012a) aponta que, concomitantemente, aos estudos funcionais/comunicativos, surge também outro modo de se conceber a língua, agora ancorado nas tendências sociointeracionistas e enunciativas. Essas tendências abriram espaço para o desenvolvimento de áreas como a Sociolinguística, a Pragmática, a

Linguística da Enunciação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Linguística Aplicada, para citar as mais influentes, que iniciaram movimentos de deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos.

A partir das contribuições e avanços dos campos anteriormente citados, as visões sociointeracionistas e discursivas da língua adquiriram grande força e passaram a influenciar não só uma gama de estudos sobre os diferentes usos da linguagem, em contextos diversificados, como também os princípios que orientam a produção de materiais didáticos para o ensino. Para Weininger (2008), o paradigma sociointeracionista no ensino de línguas traz a noção de que a aprendizagem linguística deve ocorrer dentro de um discurso real e não em uma situação de treino anterior e separada deste discurso. Dessa forma, a artificialidade dos atos comunicativos dentro da sala de aula passa a ser substituída pela “[...] autenticidade do discurso real onde os alunos usam a língua [...] dentro de um contexto social relevante para comunicar conteúdos e negociar procedimentos, e não mais para ‘praticar’ ou para evitar erros. [...]”. (p. 56).

Os materiais didáticos desenvolvidos dentro dessa abordagem se caracterizam por subordinarem a aprendizagem de uma língua à execução de uma determinada tarefa. Desse modo, o material não é desenvolvido a partir de tópicos linguísticos, mas sim de tarefas que vão determinar quais conteúdos precisam ser aprendidos (LEFFA, 2007).

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, por exemplo, trabalha em torno de tarefas em sua parte escrita. Segundo o Manual do Examinando do Celpe-Bras de 2011, tarefa “[...] é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”. (MANUAL DO EXAMINANDO, 2011, p. 5). Dessa forma, o Celpe-Bras se distancia de outros exames de proficiência, cuja função é avaliar o nível de conhecimento gramatical de uma língua e não necessariamente a habilidade de usar essa língua em uma situação real de comunicação (HUBACK, 2012). Essa concepção de avaliação e proficiência tem trazido mudanças na forma de se ensinar e até produzir materiais didáticos de PFOL na atualidade, mas sobre isso, falarei de forma mais pontual em outra categoria.

Nesse contexto, torna-se crucial definir o que se entende por conteúdo na produção de um determinado material. Para Leffa (2007), essa definição vai depender da concepção que se tem de língua:

[...] Se entendo, por exemplo, que língua é um conjunto de palavras ligadas por regras gramaticais, faço um recorte do léxico e da sintaxe; se vejo a língua como um conjunto de eventos comunicativos, incluo outros aspectos como regras de formalidade, os lugares sociais de onde falam os interlocutores, os efeitos de sentido que suas falas podem provocar, etc.; se entendo a língua como um meio para desempenho de determinadas atividades, posso selecionar uma lista de tarefas que devem ser executadas pelos alunos: como escrever uma carta comercial, elaborar um currículo, fazer uma *homepage*, etc. Quando se fala em produção de materiais, tem-se privilegiado o ensino baseado na tarefa. (p. 26).

Leffa (2007) ressalta que apesar de ser possível desenvolver materiais de ensino dentro de uma única abordagem, a prática sugere a integração de duas ou mais delas. Isso porque toda elaboração de material didático deveria levar em consideração os objetivos específicos de aprendizagem e, somente a partir daí, pode-se escolher a(s) abordagem(ns) mais adequada(s). Percebe-se, então, a variada gama de princípios e procedimentos que podem embasar o processo de desenvolvimento de materiais didáticos de línguas. É importante ter em mente, dessa forma, que nenhum material estará cem por cento adequado a todos os contextos de ensino e aprendizagem, uma vez que as necessidades dos sujeitos são múltiplas e podem demandar variadas formas de se ensinar. Contudo, defendo que, se tratando do complexo processo de se ensinar e aprender línguas na contemporaneidade, persistir no uso de materiais que propõem apenas a transmissão e apreensão de estruturas formais é desconsiderar as situações nas quais estão em jogo diferentes motivações e culturas de aprender dos alunos. Por esse motivo, abordarei a seguir, alguns princípios que orientam a elaboração de materiais ditos interculturais e podem funcionar como ponto de partida para o diálogo entre culturas e assim, contemplar as diferentes experiências trazidas pelos alunos em sala de aula.

3.3.1 Materiais potencialmente interculturais: seu lugar no ensino-aprendizagem de línguas-culturas

As etapas de produção de material didático abordadas anteriormente englobam tanto a produção de material didático por especialistas no assunto (os chamados “produtores de materiais”) e podem, também, funcionar como princípios orientadores

para professores que buscam desenvolver seus próprios materiais levando em consideração as necessidades contextuais de aprendizagem e ensino de línguas. É importante mencionar que essas etapas têm orientado, principalmente, o desenvolvimento de um dos mais conhecidos exemplos de materiais didáticos de línguas, o livro didático (doravante LD). Sobre isso, é importante discutir, por um lado, o lugar de destaque que o LD ainda ocupa no processo de ensino-aprendizagem e, por outro, a crescente gama de trabalhos desenvolvidos que vem discutindo de forma crítica essa hegemonia, como os trabalhos de Corbett (2010), Scheyerl e Siqueira (2012) e Tomlinson (2013) para citar alguns.

Esses trabalhos ressaltam o caráter eminentemente político e ideológico dos livros didáticos e buscam contribuir na desestabilização de verdades, no sentido de melhor orientar criticamente a concepção e produção de materiais utilizados no ensino de línguas (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2012). Soma-se a esse fato, a necessidade de se refletir sobre a imposição de padrões estereotipados disseminados pela indústria mundial de livro didático e a ausência de uma concepção de língua voltada para contextos socioculturais historicamente construídos como princípio orientador do processo de produção de materiais didáticos.

Pulverness e Tomlinson (2013) acrescentam à discussão o fato de materiais didáticos ainda serem produzidos para atender a uma “clientela global”, o que acaba desconsiderando as necessidades locais de seus aprendizes, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na contemporaneidade. Esse fato, que não é recente nem no processo de produção de materiais nem no ensino de línguas, reforça a marginalização e até mesmo a completa exclusão de “conteúdos culturais” pelas grandes editoras. Quando esses “conteúdos” são incorporados ao material, aparecem, em grande parte, atrelados a uma abordagem de transmissão de fatos e informações sobre uma possível cultura-alvo²¹ superior. Nesse entendimento, abre-se espaço para a concepção de língua completamente separada da cultura.

Há, entretanto, como abordado anteriormente, uma tendência nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas de incluir a “dimensão cultural” nos materiais que sustentam esse processo. Trabalhos como os de Byram (1989, 1997), Kramsch (2009) e Corbett (2010), para citar alguns, têm buscado fazer com que professores e alunos

²¹ Por esse motivo, tenho evitado utilizar os termos “língua-cultura alvo”, por acreditar que ele sugere que o ensino deva ter como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos vinculados a um povo/língua e território específicos.

reflitam sobre suas próprias línguas-culturas e as contrastem com outras que estão em interação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Esse projeto de incentivo à discussão e reflexão sobre a relação entre língua e cultura no ensino tem aberto portas para considerar o caráter intercultural das interações que se desenvolvem na e pela linguagem em sala de aula e questionado as lacunas deixadas por abordagens mais estruturais (LEFFA, 2007) que desconsideram questões socioculturais no ensino e na produção de material didático. Trazendo essas reflexões para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, como pontua Mendes (2012a), tem-se constatado que as exigências do público aprendiz estão cada vez maiores e mais diversificadas e os materiais didáticos que temos no mercado não dão conta desta diversidade muito menos de propiciar experiências de aprendizagem da língua dentro de uma perspectiva intercultural.

Ainda segundo a autora (2012), a elaboração de materiais didáticos à luz da interculturalidade “[...] deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiência na/com a[s] língua[s]-cultura[s] [...]”. (p. 367). Já Scheyerl (2012) ressalta que a perspectiva intercultural aplicada à preparação de materiais didáticos busca a produção de materiais “de dentro” que tragam para discussão, em sala de aula, “[...] a história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes [...]”. (p. 51). Ausência essa que poderia, então, ser preenchida “[...] com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula”. (p. 51).

Diante do que foi exposto, quando se fala em interculturalidade no ensino de línguas, se chama a atenção para a necessidade de criação de pontes inter e entre culturas e de se conviver mais respeitosamente, mais democraticamente (MENDES, 2012b). A perspectiva intercultural no processo de produção de materiais didáticos busca discutir criticamente as concepções de ensino-aprendizagem que orientam esse processo. Nesse sentido, ela se alinha com o entendimento de cultura como fenômeno co-construído através do diálogo entre sujeitos marcados sócio-discursivamente e de língua como a materialização de identidades culturais. Por isso, os materiais didáticos

usados para ensinar precisam levar em consideração as formas que a língua usa para expressar significados culturais (PULVERNESS; TOMLINSON, 2013).

A seguir, trago alguns princípios trabalhados por Mendes (2004) que estão na base da elaboração de materiais didáticos dentro de uma perspectiva intercultural. Foi através desses princípios que busquei desenvolver as atividades didáticas para esta pesquisa, as quais chamo de atividades fontes/gatilhos, fazendo alusão ao termo *source materials* (materiais fontes) de Prabhu (1988), para caracterizar materiais que são altamente flexíveis e que permitem ajustes e variadas formas de planejamento de lições e tarefas. Esses materiais funcionam como “gatilhos”, pois buscam o desenvolvimento de novas experiências de vivência na língua-cultura em processo de ensino-aprendizagem, isto é, como cita Mendes (2012b), trazem uma grande variedade de situações sociais de uso da linguagem.

Nesse contexto, os materiais didáticos potencialmente interculturais devem permitir, quanto à sua estrutura e conteúdo:

- a) funcionar como suporte, apoio e fonte de recursos que criem oportunidades de interação entre alunos, professores e materiais;
- b) ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos;
- c) permitir aos alunos e professores decidirem os caminhos a seguir na construção do conhecimento em sala de aula;
- d) flexibilizar a ordenação e sequência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas de acordo com as necessidades e avanços dos aprendizes; propor as atividades e tarefas como pontos de partida, gatilho;
- e) organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para o uso da língua-cultura, os quais são compostos por áreas de usos culturais/interculturais que permitam o diálogo e troca de experiências das línguas-culturas em interação;
- f) deslocar o foco nas formas estruturais da língua para um segundo plano, ou seja, devem deixar de ter um papel de destaque para emergir em decorrência das situações de uso da língua-cultura. (MENDES, 2004, p. 27-28).

Aqui, devo deixar claro, ainda, que considero essas atividades-gatilhos potencialmente interculturais. O que quero dizer com isso é que por mais que elas contribuam para o desenvolvimento de diálogos entre culturas, a elas não pode ser atribuído todo o sucesso do diálogo intercultural. Dentro da perspectiva que tenho adotado nesta pesquisa, os materiais são apenas um dos elementos que contribuem para o desenvolvimento de ações interculturais, e funcionarão, de forma mais satisfatória, como ponte entre culturas, se o contexto de ensino estiver em consonância com esse propósito.

Nesse contexto, o sucesso da implementação de materiais didáticos vai depender, principalmente, da relação que tanto professor e aluno desenvolvem com eles. Por isso, não é estranho se observarem materiais considerados adequados a um contexto de ensino intercultural sendo usados para ilustração gramatical pelos professores. O contrário também pode acontecer. Materiais mais centrados na estrutura da língua podem ser ajustados e adequados ao contexto de ensino por um professor mais sensível culturalmente. Isso me leva a considerar que a interculturalidade não reside no material didático em si, mas sim nas práticas que professores e alunos desenvolvem com e entre eles.

Por outro lado, não posso deixar de mencionar que os materiais didáticos, como instrumentos ideológicos e exemplares concretos de determinadas perspectivas de ensino-aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas mais sensíveis culturalmente. Entretanto, essas relações entre uso de materiais didáticos e atuação docente serão discutidas mais à frente. Agora, me cabe tecer reflexões sobre o lugar dos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de PFOL, de maneira geral.

3.3.2 Materiais didáticos para o ensino de PFOL: do livro didático “engessado” ao universo intercultural

Língua oficial em dez países, nove deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e falada por volta de 245 milhões de pessoas como primeira ou como segunda língua em diferentes graus de proficiência, a língua portuguesa tem sido atravessada por contextos políticos e sociolinguísticos cada vez mais complexos na contemporaneidade. Se considerado que a língua convive com aproximadamente 339 outras línguas, não se pode deixar de observar que seus falantes compartilham realidades cada vez mais cultural e linguisticamente plurais (OLIVEIRA, 2013). Esse cenário diverso só reforça a necessidade do desenvolvimento de materiais didáticos que possam acompanhar a multiplicidade da língua portuguesa em seus mais variados contextos.

Os primeiros materiais didáticos desenvolvidos para o ensino de PFOL foram resultados de esforços ainda de grupos pequenos e de iniciativas privadas estrangeiras. O primeiro livro de português brasileiro para falantes de outras línguas que se tem

registro foi desenvolvido na década de 1950 pela *Foreign Service Institute* (FSI), uma instituição do Governo Federal Americano que se destina à formação primária de oficiais e pessoal de apoio para assuntos externos dos EUA. O livro intitulado *Spoken Brazilian Portuguese* teve como autor o ítalo-americano Vincenzo Cioffari que aprendeu a variante brasileira por ocasião de sua vinda ao país a serviço das forças armadas dos Estados Unidos (SAMPAIO, 2011).

Foi na década de 60 que a produção de material didático de PFOL passou a incluir pesquisadores brasileiros a partir da convocação de uma equipe de estudiosos pela *Modern Language Association of America*, que tinha como objetivo a elaboração do primeiro manuscrito da edição especial intitulada *Modern Portuguese*. O projeto reuniu em Austin, Estados Unidos, em 1966, uma equipe não só de estudiosos americanos, mas também, pela primeira vez, pesquisadores brasileiros. Isso marca o florescimento de estudos e publicações, e o crescimento de cursos especializados no português brasileiro, especialmente nos Estados Unidos.

No Brasil, esse processo passou a ganhar força nos anos de 1950 com a publicação do “Português para Estrangeiros” por Mercedes Marchant, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que refletia os modelos de materiais didáticos estrangeiros (RAMOS; MARCHESAN, 2013). Entre as décadas de 1960 e 1970, com a abertura para a educação bilíngue no Brasil, o mercado de livro didático de PFOL aumenta, apesar de ainda se basear nas concepções estruturalistas de língua.

Foi no início dos anos 80 que começaram a surgir os primeiros livros didáticos voltados para a realidade nacional. Nesse período, Biazioli e Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Linguística Aplicada em São Paulo, publicaram uma série importante de ensino do PLE, o “Português do Brasil para Estrangeiros”. Em seguida, várias séries como “Tudo Bem”, de Raquel Ramalhete, “Avenida Brasil”, de Emma Eberlein de Lima et al. e “Fala Brasil”, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry ganharam notoriedade no mercado de materiais didáticos, que passou a ser marcado por uma modernização gráfica e uma certa orientação comunicativa de ensino (ALMEIDA FILHO, 2009).

Foi entre as décadas de 80 e 90 que as universidades brasileiras iniciaram uma corrente de tentativas de institucionalização dos cursos para estrangeiros em ambientes universitários, assim como a implementação de cursos de pós-graduação na área. Nesse contexto, pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem de PFOL e também sobre produção de materiais didáticos passaram a ganhar espaço na Linguística

Aplicada, contribuindo, assim, para a consolidação da área e para o desenvolvimento de novos livros didáticos.

Como tratado anteriormente, entretanto, quando se fala em ensino de português para falantes de outras línguas, ainda é sentida uma carência muito grande de materiais didáticos que sejam sensíveis culturalmente e que proporcionem momentos de reflexão sobre as línguas e culturas que interagem em sala de aula. São poucos os materiais desenvolvidos sob a premissa de um ensino intercultural e os que o são, não ocupam posição de destaque no mercado global de livro didáticos. O ensino de PFOL continua mais centrado no estudo da sintaxe, léxico e estereótipos, nos quais a cultura estrangeira é basicamente idêntica à nativa.

Percebe-se, então, que a cultura ainda é apresentada de forma periférica, como uma curiosidade ou informação adicional. Retomo, aqui, a discussão sobre cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo iniciada na introdução, para corroborar com as ideias de Dourado e Porsha (2010), quando afirmam que os livros didáticos conferem à visão estreita de Cultura (aspectos visíveis – literatura, artes, costumes etc.) um lugar de primazia em suas unidades em detrimento da cultura (atitudes, crenças, maneiras de pensar e agir dos sujeitos em interação), o que reforça a visão de cultura como ‘entidade com existência própria’. Para as autoras, os elaboradores de livro didático

[...] ainda não alertaram para a importância da educação linguística em língua estrangeira como a possibilidade de desenvolvimento de compreensão, respeito e tolerância intercultural pela conscientização de que as outras culturas são diferentes, possuem valores, regras e convenções distintas. Tudo isso linguisticamente materializado. É essa conscientização [...] que poderá possibilitar a convivência das futuras gerações num mundo letrado contemporâneo. (p. 42).

Sobre isso, ao analisar alguns dos livros mais comercializados de PFOL no Brasil e no mundo, como “Falar, Ler, Escrever Português”, “Avenida Brasil”, e “Ponto de Encontro”, Gualda (2009) observou que eles ainda evitam discussões sobre cultura e sociedade, pintando a cultura como um destino turístico, no qual as pessoas ‘se vestem com roupas engraçadas e falam uma língua diferente’. (HERMAN, 2007, p. 133 apud GUALDA, 2009).

Ao tecer reflexões sobre o livro “Ponto de Encontro” (doravante PE), Gualda (2009) discute que a cultura é apresentada de maneira autônoma em relação à língua. Segundo o autor, nesse livro, as discussões “culturais” estão reservadas para as

atividades de leitura, as quais tentam cobrir uma variedade de regiões e manifestações culturais de todo o mundo lusófono, dando prioridade ao Brasil e a Portugal. Apesar de Gualda ressaltar que a discussão “cultural” no PE, quando feita, é acrítica e não-polêmica e ainda orientada através de uma perspectiva do ponto de vista da classe média/alta, urbana e branca, há de se registrar que o livro demonstra uma evolução em termos de materiais didáticos para PFOL. Para Huback (2012), o “Ponto de Encontro” “[...] [a]lém de possuir diagramação melhor e linguagem mais clara, [...] também traz exercícios que tentam simular situações reais de uso da língua” (p. 42), o que, de fato, ainda é muito incipiente nos demais livros disponíveis no mercado.

Citei mais especificamente a análise que autores fizeram sobre o “Ponto de Encontro”, porque esse foi o livro adotado durante o curso no qual realizei a geração de dados. Vale lembrar que um dos questionários aplicados buscou fazer com que os alunos comparassem as minhas atividades com as unidades do referido livro, a fim de levantar as percepções que eles tinham sobre como ambos os materiais didáticos abordavam os assuntos discutidos em sala. Dessa forma, antes de avançar na discussão sobre os dados gerados, se faz necessário falar um pouco sobre o livro didático.

Escrito por 5 (cinco) autoras: Cleménce M. C. Jouët Pastré, Anna M. Klobucka, Patrícia Isabel Santos Sobral, Maria Luici de Biajini Moreira e Amélia P. Hutchinson, “Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language” (2012) é uma adaptação do livro “Mosaicos” produzido por Castell; Guzmán et al. para o ensino de espanhol para estrangeiros. O livro tem como público alvo o aprendiz estadunidense de português e, por isso, toda explicação gramatical acontece em língua inglesa. O livro é organizado em 15 capítulos temáticos, de acordo com o vocabulário e o tópico gramatical a ser aprendido. Ao compará-lo com outros dois disponíveis no mercado, Gualda (2009) pontua que ele tende a ser mais centrado no aluno e orientado a tarefas comunicativas.

Ao retomar a discussão sobre as atividades trazidas no PE, Huback (2012) afirma que, apesar de o livro apresentar avanços em relação ao tratamento da gramática, poucas atividades oferecem a possibilidade de o aluno se engajar em conversas espontâneas, já que muitas delas são engessadas e demasiadamente controladas. Isso ocorre, principalmente, porque o livro tende a priorizar a prática de estruturas gramaticais de forma separada do contexto social, pragmático e cultural, no qual as situações comunicativas são produzidas. Tratando-se da discussão sobre o lugar da cultura em PE, Gualda (2009) mostra que ela aparece, fundamentalmente, quando são

propostas correlações entre a vida de um estudante estadunidense universitário no mundo lusófono. O autor ainda avança em suas reflexões e ressalta que, mesmo sutilmente, o livro ainda tende a reproduzir discursos estereotipados e sugere uma relação de superioridade entre as culturas brasileiras, uma vez que coloca em posição de destaque as manifestações culturais das regiões sul e sudeste do país.

Para Gualda (2009), como forma de se evitar a reprodução dessa visão do Brasil e de outras culturas do mundo lusófono ainda não-problemática, enciclopédica e até simplista e superficial, o autor sugere que os livros didáticos incluam em suas atividades o diálogo entre o brasileiro e o não-brasileiro através de uma perspectiva multicultural. Para ele, ainda, “[...] seria fundamental verificar a possibilidade da promoção de uma visão polissêmica da cultura e da linguagem, incluindo as vozes e perspectivas de diferentes elementos da sociedade.” (GUALDA, 2009, p. 617). Huback (2012) complementa e ressalta que é necessário que o professor acrescente atividades autênticas complementarmente ao uso do livro didático, de modo a garantir que o aluno consiga avançar em seu desenvolvimento linguístico-cultural.

Aqui, parto do pressuposto que o livro didático não é e nem deve ser o único recurso pedagógico a ser utilizado pelo professor. Acredito que todo material pelo qual ele está cercado e tem acesso pode servir como ponte para a aprendizagem de uma língua-cultura. Por isso, as atividades desenvolvidas para esta pesquisa serviram não só como complemento às discussões propostas pelo LD, mas também como importantes ferramentas para que reflexões outras pudessem fazer parte da sala de aula mesmo independente do uso do livro didático. Dessa forma, essas atividades foram pensadas para preencher as lacunas deixadas pelo LD no que concerne ao lugar do diálogo e da reflexão intercultural em sala de aula.

A seguir apresentarei, de forma detalhada, a descrição das atividades produzidas focando seus objetivos e recursos utilizados. Relembro que essas atividades além de terem sido produzidas com base nas crenças pontuadas no primeiro questionário aplicado, foram idealizadas a partir dos tópicos trazidos no livro “Ponto de Encontro” e que seriam trabalhados pela professora durante o semestre.

Primeiramente, apresentarei e tecerei comentários sobre as unidades do livro didático que tratam das temáticas escolhidas para as atividades. Em seguida, discutirei o processo de produção das atividades e, no final, apresentarei as respostas dos sujeitos

aos questionários que buscaram fazer com que eles comparassem as minhas atividades com aquelas trazidas pelo livro didático.

3.3.3 Atividades potencialmente interculturais em aulas de PFOL nos Estados Unidos

Quem ensina uma LE deve se munir de todo tipo de material que oportunize situações significativas de uso em sala de aula. O livro didático, como eu pontuei anteriormente, não deve ser encarado como uma camisa de força que impede sua adaptação pelo professor, mas sim como mais um importante recurso disponibilizado para orientar as aulas. Desenvolvi para esta pesquisa alguns desses “outros recursos” que culminaram na produção de 4 (quatro) atividades pensadas para serem usadas juntas ao livro “Ponto de Encontro”.

Essas atividades são resultado das reflexões desenvolvidas a partir da leitura dos autores aqui já mencionados no que concerne à produção de materiais didáticos (potencialmente) interculturais. Elas tomam como ponto de partida para discussão em sala de aula o confronto entre as línguas-culturas locais dos aprendizes com as novas línguas-culturas que estão aprendendo. Assim, as atividades buscam fazer com que os aprendizes repensem as suas práticas, valores e comportamentos, para então refletirem sobre esses aspectos e contrastá-los com línguas-culturas, cujos valores e comportamentos são outros. Considero, então, que toda sala de aula de LE é multicultural, uma vez que nenhum aprendiz é igual ao outro e que muitos podem não compartilhar das mesmas ideias e opiniões, mesmo vivendo numa “mesma comunidade”. Nessa perspectiva, o objetivo da aula de LE e dos materiais didáticos é o de fazer desenvolver nos aprendizes a capacidade de dialogar com o outro, de respeitar o que é diferente e refletir sobre o que, aparentemente, é (des)conhecido.

3.3.4 Feijão com arroz ou pizza com coca-cola?

A primeira atividade elaborada por mim e aplicada por Caroli foi sobre “comida”. A escolha desse tema não teve ligação direta com as crenças que os sujeitos levantaram, mas teve relação com o que estava sendo trabalhado por Caroli no “Ponto de encontro” naquele momento. A unidade do PE relacionada a essa temática foi a lição

3, “Horas de Lazer”. Um dos objetivos trazidos na lição é o de fazer com que os alunos falem sobre hábitos alimentares e façam pedidos de comida em um restaurante. Além desses objetivos, a lição ainda discute como marcar encontros, falar sobre atividades de lazer e discutir planos futuros. No âmbito gramatical, a lição apresenta o uso de verbos no presente do indicativo com foco no verbo “ir” e as diferenças no uso de “por” e “para”.

Durante a lição, assim como acontece nas demais unidades trazidas no livro, é possível observar que as autoras reservam espaços específicos para curiosidades ou reflexões relacionadas à língua e à cultura. Nessa lição, o espaço reservado à reflexão linguística tem relação com uma atividade de áudio que trata de uma situação em um restaurante e que introduz o tema “a comida”. A reflexão diz respeito ao uso das palavras “garçom” e “garçonete” no Brasil e demais países lusófonos, como mostrado na imagem a seguir:

Figura 1: “A comida – Atividade do livro PE”.

A comida

No restaurante. Sueli e Ronaldo estão num restaurante português no Rio de Janeiro para comemorar o aniversário da Sueli.

GARÇOM: Boa noite. O que os senhores vão pedir?

RONALDO: Sueli, vamos começar com uma porção de bolinho de bacalhau?

SUELI: Vamos! Adoro bolinho de bacalhau!

GARÇOM: E depois?

SUELI: Para mim, uma salada russa primeiro e depois sardinhas assadas.

RONALDO: Eu quero carne de porco à alentejana.

GARÇOM: E para beber?

RONALDO: Vamos beber vinho. Você prefere vinho branco ou vinho tinto, Sueli?

SUELI: Um vinho branco vai bem! E também uma água mineral com gás, por favor.


Língua

In Brazil, **garçom** or **garçonete** is what you will call a waiter or a waitress, but in Portugal and in Lusophone African countries a waiter/waitress is **empregado/a (de mesa)**.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012


A reflexão cultural é trazida na página seguinte e aborda informações históricas sobre a feijoada, um dos pratos típicos do Brasil. Ao lado é trazido um *menu* com novas palavras que caracterizam outras comidas típicas brasileiras. Assim como na reflexão linguística, a parte reservada à cultura também é feita em língua inglesa:

Figura 2: “A comida – Atividade do livro PE”.

Cultura 

Brazilian cooking uses mainly regional ingredients, and the preparation of traditional dishes follows the ways inherited from the various indigenous, European, and African peoples that contributed to the shaping of Brazilian culture. A very typical dish of Brazil is **feijoada**, created by the slaves who were brought to Brazil from Africa by the Portuguese. It is generally made with black beans, cured sausages, dried beef and pork. As seen in the photo below, it is served with white rice, collard greens, tomato and onion vinaigrette, and **farofa** (toasted manioc flour). Distinct native varieties of **feijoada** exist in Portugal as well, but **bacalhau** (salt cod) is the most characteristic ingredient of Portuguese cuisine, which also combines other distinct cultural influences (Mediterranean, North Atlantic, African, and Asian). Many hybrid dishes, such as Indian-style **feijoada** or **bacalhau à baiana** (Bahian style) have emerged throughout the Portuguese-speaking world as a result of colonial and post-colonial experiences of ethno-cultural encounter. ■ ■


ESPECIALIDADES DA CASA

ENTRADAS 

Bolinho de bacalhau (seis unidades) _____ R\$15,00

Salada russa _____ R\$18,00



Coquetel de camarão _____ R\$15,00

PRATOS PORTUGUESES 

Bacalhau à Gomes de Sá _____ R\$42,00

Sardinhas assadas _____ R\$21,50


Carne de porco à alentejana _____ R\$29,00

 **PRATOS BRASILEIROS** 

Filé de frango à milanesa com legumes _____ R\$25,00

Peixe grelhado ao molho tártaro _____ R\$30,00


Picanha gaúcha com farofa _____ R\$35,50

 **SOBREMESAS**

Arroz doce _____ R\$9,00

Mousse de maracujá _____ R\$9,00

Fruta da época _____ R\$8,00

BEBIDAS 

Refrigerante (guaraná/guaraná light) _____ R\$3,50

Água mineral _____ R\$3,50

Café com licor _____ R\$3,50

Chá _____ R\$3,50

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012

É importante comentar que, além de a reflexão linguística ser realizada separada da cultural, nenhuma delas é abordada ou trabalhada nas atividades seguintes da lição. Dá a entender, com isso, que aprender português nesses moldes seria, como tratei anteriormente e como pontua Mendes (2015), dominar uma cultura de ilustração ou um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado da gramática, representam a totalidade de uma língua. Apesar de transparecer uma orientação comunicativa em suas atividades, nenhuma das atividades nessa lição do PE propõe que os alunos discutam sobre suas próprias práticas alimentares e as contrastem com as de outros países ou ainda com as dos brasileiros.

Nesse sentido, a atividade elaborada por mim, que teve como base a sugestão de material didático feita por Mendes (2012), e aplicada por Caroli em sala visou complementar essa discussão intercultural e fazer com que os alunos tivessem contato com um texto autêntico produzido em língua portuguesa, já que nenhum dos textos trabalhados nessa lição do livro pareceu ter sido retirado de um ambiente de uso real da língua.

Figura 3: “Arroz e feijão, o par perfeito do Brasil”.

ARROZ E FEIJÃO, O PAR PERFEITO DO BRASIL

Leia o texto abaixo sobre uma das mais tradicionais combinações alimentícias do Brasil. Em seguida, responda às perguntas.



ARROZ E FEIJÃO, O PAR PERFEITO DO BRASIL

By admin Posted novembro 23, 2015 In Notícias e Dicas, Social Família Herrera

📄 ⏪ 🗨️ ❤️

Na mesa dos brasileiros, um prato típico e muito apreciado traz mais do que sabor. O tradicional arroz com feijão também é uma combinação perfeita do ponto de vista nutricional. Historicamente, uma das hipóteses da origem do prato no cardápio brasileiro se deu por meio da miscigenação.

De acordo com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o arroz branco foi incluído na alimentação devido à forte influência portuguesa. Já o feijão, segundo publicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), incorporou-se à culinária primeiro com os indígenas – que comiam a leguminosa com farinha, e depois com os negros escravos, que tinham o hábito de ingerir feijão em todas as refeições. Mas foi Dom João VI quem primeiro apreciou no Brasil a mistura que até hoje sustenta milhares de pessoas.

Combinação saudável

O consumo desses alimentos juntos, traz mais benefícios à saúde que quando ingeridos separadamente. “Apesar de ser uma rica fonte proteica, o feijão guarda certa desvantagem isoladamente, pois o organismo não consegue digerir todas as proteínas que ele oferece. Porém, quando o alimento é consumido com outro cereal, como o arroz, o organismo consegue fazer a digestão de todas as vitaminas e proteínas”, afirma Luci.

O Guia Alimentar do Ministério da Saúde prevê a ingestão de arroz e feijão todos os dias. A dica da nutricionista para uma proporção ideal é uma porção de feijão para duas de arroz. O consumo diário desses alimentos também ajuda a prevenir doenças. A fibra do arroz e a do feijão reduzem o risco de distúrbios cardiovasculares, diabetes, câncer de cólon, entre outros. E mais: contribuem para um melhor funcionamento do intestino.

Outro prato que pode se tornar um inimigo nutricional é a famosa feijoada, com sua mistura de carnes: linguiça, toucinho, orelha de porco, rabo, pé, carne-seca, costelinha e lombo. A grande quantidade de gorduras se sobrepõe à riqueza dos nutrientes do feijão preto com arroz.

Uma boa notícia para aqueles que não conseguem abrir mão do prato é que já existe a versão light da feijoada. Basta eliminar a carne de porco e substituí-la pela carne seca magra. Evita a gordura sem perder o sabor

Fonte: Albert Einstein

Imagem: Bigstock by jivarphoto

Depois de ler o texto, discuta com seus colegas as seguintes perguntas:

- a) Você consegue identificar que tipo de texto é esse? Quem o escreve? Onde você o encontra?
- b) O que você entende por “par perfeito”? De que forma podemos relacionar “par perfeito” a arroz e feijão? Comente com seu colega.
- c) Arroz e feijão é um dos pratos mais tradicionais no Brasil. E em seu país, qual seria o “par perfeito”? Por quê? Discuta com seus colegas e depois comente com sua professora.
- d) E você tem alguma combinação de comida que é seu “par perfeito”? Essa combinação é tão nutritiva como o arroz e feijão no Brasil? Explique.

Available at: <<http://familiaherrero.com.br/blog/?p=483>>. Accessed: Feb. 2016.

Fonte: ARROZ, 2016.

A atividade foi pensada para dar suporte aos alunos no desenvolvimento da produção oral, por esse motivo não foi solicitada nenhuma tarefa escrita. Busquei através das perguntas levantar as impressões e o entendimento que os alunos tiveram do texto e também fazer com que eles produzissem textos orais de forma mais espontânea e criativa e que os permitissem falar de si e contrastar gostos com os de outras pessoas e

países.

Seguindo os passos de utilização de materiais didáticos trazidos no início desse capítulo e pontuados por Leffa (2007), durante a fase de “implementação” foi dada pouca instrução sobre como Caroli deveria implementar a atividade, já que procurei não interferir em sua metodologia e nem influenciar a desenvolver posturas que não estavam de acordo com sua filosofia de ensino. A implementação ocorreu nos 10 minutos finais da aula. Caroli já havia iniciado a lição 3 na aula anterior e usou a atividade como forma de revisar alguns tópicos já discutidos no livro didático. Ela reservou 5 minutos para que os alunos lessem o texto e ficou circulando na sala para dar suporte, caso alguém tivesse dúvidas. Depois da leitura, ela pediu que os alunos discutissem em duplas as questões trazidas na atividade.

Alguns alunos compartilharam suas respostas e comentaram que o par perfeito dos Estados Unidos seria *cheeseburger* ou pizza com coca-cola. Alguns ficaram surpresos com a informação de que arroz e feijão era um dos pratos mais tradicionais da mesa dos brasileiros e comentaram que os hábitos alimentares nos dois países (Brasil e Estados Unidos) são muito distintos. Outros compartilharam suas diferentes combinações de comida, como por exemplo comer *lasagna* com feijão etc.

Notei que Caroli ficou muito presa ao passo a passo da atividade e pouco interferiu no seu andamento. Com base nisso, busquei um *feedback* para saber como tinha sido a implementação da atividade e se ela tinha algo para propor para as próximas aplicações. Caroli também pediu *feedback* sobre seu trabalho e, naquele momento, percebi que era necessário dar algumas instruções sobre como implementar as atividades e deixar claro que ela poderia ajustar o material da forma que achasse necessário.

Na fase de “avaliação” proposta por Leffa (2007), foi feito um levantamento das percepções dos sujeitos sobre a atividade. Nesse estágio, pude perceber que a recepção dela foi bastante positiva. A atividade obteve êxito, principalmente, no que diz respeito à questão cultural, como demonstrado nas palavras de Lakelander, a seguir:

LAKELANDER

A atividade me deixou mais curioso sobre a cultura brasileira porque explicou sobre as características da comida de lá, o que é uma grande parte da cultura. (Questionário 2).

O sujeito deixa ainda mais claro a importância de se discutir “cultura” nas aulas quando menciona que, tanto a língua, quanto a cultura são dois dos aspectos mais importantes durante o processo de aprendizagem. Além disso, Lakelander cita que o fator “cultural” é o principal motivo pelo qual os alunos escolhem estudar o português do Brasil:

LAKELANDER

Mais atividades como aquela iriam nos animar mais ou então mais conexões e explicações da cultura no Brasil, porque essa é uma das maiores razões pelas quais todos nós pegamos essa disciplina. Cultura e língua são ambas muito interessantes e queremos aprender as duas. (Questionário 2).

Aqui fica sugerido que Lakelander possui consciência da relação intrínseca entre língua e cultura, além do mais, fica evidente a crença que ele tem sobre o que seria “cultura” brasileira. Eu posso indicar que o sujeito relaciona o estudo de “cultura” tanto a cultura com “C” maiúsculo por considerar que as características da comida no Brasil são “uma grande parte da cultura” quanto ao entendimento de cultura com “c” minúsculo, ou seja, as práticas desenvolvidas por determinados grupos, que nesse caso específico, seria a prática de grande parte dos brasileiros (evitando generalizações) consumir arroz e feijão nas refeições. Portanto, é importante pontuar que esses dois fenômenos (língua e cultura) desempenham papel importante na sua motivação em aprender o português.

O comentário de Lakelander sobre o que motiva os alunos a estudarem português é corroborado pela professora Caroli, que acrescenta ainda a participação das crenças que os alunos possuem sobre a língua e cultura brasileira nesse contexto. Isso fica evidente em um dos fragmentos da entrevista que realizei quando a questioneei se achava que essas crenças desempenhavam algum papel no processo de aprendizagem:

CAROLI

[...] a visão aqui que o americano tem do Brasil é que o Brasil é um país excelente, e isso motiva o aluno a procurar um curso de português. Então o aluno, ele já chega na aula motivado a aprender português baseado no que ele conhece do Brasil e dos interesses que ele tem no Brasil. Às vezes, durante o curso ele fica um pouco decepcionado, mas o objetivo é desconstruir e construir. [...] Mas, eu tenho certeza que ajuda sim. [...] Eles vão pra aula de português, vamos dizer, 50... 70% pelo interesse que eles têm pelo Brasil e 30% porque eles acham que vai ser fácil aprender português porque português é muito parecido com espanhol. (Entrevista).

Nesse fragmento, Caroli já aponta para a necessidade de os alunos ressignificarem suas crenças em relação à língua portuguesa e sobre as culturas brasileiras. Em uma das aulas, a professora dá dicas para os alunos de que forma eles podem ter mais contato com as culturas brasileiras e assim desconstruir muitas das impressões que eles têm, como mostro em uma das anotações de campo:

PESQUISADOR

A professora começou a aula com a música do Jorge Ben Jor, “País Tropical”. Ela comenta com os alunos que eles deveriam entrar em contato com vários cantores brasileiros, já que cada um mostra um pouco de sua perspectiva sobre o Brasil nas músicas e os alunos podem confrontar essas representações. A professora conversa em inglês com os alunos nesse momento. (Notas de campo, 15/02/2016).

Outro aspecto citado pelos sujeitos e que também foi mencionado por Lakeland na resposta acima foi que a atividade deixou os alunos mais curiosos em saber mais sobre o Brasil. Isso fica evidente nas seguintes falas do Cory e da Dolphin:

CORY

A atividade me deixou mais curioso em explorar as combinações de comida do Brasil. (Questionário 2).

DOLPHIN

A discussão sobre comidas do Brasil me deixou ainda mais curiosa assim como sobre outros aspectos relacionados à cultura que são tão diferentes. (Questionário 2).

Em outro momento, Dolphin deixou ainda mais claro como sua relação com o português é atravessada por questões familiares e mais sentimentais, como mostro a seguir:

DOLPHIN

A discussão sobre quais comidas são típicas no Brasil me fez refletir sobre como elas se relacionam com minha família e sobre as comidas que foram trazidas pelo meu pai. (Questionário 2).

O fato de viver entre dois mundos culturais distintos pode ter levado Dolphin a um processo de reflexão também sobre algumas práticas que ela desenvolve como cidadã estadunidense:

DOLPHIN

As discussões feitas depois que lemos a atividade me fizeram pensar mais criticamente sobre questões de minha cultura que se comparam com as brasileiras. (Questionário 2).

Aqui, se pode perceber que, por mais que Dolphin celebre sua herança linguístico-cultural brasileira, ela ainda se caracteriza como pertencente a “cultura estadunidense”. Isso fica evidente quando ela fala que

DOLPHIN

[...] as discussões feitas depois que lemos a atividade me fizeram pensar mais criticamente sobre questões de **minha cultura** [...]. (Questionário 2, grifo meu).

A comparação entre culturas também foi abordada por Lakelander. Nas passagens a seguir, o sujeito cita que a discussão proposta pela atividade o levou a fazer comparações entre os hábitos alimentares dos americanos e indianos (sua família é indiana), assim como o levou a enxergar a multiculturalidade que o cercava também em sala de aula:

LAKELANDER

A atividade fez com que eu refletisse sobre a minha cultura: tanto a americana quanto a indiana. Tanto os debates do livro didático quanto da atividade me fizeram perceber quão diversos nós somos em sala de aula, isso definitivamente colocou as coisas em perspectivas diferentes e me ensinou muito sobre meus colegas. (Questionário 2).

Na primeira passagem, percebe-se que, diferentemente de Dolphin, Lakelander se posiciona como pertencente a duas culturas. O sujeito também citou o papel do livro didático no processo de reflexão sobre os diferentes hábitos alimentares que existem em sala de aula. Esse aspecto, provavelmente, se deve ao fato de o livro também trazer atividades que oportunizam o diálogo entre os alunos e os instigam a saber mais sobre os hábitos dos colegas. O livro didático também foi citado pela Dolphin, porém em um tom de crítica, já que, segundo ela, o livro ainda carece de discussões mais detalhadas sobre “cultura”:

DOLPHIN

Eu realmente gostei do uso da atividade e curti o link direto feito com a cultura enquanto que esse aspecto no livro didático me pareceu mais distante. (Questionário 2.)

3.3.5 Família: papai, mamãe e titia?

A segunda atividade aplicada em sala de aula foi desenvolvida depois de uma observação de aula que realizei da lição 4 que trata de “família”. A lição, além de girar em torno da discussão sobre vocabulário de família, apresenta também vocabulário de atividades rotineiras e leva os alunos a discutirem eventos passados.

Para a aula destinada a essa lição, Caroli preparou uma apresentação em *slides* e ensinou o vocabulário de membros de família através de imagens. Ela pediu que os alunos fizessem as atividades do livro como forma de consolidar o vocabulário que havia sido ensinado.

Figura 4: “Vamos viajar – Atividade do livro PE”.

Vamos viajar



A família e a sociedade

O funcionamento das famílias na sociedade é regulado pelas leis de cada país. Por exemplo, sobre o relacionamento entre os pais e os filhos, o artigo 229 da Constituição do Brasil declara que “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade”. O artigo 120 da Constituição de Moçambique afirma que “a família é responsável pelo crescimento harmonioso da criança e educa as novas gerações nos valores morais e sociais”.

A família moderna é diferente da família tradicional e a lei da família também muda. Em Portugal o divórcio foi legalizado em 1910; no Brasil a legalização ocorreu só em 1977. Hoje em dia há muitos casais divorciados ou separados nos países de língua portuguesa. O casamento entre as pessoas do mesmo sexo foi legalizado em Portugal em 2010, mas não é legal em nenhum outro país lusófono. No Brasil, desde 2011, os casais homossexuais têm direito ao reconhecimento legal da união civil estável.

Nos países africanos, as leis introduzidas depois da independência entram, às vezes, em conflito com as práticas tradicionais. Um exemplo é o sistema tradicional de “lobolo” em Moçambique, a compensação paga pela família do noivo à família da noiva. Alguns defendem a continuação desta prática; outros consideram que ela discrimina as mulheres.

4-27 Faz quanto tempo? Em pares ou pequenos grupos, formulem perguntas sobre as transformações da sociedade nos países de língua portuguesa e nos Estados Unidos. Depois, façam as perguntas à classe e/ou ao professor/à professora. As seguintes palavras e expressões que podem ser úteis: **a mulher** (*woman*), **o homem** (*man*), **a igualdade** (*equality*), **o direito ao voto** (*right to vote*), **votar** (*to vote*).

Modelo Faz/Há quantos anos que o divórcio é legal no Brasil? E nos Estados Unidos?

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012.

Diferentemente da lição 3 (três), o livro tratou essa lição de forma mais crítica e oportunizou o diálogo entre diferentes línguas-culturas no que concerne à discussão sobre família. Isso pode ser visto na seção “Vamos Viajar” que traz um texto sobre as

transformações ocorridas na configuração das famílias nos países de língua portuguesa sob o título de “A família e a sociedade”. Aspectos do texto são explorados pelo livro em suas atividades seguintes. Por mais que as atividades tenham sido pensadas para os alunos utilizarem um tópico gramatical trabalhado durante a lição, elas abriam espaço para que discussões mais críticas sobre o assunto acontecessem em sala de aula.

Percebi, porém, durante as observações que fiz de algumas aulas, que muitas dessas discussões mais “culturais” não eram contempladas por Caroli. Essa seção da lição 3, por exemplo, não foi abordada por ela e, por esse motivo, pensei em elaborar uma atividade que recuperasse essa temática que considero importante no desenvolvimento da consciência crítica por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira. Esse tema também foi pensado para abranger questões relacionadas à aprendizagem de português pela participante Dolphin, já que essa relação entre família, Brasil e língua portuguesa era bem recorrente em seus depoimentos.

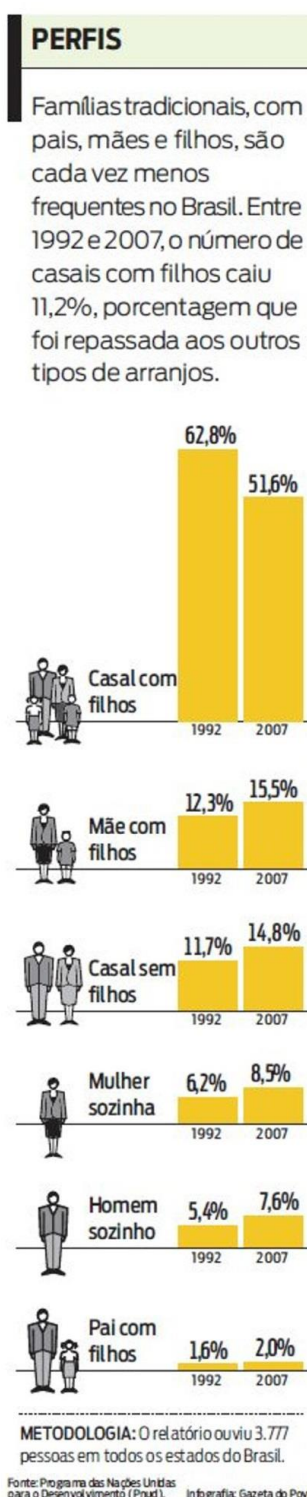
O texto escolhido foi retirado do *site* “Gazeta do Povo” e tem como título “A nova cara da família brasileira”. Nele, é apresentado um gráfico que demonstra as mudanças ocorridas nos arranjos familiares no Brasil entre 1999 e 2007. Adicionalmente ao gráfico, elaborei algumas questões para que os alunos discutissem em sala de aula as principais diferenças entre a configuração da família principalmente no Brasil e nos Estados Unidos. Novamente, a implementação da atividade ocorreu no final da aula, mais especificamente, nos últimos 5 (cinco) minutos. Deu para perceber que o conteúdo do livro era muito extenso e Caroli não teve o tempo adequado para trabalhar mais detalhadamente as atividades que os materiais didáticos traziam.

Durante a discussão do texto, que aconteceu em duplas, os sujeitos foram se afiliando a uma ou outra configuração de família, como mostro em um fragmento de minhas anotações de campo:

PESQUISADOR

Os alunos, em duplas, discutem a concepção de família que mais se adéqua a sua realidade ou definição. Dentre as respostas dadas para as perguntas do texto, um dos sujeitos comentou que para ele, família é formada por pais e filhos, o seu par não concordou muito, mas pareceu respeitar a opinião do colega, já para ele a concepção de família seria uma concepção mais contemporânea e “nova”. Percebi que o aluno estava tentando se expressar somente em português, mas devido a seu nível na língua ele não explicou em detalhes que definição seria essa. (Notas de campo, 15/02/2016).

Figura 5: “A nova cara da família brasileira”



A nova cara da família brasileira

As novas famílias integram a realidade brasileira de tal modo que a nova Lei de Adoção já valoriza o conceito de família estendida. A criação por avós maternos e paternos, tios e tias ou duplas de homossexuais já é aceita. “O mais importante é valorizar quem dá carinho”, diz Ariel de Castro Alves, membro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Adapted from:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-nova-cara-da-familia-brasileira-ojkbvdox965zv14ldufuqibny>.> Accessed: Feb. 2016

- Qual é sua definição de “família”?
- O que é “família estendida”?
- O que significa “a nova cara da família brasileira”?
- A configuração da família brasileira é parecida com a dos Estados Unidos? Quais as diferenças?

Fonte: BOREKI, 2016.

Quando perguntados sobre o que eles entendiam sobre “a nova cara da família brasileira”, um dos alunos pontuou que isso se relacionava ao fato de que o Brasil devia estar acolhendo outras formas de configuração de família e complementou que esse conceito deveria passar a incluir famílias “diferentes”. Apesar de o tempo da aula ter sido extrapolado, Caroli não conseguiu concluir a atividade.

Através das percepções dos sujeitos em relação à implementação da atividade e do uso do livro didático sobre o tema em questão, pude observar a importância de atividades incentivarem o contraste entre línguas-culturas. Digo isso porque esse foi o aspecto que mais chamou a atenção dos sujeitos na atividade que desenvolvi. Isso fica nítido nas seguintes respostas dadas à pergunta sobre qual dos materiais usados tinha possibilitado os alunos contrastarem e refletirem sobre práticas de diferentes culturas incluindo as deles mesmos:

CORY

A atividade que nos incentivou a responder perguntas sobre nossa própria família me fez pensar sobre a prevalência de diferentes tipos de família nos EUA e no Brasil. (Questionário 3).

DOLPHIN

A parte sobre casais de mesmo sexo foi um ponto interessante de comparação entre os Estados Unidos e Brasil. (Questionário 3).

Lakelander foi o único que citou o lugar do livro nessa discussão e levantou a questão de que o PE não aprofundou no tema sobre as diferentes configurações de família, pois apenas buscou trabalhar o vocabulário.²² Como mostro a seguir:

LAKELANDER: A atividade colocou em paralelo como as famílias são aqui [nos Estados Unidos] e no Brasil enquanto que o livro apenas me deu as ferramentas para descrever minha família. (Questionário 3).

Ainda para o sujeito,

LAKELANDER

a inclusão de mais atividades como essa tornaria as aulas mais interessantes já que elas oferecem uma visão mais crítica dos tópicos discutidos. (Questionário 3).

²² É importante retomar que o livro traz uma atividade que incentiva a discussão sobre os diferentes tipos de família, não só no Brasil, como nos demais países lusófonos, entretanto, por escolha da professora, essa seção não foi trabalhada em sala.

3.3.6 Se todo brasileiro gosta de futebol, todo americano gosta de *football*?

A próxima atividade trabalhada em sala foi desenvolvida a partir da crença levantada no primeiro questionário de que todo brasileiro gosta de futebol e também porque, coincidentemente, fazia parte do conteúdo programático do PE na lição 7 (sete), “O tempo e os passatempos”, que tem como principais objetivos fazer com que o aluno descreva atividades físicas, pergunte e fale sobre o tempo e discuta eventos esportivos. Na parte gramatical, a lição foca no uso do pretérito e do imperfeito.

Essa atividade deixou mais clara a diferença na perspectiva que o livro didático reserva a temas mais “culturais”, uma vez que nessa lição, o material sugere um reforço do estereótipo que todo brasileiro gosta de futebol. Digo isso com base em algumas passagens durante a lição que fazem menção à importância do esporte no país, como mostro abaixo:

Figura 6: “À primeira vista – Atividade do livro PE”.

À primeira vista

Os esportes (B)/Os desportos (P)

1-4

O futebol é o esporte/desporto mais popular em todo o mundo de língua portuguesa, e no Brasil é certamente uma paixão nacional. Há excelentes times (B)/ equipes (P) de futebol no Brasil, em Portugal e nos países africanos. Os melhores jogadores dos clubes locais formam a seleção nacional que representa o país na Copa do Mundo. Em 2002, o Brasil tornou-se pentacampeão, ou seja, já ganhou cinco copas. Os estádios ocupam um lugar importante nas cidades dos países lusófonos e geralmente são grandes e imponentes. Muitos estádios novos foram construídos para o campeonato europeu de futebol, o Euro 2004, realizado em Portugal (por exemplo, o novo Estádio da Luz em Lisboa e o Estádio do Dragão no Porto). O estádio do Maracanã, internacionalmente famoso, fica na cidade do Rio de Janeiro e tem atualmente cerca de 85 mil lugares.

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012

Nessa parte introdutória da lição, é trazido um texto que discute algumas informações pontuais sobre o futebol no Brasil e nos demais países lusófonos, como a participação do Brasil em copas do mundo, a estrutura dos estádios tanto no Brasil

como em Portugal etc. Dou ênfase, aqui, ao início do texto que menciona que o futebol é “[...] certamente uma paixão nacional [...]”. Essa relação Brasil x futebol x brasileiro é retomada quando o texto menciona o fato de o Brasil ter ganhado 5 (cinco) copas do mundo, o que reforça a ideia de que aqui seria, de fato, a terra do futebol.

Figura 7: “Vamos viajar – Atividade do livro PE”.

Vamos viajar



Os clubes (d)esportivos

Os clubes esportivos (B)/desportivos (P) são instituições sociais importantes em todos os países de língua portuguesa. A história e a popularidade presente dos vários clubes estão geralmente relacionadas ao futebol, mas todos os grandes clu

brasileiros, portugueses e africanos cultivam também outros esportes/desportos. Por exemplo, os atletas do Fluminense Football Club (o mais antigo do Brasil, fundado em 1902) já ganharam campeonatos de pólo aquático, natação, tiro ao alvo, esgrima e basquete, entre outras modalidades. O Futebol Clube do Porto (campeão europeu de futebol em 2004) engloba também andebol, natação, hóquei em patins, etc. Os clubes distinguem-se pelas tradições que cultivam e especialmente pelas cores distintas que os identificam. Assim, as cores do Fluminense, também chamado o Tricolor, são verde, branco e vermelho; as do FC Porto, branco e azul; e as do Flamengo, vermelho e preto, como se pode ver na foto dos torcedores do clube no Maracanã. O São Paulo Futebol Clube, outro “Tricolor”, é preto, vermelho e branco; o Petro Atlético de Luanda é azul, amarelo e vermelho; o Sporting Clube de Portugal, branco e verde, e assim por diante. Seus torcedores (B) ou seus adeptos (P) mostram lealdade ao clube vestindo roupas e acessórios especiais ou, quando vão aos jogos, até pintando o rosto com as cores do clube.

Hoje em dia, os clubes são em geral instituições muito democráticas, mas nem sempre foi assim. Os vestígios das raízes elitistas e especificamente racistas dos clubes de futebol ainda são visíveis no presente. Por exemplo, o Fluminense é também chamado de “Pó de Arroz” e a anedota que se conta para explicar este nome é a seguinte. Em 1914, um jogador mulato do Fluminense, Carlos Alberto, querendo passar por branco, enchia o rosto de pó de arroz e, com o correr do jogo, o suor escorria pelo seu rosto e o “disfarce” desaparecia. A torcida do clube rival gritava então “Pó de Arroz! Pó de Arroz!” Com o tempo, o “Pó de Arroz!” acabou passando de Carlos Alberto para o Fluminense.

7-16 Uma pesquisa. Usando como termos de busca “clubes de futebol”, escolha um clube (d)esportivo brasileiro, português ou de outro país de língua portuguesa e visite o site desse clube na Internet. Procure três notícias dos últimos seis meses (jogos que o time/a equipa ganhou ou perdeu, aquisições de jogadores, mudanças de treinadores, etc.) e partilhe a informação com a turma.

7-17 Clubes há muitos. Com um/a colega, identifiquem um clube de que vocês gostam ou que conhecem bem. Depois descrevam o clube escolhido de acordo com as indicações abaixo.

- | | |
|---|---|
| a. nome do clube (oficial/familiar) | e. o último jogo interessante/ importante/memorável |
| b. de onde é o clube | f. lugar e resultado do jogo |
| c. as cores do clube | |
| d. o mascote (B)/a mascote (P) do clube | |

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012

Outros textos também apresentam mais informações sobre o futebol nos países de língua portuguesa, um trata, mais especificamente, sobre a história do esporte nesses países e outro discute a importância dos clubes de futebol no Brasil.

É possível ver que nessa seção da unidade, as autoras oportunizam discussões que podem levar a um diálogo entre línguas-culturas. Inicialmente, é solicitado na parte

7-16 que os alunos façam pesquisas sobre clubes de futebol nos países lusófonos e, mais adiante, na 7-17, é solicitado que eles discutam os clubes esportivos que conhecem e troquem informações com outros colegas sobre alguns aspectos desses clubes, como localização, os mascotes etc. Essa atividade oferece um potencial grande de discussão intercultural, porém, ela não foi trabalhada por Caroli naquela ocasião. Percebi que o foco da unidade foi voltado para questões mais gramaticais, como por exemplo, o uso do imperfeito que é trabalhado nas atividades subsequentes.

O que pude observar ainda é que, apesar de algumas atividades oportunizarem diálogos sobre hábitos e práticas desenvolvidos pelos alunos no seu dia a dia, elas não oferecem nenhum mecanismo que os façam refletir sobre tais práticas. Os tópicos “culturais” são trazidos como características representativas de toda uma língua-cultura e não as problematizam. Nesse caminho, o livro acaba cristalizando ações comunicativas estereotipadas, que como verificam Dourado e Porsha (2010), não objetivam desenvolver atitudes de observação e tolerância com relação às diferenças culturais. As autoras, em defesa de uma abordagem culturalmente sensível na elaboração de materiais didáticos de PFOL, ressaltam ainda que o fazer pedagógico deve levar em conta as diferenças culturais para não estereotipar, mas sim expor os alunos a práticas sociais de linguagens, nas quais “[...] os interlocutores se inserem e são inseridos, agindo, negociando, discutindo, confrontando forças numa prática discursiva intercultural”. (p. 49).

As atividades elaboradas para esse momento da pesquisa buscaram confrontar a crença de que todo brasileiro gosta de futebol através do uso de dois materiais fontes: um vídeo e um artigo *online*. O vídeo é de uma propaganda de uma companhia de linhas aéreas do Brasil cujo título é “Surpresa para a torcida brasileira”²³ e foi veiculado durante a copa no Brasil em 2014. O outro material é um artigo publicado num *site* brasileiro de notícias que traz depoimentos de brasileiros que não gostam de futebol e aborda o que eles fazem para “fugir” das transmissões dos jogos.

Busquei trabalhar com materiais que trazem perspectivas diferentes sobre o mesmo tema por considerar que esse embate de visões é produtivo no caminho de um diálogo intercultural. Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), materiais que buscam contrastar perspectivas sobre um mesmo tópico é uma das formas de se desenvolver uma abordagem crítica de ensino, uma vez que isso possibilita que alunos busquem

²³ Link do vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=9J1fjljpy-4>>. Acesso em 06 jul. 2017.

caminhos para analisar textos e não apenas leiam informações soltas e factuais. Os autores continuam na defesa da inclusão desse tipo de materiais e ressaltam a participação do professor nesse processo:

[...] se o livro didático apresenta uma única perspectiva, então os professores podem sugerir que outras perspectivas também são legítimas e possíveis. Uma forma de se fazer isso é buscar ou incentivar os alunos a procurarem materiais autênticos que apresentam uma perspectiva diferente [...]. (p. 18).²⁴

No vídeo, lançado um ano antes da copa no Brasil, clientes da companhia aérea, no momento de recolherem suas malas recebem de presente um *kit* com um uniforme da seleção brasileira, uma bola e uma passagem para visitar qualquer lugar do país. Enquanto recebem as surpresas, os torcedores, vestidos com a camisa da seleção brasileira, repetem que todo brasileiro gosta de futebol. Para fazer o contraponto com o vídeo, selecionei um artigo do *site* da “BBC Brasil” escrito durante a realização da copa que traz depoimentos de alguns brasileiros que “escapam” dos jogos de futebol, como trago a seguir:

Figura 8: “Atividade – Todo brasileiro gosta de futebol?”

Brasileiros que não gostam de futebol contam como 'escapam' da Copa

Mariana Della Barba
Da BBC Brasil em São Paulo
20 junho 2014

Em vez de passar 90 minutos diante da TV, preferiram assar bolo, surfar, passear com o cachorro, assistir a clássicos do cinema e até dormir. Entenda por que para alguns brasileiros "não está tendo Copa".



Victor Pavan, estudante

Já até tentei gostar, tentei aprender a jogar e tal. Mas nunca fui bom.

Só porque eu sou homem todo mundo acha que eu tenho que gostar de futebol. Mas eu **não estou nem aí**.

Agora na Copa, eu fico aqui em casa, estudando ou vendo filme.

²⁴ “[...] if a textbook presents a single perspective, then teachers can suggest that other perspectives are also possible and legitimate. One way of doing this is to find or encourage learners to find additional authentic materials which present a different view [...]”.

Roberta Milazzo, administradora



Eu costumo aproveitar os jogos do Brasil na Copa para ir surfar. Na abertura da Copa fui pegar onda e no jogo de terça-feira passada também.

Elisa Nazarian, escritora



Eu até gosto de ver o Neymar chorando, gosto de ver as crianças entrando em campo de mão dada com os jogadores. Gosto desse lado mais emocional, sabe? Mas assim que o jogo começa, eu desligo a TV.

Luciana, agente de viagem e blogueira que vive em Austin (EUA)



Todo mundo fica meio chocado por eu ser brasileira e não ligar para futebol. 'Como assim não viu o jogo?', ouço isso toda hora.

Texto extraído de:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140618_brasileiros_sem_copa_mdb>. Acesso em: 1 mar. 2016.

1) Depois da leitura do texto, responda:

- Qual a diferença entre esse texto e o vídeo da Gol que você viu no começo da aula?
- Victor, o primeiro entrevistado, diz que não está nem aí para o jogo de futebol. O que significa isso?
- Para quais atividades em seu país você também não está nem aí? Explique.
- O que Victor, Roberta e Elisa fazem quando começam os jogos?
- Você acredita que todo americano gosta de *football*? Você gosta ou não está nem aí?
- O que você faz para “escapar” quando passa jogo de *football* na televisão?

2) Escreva um texto para ser publicado no *site* da BBC contando o que você faz para “escapar” de alguma atividade esportiva em seu país para a qual você não

está “nem aí”. Cite em seu texto qual é essa atividade, por que você não gosta dela e o que você faz quando todos estão participando dela menos você.

Fonte: BARBA, 2014.

Caroli exibiu o vídeo e trabalhou esse texto logo no início da aula depois de eu ter solicitado que eles não fossem trabalhados no final como ela o fez nas duas vezes anteriores. Dessa forma, evitei que a discussão não fosse finalizada e nem que o material não fosse explorado ao máximo. Para essa implementação, também conversei de antemão com Caroli, para dar sugestões de como ela poderia trabalhar os dois materiais. Sugeri que o vídeo fosse mostrado primeiro para introduzir a discussão e que, dessa forma, ela poderia trabalhar a compreensão oral dos alunos e, na sequência, discutir aspectos mais específicos. Para isso, Caroli questionou os alunos sobre os motivos pelos quais o Brasil é considerado o país do futebol. Mesmo ela não tendo trabalhado os textos que tratam mais especificamente desse tema no livro didático, muitos alunos responderam que o fato de o Brasil ter ganhado várias copas e ter muitos dos seus jogadores como os melhores do mundo contribuiu para que essa imagem fosse construída.

Para introduzir o segundo material e discutir mais claramente a crença, Caroli perguntou se os alunos achavam que todos os brasileiros amavam futebol e por quê. Nesse momento, eu me posicionei em sala falando para todos que não entendia de futebol e não assisti a nenhum jogo da copa no Brasil. Naquele momento, percebi que os alunos, incluindo os sujeitos da pesquisa, ficaram surpresos com meu depoimento e acrescentaram que a ideia que tinham era de que todo homem brasileiro entendia de futebol. Aproveitando essa discussão, Caroli entregou o artigo da “BBC Brasil” e pediu que os alunos o lessem. Depois da leitura, ela pediu que, em duplas, eles discutissem as questões trazidas. Durante a discussão, a professora ficou circulando pela sala para tirar eventuais dúvidas dos alunos em relação ao vocabulário trazido no texto.

Durante a discussão em duplas, um dos alunos comentou que não gostava de futebol americano e que muitos estrangeiros não entendiam o porquê. A partir desse comentário, outros alunos foram expressando suas opiniões sobre o tema, inclusive Caroli comentou com os alunos, em tom de piada, que no Brasil se joga o “verdadeiro” futebol.

A questão 2 (dois) da atividade foi trabalhada em sala por Caroli, que solicitou

que os alunos escrevessem um pequeno texto e depois o lessem em voz alta. Como o tempo dedicado a essa questão não foi suficiente, não foi possível trabalhar o gênero textual em sala como previsto nas instruções que dei, além disso, apenas alguns alunos conseguiram compartilhar seus textos com os demais. Durante a discussão, dois alunos comentaram que não era porque eles eram estadunidenses que eles gostavam de futebol americano e que, na realidade, eles não entendiam desse esporte e preferiam fazer outras atividades como assistir *Netflix* e sair com os amigos para comer pizza.

Através da discussão dos materiais elaborados, os alunos puderam debater práticas de culturas diferentes, incluindo as deles próprias e refletir criticamente sobre as razões que estavam por trás dos essencialismos culturais veiculados pelas mídias e também pelos materiais em sala de aula. Para Dourado e Porsha (2010), é nessa interação de discursos que “[...] os valores e as crenças emergirão e causarão não apenas o estranhamento, mas, sobretudo, o embate entre a visão de mundo da cultura-materna e a visão de mundo da cultura [estrangeira] [...]”. (p. 49). As autoras ainda completam dizendo que cabe à educação linguística multicultural, problematizar o estranhamento em vez de naturalizá-lo, ou seja, a prática do professor e os materiais que subsidiam seu trabalho deve possibilitar que o aluno perceba que as identidades socioculturais dos sujeitos são construídas nas práticas de linguagem muitas vezes atravessadas e julgadas pela lente da cultura materna desses alunos.

Quanto ao *feedback* dos sujeitos, pude perceber que a recepção ao uso desses materiais se manteve positiva e, através de algumas respostas, pude verificar que os alunos passaram a questionar suas crenças e/ou estereótipos que tinham sobre a língua-cultura com a qual estavam em interação. Isso fica claro na resposta de Lakelander, que no primeiro questionário e nas discussões em sala, comentou sobre sua crença de que todo brasileiro gostava de futebol. Em sua resposta à pergunta sobre qual dos materiais usados naquela aula o deixou mais interessado em querer saber mais sobre as línguas-culturas do Brasil, ele comenta que o vídeo e a discussão subsequente (proporcionada pela discussão do artigo da “BBC”) o fez (re)pensar sobre a percepção que ele tinha do Brasil:

LAKELANDER

O vídeo que mostrou a copa do mundo no Brasil porque representou um estereótipo que eu ouvia com frequência. Ele me deixou interessado em saber mais sobre o tema por causa da discussão feita

logo em seguida que continuou descrevendo que ele [o estereótipo] não é verdade. (Questionário 4).

Para o sujeito, a discussão não o ajudou apenas a pensar sobre o que ele ouviu sobre o Brasil, como também o fez refletir sobre algumas práticas desenvolvidas pelos seus compatriotas:

LAKELANDER

A discussão em sala depois do vídeo me fez começar a pensar sobre a imagem dos Estados Unidos que é projetada em outros países. (Questionário 4).

Cory, ao comparar o livro didático com as atividades selecionadas, ressaltou a diferença na forma que o tema foi tratado e comentou que o vídeo a deixou mais interessado em saber mais sobre as línguas-culturas do Brasil porque

CORY

[...] ele trouxe mais coisas da vida real do que apenas desenhos como no livro. (Questionário 4).

Aqui, fica evidente a necessidade de os livros didáticos abordarem questões de uso da linguagem voltadas aos contextos reais das práticas dos sujeitos, como já enfatizei em passagens anteriores.

3.3.7 A América para os americanos e o Brasil para os brasileiros?

A última atividade desenvolvida para esta pesquisa teve como tema principal a imigração. Esse tema surgiu por causa das discussões frequentes que aconteciam em sala de aula sobre a possível nomeação do Donald Trump à presidência dos Estados Unidos e as políticas de imigração contra a entrada de mexicanos no país. Achei oportuno trabalhar com esse tema, já que o livro didático na lição 9 (nove) trabalharia com o tópico de “trabalho e negócios”, cujos objetivos eram os de fazer com que o aluno aprendesse a falar de locais de trabalho e profissões, discutisse qualificações e habilidades profissionais e como fazer e responder perguntas em uma entrevista de emprego.

Seguindo a mesma estrutura das lições anteriores, essa foi introduzida com uma lista de vocabulário que seria usada na unidade seguida de desenhos que representam cada palavra do novo vocabulário a ser aprendido. Na aula que antecedia a da implementação da atividade, Caroli escolheu trabalhar com uma atividade sobre entrevista de emprego trazida no livro didático, a qual mostro a seguir:

Figura 9: “Comportamento adequado ou inadequado? – Atividade do livro PE”.

O trabalho e os negócios 345

9-5 Comportamento adequado ou inadequado? O seu amigo/a sua amiga vai a uma entrevista para o cargo de secretário/a. Com um/a colega, prepare uma lista de quatro coisas que se devem ou que não se devem fazer antes da entrevista e durante a entrevista. Depois, compare as listas que vocês fizeram com as de outros/as colegas.

Antes da entrevista:

SIM	NÃO
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

Durante a entrevista:

SIM	NÃO
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

9-6 Entrevista de trabalho. Você está à procura de trabalho e encontra os seguintes anúncios em vários jornais brasileiros e portugueses. Escolha um dos anúncios. Um/a colega vai fazer o papel do/a diretor/a de recursos humanos da empresa e vai entrevistá-lo/a para obter as seguintes informações. Depois troquem de papéis.

1. nome da pessoa que se candidata ao cargo	6. experiência anterior
2. diplomas que o/a candidato/a tem	7. razões para querer trabalhar na empresa
3. línguas que o/a candidato/a fala	8. ...
4. lugar onde trabalha atualmente	
5. responsabilidades que tem no emprego atual	

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012.

A atividade 9-5 mostra como o livro didático tende a trabalhar dentro de uma orientação comunicativa de ensino, na qual a concepção de cultura ainda está atrelada ao que é ou não adequado em alguns eventos comunicativos. Essa atividade pode ser um exemplo de como muitos que se inspiram no conceito de competência comunicativa operam, a partir de uma redução simplista do conceito, esquecendo, como já abordei aqui, os componentes pragmático-discursivos. Segundo Busnardo (2010), “[...] [p]ara estas pessoas, a cultura em sala de aula se reduz a eventos comunicativos ou atos de fala extremamente convencionalizados [...]” (p. 127) e que enfatizam apenas o caráter sociolinguístico das práticas.

Sigo nesse raciocínio e complemento que o livro deixa muitas lacunas no que diz respeito à discussão intercultural. Não se fornecem ferramentas aos alunos para refletir sobre o porquê de tais comportamentos serem ou não adequados naquele contexto e nem se oferece a possibilidade de fazer pontes sobre como outras línguas-culturas se comportam naquela mesma situação. Outro aspecto que deve ser comentado é que a questão 9-6 não apresenta nenhuma explicação sobre o gênero “anúncio” que é trazido na página subsequente:

Figura 10: “Gênero anúncio- Atividade do livro PE”.

346 Lição 9

CLÍNICA DE CIRURGIA PLÁSTICA LA BELLA

Procura

<p>Auxiliar de enfermeira para próteses (Implantes faciais de botox, lipoaspiração e cirurgias plásticas)</p>	<p>Informações: Rua Visconde de Pirajá, 2333, conjunto 2142, Ipanema, Rio de Janeiro Telefonar para Leila, 2523-8976</p>
--	---

Hotel Pestana Carlton Madeira

Procura

RECECIONISTA

- ▶ Boa aparência
- ▶ Diploma do décimo segundo ano
- ▶ Inglês
- ▶ Experiência com Windows

EMPREGADA DE LIMPEZA

- ▶ Experiência
- ▶ Disponível para trabalhar no turno da noite

Boas condições, excelente ambiente de trabalho.

Contacto:
Hotel Pestana Carlton Madeira,
Largo António Nobre,
9004-531 Funchal. Tel.: 291 239 500

EMPRESA MULTINACIONAL EM MAPUTO

Procura

◀ CONTABILISTA ▶

Requisitos:

- Formação superior em Contabilidade
- Três anos de experiência profissional
- Português/Inglês

Para mais informações: tel. 0824145690

NIPPO RESTAURANTE

Comida japonesa

Precisa
Sushiman
Segundo grau completo
Três anos de experiência como sushiman

SALÁRIO INICIAL: R\$ \$4.000,00
Restaurante em um centro empresarial de São Paulo

INFORMAÇÕES: Leonardo,
fone 011-8346-9250

Editora Lettura Global

Aceita candidaturas para

Director de Marketing e Venda de Publicidade

Requisitos:

- Experiência mínima de 5 anos em Marketing/Publicidade
- Dinamismo e organização
- Liderança
- Inglês e espanhol fluentes

A empresa oferece:

Salário competitivo, seguro de saúde,
ótimo ambiente de trabalho

Envie currículo para: Caixa postal 324, São Paulo, SP 08600-001

Fonte: JOUËT-PASTRÉ et al., 2012.

Essa falta de orientação, tanto para os alunos, como para Caroli, a fez desenvolver a atividade sem que se refletisse sobre o propósito social do gênero e nem sobre a relevância da atividade em situações reais de uso da linguagem.

Pouco ou nada é comentado nessa lição sobre relações desiguais de trabalho e nem se abre espaço para se discutir o papel de imigrantes na força de trabalho americana. Nesse sentido, elaborei a seguinte atividade como forma de incentivar as discussões sobre as lacunas observadas durante as aulas sobre esse tema.

Seguindo o passo a passo da atividade sobre futebol, novamente, trouxe dois textos que abordam visões diferentes sobre o mesmo tema, a imigração. O primeiro deles é de um *site* de notícias do Brasil cujo título é “Trump diz que Brasil ‘rouba’ empregos dos EUA” e outro que fala da importância da imigração no país. Para essa atividade, fiz um arquivo com algumas orientações e sugestões de como Caroli poderia implementá-la. Também, coloquei uma lista de vocabulário a pedido dela e fiz menos perguntas do que nas anteriores, também a pedido.

Figura 11 - “Atividade – Imigração e emprego”.

Leia os trechos dos textos abaixo e discuta o que se pede.

Texto 01:

Trump diz que Brasil “rouba” empregos dos EUA

10 de novembro de 2015



Em entrevista concedida nesta segunda-feira (9) em um programa da rede CBS, o candidato republicano colocou o Brasil ao lado de China, Japão e Índia entre os países que supostamente estariam “roubando” postos de trabalho de norte-americanos. Para ele, trazer de volta esses empregos seria uma das medidas para fazer dos Estados Unidos um país “forte novamente”.

“Olhem a quantidade de desperdício, fraudes e abusos que temos, é incrível. Vou trazer de volta postos de trabalho da China, do Japão, da Índia, do Brasil”, afirmou.

Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/11/10/trump-diz-que-brasil-rouba-empregos-dos-eua/>>. Acesso em: 1 mar. 2016

VOCABULARY

Roubando (postos de trabalho) – taking jobs/stealing Jobs

Desperdício - Waste

Fraude- Fraud

Abuso- Abuse

Texto 02:

A Importância da Imigração nos EUA

11 de dezembro de 2012

Por: Paulo Yokota

Um artigo de Joseph S. Nye trata da importância dos imigrantes para o desenvolvimento dos Estados Unidos

Segundo os dados censitários norte-americanos, a sua população deve continuar a terceira do mundo, após a China e a Índia. Em 2050, os brancos não hispânicos terão somente uma ligeira maioria, sendo que os hispânicos serão 25%, os afro-americanos 14% e asiático-americanos 8%, contribuindo para manter o poder mundial dos Estados Unidos. As análises mostram que existe uma forte correlação entre os vistos concedidos para a imigração qualificada e as patentes obtidas pelo país. Os imigrantes chineses e indianos tinham uma participação de um quarto dos empregos no Vale do Silício. Em 2010, das 500 companhias listadas pelo Fortune, cerca de 40% foram fundadas pelos imigrantes e seus filhos.

Disponível em: <<http://www.asiacomentada.com.br/2012/12/a-importancia-da-imigracao-nos-eua/>>. Acesso em: 1 mar. 2016

Vocabulary

Censitários - Census

Ligeira maioria- Slight majority

Manter – To keep
Forte - Strong
Correlação - Correlation
Vistos -Visa
Patentes- Patent
Vale do Silício – Silicon Valey (California)
Fundadas- Founded

- a) Em sua opinião, você acha que todos os republicanos têm a mesma opinião do Trump sobre a imigração? Por quê? Você concorda com ele?
- b) Segundo Joseph Nye, qual a importância dos imigrantes para a economia e sociedade norte-americana?
- c) Qual a diferença entre os dois textos? Explique.

Fonte: TRUMP, 2015.

Com essa atividade, busquei fazer com que os alunos desenvolvessem suas habilidades de leitura e fala e também os incentivei a realizar pesquisas em casa sobre o tema debatido. A implementação ocorreu nos 20 (vinte) minutos finais da aula e seguiu o mesmo padrão das demais atividades com leitura, questões sobre vocabulário e discussão. Durante a discussão, um dos alunos se posicionou como republicano e argumentou que Trump não representava os ideais do partido e que, por isso, não se podia generalizar as atitudes dele. Esse mesmo aluno falou de sua descendência e comentou sobre a importância da imigração no país. Outros lançavam adjetivos pejorativos ao então candidato à presidência. Essa aula foi uma oportunidade também de falar sobre corrupção na política, raça e preconceito.

Devido ao tempo, não foi possível passar a atividade para casa, mas Caroli o fez na aula seguinte. A atividade consistia na realização de pesquisas para saber quais eram os principais grupos de imigrantes em 4 (quatro) regiões dos Estados Unidos: nordeste, centro-oeste, sul e costa oeste. Durante a pesquisa, os alunos, além de identificarem quais eram os principais grupos de imigrantes nessas regiões, eles deveriam pesquisar as profissões mais comuns que eles exerciam, como descrevo na anotação a seguir:

PESQUISADOR

Enquanto os grupos iam falando os resultados da pesquisa, a professora foi escrevendo no quadro: região sul – presença de mexicanos, e pessoas da América Central. Nessa região, os alunos pontuaram que os empregos mais comuns são na área de serviço e

construção. Na região centro-oeste, os alunos comentaram que 52% dos imigrantes são oriundos da América Latina e desempenham funções de empacotadores e também trabalham na agricultura. O grupo que ficou responsável pela região nordeste falou que suas pesquisas apontaram para a existência de um número considerável de chineses, indianos, mexicanos e europeus. As profissões mais comuns eram as de zelador e empregada doméstica. A turma responsável pela região oeste não conseguiu cumprir com a tarefa. Durante a discussão, os sujeitos da pesquisa falaram a professora que essa atividade, apesar de difícil já que muitos pesquisaram em inglês e tentaram traduzir para o português, foi interessante porque apresentou questões sociais que eles não tinham conhecimento. (Notas de campo, 05/04/2016).

Para Corbett (2010), a pesquisa na *internet* é uma importante etapa da aprendizagem intercultural porque ela é uma extensa fonte de informações sobre diferentes culturas e sociedades. Atividades que usam a *internet* como um dos meios de pesquisa proporcionam uma mudança na forma de o aluno consumir informação, uma vez que ele não vai apenas copiar e colar fatos, mas sim analisar, processar e ler criticamente os recursos que estão disponíveis na rede. Para o autor, esse tipo de prática incentiva o desenvolvimento de alunos etnógrafos que buscam novos caminhos para descobrir, descrever e interpretar culturas.

Na aula de discussão sobre a pesquisa realizada, enviei para Caroli um *slide* com algumas perguntas sobre a atividade para que os alunos pudessem discutir, dentre elas:

- **Você acha que as condições de trabalho dos imigrantes nos Estados Unidos são boas? Por quê?**
- **Por que eles têm essas profissões?**
- **O que o governo dos Estados Unidos pode fazer para melhorar as condições de trabalho dos imigrantes?**

Dentre as respostas dadas pelos alunos, muitos comentaram que os imigrantes não têm as mesmas oportunidades que os estadunidenses e que as condições de trabalho não são boas. Para outros, as condições são precárias porque os imigrantes exercem profissões ou desempenham funções perigosas que a maioria da população estadunidense não faria. Para Cory, uma das razões para esse cenário é que

CORY

[...] os imigrantes sabem pouco inglês e não têm documentos. (Notas de campo, 05/04/2016).

A situação dos imigrantes sem documentos foi bastante comentada pela turma e isso os levou a comparar a situação de imigrantes de diferentes etnias nos Estados

Unidos. Foi levantada a questão do racismo quando eles discutiam que imigrantes brancos e europeus não sofrem os mesmos preconceitos que a população latina naquele país.

Além das perguntas, propus uma situação que pudesse atrelar a discussão sobre imigração com o tópico gramatical trabalhado pela professora, o uso do presente do subjuntivo e do imperativo:

Problema para ser discutido oralmente:

Imagine que você está participando da plateia de um debate eleitoral. O apresentador pediu que você desse recomendações e conselhos a um dos candidatos à presidência dos Estados Unidos participando do debate. Quais conselhos você daria sobre o que o candidato pode fazer para melhorar as condições de trabalho e de vida dos imigrantes?

Dentre as respostas dadas pelos participantes, destaco:

CORY: Recomendo que você regule as empresas que têm imigrantes

LAKELANDER: É importante que os candidatos sugiram o rumo da legalização dos imigrantes sem documentos.

CORY: É importante que o candidato apoie as oportunidades de educação.

DOLPHIN: Faça com que os imigrantes tenham representação jurídica. (Notas de campo, 5/04/2016).

A discussão foi muito produtiva e senti que toda a turma estava engajada em falar sobre essa questão tão polêmica. No mesmo dia da discussão sobre a atividade de pesquisa, enviei o último questionário sobre a percepção dos sujeitos quanto à implementação da atividade e sobre o uso do livro didático. Na análise das respostas dos sujeitos, pude perceber a ênfase dada por eles ao papel da atividade na possível tomada de uma consciência cultural crítica. Isso é sugerido na seguinte afirmação de Lakelander quando comenta que a atividade fez com que ele contrastasse e refletisse sobre práticas culturais distintas inclusive as dele próprias:

LAKELANDER

A atividade definitivamente me fez refletir mais sobre os hábitos de minha cultura porque ela me deu exemplos de fatos contemporâneos

dos quais eu não estava totalmente consciente e essa atividade me fez pensar neles de uma forma diferente. (Questionário 5).

Para Paulo Freire (1979), a ação pedagógica é em si um ato de conhecimento e conscientização e, por isso, cabe à educação o papel fundamental de incentivar esse processo de reflexão. O autor, por outro lado, ressalta que nem todo processo de conscientização leva à criticidade. Ele destaca a existência de dois tipos de consciência: A primeira delas é chamada consciência ingênua que se caracteriza pelo comodismo e conformidade com a realidade vivida, como se ela fosse imutável e verdadeira. Ela é manifestada de maneira simples e não procura investigar as causas dos fatos. O autor comenta que “[...] [s]e uma comunidade sofre uma mudança, econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte, é mágica. Este processo é automático [...]”. (p. 21), porém, ele acrescenta que o passo para a consciência crítica, diferentemente, não é automático, “[...] [s]omente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica [...]”. (FREIRE, 1979, p. 21).

Freire (1979), portanto, considera que a consciência crítica é a ação de olhar mais criticamente para a realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter os discursos de verdade disseminados por uma estrutura dominante. Para o autor, a consciência crítica, dentre outros aspectos:

- Reconhece que a realidade é mutável;
- Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se dos preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta;
- É indagadora, investiga, força, choca;
- Ama o diálogo, nutre-se dele.

Para Byram (1997), o desenvolvimento da consciência crítica é um dos objetivos mais importantes da dimensão intercultural no ensino de línguas. Para o autor, essa é a habilidade que o aluno tem de avaliar criticamente e relativizar práticas de outras culturas incluindo a sua própria. Nesse contexto, o papel do professor e do material didático usado em sala é o de incentivar os alunos a considerarem novas práticas e crenças em relação às culturas que estão em diálogo. Essa prática, segundo Catalano e

Nugent (2015), é essencial também no incentivo à desconstrução de estereótipos e preconceitos que alunos possam ter sobre as línguas-culturas que estão (re)aprendendo.

Quando comenta que a atividade fez com que ele refletisse sobre hábitos culturais dos quais ele não estava totalmente consciente, Lakeland exemplifica o que Corbett (2010) caracteriza como um dos passos para se respeitar o que é diferente. Para o autor, isso só é possível se o aluno “[...] tornar o familiar estranho, através da ‘descentralização’ da perspectiva que uma pessoa tem sobre sua própria cultura [...]” (p. 6).²⁵

Dolphin também pontuou que a pesquisa realizada em casa foi um dos elementos que a ajudou a pensar mais criticamente sobre suas próprias práticas culturais e acrescentou que

DOLPHIN

A discussão na aula foi bastante útil porque nos levou a aprender mais sobre imigração e analisar e compartilhar nossa opinião sobre o tema. (Questionário 5).

A consciência cultural crítica tem como um de seus princípios educacionais a Pedagogia Crítica que, segundo Guilherme (2002, p. 61), “[...] afirma que a educação deveria ser integrada ao contexto social e que sua natureza política deveria ser explicitamente reconhecida e incentivada [...]”.²⁶ Tendo Paulo Freire como seu expoente máximo, a Pedagogia Crítica nos informa que o processo educacional nunca é neutro e que as escolhas que são feitas nesse âmbito podem reforçar ou desafiar o *status quo*. Para Johnson e Randolph Jr. (2015), os objetivos da Pedagogia Crítica e da educação intercultural estão alinhados. Enquanto que a educação intercultural busca oferecer aos alunos meios para interagirem com indivíduos de variados contextos linguístico-culturais, a Pedagogia Crítica almeja preparar os alunos a entenderem e refletirem sobre suas próprias culturas.

O desenvolvimento da consciência cultural crítica evidencia, como discutido anteriormente, estreita relação entre língua e cultura e aponta para a necessidade de se repensar os papéis dos professores e dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa consciência se configura também não só como a porta de entrada para um ensino de línguas mais crítico e engajado, mas como um dos instrumentos mais valiosos no combate ou na resignificação de representações preconceituosas e limitadas sobre

²⁵ “[...] to make the familiar strange, by ‘descentring’ one’s perspective of one’s own culture [...]”.

²⁶ “[...] claims that education should be embedded in social context and that its political nature should be explicitly recognised and endorsed [...]”.

determinadas línguas-culturas.

Nesta categoria de análise e discussão dos dados, usei as respostas que os sujeitos deram aos questionários enviados pós-implementação das atividades interculturais e após o uso do livro didático. Nela também, incluí minhas impressões, levantadas através das anotações de campo sobre a relação que os sujeitos desenvolveram com esses materiais didáticos. A partir disso, posso considerar que alguns dos objetivos levantados no início desta pesquisa foram alcançados. Dentre eles, devo destacar que foi possível fazer o levantamento de crenças sobre as línguas-culturas pontuadas pelos sujeitos e também discutir o papel que elas desempenham no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Essa relação ficou nítida quando o sujeito Lakelander pontuou que muitos alunos buscam as aulas de português por causa das representações que eles têm sobre a cultura brasileira. Devo levantar também a relação mais afetiva e identitária que a participante Dolphin desenvolve com a língua portuguesa e a cultura brasileira com o seu processo de aprendizagem.

Depois de ter apresentado e analisado os questionários com as respostas que os sujeitos deram em relação ao uso das atividades e do livro didático em sala de aula, discutirei, de forma mais detalhada, na próxima etapa, o papel que esses materiais desempenharam no processo de aprendizagem. Abordarei, também, questões pertinentes a um dos objetivos que é discutir o lugar desses materiais na possível ressignificação das crenças que foram trazidas na primeira parte da pesquisa. Para isso, discutirei as respostas dadas pelos sujeitos no último questionário aplicado que, como tratado anteriormente, teve como objetivo levá-los a refletirem sobre a aprendizagem da língua portuguesa e sobre o papel dos materiais didáticos nesse processo.

3.4 APRENDIZAGEM INTERCULTURAL E A POSSÍVEL RESSIGNIFICAÇÃO DE CRENÇAS

Educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam

(BARCELOS, 2007)

Discuti anteriormente, que um dos objetivos da consciência cultural crítica é tornar explícitas as representações dos alunos sobre as línguas-culturas que estão em diálogo para que eles, posteriormente, possam avaliá-las criticamente. Ao elaborar um passo a

passo de como desenvolver essa consciência nas aulas de LE, Catalano e Nugent (2015) recomendam que a primeira etapa seja a de oportunizar momentos de reflexão sobre as origens das representações. Na sequência, eles recomendam que sejam desenvolvidas atividades que levem os alunos a avaliarem as práticas que estão relacionadas às línguas-culturas em interação. E, por fim, depois desse longo processo de (re)avaliação e reflexão, os autores acreditam que as crenças dos alunos passarão por um processo de mudança, o que resultará num entendimento profundo de como funcionam essas línguas-culturas.

Esse processo de mudança ou como chamarei aqui, de ressignificação, tem começado a ser explorado nos estudos de crenças na contemporaneidade. Barcelos (2007) pontua que os trabalhos que se empenham em investigar mudanças nas crenças sobre ensino-aprendizagem de uma nova língua têm seguido uma definição mais atual do tema. Estudos de Koichi, 2004, Narváez Trejo, 2009, Bush, 2010, Sousa, 2012 e Domínguez Gaona et. al, 2013, só para citar alguns, têm elevado o número de pesquisas que adotam essa definição de crenças mais sensível ao contexto sociocultural e discursivo dos sujeitos e sinalizam não só o caráter social delas, como também apontam para o fato de que o processo de ressignificação engloba as mudanças que efetuamos em nossas experiências.

A ressignificação, portanto, compreende o processo de mudança no sistema de crenças, isto é, “[...] um momento de caos [que] abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. [É o momento no qual] começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido [...]” (BARCELOS, 2007, p. 115). Assim, o processo de ressignificação é uma tomada de consciência, por parte dos alunos e professores, das crenças que possuem sobre determinada língua-cultura, o que não implica, necessariamente, uma mudança de atitude ou de comportamento (FREEMAN, 1989 apud BARCELOS, 2007), mas sugere um pensar diferente.

Ao fazer um levantamento das pesquisas que têm tratado de discutir o processo de ressignificação de crenças, Barcelos (2007) observou que muitas delas apontam que existem condições para que as mudanças ocorram, dentre elas a mais recorrente foi a possibilidade de reflexão e explicitação das crenças. Esses trabalhos indicam também que “[...] a mudança das crenças [...] é um processo dinâmico que envolve idas e vindas, reconstrução e reavaliação [...]” (p. 124) deixando claro, assim, que a ressignificação

ocorre de forma lenta e gradual, como resultado de um processo dialógico e reflexivo.

Mas como criar as condições para que as mudanças ocorram? Respondendo a esse questionamento com o qual eu abri essa seção de discussão, Barcelos (2007) cita os trabalhos realizados por Pajares (1993) e Woods (2003) que apontam que as seguintes ações devem acontecer para que esse objetivo seja alcançado:

- Planejar eventos que podem ser interpretados de forma que façam sentido para os alunos, mas que os forcem a revisar alguns elementos de seus sistemas atuais de crenças;
- Criar oportunidades para novas experiências;
- Desenvolver atividades que provoquem conflito cognitivo das crenças;
- Explicar para os alunos os objetivos dessas atividades.

Barcelos (2007, p. 127) finaliza ressaltando também a importância de que

[...] haja espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir ‘momentos catalisadores de reflexão’, ou seja, ‘gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer’. (apud BARCELOS, 2006, p. 26).

Acrescento aqui que uma parte dos trabalhos sobre ressignificação de crenças sugere que isso pode se dar através da mudança de comportamento ou da ação, ou como afirma Barcelos (2006) acima, através do questionamento no fazer. Entretanto, devido ao recorte desta pesquisa e também pelo tempo reservado à geração dos dados, não pude observar se a ressignificação das crenças levou a uma mudança nas ações dos sujeitos das pesquisas. Por isso, me filio a uma outra parcela desses trabalhos que acredita que a ressignificação pode se dar através da consciência do que se faz, seguida de uma mudança ou reafirmação dessa crença. Nesse caso, como aborda Barcelos (2007, p. 129), “[...] a mudança não necessariamente significa fazer algo novo ou diferente, mas envolver-se na reflexão e conscientização de como compreendemos o que fazemos [...]”.

O que posso observar diante dessa discussão é que o processo de ressignificação é em si um processo intercultural, já que ele pressupõe o desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e ideias que acreditávamos serem verdades sobre as

línguas e as culturas com as quais interagimos. Dessa forma, não posso deixar de destacar a relevância dessa relação para a minha pesquisa e a pertinência de usar princípios desses dois aportes teóricos para analisar os dados gerados.

Diante do que foi exposto, acredito que a implementação das atividades e toda a discussão realizada em torno delas alcançou o objetivo de explicitar as crenças para os alunos. Em relação ao processo de reflexão, considero que esse aspecto foi parcialmente alcançado já que as atividades e a aplicação do questionário buscaram fazer com que os alunos refletissem sobre suas crenças. Porém, acredito também que o último questionário aplicado traz de forma mais detalhada esse processo reflexivo sobre o qual tratarei a seguir.

3.4.1 Refletindo sobre o processo de aprendizagem intercultural

Para Baralt e Bravo (2016), as crenças de alunos se mostram suscetíveis a mudanças quando impulsionadas, principalmente, pelo contexto de ensino e por intervenções, que no meu caso, foi o de implementação das atividades. Nesta etapa, discutirei a participação dessa intervenção no processo de possível mudança de crenças dos sujeitos participantes da pesquisa.

Como tratei anteriormente, o tempo para a geração dos dados não me possibilitou fazer um acompanhamento maior dos sujeitos. Uma forma que encontrei de verificar em que medida os materiais didáticos levaram os sujeitos a ressignificarem as crenças discutidas em sala de aula foi através do envio de um último questionário²⁷ que, diferentemente dos demais, solicitou que eles refletissem sobre todo o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Esse questionário foi dividido em 2 (duas) partes: a primeira delas contava com 4 perguntas e solicitava que os sujeitos falassem sobre o processo de aprendizagem da língua e comentasse a participação do livro didático nessa trajetória. A outra parte constava das mesmas 4 perguntas, mas, dessa vez, solicitava que os sujeitos falassem da contribuição das minhas atividades nesse processo.

A pergunta que solicitava que os sujeitos falassem da possível ressignificação das crenças foi a de número 3 (três):

3. No começo desta pesquisa, você preencheu um questionário, no qual você usou algumas palavras e frases (as quais chamei de crenças) para descrever o que vinha

²⁷ Dolphin não retornou o questionário com suas respostas, por esse motivo apenas apresentarei as contribuições dos sujeitos Lakelander e Cory.

em sua mente quando pensava no Brasil, no brasileiro e na língua portuguesa. Você se lembra delas? Você acha que os materiais didáticos (o livro didático e as atividades levadas pela professora) usados nesse semestre o ajudaram a pensar diferente ou até mudar essas crenças? Se sim, comente a participação desses materiais nesse processo.

Primeiramente, trarei as respostas dos sujeitos em relação à participação do livro didático e, na sequência, discutirei as respostas quanto ao papel das minhas atividades nesse processo.

O sujeito Cory alegou que o livro didático não afetou em nada a forma como ele pensava sobre o Brasil e suas culturas, entretanto, pontuou que uma das atividades trabalhadas trouxe informações esclarecedoras sobre um tópico discutido em sala:

CORY

Eu não acho que o livro afetou substancialmente minha forma de pensar sobre a cultura brasileira. Isso, provavelmente, se deve ao fato de eu ter ido para as aulas já com um conhecimento mais abrangente sobre o Brasil. Alguns dos parágrafos (“Vamos Viajar”, por exemplo, na página 251) foram, de alguma forma, elucidativos, especialmente se uma pessoa não sabia muito sobre o Brasil antes de lê-los. (Questionário 6).

A questão que merece destaque no depoimento do Cory diz respeito à explicação que este dá ao fato de o livro não ter mudado a concepção que tinha sobre a cultura brasileira. Cory sugere que pelo fato de já ter lido sobre o Brasil ou até mesmo ter contato com brasileiros²⁸, o conhecimento que ele tinha sobre o país estava além do que o livro oferecia. Sua fala sugere que quanto mais o aprendiz tem contato com a língua-cultura estrangeira que está aprendendo, suas crenças vão passando por um processo mais rápido de mudança e/ou ressignificação.

De forma semelhante, o sujeito Lakelander também não atribui ao livro didático nenhum papel na possível ressignificação de crenças, como é possível observar em sua resposta:

LAKELANDER

O livro não me fez mudar nenhuma das ideias que eu tinha. Apesar de discutir, brevemente, a história de alguns estados, ele não mudou a forma como eu pensava sobre o Brasil. (Questionário 6).

²⁸ Em algumas das conversas que tive, Cory me falou que ficou muito amigo do bolsista da *Fulbright* que tinha ensinado naquela universidade no ano anterior ao meu.

Ainda sobre a discussão do papel do livro didático, Lakelandar apontou a contribuição do PE em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa:

LAKELANDER

O livro me ajudou muito a aprender o básico da língua portuguesa, mas senti muita falta da cultura e de coisas da vida real pelas quais eu estou interessado. (Questionário 6).

A referência à apresentação do “básico” da língua também foi apontada pelo sujeito Cory como uma das características do livro didático, o sujeito ainda comentou o que poderia ser melhorado para que o livro atendesse as suas expectativas de aprendizagem, como mostro a seguir:

CORY

O livro foi suficiente como um guia muito básico, prioritariamente gramatical, da língua portuguesa. Entretanto, acredito que um material mais contemporâneo podia ter sido mais útil. O livro poderia ter incorporado melhor aspectos culturais nos exercícios. (Questionário 6).

Aqui fica evidente, como abordei no início do capítulo, que grande parte dos livros didáticos de PFOL ainda se centra em aspectos gramaticais da língua portuguesa e relega os “aspectos culturais” às páginas de curiosidades ou informações turísticas sobre o Brasil. Esse aspecto também foi observado por Gualda (2009) que chama atenção para o fato de que o PE reforça uma hierarquia no conhecimento, priorizando os elementos gramaticais e de vocabulário, deixando os aspectos culturais como coadjuvantes.

Quanto ao papel das atividades na possível resignificação de crenças, o sujeito Lakelandar observou que:

LAKELANDER

As atividades, especialmente a da “BBC”, me ajudaram a repensar minha perspectiva sobre a cultura brasileira e a língua portuguesa. Todas elas tiveram um impacto educacional positivo na minha aprendizagem em sala de aula. (Questionário 6).

É válido recordar aqui que Lakelandar, no início da pesquisa, foi o sujeito que apontou que “os brasileiros REALMENTE amam futebol” (grifo do sujeito). A atividade que ele mencionou, a da “BBC”, falava justamente dessa temática e, como mostrei anteriormente, buscou discutir que nem todos os brasileiros gostam do esporte. Apesar de não ter explicitado em que medida a atividade colaborou no processo de mudança de sua crença, aqui, Lakelandar deixou clara a relação do uso da atividade com

o fato de ele ter repensado sua perspectiva sobre o tema apresentado. Além disso, o sujeito destacou que a atividade não só desempenhou papel importante na tomada de sua consciência cultural crítica, como também participou de sua aprendizagem da língua portuguesa. É importante trazer isso à tona porque demonstra que atividades de cunho intercultural não buscam apenas a reflexão cultural, mas também colaboram na aprendizagem da língua propriamente dita, já que para Byram, Gribkova e Starkey (2002), o ensino de línguas dentro de uma dimensão intercultural ainda continua a ajudar os sujeitos a adquirirem conhecimento linguístico necessário para se comunicar na escrita e na fala.

Essa relação do ensino intercultural com a aprendizagem da língua *stricto sensu* foi retomada novamente pelo sujeito quando ele fez comentários sobre o papel que as atividades desempenharam nesse processo:

LAKELANDER

Essas atividades ofereceram uma visão mais ampla do Brasil. Elas me deram o contexto no qual a língua portuguesa é usada. A atividade sobre “família” foi muito útil também na aprendizagem da língua. (Questionário 6).

Além de mencionar o papel das atividades na aprendizagem da língua, o sujeito deixou claro que elas apresentaram a língua dentro de um contexto significativo de uso e não distante da realidade das práticas sociais como acontece em grande parte dos livros didáticos.

O sujeito Cory, diferentemente de Lakelander, não registrou, explicitamente, o papel das atividades na resignificação de suas crenças. Ele, por outro lado, citou, de forma mais geral, o lugar dessas atividades no processo de aprendizagem das línguas-culturas que estavam em interação:

CORY

Em minha opinião, as atividades foram efetivas em duas coisas:

1. Envolver a sala no assunto (geralmente porque elas eram mais contemporâneas, e por isso, mais estimulantes);
2. Ajudar a compreender como os outros alunos se sentiam em relação ao assunto, enquanto aprendiam novas coisas sobre a cultura brasileira (A nova cara da família brasileira) e assuntos atuais (Trump e a atividade da BBC). (Questionário 6).

Cory mostrou que as atividades usadas contribuíram para que os alunos interagissem mais e ouvissem a opinião de cada um na sala de aula. O sujeito também

deixou claro que as atividades obtiveram êxito no quesito engajamento, já que fez com que os alunos se envolvessem nos tópicos discutidos.

Quando questionados sobre o que de mais importante eles tinham aprendido no curso de português, os sujeitos apresentaram respostas um pouco diferentes. Para Cory, questões mais linguísticas foram de maior relevância durante o processo de aprendizagem:

CORY

A coisa mais importante que aprendi no curso foi o básico da pronúncia da língua portuguesa. Para mim, o mais importante numa aula de línguas, mesmo numa aula de iniciantes, é que ela seja ensinada o máximo possível na língua alvo. Por essa razão, acho que o maior ganho que eu tive nesse curso foi o aperfeiçoamento da minha pronúncia – ou pelo menos meu conhecimento de como as palavras devem ser pronunciadas. (Questionário 6).

Nesse trecho, Cory acaba revelando uma crença sua em relação a como deve ser realizado o ensino de uma língua estrangeira. Eu mostro esse aspecto também em uma das anotações de campo:

PESQUISADOR

O sujeito Cory, durante a realização da atividade sobre o uso do imperativo em português, conversa com seu par sobre as semelhanças com a formação do imperativo em espanhol. O sujeito fica treinando a pronúncia do “x” na palavra “exija”. (Notas de campo, 05/04/2016).

Fica evidente também que para o sujeito é de extrema importância que se fale a “língua alvo” durante as aulas, já que assim ele pode melhorar sua pronúncia ao tentar compreender a produção oral de sua professora. Fica sugerido que o “falante nativo” ainda é visto como modelo a ser seguido, o que demonstra, indiretamente, que o aluno espera que a metodologia do professor esteja de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, como discuti anteriormente.

Já para Lakelander, além de ter aprendido o básico da língua portuguesa, os aspectos culturais também foram cruciais nesse processo:

LAKELANDER

O que aprendi de mais importante foi o conhecimento básico da língua e muito sobre a cultura brasileira. (Questionário 6).

O que fica sugerido nesses dois depoimentos é que enquanto Lakelander, o único a citar o aspecto cultural em sua aprendizagem, sugere que os materiais didáticos desenvolvidos tenham colaborado mais nesse processo do que o livro didático, Cory deixa claro que aspectos mais formais da língua foram o que mais importaram durante

sua aprendizagem. Assim, conseqüentemente, o livro didático, por trazer questões mais explícitas sobre pronúncia, tenha participado mais desse processo do que as próprias atividades.

Já de forma diferente do que comentou acima, o sujeito Cory traz reflexões interessantes quanto às características do material que mais se adequariam às suas expectativas de aprendizagem. Aqui, o sujeito reflete sobre o material didático ideal para atender suas necessidades de aprendizagem, ou seja, aquele que atrele língua e cultura em seus conteúdos, de forma a envolver a turma:

CORY

Eu acho que acrescentar no curso mais atividades como as que foram desenvolvidas seria de grande ajuda. Muitas vezes, os materiais do livro didático podem ser bastante secos e repetitivos. É muito mais fácil e interessante aprender quando o material é estimulante. Portanto, as atividades produzidas possibilitaram a exposição a cultura brasileira e promoveram conversas significativas entre a turma enquanto deixaram a aprendizagem da língua mais divertida. (Questionário 6).

Essa pergunta no questionário me possibilitou verificar algumas crenças que os alunos apresentaram sobre materiais didáticos de línguas que, como já pontuado por mim e por autores como Silva (2005), Barcelos (2006) e Lima (2012), ainda carecem de maiores investigações nos estudos de crenças. Apesar de não aprofundar esse aspecto e reconhecer que minha pesquisa trata de uma realidade particular, trago aqui os depoimentos dos sujeitos que podem contribuir para que pesquisas futuras avancem nessa temática e traga elucidações quanto às características de um material didático que se aproxime das necessidades dos seus aprendizes. No meu caso específico, segundo a opinião do sujeito Cory, esse material deveria trazer cultura e língua de forma integrada, estimular o diálogo entre os colegas e evitar atividades repetitivas e engessadas.

Lakelandressaltou a importância de os materiais didáticos incorporarem o contraste cultural e a necessidade de as atividades de reflexão linguística serem mais contextualizadas:

LAKELANDER

[O material] traria mais de uma perspectiva ou exemplos por unidade que colocassem todos os exercícios que aprendemos (sobre a língua) dentro de um contexto cultural. (Questionário 6).

O que Lakeland e Cory citaram coaduna com as ideias de Coelho (200, p. 19 apud TOSTA, 2010, p. 112) quando diz que “[...] o ensino [da língua] deve estar ‘sintonizado com o contexto cultural a que pertence’”. Para o autor ainda,

[...] esta sintonia deve tomar lugar também a partir do novo contexto cultural a ser apresentado e discutido, cujas relações com o contexto cultural local possibilitarão não somente um avanço na compreensão da cultura-alvo, um melhor entendimento da cultura local e da sua interação com a estrangeira, como também promoverão um posicionamento mais crítico do aluno como ser social e político perante estas duas realidades [...]. (p. 112).

Diante do que foi discutido, é possível observar através da análise dos questionários e minhas anotações durante as observações de aulas, que os sujeitos também se posicionam quanto ao lugar da língua e da cultura no processo de ensino-aprendizagem, assim como também possuem opiniões quanto ao lugar e à importância desses fenômenos nos materiais didáticos. É válido destacar que eu só consegui investigar a relação entre os materiais didáticos e o processo de aprendizagem da língua portuguesa porque os sujeitos pontuaram, nos questionários enviados, a participação de cada material nessa trajetória. Por isso, posso afirmar, já atendendo a um dos objetivos de minha pesquisa, que o papel desses recursos é crucial tanto na tomada de consciência cultural crítica, quanto na aquisição de aspectos linguísticos propriamente dito e na resignificação de crenças.

Entretanto, como mencionei no início deste capítulo, não posso deixar de considerar o papel do professor nesse processo, uma vez que ele é a ponte para que os alunos interajam com o material didático usado em sala de aula. Por isso, trago na última categoria a ser discutida, a relação entre a implementação e uso dos materiais didáticos na atuação do professor de PFOL. Além disso, refletirei sobre em que medida as crenças de Caroli, a professora da turma na qual fiz a geração de dados, sobre material didático e sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula, contribuem para uma prática docente intercultural.

3.5 CRENÇAS, MATERIAIS DIDÁTICOS E O PROFESSOR INTERCULTURAL

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala.

(LEFFA, 2001, p. 353)

Abro esta última categoria de análise com a citação do Leffa (2001) por ela trazer aspectos importantes que serão tratados nesta etapa, como, por exemplo, a formação de professores de línguas. Em seu texto, Leffa debate a necessidade de compreender o processo de formação docente como uma ação política. Essa ação, diferentemente do que se acredita, não termina quando o docente deixa as universidades. Para ele, “[...] [a] formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos [...]”. (p. 361). O autor foca no processo de formação docente como forma de contrapor esse desenvolvimento com o que se conhece como treinamento. Mas, qual seria a relevância de se discutir essa diferença nessa altura da reflexão?

Em muitas das conversas que tive com Caroli, ela enfatizava, principalmente nos momentos em que discutíamos a produção de materiais e planejamento de aulas sob o enfoque intercultural, que não havia sido treinada para dar e pensar aulas nessa perspectiva. Na ocasião, ela havia me pedido ajuda para preparar uma aula sobre “comparativos” e declarou que só conseguia elaborar uma aula partindo de uma situação comunicativa para que os alunos usassem determinados aspectos gramaticais que foi, segundo ela, como ela havia sido treinada. O foco que Caroli dava à palavra “treinamento” ficou na minha cabeça e, acrescento a isso, o fato de ela expressar que não sabia como conceber uma aula de línguas sem começar pela gramática, o que me deixou ainda mais pensativo sobre o processo de formação (ou seria treinamento?) pelo qual ela havia passado.

Leffa (2001) deixa claro que formação e treinamento são dois processos distintos. Treinamento, como diz a tradição, é definido como o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir, a fim de se conseguirem resultados imediatos. Já formação é vista como uma preparação para o futuro. Nas palavras do autor, a formação “[...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora”. (p. 355). Nesse sentido, é possível entender o treinamento como um processo de começo, meio e fim, ao contrário da formação que é contínua e exige que o professor esteja sempre atualizado naquilo que se tem produzido de novo em sua área de atuação.

Esse processo de atualização, segundo Almeida Filho (2007), apenas se inicia nas licenciaturas e prossegue depois na atuação dentro da sala de aula, nos cursos de extensão, nas leituras, participação em eventos profissionais e na especialização, seja ela na pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Entretanto, acredito que para um professor, em regras gerais, conseguir entrar em um curso de pós-graduação é um privilégio, dada as baixas oportunidades ou possibilidades oferecidas aos profissionais para se engajarem em projetos de pesquisa ou, até mesmo, pela falta de aptidão ou gosto pela vida acadêmica por parte dos próprios profissionais. Nesse panorama, então, é possível se questionar se é “culpa” da professora Caroli, por exemplo, o fato de ela nunca ter entrado em contato com uma forma de ensinar mais culturalmente sensível? Eu respondo que não e explicarei o porquê.

Em minha trajetória na graduação em Letras, poucas foram as disciplinas que me ajudaram a pensar o ensino através de lentes mais críticas quanto à realidade multicultural da sala de aula. Isso mudou quando, já nos últimos semestres, eu cursei disciplinas de português como língua estrangeira em minha universidade e fui apresentado à perspectiva intercultural. Hoje, eu fico pensando que se eu não tivesse cursado essas disciplinas optativas talvez até hoje ainda estaria repetindo as mesmas técnicas e procedimentos da abordagem comunicativa²⁹ que ainda tem comandado o ensino de inglês, principalmente nos cursos livres de idiomas em minha cidade. Falo isso para chamar a atenção que o próprio currículo do curso de Letras tem contemplado poucas discussões sobre outras perspectivas que podem embasar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por isso, justifico a resposta dada no parágrafo anterior argumentando que, talvez, a formação de Caroli não tenha dado conta de discutir essas múltiplas perspectivas de ensino.

Caroli, assim como eu, é professora de inglês no Brasil. A bolsa oferecida pela *Fulbright* possibilitou a ela a oportunidade de ministrar aula de português para estrangeiros pela primeira vez, fato esse que a deixou um pouco receosa sobre sua prática e a levava a conversar comigo para que eu pudesse dar sugestões, já que eu tinha um pouco mais de experiência na área. No dormitório onde morávamos, trocávamos muitas experiências sobre nossas trajetórias e discutíamos aspectos teórico-

²⁹ Aqui não ignoro a importância da abordagem comunicativa no ensino de línguas. Entretanto, venho questionar a forma como essa abordagem tem sido aplicada em sala de aula e ressaltar que uma ação pedagógica pura e simplesmente comunicativa pode não dar conta de explicar a dinâmica das relações que se efetuam através do ensino de línguas na contemporaneidade, por isso a ênfase que tenho dado à perspectiva intercultural.

metodológicos do ensino de línguas. Nessas conversas, Caroli deixava clara a sua orientação comunicativista de ensino, o que pude confirmar nas observações de aula. Caroli sempre começava as aulas com um *warm-up*, música, vídeos ou *brainstorming* e, logo na sequência, buscava apresentar o tópico da aula através de *slides* ou histórias. Em seguida, ela praticava, usando o livro, o tópico gramatical que estava ensinando e, por fim, solicitava alguma produção escrita ou oral dos alunos sobre o que estava sendo proposto. Essa produção era, quase sempre, guiada por alguma situação comunicativa que buscava atrelar o conhecimento linguístico dos alunos com algum evento comunicativo, como mostro abaixo em uma das minhas anotações:

PESQUISADOR

O tópico da aula era o uso de imperativos em português. A professora depois de ter praticado o tópico com o uso de uma atividade do livro, fez uma proposta de produção escrita trazida em um *slide* que dizia: ‘Imagine que seu irmão mais novo está indo para a universidade. Dê conselhos a ele. Fale sobre os cursos, os professores, a vida na residência estudantil, as festas, as fraternidades, as drogas, o álcool etc.’. A professora deu um exemplo para os alunos para que eles pudessem entender a atividade e pediu que eles escrevessem um texto de 4 (quatro) linhas. Enfatizou que os alunos deveriam usar o imperativo”. (Notas de campo, 01/04/2016).

Pelo passo a passo de sua aula e pelas situações propostas nas atividades que levava para a sala de aula, pude perceber uma orientação de base comunicativa em sua ação pedagógica, apesar de verificar também que os aspectos sócio-discursivos e até mesmo os socioculturais eram pouco explorados pela professora. Nessa abordagem, segundo Weninger (2001, p. 48), “[a] tarefa do professor [é] de apresentar pequenas situações comunicativas e provocar uma necessidade de interação na sala da aula, que só podia ser satisfeita através das estruturas linguísticas por ele introduzidas [...]”. Para o autor, ainda, duas das maiores limitações dessa abordagem diz respeito à falta de autenticidade nas interações em sala de aula e à sequência dos materiais didáticos que determina conteúdo e forma das atividades que acontecem na sala de aula e não as necessidades e os interesses dos alunos.

Apesar de se mostrar muito confortável em sua ação pedagógica em sala de aula, Caroli demonstrou interesse em aprender mais sobre a perspectiva intercultural no ensino de línguas. Esse fato foi impulsionado ainda mais porque morávamos em um dormitório internacional que dividíamos com estudantes de várias partes do mundo. Nesse dormitório, os alunos eram divididos por *halls*, ou seja, por línguas que eles

tinham conhecimento ou queriam aprender na universidade. Na hora do jantar, esses alunos se sentavam às mesas para conversar com seus colegas na língua estrangeira que estavam aprendendo. Eu e Caroli fizemos parte do *hall* de inglês, e discutíamos temas de interesse internacional como política, cultura, sexualidade, economia etc. O principal objetivo desse dormitório era o de promover o uso de línguas estrangeiras e a consciência sobre culturas diferentes através das discussões nos jantares, em atividades culturais e palestras. Devido a esse contexto, não só Caroli como eu também passamos a buscar compreender a dinâmica das relações interculturais no dormitório o que nos levou a discutir, incessantemente, várias questões sobre tolerância, estereótipos e diferenças culturais.

Esse desejo de aprender mais sobre a interculturalidade impulsionado pelo contexto, no qual estava vivendo, fez Caroli me procurar em alguns momentos com um olhar de quem buscava mudança. Sobre isso, é importante retomar a citação do Leffa (2001) no início dessa seção na qual ele fala que “[o] professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – [...] pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança [...]”. (p. 353). A mudança da qual falo não diz respeito somente a uma mudança na forma de ensinar, mas também a uma mudança na forma de pensar sobre o ensino, isto é, uma mudança nas crenças.

Quando pensei em desenvolver um projeto sobre materiais didáticos e mudança de crenças, não imaginava o quão complexo seria investigar a relação desses dois elementos no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Ao me aprofundar mais nas leituras, percebi a importância de se considerar o lugar do docente nesse contexto. Almeida Filho (1993) deixa isso claro quando afirma que para produzir impacto, mudanças e inovações no processo de ensino-aprendizagem, não são suficientes alterações apenas no material didático. Para ele, “[...] [s]ão cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”. (p. 13, grifo do autor). Barcelos (2007, p. 116) complementa dizendo que “[...] sem uma mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais”.

Para tratar dessas novas “compreensões vivenciadas” ou possibilidades de refletir sobre a abordagem de ensinar, trarei trechos da entrevista realizada com a Caroli, que além de me permitirem discutir os princípios que orientavam sua prática

pedagógica, tornaram possível o mapeamento de algumas crenças que ela demonstrou ter sobre as línguas-culturas que estavam em diálogo em sua aula e sobre o lugar dos materiais didáticos no processo de ensino. Essa discussão desembocará na reflexão sobre a importância de formarem professores de PFOL à luz da perspectiva intercultural que vem evidenciar, dentre outras coisas, a necessidade de se (re)pensar o lugar da língua portuguesa no ensino de línguas na contemporaneidade.

3.5.1 O papel das crenças na atuação docente e o lugar do português como língua pluricêntrica

Para que fosse possível realizar a discussão sobre as concepções de língua/linguagem que subjaziam a prática pedagógica de Caroli, fiz a seguinte pergunta:

a) Como você define língua? Você já refletiu sobre como essa concepção influencia sua prática em sala de aula?

Para Mendes (2012a), discutir as concepções de língua/linguagem dos professores é extremamente relevante, uma vez que essas representações nos permitem refletir sobre como elas estão na base dos modos de pensar e agir desses sujeitos. A autora ainda esclarece que a discussão sobre as visões de línguas carregadas pelos professores não tem como objetivo defender uma visão em detrimento de outra, mas sim, “[...] incluir na formação dos estudantes de Letras a reflexão sobre o seu papel como professores de língua portuguesa e sobre os propósitos que devem orientar a sua prática em sala de aula.” (p. 675). Dessa forma, pude, através dessa pergunta, levantar as crenças sobre língua/linguagem de Caroli e fazê-la refletir sobre os possíveis desdobramentos dessa concepção na sua prática pedagógica.

Sobre essa discussão, Caroli afirmou que:

CAROLI

Língua no conceito mais material é tudo aquilo que é usado para que haja comunicação e interação entre duas pessoas. Língua também [...] pode ser desmembrada em linguagem, e linguagem pode ser linguagem verbal, a linguagem corporal, ou a linguagem que existe em uma imagem. Essas coisas todas que na minha concepção não são língua. Língua, para mim, é o que é escrito ou falado, ou ouvido. (Entrevista).

Pode-se perceber, através da resposta de Caroli, que sua concepção se aproxima mais de uma visão estruturalista de língua já que ela a separa da linguagem, deixando claro que os demais recursos semióticos que usamos para construir sentido como linguagem corporal, não-verbal e imagens não fazem parte desse universo. Apesar de reconhecer o papel da interação e comunicação através do uso da “língua”, essa crença de Caroli quanto ao objeto me fez lembrar do que já pontuei no capítulo introdutório quando citei o papel da Linguística Estrutural de Saussure (2006) que estudava a língua separada da fala e, conseqüentemente, separada de outros recursos semióticos. Segundo o linguista, como já discuti anteriormente, a língua não se confunde com a linguagem, já que aquela é “[...] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos [...]”. (2006, p. 17).

Essa concepção, segundo o levantamento de Mendes (2012a), foi o mais recorrente dentre os professores em formação de um curso de Letras e chamou atenção da autora para o fato de que essa representação de língua como

[...] instrumento que tem como função a comunicação revela mais do que uma tendência predominante e assumidamente estruturalista da formação que recebem, mas também o fato de que eles têm pouca ou nenhuma familiaridade com outros modos de conceber o seu objeto de ensino [...]. (p. 674).

Concordo com a autora quando ela comenta que a popularidade dessa concepção de língua reflete a pouca familiaridade dos docentes com outras formas de conceber e ou refletir sobre o objeto. Esse fato pôde ser notado por mim em alguns depoimentos de Caroli, nos quais ela assume seu pouco contato com concepções de língua mais voltadas para as realidades socioculturais dos sujeitos e mais sensíveis culturalmente.

Alguns elementos dessa concepção mais estrutural acompanham também uma visão de língua portuguesa pouco voltada para as diferentes realidades e contextos nos quais ela é usada. Isso pode ser percebido na resposta de Caroli ao meu questionamento do que é importante ser ensinado em uma aula de português para falantes de outras línguas, como mostro abaixo:

CAROLI

Tudo é importante ser ensinado na sala de aula. Mas o que eu acho que é mais importante é que o aluno, o aprendiz, ou falante de português como língua estrangeira, ele chegue no Brasil e seja capaz de entender o **brasileiro**. Às vezes ele não vai ser capaz com 4 meses

de aula de discutir política ou de discutir televisão ou de discutir racismo. Eu tenho certeza que ele não vai ser capaz disso. Mas, ele vai, com 4 meses de aula, ele vai conseguir entender, pelo menos um pouquinho, **como o brasileiro se comporta em relação a diversos assuntos**. Então, a aula de português como língua estrangeira, ela é uma aula de língua, de português como objeto [...], um meio de comunicação, mas também é uma aula que abre, que amplia os horizontes para que ele possa entender melhor **a visão e o comportamento do brasileiro. E a aula é focada no Brasil. Sei que português é uma língua oficial em vários outros países, mas eu não tenho competência para falar da cultura da língua portuguesa em outros países. Então, ela é focada no Brasil que é também uma posição da Universidade**. (Entrevista, grifo meu).

Destacarei alguns trechos desse depoimento que considero cruciais nesta etapa da discussão e porque, de certa forma, retomam reflexões aqui levantadas em seções anteriores. O primeiro deles diz respeito à clara relação que Caroli faz da língua portuguesa ao Brasil e aos brasileiros. Isso pode ser observado nas partes nas quais ela aponta que o objetivo de se ensinar português é fazer com que o aluno entenda o brasileiro e seu comportamento.

Alguns estudos na LA já têm se inclinado para a discussão do papel da ideia de uma língua, um território e um povo no processo de ensino-aprendizagem (BLOMMAERT; VERSCHUEREN, 2012; CANAGARAJAH, 2013; MOITA LOPES, 2013; MAKONI E PENNYCOOK, 2005; PINTO, 2013; SEVERO, 2016). Boa parte desses estudos parte da discussão sobre o caráter eminentemente político da construção das línguas e sobre como o paradigma monolíngue (calcado nos modelos modernos de língua muito influenciados pelo Iluminismo, pela construção dos Estados Nacionais no século XVII, Estruturalismo etc.) tem orientado nossas práticas em sala de aula. Sobre esse aspecto, Canagarajah (2013), em sua defesa por uma orientação translíngue no ensino de línguas, relembra que o paradigma monolíngue é formado, dentre outros elementos, pelas ideias de: 1 - língua = comunidade = lugar; 2 - uma língua equivale a uma identidade; 3 - as línguas são puras; e 4 - a comunicação é baseada na gramática mais do que nas práticas sociais. Nesse sentido, a língua “dá corpo” à essência de uma comunidade particular. Canagarajah (2013) discute ainda que “[...] [e]ssa ideia fez da comunidade a dona de uma língua. Os outros são usuários ilegítimos. Eles não devem ser capazes de expressar os valores pensamentos de sua própria comunidade na língua

de outra pessoa [...]”³⁰. (p. 20).

É importante destacar que essa noção de uma língua *versus* uma comunidade traz repercussão também na própria ideia de cultura. Piller (2012), ao revisitar as noções de língua e cultura dentro dos estudos interculturais, chama atenção para o fato de que, nos moldes “tradicionais”, cultura é entendida como sinônimo de nação e identidade étnica. Apesar de reconhecer que, em alguns casos, cultura pode estar atrelada à noção de pertencimento a um grupo (já que muitos sujeitos se identificam como brasileiros, italianos etc., devido à língua que eles falam: português e italiano respectivamente), por outro lado, essa consideração pode levar ao entendimento de língua e cultura como elementos preexistentes às práticas que os sujeitos desenvolvem nos encontros interculturais.

A discussão acima me leva a considerar que os membros de uma “cultura” formam parte do que Anderson (1991) chamou de “comunidades imaginadas”. O elemento “imaginado” aqui diz respeito ao fato de que nenhum membro de uma determinada comunidade vá conhecer ou desenvolver as mesmas práticas que os demais membros dessa “mesma comunidade”, isto é, não é porque falamos português que somos brasileiros, ou ainda, não é porque somos brasileiros que gostamos de futebol ou comemos feijão com arroz todos os dias. Entretanto, Piller (2012) reconhece também que o discurso de identidade e pertencimento nacional é bastante poderoso e é endossado pelas práticas institucionais, midiáticas e estatais que enaltecem o entendimento de cultura relacionada à ideia de nação e/ou etnia.

Como forma de superar essa visão determinista de língua e cultura, Piller (2012) sugere trabalhar esses dois elementos dentro de uma perspectiva de construção discursiva. Para a autora, “[...] [i]sso significa que nós não temos cultura, mas sim construímos cultura discursivamente [...]”³¹ (p. 5). Esse entendimento força a uma reconfiguração na própria ideia de “comunidade”, que dentro de um paradigma discursivo passa a ser compreendida como “comunidade de prática” ou, como definida na sociolinguística:

[...] formas de fazer as coisas, formas de falar, crenças, valores, relações de poder – em suma, práticas – emergem do curso de um esforço comum. Como um construto social, uma comunidade de prática é diferente da comunidade tradicional porque ela é definida simultaneamente pela sua adesão e pelas

³⁰ “[...] This idea made the community the owners of the language. Others were illegitimate users. They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else’s language [...]”.

³¹ “[...] That means that we do not have culture but that we construct culture discursively [...]”.

práticas nas quais essa adesão se envolve³². (ECKERT; MCCONNEL-
GINET, 1992, p. 464 apud PILLER, 2012, p. 8).

Outro aspecto que merece destaque no trecho trazido diz respeito à noção de que as aulas de português são focadas no Brasil já que, segundo a professora, ela não tem

CAROLI

[...] competência para falar da língua portuguesa em outros países [...].
(Entrevista).

Isso traz à tona uma discussão que tem começado a ser explorada nos estudos de português para falantes de outras línguas, a noção de língua pluricêntrica.

Seguindo os mesmos passos das discussões propostas pela prática translíngua (CANAGARAJAH, 2013) que citei brevemente na seção anterior, o debate sobre línguas pluri ou policêntricas (CLYNE, 1992; MUHR, 2012; DUARTE, 2016) vem evidenciar a necessidade de se desenvolverem estudos e reconhecerem as práticas, nas quais os sujeitos se envolvem em **mais de uma língua**. Dou destaque ao “mais de uma língua” não só para falar das práticas efetuadas em mais de duas “línguas nacionais” como português, espanhol, inglês etc., mas até mesmo práticas diversas desenvolvidas dentro de uma “mesma língua”. É nesse âmbito de discussão que acontece a contribuição dos estudos sobre línguas pluricêntricas.

Tradicionalmente, uma língua pluricêntrica é definida como aquela que possui mais de uma variedade nacional padrão falada em mais de um estado-nação (AUER, 2013). O termo foi primeiro utilizado pelo linguista alemão, Heinz Kloss, na década de 1960 e, posteriormente, desenvolvido em trabalhos sobre bilinguismo pelo sociolinguista americano, William Stewart. Para Mendes (2016), o fenômeno é caracterizado por línguas que apresentam mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, mas nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. Para um dos maiores expoentes nos estudos sobre pluricentrismo linguístico, Michael Clyne (1992), para uma língua ser considerada pluricêntrica, ela precisa atender a alguns critérios, dentre eles:

- 1- Ser falada em, pelo menos, dois estados-nação;

³² [...] Ways of doing things, beliefs, values, power relations – in short, practices – emerge in the course of this mutual endeavour. As a social construct, a CofP is different from the traditional community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages.

- 2- Ser língua oficial em, pelo menos, dois estados-nação, seja como língua do estado, língua co-oficial ou regional. Portanto, a língua precisa possuir reconhecimento oficial pelo Estado e exceder o *status* de língua minoritária.
- 3- Sua norma deve estar codificada de modo que ela seja usada como língua nacional, assim como usada também em instituições públicas;
- 4- Ser ensinada formalmente nas escolas.

O que se pode observar nesses critérios é a grande necessidade de normatizar e padronizar uma variedade da língua (AUER, 2013). Auer (2013, p. 19) ainda deixa claro que

[...] o pluricentrismo não é definido a nível de uso da língua e nem das representações que os falantes leigos têm dessa língua. Pelo contrário. O padrão, como é falado em uma região (normalmente um estado-nação), é considerado o mesmo de uma outra região que não tenha nenhum sistema normativo que indique as diferenças que possam existir entre as línguas [...] ³³.

Nesse contexto, pode-se perceber um retorno ao entendimento de língua ainda fortemente ligado a um estado-nação e, conseqüentemente, a ideia de língua como característica inerente aos falantes de uma determinada região geográfica. Isso me leva a pensar em quais países ganham ou perdem nesse processo de padronização e ainda me faz questionar quem julga o que vem a ser uma variedade padrão. Se a língua portuguesa é pluricêntrica, como os países definem a variedade considerada “norma”? E a nível global, qual(is) língua(s) portuguesa(s) deve(m) ser ensinada(s)?

Muhr (2012), além de se dedicar a caracterização da empreitada monocêntrica das políticas linguísticas, chama a atenção para o fato de que mesmo trazendo contribuições importantes para os estudos da linguagem, a noção de pluricentrismo ainda encobre problemáticas de outras naturezas. O autor ressalta que países que detêm as variedades dominantes de uma língua (normalmente os países nos quais as línguas se originaram ou países que possuem os maiores números de falantes dessa língua: Portugal e Brasil, por exemplo) ainda ditam as regras do jogo linguístico mesmo fora de suas fronteiras. Assim, as variedades tidas como não-dominantes (línguas de países que compartilham uma das normas da variedade dominante e/ou também países que são ex-

³³ “[...] pluricentricity is not defined on the level of language use or the language representations of lay speakers. Rather, the standard as spoken in a language area (usually a nation-state) is considered to be the same as in another area if there are no specific norms underlying whatever differences may factually exist [...]”.

colônias: São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, por exemplo) ainda são, fortemente, influenciadas pelas normas monocêntricas das variedades dominantes. Esse cenário nos mostra duas realidades contraditórias, mas muito profícuas para discussão:

- 1- As variedades não dominantes da língua portuguesa, como as africanas, ainda se espelham nas normas das variedades dominantes (principalmente a do português de Portugal) o que leva ao apagamento das práticas locais dos sujeitos em nome de uma homogeneização cultural e identitária. Dessa forma, em termos práticos, o pluricentrismo ainda reflete a relação hierárquica entre língua e variedade e escancara a complexa relação entre língua e identidade e língua e poder existente dentro de comunidades linguísticas que, em tese, compartilham uma mesma língua pluricêntrica (MUHR, 2012).
- 2- Mesmo a língua portuguesa sendo caracterizada como pluricêntrica, os dialetos de pessoas de grande importância social e econômica possuem mais valor que aqueles falados por “iletrados” e moradores das periferias. (PINTO, 2013).

Diante dessas duas constatações, acredito que um processo de reconceitualização do que o pluricentrismo representa na modernidade recente se torna necessário. Estudar o fenômeno em termos meramente normativos e que ignoram a realidade dos usos das línguas assim como o que os seus falantes pensam sobre elas seria se pautar, mais uma vez, nos princípios modernos para os quais devotei grande parte de minha atenção nesta etapa. Isso não significa dizer, no entanto, que estou ignorando a importância e as contribuições desse debate no campo aplicado. Pelo contrário. Acredito que seja de grande importância compreender o caminho que os trabalhos sobre pluricentrismo têm trilhado até então, mas não posso abrir mão de uma discussão pautada no sujeito e nas práticas que eles se envolvem ao produzirem sentido usando essas línguas, sejam elas normatizadas ou não.

O que não se pode negar, no entanto, é que os estudos sobre língua pluricêntrica têm levantado fortes discussões sobre a dualidade variedade *versus* línguas que tem se instaurado no ensino de línguas não só estrangeiras, mas também maternas. No caso do português, vem chamar atenção para o fato de que as variedades do português brasileiro e português europeu são apenas dois exemplos dentre outras variedades de português

faladas no mundo. Nesse sentido, Reis (2016) considera que o português é uma língua pluricêntrica

[p]orque apesar de suas duas normas já estabelecidas e internacionalizadas, a europeia e brasileira, há outras normas ainda em desenvolvimento em países que a tem como língua oficial. [...] Português é uma língua pluricêntrica porque possui variedades igualmente válidas, com suas respectivas histórias e funções em cada nação [...] ³⁴. (p. 270).

Sendo assim, a autora reconhece que apontar para o português como língua pluricêntrica é deixar claro que a noção, que tradicionalmente, coloca o sentido de variedade, como sendo um “nível” inferior de língua, não dá conta de explicar os contextos nos quais a língua é falada, ensinada e estudada na contemporaneidade.

Ao refletir sobre que língua deve ser ensinada em aulas de português como língua estrangeira, Duarte (2016) defende que o professor deve ter um conhecimento apropriado sobre o lugar da língua portuguesa no mundo. Isso significa dizer que ao ensiná-la, seja ela na variedade brasileira ou europeia, o professor deve ter em mente que os alunos precisam entrar em contato com outras variedades. Apesar disso, a autora esclarece que o professor deve priorizar o ensino da variedade da qual ele tem mais conhecimento ou na qual se sente confortável em falar sobre, como foi o caso da professora Caroli. Mas de que forma o professor pode ensinar as outras variedades da língua portuguesa já que, como também pontuou Caroli, muitos profissionais não se sentem competentes para isso?

Duarte (2016) destaca a necessidade de uma formação de professor em consonância com os princípios de uma educação pluricêntrica e que, para isso, seria necessário encontrar formas diferentes de ensinar. A autora acrescenta comentando que

[...] precisamos desenvolver materiais e instrumentos de qualidade que ajudem os professores a ensinar melhor o português. Para esse fim, é preciso realizar pesquisas, que, em minha opinião, deveriam ser compartilhadas pelos pesquisadores dos vários países onde o português é falado ³⁵. (p. 219).

Duarte (2016) toca, então, em duas questões importantes. A primeira é a necessidade de se reformularem as bases formadoras dos professores de PFOL e a segunda é a importância de se discutirem novos princípios para a elaboração de materiais didáticos que estejam de acordo com essa nova realidade da língua

³⁴ “[...] Portuguese is a pluricentric language because besides the two established and internationally recognized standards, European and Brazilian, there are other norms still under construction in countries where it is an official language. [...] Portuguese is a pluricentric language because it has equally valid varieties, with their respective histories and functions in each nation [...]”.

³⁵ “[...] we need to build materials and instruments of quality to help teach Portuguese better. To this end, sound research is needed, which, in my opinion, should be shared by researchers from the various countries where Portuguese is spoken”.

portuguesa.

O livro “Ponto de Encontro”, apesar de avançar um pouco em direção a uma abordagem pluricêntrica no ensino de português, ele ainda apresenta algumas lacunas na questão do tratamento dessas variedades. Reis (2016) afirma que, no livro, “[...] a apresentação do português brasileiro e português europeu dá a impressão de que estamos falando de duas línguas completamente diferentes e [o livro] não leva em consideração as variedades na África e Ásia Lusófonas [...]”³⁶. (p. 274). Gualda (2009) também já havia chamado atenção para esse fato e acrescentou que o livro estabelece uma relação de hierarquia entre as línguas e variantes usadas em suas lições, que pode ser resumida da seguinte forma: inglês>brasileiro>português>outros. A própria Caroli estava ciente dessa hierarquia, apesar de querer mostrar que a tentativa do livro em buscar incluir outras realidades da língua portuguesa foi positiva, como mostro a seguir:

CAROLI

[...] o livro não fala só de brasileiros. Ele fala muito de brasileiros, do Brasil, mas não fala, ele fala um pouquinho de cada país [lusófono]. (Entrevista).

Outro ponto que precisa ser comentado é a discussão do português como língua pluricêntrica relacionada a minha experiência em desenvolver materiais didáticos, inclusive para esta pesquisa. É curioso perceber que mesmo eu tendo participado da produção de unidades didáticas para o PPPLE, que é visto como uma das mais importantes iniciativas para o ensino de PFOL no que diz respeito à consideração das variedades linguísticas e culturais do mundo lusófono em atividades didáticas, e até tendo preparado materiais para essa plataforma que incorporava elementos linguístico-culturais de outros países de língua portuguesa, minhas próprias atividades falharam em mostrar uma visão pluricêntrica da língua portuguesa.

Digo isso porque todas as atividades focaram apenas na discussão sobre a língua e a cultura brasileira e acabou deixando de lado suas outras realidades e variedades. Posso apresentar duas possíveis razões para isso: ou pode ser resultado do meu foco de pesquisa ou então da falta de sensibilidade quanto a esse aspecto tão importante dentro das discussões sobre o ensino-aprendizagem de PFOL. De toda forma, essa discussão evidencia a necessidade de se produzirem mais materiais que incluam uma visão intercultural de ensino e pluricêntrica de línguas.

³⁶ “[...] the presentation of Brazilian and European Portuguese gives the impression that we are talking about two different languages and does not take into consideration the varieties in Lusophone Africa and Asia [...]”.

Até então, mostrei como as concepções de língua e cultura repercutem na prática pedagógica e abordei a necessidade de uma formação em consonância com os princípios interculturais de ensino e pluricêntricos de língua. Para fechar a análise e discussão dos dados, trago um ponto importante dessa trajetória que é o debate sobre o lugar das crenças na prática do professor de PFOL. A seguir, refletirei sobre as concepções que embasam o tratamento que a professora confere aos materiais didáticos e sobre como eles colaboram para a sua prática.

3.5.2 Crenças sobre materiais didáticos e seu lugar na atuação docente

No início deste capítulo, abordei questões pertinentes às etapas do processo de produção e avaliação de materiais didáticos. Assinalei as características de um material potencialmente intercultural e discuti aspectos pertinentes ao discurso político e ideológico veiculados nesses materiais. Comentei também que toda adoção de um material didático reflete, de forma explícita ou implícita, o conjunto de saberes, crenças e pressupostos sobre o ensino-aprendizagem de línguas dos professores, editoras e elaboradores de materiais e citei a relação construída entre aqueles e o livro didático. Nesta etapa de discussão, é válido retomar esse último aspecto.

Vilaça (2009) aponta que apesar da importância no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o número de trabalhos sobre o lugar dos materiais didáticos ainda é pequeno, especialmente se forem levados em consideração os múltiplos papéis que eles desempenham e os diferentes sentimentos, reações e expectativas que despertam em professores e alunos. Claro que não se pode negar que a produção de conhecimento nessa área tem aumentado, como mostrei na abertura deste capítulo. Contudo, quero chamar a atenção para o fato de que muitos desses trabalhos ou discutem critérios para a análise e avaliação de materiais didáticos ou sugerem atividades que podem ser usadas em sala de aula para atingir determinados objetivos linguísticos ou culturais. Poucos ainda se desdobram em discutir o efetivo papel desses recursos no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, por isso, acredito que minha pesquisa venha preencher um pouco essa lacuna. Somado a isso, outro aspecto visível na bibliografia sobre materiais didáticos de línguas é a predominância de trabalhos sobre o livro didático, o que pode contribuir para o discurso de que as demais modalidades de materiais didáticos sejam compreendidas como auxiliares, secundárias ou adicionais.

O foco predominante no livro didático pode ser decorrente do fato de que ele é o instrumento pedagógico mais presente nas salas de línguas estrangeiras. Além disso, a publicação por uma editora confere ao livro o *status* de material didático. Essa possível idealização do livro didático, acaba reservando a ele um discurso de autoridade e até criando uma relação de dependência com os professores. Esse aspecto fica sugerido na fala de Caroli quando questionada sobre o papel dos materiais didáticos em sala de aula:

CAROLI

Acho fundamental. [...] Vamos falar do livro. Eu acho que eu não tenho, eu na qualidade de professora um tanto quanto iniciante de português como língua estrangeira, não tenho autoridade para abolir o livro didático na sala de aula. Eu acho que existe em cima do livro didático uma quantidade de estudo, de dedicação, e tempo dedicado à sistematização da língua para ser colocado daquele jeito. Então, aquilo existe como um guia, o livro didático, um guia para o professor, um guia de conteúdo, de gramática, de temas, né? E ele é também um guia para o aluno porque ele tem alguma coisa para se firmar, para abraçar e falar ‘olha, é isso aqui que eu estou aprendendo’, e ele consegue visualizar o desempenho dele. Então, ele acha que, ele caminha, caminha, caminha, caminha... e à medida que as páginas vão passando, ele tem a noção visual de que ele aprendeu aquilo que está nas páginas. (Entrevista).

É interessante notar que partiu da própria Caroli falar do livro didático logo de início, mostrando o que discuti acima sobre o lugar de autoridade do livro em sala de aula. Em seu depoimento, ainda pode ser percebido sua consciência sobre todo processo de elaboração de livros didáticos e sua preocupação em mantê-los como um guia importante para a trajetória de ensino de uma língua. Esse aspecto é sugerido quando ela fala que não tem autoridade para abolir o livro em sala de aula.

As funções desse recurso, citadas por Caroli, estão de acordo com o que Cunningsworth (1995) apresenta como sendo alguns dos múltiplos papéis do livro didático, dentre eles: recurso para a apresentação de materiais (falado ou escrito), fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc; recurso para uma aprendizagem auto direcionada ou trabalho de autoacesso e ainda suporte para os professores menos experientes. Estes ainda precisam adquirir a confiança reportada por Caroli ao comentar sobre ser iniciante no ensino de português para falantes de outras línguas, como ilustrado no trecho a seguir:

CAROLI

Acho que existe uma vertente acadêmica de se abolir o livro didático na sala de aula, mas eu acho que ainda não temos maturidade para isso, e se a gente for pensar na realidade do Brasil, não temos maturidade, nem tempo, nem dinheiro para abolir o livro didático.

Então, o livro didático, ele é uma ferramenta essencial, hoje, principalmente no Brasil porque ele já traz várias coisas esquematizadas, prontas, o professor não ter que ficar indo atrás de infinitas coisas, extras, e obviamente isso economiza tempo do professor que já é muito escasso. Mas o livro não é impeditivo. [...] Então, eu adoraria dizer para você que uma sala de aula hoje não precisa de livro didático, mas eu acho que a gente ainda precisa sim do livro didático. (Entrevista).

Não sei precisar qual vertente acadêmica tem sugerido abolir o uso do livro didático como foi pontuado por Caroli. Pelo contrário, o que consigo enxergar é um aumento no número de pesquisas que buscam analisar os efeitos do uso do livro didático, principalmente de língua estrangeira, em sala de aula no que concerne à discussão de gênero, sexualidade, raça e outras formas de preconceito no intuito de melhor orientar a prática do professor em direção a uma perspectiva mais intercultural democrática e inclusiva. Por outro lado, concordo com ela quando fala sobre a importância do livro didático, na realidade brasileira, considerando todo o contexto de ensino no qual os professores atuam.

Em outra passagem, Caroli apresenta um olhar mais crítico sobre o livro didático e menciona as lacunas que, muitas vezes, ele traz e como o professor deve agir diante delas:

CAROLI

O material complementar, ele existe, ele tem que existir porque o livro por si só não consegue estar atualizado o tempo inteiro, às vezes o livro não traz materiais 100% autênticos e o professor tem autonomia para manipular o livro da forma que ele bem entender. Às vezes um texto do livro não tá bom o suficiente, o professor pode trocar o texto por um texto mais autêntico. Um texto inclusive que combine mais com a personalidade do professor e com o que os alunos estão interessados. (Entrevista).

Aqui, apesar de ficar nítida a relação que Caroli faz dos demais recursos didáticos com os materiais “complementares”, ela acrescenta que deve partir do professor a ação constante de avaliar as necessidades e as possibilidades de aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos trazidos no livro, assim como enriquecer mais a sua prática pedagógica, afinal, isso corrobora com o que Vilaça (2009) apresenta: [...] todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos. Dessa forma, professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo conhecimento necessário para uma disciplina ou curso esteja contido no livro didático [...]”. (p. 8).

Ao falar mais especificamente de sua relação com o livro didático adotado no

curso, o “Ponto de Encontro”, a professora também demonstrou uma posição crítica quanto à sua estrutura e aplicação. Partiu dela a consideração sobre o lugar da “cultura” em suas lições, apesar de que nesse fragmento, ela não traz informações mais específicas sobre o que chamava de “cultura”:

CAROLI

Eu gosto muito do livro. Eu acho que ele é completo. Ele não é completo, mas ele é bem explicativo, é um livro voltado pro falante de inglês. Ele dá explicações assim bem básicas da língua, dos tópicos gramaticais. Eu gosto dos temas dele, então tem um tema que fala de futebol, tem um tema que fala de festas e culturas, tem tema que fala de viagens. Eu acho que o livro não é perfeito porque nenhum livro é, por isso que existe o professor para interpretar aquilo e levar pra sala de aula o que ele acha mais importante. Eu acho que é um livro denso. Acho que é um livro muito extenso. E que exige muito trabalho tanto do professor quanto dos alunos. Também acho que ele traz algumas coisas... ele traz muitas coisas de cultura. Só que ele traz a visão dos autores da cultura, né? Porque você vai ensinar cultura sempre é a visão de alguém, não existe ensinar cultura neutra, sempre é a visão de alguém. Então, o professor pode ensinar o que o livro tá ensinando ou ele pode usar aquilo e adaptar da forma como ele interpreta, que ele acredita e interpreta. (Entrevista).

Nesse fragmento, é possível perceber a capacidade reflexiva e crítica de Caroli quanto ao uso do livro didático. Para ela, apesar da importância dada ao livro didático, ele não pode ser visto como uma camisa de força que impeça o trabalho criativo do professor. Quanto ao aspecto cultural trazido no livro, ela sugere que o trabalho do professor em relação a esse tema também seja feito de forma crítica, afinal, ele traz o olhar dos próprios autores do que é cultura, e por isso, esse olhar nunca é neutro, mas marcado pelas ideologias dos seus idealizadores.

Em outro fragmento, busquei fazer com que Caroli explicitasse de que forma a “cultura” era trabalhada no livro didático. Nesta passagem, a fala da professora sugere que o livro, como já pontuado em discussões anteriores, relaciona cultura a festas, a como cada país se comporta em relação a determinadas práticas e, além disso, cultura como pretexto para ensino de gramática:

CAROLI

Sempre existe uma lista de vocabulário que está sendo praticada e tópicos gramaticais inseridos naquilo. É como se a cultura, ela fosse um argumento para ensinar gramática ou argumento para ensinar vocabulário ou estruturas, mas ela vem em todo o livro, em todo o livro. Tem muitos textos explicativos ‘no Brasil existe a cultura de fazer compras no shopping center, mas existem também as feiras livres, nas feiras livres aceita-se dinheiro, não é muito comum

barganhar. Um exemplo de feira livre...' aí ele puxa, 'um exemplo de feira livre em Portugal é a feira da Lapa'. Aí, às vezes tem, por exemplo, duas pessoas fazendo compras numa feira livre no Brasil. Entendeu? (Entrevista).

Sobre essa discussão, Mendes (2012b) alerta que além de muitos livros didáticos reduzirem a cultura a aspectos descontextualizados ou a listas de palavras, eles ainda refletem “[...] o caráter artificial dos ‘gatilhos’ que têm predominado nos materiais para o ensino de português LE/L2, que é a produção de textos e/ou imagens para a introdução de vocabulário ou para o treinamento de aspectos estruturais da língua [...]”. (p. 370). Por outro lado, devo deixar claro, assim como também o faz a própria Mendes, que não estou tentando eliminar o ensino de gramática em sala de aula. Pelo contrário. Busco uma prática que consiga relacionar o trabalho com aspectos linguísticos de forma mais contextualizada e significativa para o aluno. Entretanto, não deve deixar de ser levantado que o trabalho da cultura como pretexto para o ensino de gramática impede que os alunos enxerguem sua importância na construção de sentido em sala de aula e, conseqüentemente, esvazia seu potencial como ferramenta capaz de mediar ações socialmente elaboradas pelos sujeitos no momento da interação.

Ao tratar mais especificamente do uso das atividades didáticas elaboradas para a pesquisa, Caroli demonstrou sua satisfação com a aplicabilidade delas, mas sugeriu algumas modificações que faria para que essas atividades pudessem atender mais às suas expectativas de ensino:

CAROLI

Eu achei que as atividades foram muito boas, muito boas. Se eu fosse modificar? Acho que não precisa de modificação, mas se eu fosse modificar, eu faria uma apresentação de vocabulário antes. Mas, eu selecionaria algumas palavras e faria a explicação daquelas palavras antes usando imagens ou *Power Point*, ou alguma forma que seria parte da produção... que na verdade eu também poderia ter feito sem que aquilo estivesse sido instruído. Eu apliquei as atividades nua e crua. E acaba que dá certo porque os alunos são muito bons. Mas, porque você deu a atividade, você não deu o plano da atividade né [...]. Eu não apliquei muito naturalmente não, eu fiz pouca reflexão em cima das atividades antes de aplicá-las. (Entrevista).

Outro aspecto que merece destaque nesse fragmento e que gerou um debate muito interessante durante a entrevista foi o fato de eu não ter dado muitas orientações para Caroli de como ela usaria as atividades. Como comentei, tanto no capítulo 2, quanto no início das análises no capítulo 3, procurei não interferir muito na forma como ela iria implementar as atividades, já que buscava investigar de que forma o material

seria utilizado por uma professora, cuja formação poderia não dialogar com os princípios da educação intercultural. Essa explicação será mostrada a seguir, em um trecho que marca o momento do diálogo que eu tive com a professora sobre esse tema:

PESQUISADOR

[...] Eu tento dar o mínimo de instrução, eu dou a atividade e quero realmente ver como você aplica essa atividade em sala de aula, fazendo parte da sua abordagem de professora, porque é essa a ideia. [...] Teve uma que eu falei e dei uma sugestão de como você poderia trabalhar. Você já tem muito trabalho fazendo as outras atividades, então seria, mais ou menos, um guia. Mas, a forma que você vai aplicar é de acordo com a sua abordagem, como você entende que ele deve ser aplicada,, inclusive o momento da aula [...]. A ideia de se planejar esses materiais é que o professor [...] desse sua cara para aquele material porque se for um plano de aula tem muito a minha visão de como eu faria aquilo. Tudo bem que isso tem muito em livro didático, né? Mas, o professor, ele modifica o livro didático, ele vê 'isso aqui não tá legal, então eu vou fazer da minha forma que eu acho que os alunos vão aproveitar ao máximo'. Então, se eu der muitas explicações vai ser uma aula basicamente feita por mim, claro que a metodologia vai ser sua, né? Todo o seu jeito de ensinar, mas o passo a passo...? Isso traria um pouco mais de... sendo um pouco mais robótica, eu acho, não seria tão natural. (Entrevista).

Como resultado desse diálogo e *feedback*, a última atividade desenvolvida trazia um guia sugerindo a forma como a professora poderia implementá-la. Nela também (como já foi discutida em seções anteriores), foram trazidas duas listas de vocabulário para que os alunos pudessem compreender melhor os dois textos discutidos.

Por fim, as últimas perguntas feitas à professora Caroli procuraram investigar em que medida a implementação de minhas atividades se diferenciou do uso do livro didático. Essas perguntas me possibilitaram também analisar o papel dos materiais didáticos na possível atuação intercultural do professor porque através delas pude ter acesso à opinião de Caroli sobre a participação desses recursos em seu processo de reflexão e crescimento profissional. A resposta dada por Caroli à pergunta sobre se houve diferença na implementação das minhas atividades e no uso do livro didático foi a seguinte:

CAROLI

Não, eu acho que não porque a minha abordagem com o livro já é uma abordagem crítica desde o começo, né? Desde o começo eu tento tratar criticamente, sempre que possível, alguns temas do conteúdo, né? Então, as suas atividades elas complementam alguns assuntos e levantam novos debates. Mas, não altera.

Para discutir a resposta dada por Caroli, trago algumas anotações que realizei enquanto observava uma de suas aulas:

PESQUISADOR

A professora faz uma apresentação de slides com fotos de refeições para trabalhar com vocabulário de comida. Durante a apresentação, ela pede que um dos alunos se imagine em um restaurante *fancy* (chique), mas o aluno contesta dizendo que nunca havia estado em um restaurante chique antes. A professora não considera a realidade do aluno e mesmo assim continua sua aula. Logo em seguida, a professora mostra no slide o que as pessoas comem no café da manhã. Nesse momento, poderia ter perguntado aos próprios alunos o que eles, normalmente, comiam no café da manhã, dessa forma, o ensino de vocabulário poderia estar relacionado à realidade deles e seria mais significativo. (Notas de campo, 09/02/2016).

O que fica evidente nessa anotação é que, naquela aula, a professora pouco explorou a realidade e experiência de seus alunos nos *slides* que havia preparado. Sua preocupação maior era fazer com que os alunos aprendessem o vocabulário e pronunciassem as palavras de forma correta.

Já em um outro cenário, na aula de implementação da atividade sobre comidas “Feijão com arroz, o par perfeito do Brasil”, fiz a seguinte anotação:

PESQUISADOR

A professora contextualizou o texto, o entregou e pediu que os alunos lessem em duplas. [...] Durante a discussão, oportunizou o diálogo entre os alunos e fez com que todos falassem quais eram seus “pares perfeitos” de comida. Muitos alunos riram das combinações dos colegas e perguntaram para a professora o motivo de feijão com arroz ser tão popular no Brasil. A professora sugeriu que os alunos pesquisassem sobre isso já que ela não tinha uma resposta, mas deixou claro que adorava esse par. (Notas de campo, 09/02/2016).

Diferente do que foi pontuado na apresentação dos *slides*, a postura de Caroli em relação a minha atividade fez com que ela ouvisse mais seus alunos e oportunizasse o diálogo entre eles. Diante disso, verifiquei que as minhas atividades, de alguma forma, fizeram com que a professora Caroli conduzisse de forma diferente o conteúdo trazido nelas e priorizasse o diálogo intercultural entre os alunos. Acredito que esse fato tenha passado despercebido pela professora por ser uma crença que ainda não havia sido colocada em questionamento. Como trouxe anteriormente, Barcelos (2007) discute que a ressignificação de crenças só acontece quando elas se tornam explícitas e quando os sujeitos assumem que não são suficientes e nem se adequam à sua nova realidade.

Apesar de ser um ponto relevante em minha pesquisa e ter trazido essa constatação, não avancei no processo de desconstrução dessa crença pela professora.

O que discuti acima, portanto, caracteriza um efeito retroativo do uso do material didático na prática do professor. Ao refletir sobre o tema no campo de avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, Scaramucci (2004) revisita o termo na literatura e comenta que:

Em alguns dicionários não técnicos, os termos em inglês *backwash* ou *washback effects* ou apenas *backwash* ou *washback* têm sido considerados sinônimos (Funk and Wagnalls, p. 1420), embora, como salienta Alderson & Wall (1993), *backwash* seja preferido na literatura da área de educação e *washback* na área de educação lingüística ou LA (pelo menos naquela de tradição inglesa) [...] Em português, o termo usado para denominar tecnicamente o conceito tem sido efeito retroativo (vide, por exemplo, Almeida Filho & Schmitz, 1998). No Novo Aurélio, p. 1231, a palavra é definida como ‘retro + movimento para trás. De retro mais ativo; relativo ao passado; que modifica o que está feito; que afeta o passado, que retroage’ [...]. (p. 205).

Nesse contexto, portanto, o efeito retroativo de avaliação ou de materiais didáticos diz respeito aos impactos ou influências que eles exercem potencialmente nos processos educacionais e nos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo importante de efeito retroativo no processo de ensino-aprendizagem de PFOL, mais especificamente, diz respeito ao exame de proficiência, Celpe-Bras que, para muitos, é pioneiro na área de avaliação em língua estrangeira, por apresentar uma abordagem diferenciada, se comparado com exames com os mesmos propósitos. No Celpe-Bras, o que se está avaliando é se o examinando possui a proficiência lingüística, o conhecimento cultural (de práticas culturais) e o uso apropriado de estruturas (ou gêneros) do discurso (BAKHTIN, 2003). Para Huback (2012, p. 34)

Todos esses aspectos implicam em um conhecimento das práticas consideradas culturalmente adequadas para realizar tarefas específicas, tais como comprar algo, marcar uma consulta com um médico, reclamar sobre um produto, persuadir alguém, etc. [...] Essa abordagem é baseada no conceito de que a comunicação possui, inevitavelmente, um caráter social, histórico, cultural, lingüístico e intencional. Em termos práticos, quem fala, fala com um objetivo determinado, para um interlocutor específico, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.

Como o exame é exigido para estrangeiros que querem trabalhar ou estudar no Brasil, sua criação e expansão já são evidência do crescente interesse no Brasil e, conseqüentemente, na língua portuguesa. Nesse sentido, os que almejam obter o

certificado, passam a buscar materiais didáticos baseados nas habilidades exigidas na prova, isto é, com tarefas que representam interações comunicativas análogas às da realidade (HUBACK, 2012), ocasionando, portanto, uma demanda de cursos e recursos didáticos voltados para essa realidade. Apesar de poucos, alguns materiais de PFOL já passam a incluir a ideia de tarefas em suas atividades, como é o caso do já mencionado PPPLE e alguns livros didáticos como o “Brasil intercultural” (CASTRO; BARBOSA, 2012).

Nessa categoria, busquei refletir sobre o lugar das crenças que uma professora de PFOL tem sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula e sobre os materiais didáticos que oportunizaram o desenvolvimento das aulas durante o período da pesquisa. Comecei tratando das concepções de língua/linguagem que subjaziam a prática pedagógica da professora, com o intuito de evidenciar o lugar da concepção de língua como prática social e ressaltar a importância de uma perspectiva de ensino em consonância com os princípios da educação intercultural. Através da entrevista e das anotações de campo feitas durante as observações de aula, considero que foi possível atingir um dos objetivos da pesquisa que era o de investigar o papel das crenças e dos materiais didáticos na adoção de práticas interculturais pelo professor de PFOL.

Os dados triangulados mostraram que professor e alunos estão conscientes que suas crenças sobre as línguas-culturas em interação durante as aulas desempenham papel importante no processo de ensino e aprendizagem, seja na motivação para aprender a língua, seja no processo de desconstrução de estereótipos. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa demonstraram recepção positiva quanto à inclusão de atividades interculturais em sala de aula. A professora destacou o papel reflexivo do professor quanto ao uso crítico de materiais didáticos em geral. Pude investigar também, através das respostas dos questionários aplicados, o papel que os materiais didáticos desempenharam no processo de ressignificação de crenças e no processo de aprendizagem como um todo e aponto para a necessidade de novos materiais relacionarem o estudo da língua com os contextos nos quais ela é usada.

Depois de discutir as categorias de análise, partirei para o capítulo de conclusão da pesquisa. Nesse capítulo, buscarei responder às minhas perguntas de pesquisa trazidas no início desse trabalho e também apontarei caminhos que podem ser trilhados para que novas pesquisas possam aprofundar aspectos importantes com relação à

discussão sobre o lugar da língua portuguesa e dos estudos sobre língua e cultura na contemporaneidade.

CAPÍTULO 4 PALAVRAS FINAIS E PESQUISAS FUTURAS

4.1 PALAVRAS DE (IN)CONCLUSÃO E RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa surgiu de minhas inquietações de quando era bolsista de iniciação científica e estava encarregado de produzir materiais didáticos interculturais para serem usados em aulas de línguas estrangeiras. Durante as observações de aulas e aplicação de questionários com professores em formação de um Núcleo de Extensão da UFBA, tive contato com inúmeras representações de língua e cultura e percebia que muitas delas desempenhavam papéis importantes em sala de aula, fosse na preparação, seleção e uso de materiais didáticos ou no próprio relacionamento entre professores e alunos. Somado a isso, durante a fase de levantamento dos pressupostos teóricos para aquela pesquisa, percebi também que muitos trabalhos eram feitos no intuito de apenas sugerir materiais para serem usados em sala, mas nunca verificavam o lugar que eles ocupavam, de fato, no processo de ensino-aprendizagem.

Sem muitas dúvidas sobre os objetivos que eu queria traçar, mergulhei na pós-graduação buscando elucidar minhas dúvidas e preencher essas lacunas com a presente pesquisa. Para além de buscar responder a questões, a pesquisa mais problematizou os dados gerados e apontou direções para que se pudesse navegar em busca de outras inquietações.

Tendo contextualizado o estudo, parto para a problematização das perguntas levantadas logo no início dela. Ressalto que aqui pouco caberão respostas do tipo “sim” e não”, até porque se tratou de uma pesquisa qualitativa e, como bem pontuou Bortoni-Ricardo (2008), ela está mais interessada em entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Por isso, apresentarei essas perguntas e tecerei comentários sobre o que eu pude verificar diante dos dados e interpretações realizadas.

Na primeira pergunta de pesquisa, procurei levantar quais eram as crenças que os sujeitos tinham sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula. É importante comentar que a ideia inicial era apenas fazer um mapeamento das crenças que eles tinham sobre a cultura brasileira, os brasileiros e a língua portuguesa. Entretanto, com o desenvolver da pesquisa, percebi que essa pergunta iria de encontro à minha defesa de que não se pode determinar uma cultura simplesmente pelo seu lugar geográfico e nem considerar que todos seus habitantes são pertencentes a ela (PILLER, 2012;

KRAMSCH, 2013). Além disso, ela limitaria também a possibilidade de eu investigar as crenças que os próprios sujeitos possuíam sobre as suas línguas-culturas. Por tudo isso, preferi trocar a sentença “crenças sobre as línguas-culturas do Brasil” para “crenças sobre as línguas-culturas em interação”.

Através da aplicação dos primeiros questionários, pude levantar algumas crenças que os sujeitos reportaram ter sobre as línguas-culturas que estavam aprendendo. O quadro abaixo sintetiza as crenças dos sujeitos sobre a língua portuguesa e a(s) sua(s) cultura(s). Pelos motivos já colocados anteriormente, não fiz nenhuma separação do que seriam crenças sobre língua ou sobre cultura. As crenças abaixo foram separadas de acordo com as respostas espontâneas dos sujeitos quando eles pensavam na língua portuguesa, no Brasil e suas culturas.

QUADRO 4 - Crenças sobre as línguas-culturas em interação

- Futebol
- Música
- Danças
- Praias
- Grandes cidades
- Festas em família
- Felicidade
- Carnaval
- Diversidade cultural
- Florestas tropicais
- Brasília
- Rio de Janeiro
- O português às vezes soa como alemão
- Os políticos são corruptos
- O português é uma língua linda
- O português pode ser falado muito rápido
- Os brasileiros adoram futebol

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Com as observações das aulas e aplicação do último questionário, outras crenças foram identificadas e abarcavam o próprio processo de ensino-aprendizagem de línguas, inclusive os materiais didáticos, tais como:

QUADRO 5 – Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e material didático

- Uma das coisas mais importantes de se aprender numa aula de línguas é a pronúncia;
- A aula de línguas deve ser ensinada ao máximo na língua “alvo”;
- Uma das maiores motivações para se aprender uma língua é saber sobre a cultura do país;
- O livro didático deve incorporar mais questões culturais nas atividades;
- O material didático de línguas deve trazer perspectivas diferentes sobre um mesmo tema.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Com base nesses dados gerados através dos diversificados instrumentos de pesquisa adotados, considero que a pergunta trazida foi respondida satisfatoriamente.

A segunda pergunta traz o questionamento sobre quais eram as implicações dessas crenças no processo de ensino-aprendizagem. Como abordei em inúmeras partes desta pesquisa, o trabalho com crenças tem exercido papel crucial na reflexão sobre a prática do professor de línguas. Nessa direção, Barcelos e Vieira Abrahão (2006) afirmam que “[...] o desvelamento das crenças de professores e alunos permite uma melhor adequação de objetivos, conteúdos e procedimentos e, conseqüentemente, chances de maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem [...]”. (p. 9). Dessa forma, procurei levantar algumas reflexões sobre essa segunda pergunta através dos questionários aplicados aos sujeitos e através da entrevista realizada com a professora, com o intuito de melhor entender a dinâmica da relação entre as crenças e o contexto de sala de aula.

Os dados mostraram que o interesse pela(s) cultura(s) do(s) país(es) no(s) qual(is) a língua é falada é uma das maiores motivações dos alunos. Além disso,

questões mais familiares e identitárias relacionadas à língua e à cultura brasileira, como no caso da participante Dolphin, também são importantes no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse aspecto se torna válido retomar que nem sempre a prática dos professores reflete suas crenças. Digo isso porque, como foi discutido, por mais que Caroli tivesse mencionado que sua prática em sala de aula não havia mudado ao implementar minhas atividades, demonstrei através das observações que realizei que houve uma mudança entre o tratamento que ela deu às minhas atividades e à forma como ela usava o livro didático. Isso corrobora com o trabalho de Woods (1996) que demonstrou que pode haver contradições e discrepâncias entre as ações do professor e suas crenças. Para o autor, isso acontece quando uma unidade de comportamento se tornou uma rotina inconsciente realizada de forma não analisada, isso significa dizer, para Johnson (1994), que algumas crenças podem ser tão fortes que mesmo que os professores tenham consciência dessa discrepância, eles não se sentem com poder para mudar suas práticas, pois possuem poucas alternativas nas quais se basearem (BARCELOS, 2006).

Com relação às crenças e a aprendizagem, Caroli mencionou que as crenças que os alunos têm os impulsionam a estudar a língua e verificar se essas representações correspondem ao que eles imaginavam, além disso, a professora pontuou que muitos saem decepcionados já que suas crenças não correspondem à realidade. Esse último caso, segundo Pajares (1992) aponta para o começo de um processo de mudança nas crenças, já que, em resumo, o autor considera que para que elas mudem, a pessoa precisa perceber suas próprias crenças como não satisfatórias. E foi a esse tópico que dediquei a minha terceira pergunta: o processo de mudança e/ou ressignificação de crenças.

O conceito de “ressignificação” adotado neste trabalho coaduna com as ideias de Barcelos (2007), que o utiliza para descrever, não necessariamente uma ruptura com velhas crenças, mas sim a atribuição de novos significados. Além disso, a autora afirma que esse processo de ressignificação é motivado pelas nossas novas experiências desenvolvidas em grupos sociais, assim como ele também está relacionado a outros fatores contextuais do processo de ensino-aprendizagem, tais como a rotina em sala de aula, maneiras de aprender, abordagem ou cultura de aprender dos alunos e o material didático adotado. Foi focado nesse último fator que busquei compreender de que forma as crenças levantadas poderiam ser ressignificadas.

Através de dados obtidos pela aplicação do último questionário aos alunos e observações em campo, foi possível refletir sobre a pergunta posta para esta discussão: qual é o papel desempenhado por materiais didáticos ditos interculturais na ressignificação de crenças sobre as línguas-culturas em interação em sala de aula?

Verifiquei que os materiais desenvolvidos incentivaram mais especificamente um dos sujeitos, o Lakelander, a refletir sobre as suas crenças e questionar sua postura em relação às línguas-culturas com as quais ele estava em interação. Por outro lado, o sujeito Cory, não explicitou nenhum aspecto favorável à ressignificação de suas crenças uma vez que o contato que ele tinha com o Brasil e sua cultura extrapolava o que era trazido tanto nas atividades desenvolvidas, quanto no livro didático adotado. Porém, deve ser registrado que para esse mesmo sujeito, as atividades obtiveram êxito no que diz respeito ao tratamento da cultura atrelada ao conteúdo linguístico e ao desenvolvimento da consciência crítica sobre sua própria cultura.

Nesses termos, posso indicar que as atividades colaboraram para um processo de reflexão intercultural, mas, devido ao tempo dedicado ao processo de geração de dados, não foi possível afirmar que elas levaram a uma ressignificação das crenças levantadas pelos dois sujeitos. Um estudo mais detalhado e longitudinal precisaria ser realizado no intuito de observar se esse processo ocorreu, já que para Blatyta (1999) citada por Barcelos (2007), as ressignificações das crenças ocorrem de forma lenta e processual, como fruto de uma relação dialógica.

O fator “tempo” também me impediu de analisar de forma mais detalhada se as crenças identificadas durante as observações de aula e entrevistas aplicadas com a professora Caroli foram ressignificadas. Entretanto, pude analisar o impacto das crenças sobre os materiais didáticos na sua forma de ensinar e compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nessa direção, respondo à última pergunta de pesquisa que girou em torno do questionamento sobre em que medida crenças sobre as línguas-culturas em interação e o uso de materiais didáticos potencialmente interculturais pode colaborar para a adoção de práticas culturalmente sensíveis pelo professor de PFOL.

Para Caroli, sua postura em relação ao uso do material didático é sempre crítica. Essa criticidade se observa no momento em que a professora manipula os materiais didáticos para auxiliarem nos objetivos das aulas e, principalmente, nas necessidades dos alunos e nas suas próprias. Apesar disso, fica claro em seu discurso que Caroli ainda é muito dependente do livro didático o que a leva sempre a priorizar o uso desse

material em sala de aula. Caroli, ainda em muitas conversas desenvolvidas comigo, se mostrou muito interessada em saber mais sobre a perspectiva intercultural e, em algumas ocasiões, citou que foi “treinada” a pensar todo o processo de ensino de forma mais “comunicativa” e menos “cultural”. Fica sugerido então, que o uso dos materiais didáticos interculturais motivou Caroli a pensar diferente sobre a “operação global” do ensino de línguas e a sensibilizou para aspectos desse processo que passavam despercebidos em sua prática. Entretanto, devido ao pouco aprofundamento nas crenças da professora, não posso estabelecer relações mais claras entre essa e os materiais didáticos desenvolvidos para esta pesquisa.

4.1.2 Reflexões finais

Barcelos (2006, p. 29) afirma que as crenças de alunos e professores “[...] auxiliam os indivíduos a compreenderem a si mesmos e aos outros, a se adaptarem ao mundo e a se identificarem com outros grupos. Também proporcionam estrutura, ordem, direção e valores compartilhados”. Diante do exposto, não posso deixar de retomar a ideia de que o processo de reflexão sobre as crenças é em si um processo intercultural. Esses dois conceitos permearam todo o meu trabalho e enfatizaram a importância de se investigar o papel que exercem no processo de ensino-aprendizagem de PFOL.

A relevância no debate das crenças e de práticas interculturais pode ser resumida em alguns pontos:

- 1) A compreensão das crenças e sua dinâmica com a perspectiva intercultural no ensino de línguas abre caminhos para se investigar sua contribuição em diversos campos como o da afetividade, por exemplo, já que as crenças podem influenciar aspectos inerentes à motivação dos alunos, seu grau de interesse nas aulas etc.;
- 2) A necessidade do estabelecimento de procedimentos metodológicos adequados a um contexto intercultural de ensino-aprendizagem pode favorecer o respeito às diferenças e ao desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Ainda, as crenças podem influenciar a maneira como se aprende e se ensina, pois interferem na interpretação de professores e alunos quanto aos novos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula;

3) A reflexão sobre as crenças, tanto de alunos, quanto de professores pode levar a um entendimento menos estereotipado das línguas-culturas que estão em interação em sala de aula e, conseqüentemente, maior compreensão sobre a própria forma de agir desses sujeitos.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para um aprofundamento nos estudos sobre crenças sobre línguas-culturas que ainda carece de maior detalhamento, principalmente no que diz respeito ao elemento “cultural” no processo de ensino-aprendizagem. Ela pode contribuir também nas reflexões sobre os processos de produção e implementação de materiais didáticos que pouco debatem os papéis que esses recursos desempenham em sala de aula por focarem, demasiadamente, nos seus critérios de avaliação e elaboração.

Considero pertinente acrescentar também que esta pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de outros trabalhos que busquem verificar o papel dos materiais didáticos em aulas de PFOL nos EUA. Apesar de reconhecer que os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados (e nem é essa a pretensão já que se pesquisou um contexto específico de ensino-aprendizagem), ela aponta para caminhos que podem ser traçados para um maior entendimento da relação que alunos e professores desenvolvem com os recursos didáticos em sala de aula. Para que isso ocorra, considero que seja de extrema importância que, tanto os alunos, como os professores e instituições envolvidas tenham acesso às pesquisas das quais eles participaram, seja através de artigos produzidos, seminários ou até mesmo o envio dos trabalhos para que eles possam lê-los (aqui é importante que os textos sejam escritos nas línguas dos sujeitos, caso não dominem o idioma).

Entretanto, devido à delimitação de uma pesquisa de mestrado que foca aspectos específicos de um determinado tema, acredito que muitos elementos podem ter ficado de fora das discussões propostas, por isso, reconheço que meu trabalho ainda carece de alguns dados expressivos sobre determinados aspectos do processo de ensino-aprendizagem com foco nas crenças e nos materiais didáticos, sobre os quais tratarei a seguir.

Nesta parte final do trabalho, devo lembrar também que parte desta pesquisa foi desenvolvida durante uma das experiências mais intensas que tive como professor e aprendiz de línguas. Poder vivenciar o contato com tantas línguas-culturas diferentes em um país estrangeiro me fez rever muitas das crenças que eu tinha sobre os Estados

Unidos e suas culturas e creio que isso perpassou todo o processo de levantamento bibliográfico e de dados, mesmo que indiretamente. Aprendi a não generalizar, a me colocar no lugar do “outro” e criar espaços de negociação intercultural. Dessa forma, deixo registrado que este não é somente um trabalho acadêmico, mas também um pouco do que pude traduzir em palavras sobre meu amadurecimento pessoal em uma realidade com a qual eu não estava acostumado. Assim, esta pesquisa conta também com meu processo de crescimento não só como pesquisador, mas também como ser humano mais culturalmente sensível.

4.2 APONTANDO CAMINHOS PARA PESQUISAS FUTURAS

Apesar dos ganhos que minha pesquisa pôde trazer no campo de ensino-aprendizagem de línguas da Linguística Aplicada, reconheço a necessidade do aprofundamento em questões pontuais que englobam a pesquisa sobre crenças, materiais didáticos interculturais e discussão sobre o lugar da língua portuguesa nos estudos contemporâneos da linguagem.

Alguns desses aprofundamentos podem ser dados em relação à origem das crenças de alunos e como elas podem interferir nas ações desses sujeitos. Ainda, ressalto a importância de se investigar como as crenças de professores sobre língua, cultura e materiais didáticos podem ser ressignificadas dentro de uma perspectiva intercultural. Nesse contexto, ressalto ainda a necessidade de mais pesquisas que investiguem o lugar dos estudos sobre pluricentrismo no ensino e na formação do professor de PFOL.

Chamo a atenção também para a importância de se revisitarem os princípios que têm orientado os trabalhos sobre comunicação intercultural no que diz respeito, principalmente, à definição de cultura adotada nesse âmbito. Como mostrei, alguns estudos ainda se embasam em uma visão essencialista de cultura, o que acaba relacionando-a a grupos geográficos específicos, recorrendo-se a generalizações sobre as práticas de linguagem desses grupos.

Conseqüentemente, se um estudo mais detalhado do conceito de cultura se faz necessário, reflexões sobre as concepções de língua/linguagem que têm orientado, não só as práticas pedagógicas, mas também os pilares das pesquisas em LA se torna vital. Considero de igual importância dar atenção aos trabalhos que têm contemplado as

discussões sobre os usos transidiomáticos (MOITA LOPES, 2013) ou translíngues (CANAGARAJAH, 2013) da/na língua portuguesa na contemporaneidade, que vêm mostrar que a língua nada mais é do que um “fazer”, mais um recurso que os sujeitos utilizam para construir sentido e, por isso, como insisti em toda a minha defesa, nem ela e nem a cultura preexistem aos contatos interculturais.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- ALKMIM, T. Língua, nação e identidade cultural: algumas questões e reflexões. **Conferência XIII Semana de Letras**. UNESP/São José do Rio Preto, maio/2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira. In: _____. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-27.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz, São Paulo, 14 maio 2009. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada-Ensino de Língua e Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2007.
- AQUARELA DO BRASIL. ALVES, Francisco (intérprete). *História da Odeon: as primeiras músicas do século XX*. Vol. 2. 1927-1942. Rio de Janeiro, EMI, Compact Disc, 2003.
- ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.
- ARROZ. **Arroz e feijão, o par perfeito do Brasil**. Disponível em: <<http://familiaherrero.com.br/blog/?p=483>>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- AUER, P. Enregistering Pluricentric German. In: SILVA, A.S. da. (Org.). **Pluricentricity Language Variation and Sociocognitive Dimensions**. Berlin/Boston: de Gruyter, 2013, p. 19-48.
- BAILEY, K. M.; NUNAN, D. **Exploring second language classroom research**. Boston: Heinle, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARALT, M.; BRAVO, M. L. Teaching Chinese as a foreign language: A classroom study on the timing of grammar around a task. **CASLAR**, v. 5, n.º. 1, p. 27-61, 2016.
- BARBA, M. D. **Brasileiros que não gostam de futebol contam como 'escapam' da Copa**. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140618_brasileiros_sem_copa_mdb>. Acesso em: 7 mar. 2016.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELO, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Crenças e Ensino de Línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2010. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas em materiais didáticos. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 109-137.

BITTENCOURT, F. **Por que o Brasil é o país do futebol?** Disponível em <<http://super.abril.com.br/saude/por-que-o-brasil-e-o-pais-do-futebol/>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003.

BLOMMAERT, J.; VERSCHUEREN, J. El papel de la lengua en las ideologías nacionalistas. In: SCHIEFFELIN et. al. (Org.). **Ideologías lingüísticas**, Bilbao, Catarata, p. 245-273, 2012.

BOREKI, V. **A nova cara da família brasileira**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-nova-cara-da-familia-brasileira-0jkbvd0x965zv14ldufuq1bny>>. Acesso em: 3 fev. 2016.

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras**. Brasília, Secretaria de Educação Superior (Sesu), Ministério da Educação (MEC), 2011.
- BRASIL. **Trump diz que brasil ‘rouba’ empregos dos EUA**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/11/10/trump-diz-que-brasil-rouba-empregos-dos-eua/>>. Acesso em: 8 mar. 2016.
- BURGEILE, O. (Org.). **Práticas educacionais no ensino de línguas e literaturas**. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2013.
- BUSH, D. Pre-service teacher beliefs about language acquisition course as an agent for change. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 3, p. 318-337, 2010.
- BUSNARDO, J. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de língua estrangeira. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. P. 123-139.
- BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. 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: 3 jan. 2016.
- CALDAS, W. O futebol no país do futebol. **Lua Nova**, São Paulo, v. 3 n. 2, 1986.
- CAMINHA, P. V. de. **A carta de Pero Vaz de Caminha: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- CANAGARAJAH, S. **Translanguaging Practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.
- CANALE, M.; MERRILL, S. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, pp. 1-47, 1980.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARREIRA, M. **Seeking Explanatory Adequacy**: A Dual Approach to Understanding the Term “Heritage Language Learner”. 2009. Disponível em: <<http://international.ucla.edu/africa/article/14647>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CASTRO, G. N de; BARBOSA, C. N. **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros nível 2. 1. ed. Buenos Aires: Casa do Brasil – Escola de Línguas, 2012.

CATALANO, T.; NUGENT, K. Critical cultural awareness in the foreign language classroom. (2015). Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. **NECTFL Review**, n. 75, p. 15-30, 2015.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-144, 1991.

CAYMMI, D. **O que é que a baiana tem?** Odeon Records, 1939.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The MIT Press, 1965.

CLYNE, M. **Pluricentric Languages**: Different Norms in Different Countries. Berlin/New York: Mouton/de Gruyter, 1992.

CORBETT, J. **Intercultural language activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**, Oxford: Heineman, 1995.

DAMATTA, R. A Dualidade do Conceito de Cultura. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. **The landscape of qualitative research**: theories and Issues. London: Sage, 1998.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, n. 60, p. 1-24, 2009.

DUARTE, I. M. Portuguese, a polycentric language: which Portuguese should we teach in Foreign Language Classes? In: ANDRADE, A. B.; GUARACIABA, M.; SEARA, I.

R. (Org.). **Memory, Discourse and Technology**. São Paulo: Terracota, 2016. p. 208-228.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching. New Handbook of research on teaching**. York: Macmillan, 1985, p. 119-161.

ESPIRITO SANTO, D. O. do. **O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida**. Salvador: EDUFBA, Núcleo Permanente de Extensão em Letras, 2015.

FIGUEREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade e cultura**, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul/ago. 2003.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FULBRIGHT. About us. Disponível em: <<http://www.cies.org/about-us>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

FURTOSO, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2001.

FURTOSO, V. A. B; RIVERA, S. J. Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales**, UFVJM - MG, n. 04, p. 1-19, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GUALDA, R. Identidade e discurso em “Avenida Brasil”; “Falar, Ler e Escrever Português” e “Ponto de Encontro”. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 597-619, 2009.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World: foreign language education as cultural politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

GUILHERME, M.; DIETZ, G. Diferencia em la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 20, n. 40, Colima, p. 13-36, 2014.

HERMAN, D. It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 4, n. 2-3, p. 117-150, 2007.

HUA, Z.; KRAMSCH, C. Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication: An Introduction. **Applied Linguistics Review**, v. 7, n. 4 p. 375–383, 2016.

HUBACK, A. P. O Exame do CELPE-BRAS e os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira. **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. **Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: OUP, 2007.

JOHNSON, S. M.; RANDOLPH, L. J. Critical pedagogy for intercultural language learning: Getting started. *The Language Educator*. **ACTFL**, ago./set. 2015.

JOÛET-PASTRÉ, C.; SOBRAL, P. Tal Brasil, qual cultura? Reflexões e reflexos do imaginário brasileiro no ensino do português como língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira**. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2010. p. 221-241.

JOÛET-PASTRÉ et al. **Ponto de encontro: Portuguese as a world language**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2012.

KALAJA, P. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. **AFinLAN vuosikirja**, p. 21-38, 2015.

KOICHI, T. **Changes in Japanese students' beliefs about language learning and English language proficiency in a study-abroad context**. Tese (Doutorado) – Universidade de Auckland, 2004.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. Global and local identities in the contact zone. In: GNUTZMANN, C. (Org.). **Teaching and learning English as a global language: native and non-native perspectives**. Tübingen: Stauffenburg, 1999. p. 131-143.

KRAMSCH, C. **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002.

KRAMSCH, C. Language and culture. In: SIMPSON, J. (Org.). **The routledge handbook of applied linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 305-317.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KERBER, A. Representações étnicas das identidades nacionais argentina e brasileira em Carlos Gardel e Carmen Miranda. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 325-358, jul. 2008.

LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: _____. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT – Editora da UCPel, 2007. p. 15-42.

LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 140-164.

LUNA, J. M. F. A presença (expansão atual) do português brasileiro nos Eua. **Revista signótica**, v. 26, p. 183-196, 2014.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing and (re) constituting languages. **Critical inquiry in language studies: and international journal**, v. 2, n. 3, p. 137-156, 2005.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem. 2004.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma firmação intercultural de professores e alunos de português como língua estrangeira. In: _____. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 130-158.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de Português. In: LOBO, T. et al. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012a. p. 667-678.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 355-378.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE-L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.

MENDES, E. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPLE. In: ORTIZ, M. L; GONÇALVES, L. (Org.). **O mundo do português e o português no mundo afora**: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 293-310.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. In: _____. **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, Parábola, 2013. p. 18-52.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo, Parábola, 2013. p. 101-119.

MUHR, R. Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. **Pluricentric Languages across continents – Features and usage**. Switzerland: Peter Lang D. v, 1, p. 13–37, 2012.

NARVÁEZ TREJO, O. M. University students' beliefs about teaching and teachers. In: CRUZ REYES, M.R. **Creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras**. Quintana Roo: UQRoo, p. 183-246, 2009.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 189-212.

OLIVEIRA, G. M. de. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 120-143.

OLIVEIRA, B. C. **Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (Espanhol)**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Instituto de Letras. Departamento de línguas estrangeiras e tradução. 2014.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo, Parábola, 2013. p. 120-143.

PILLER, I. Intercultural Communication: An Overview. In: PAULSTON, C. B.; KIESLING, S. F.; RANGEL, E. S. (Org.). **The handbook of intercultural discourse and communication**. Malden, MA: John Wiley & Sons, 2012. p. 3-18.

PRABHU, N. S. Materials as support; materials as constraint. **RELC Seminar**. Singapore, 1988.

PROCHNOW, A. L. C.; RAMOS, A. G.; GONÇALVES, A. I.; SELVERO, C. M.; DINIZ, D. F. Pesquisa em crenças: contribuições para o ensino e a aprendizagem de línguas. In: **XI Seminário Internacional em letras - Linguagens e práticas socioculturais**. Santa Maria, Unifra, 2011.

PULVERNESS, A.; TOMLINSON, B. Materials for Cultural Awareness. In: TOMLINSON, B. (Org.). **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. Londres: Bloomsbury, 2013. p. 443-459.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of “nativity”: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Non-native Language Teachers: perceptions, challenges and contributions to the Profession. **Educational Linguistics Series**, v. 5, p. 283-303, 2005.

RAMOS A. G; MARCHESAN, M. T. N. O ensino de PLE para fins específicos e a produção de livros didáticos. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 2, p 15-35, 2013.

REIS, L. M. Teaching Portuguese as a foreign / non-native language through a pluricentric and intercultural point of view. **Journal of national council of less commonly taught languages**, v. 21, p. 265-292, 2016.

RILEY, P. Learner's representations of language and learning. **Mélanges pédagogiques C.R.A.P.E.L.**, v. 2, p. 65-72, 1989.

SAMPAIO, G. H. **Português como língua estrangeira: um estudo das relações entre experiências, crenças e motivações**. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Letras – Português e Inglês, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SANTOS, C. A. B. dos. Orientações culturais para o ensino de português como segunda língua (PSL) direcionado a estudantes dos Estados Unidos. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 141-160.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27. ed., São Paulo: Cultrix, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Org.). **Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição – artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 175-190.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHEYERL, D. C. M. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPIRITO SANTO, D. O. do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos linguísticos e literários**, n. 50, p. 145-174, 2014.

SCHMITZ, J. R. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? (O debate sobre o falante nativo e não nativo: quais são os assuntos e quais os resultados?). **Calidoscópico**, v. 11, n. 2, p. 135-152, mai/ago 2013.

SCOLLON, R.; WONG - SCOLLON, S. **Intercultural Communication: A Discourse Approach**. 2. ed., Oxford: Blackwell, 2001.

SEVERO, C. G. A invenção colonial das línguas da América. **Alfa**, v. 60 n. 1, p. 11-28, 2016.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SOUSA, C. M. C. L. L. **Cultura de aprender: investigando as crenças e as ações dos alunos de língua italiana**. 200f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras da UFBA, Salvador, 2012.

SOUZA, R. S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas no NUPEL: em defesa da interculturalidade**. 105f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TELLES, J. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. Londres: Bloomsbury, 2013.

TOSTA, A. L. A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. (Org.). 2. ed. **Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 109-143.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.

VALDÉS, G. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? **The Modern Language Journal**, Stanford – CA, n. 89, p. 410-426, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 8, n. 30, p. 1-19, jul./set. 2009.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 45-74.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

YOKOTA, P. **A Importância da Imigração nos EUA**. Disponível em: <<http://www.asiacomentada.com.br/2012/12/a-importancia-da-imigrao-nos-eua/>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E
ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Crenças sobre línguas-culturas em uma turma de português como língua estrangeira nos Estados Unidos: o papel de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem de línguas”, desenvolvida por Diogo Oliveira do Espírito Santo, discente de Mestrado em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Denise Chaves de Menezes Scheyerl.

O objetivo central do estudo é investigar as crenças que alunos possuem sobre as línguas-culturas que estão em interação em aulas de português como língua estrangeira e refletir sobre o papel de materiais didáticos interculturais no processo de ressignificação dessas crenças.

O convite para a sua participação se deve ao fato de você ser professor de português ou aluno estrangeiro de português em uma instituição de ensino superior.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder a questionários sobre o uso de materiais didáticos em sala de aula e, possivelmente, participar de entrevistas para esclarecimentos adicionais. O tempo de duração do questionário e da entrevista será de aproximadamente 30 minutos.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de tornar explícitas as crenças que você tem sobre a língua e cultura brasileira e como elas podem colaborar na melhoria nos materiais de ensino de português como língua estrangeira usados fora do Brasil.

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Entretanto, buscaremos realizar a aplicação dos questionários e a condução das entrevistas de forma que não cause nenhum constrangimento ou danos à sua saúde psicológica e emocional.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por

objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA
Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia,
telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Observações:

Este Termo é redigido em duas vias: uma ficará com você e outra ficará com o pesquisador. Todas as páginas dele deverão ser rubricadas tanto por você quanto por ele.

Nome e Assinatura do Pesquisador – (Pesquisador do campo)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: 71 9 9194-3270

E-mail: digho_oliveira@hotmail.com

_____, ____ de _____ de 20__

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE

Eu,.....
 responsável pelo.....
do(a) estou ciente e
 autorizo o (a) pesquisador (a) a desenvolver nesta
 instituição o projeto de pesquisa intitulado

Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam a prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem-estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

.....,de.....de 20.....

Assinatura

APÊNDICE C – *QUESTIONNAIRE ON THE LEARNING OF PORTUGUESE TO
SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES*

The aim of this questionnaire is to look at the representations you (may) have about Portuguese language and Brazilian culture.

Name:

Nickname (Choose a name other than your actual name so we can preserve your identity):

Gender:

Age:

Nationality:

Number of years learning Portuguese:

Language qualifications (Do you speak any other foreign languages?)

Educational qualifications/What year are you?

Why are you taking a Portuguese course?

What comes into your mind when you think about Brazil, its languages and cultures?

What perceptions do you think people hold about Brazil, its languages and cultures?
Why?

APÊNDICE D – *QUESTIONNAIRE ON TODAY'S CLASS 02-09-2016*

In today's class, you talked about food and the teacher used some different materials to address this topic, the textbook (pages 113-116) and a handout entitled "Arroz e feijão, o par perfeito do Brasil". Based on the activities and discussions you had, answer the questions below. If possible, give a brief explanation on why you chose a specific material over the other.

Which material made you interested in discovering more cultural information about Brazil? Why?

Which material made you contrast and reflect upon the habits of different cultures including your own?

Which material made you relativize the values and opinions of your classmates?

Which material provided you a more critical point of view of the topic?

What adjustments or recommendations would you give us to make the textbook or handout more interesting and meet your learning expectations?

APÊNDICE E – QUESTIONNAIRE ON FAMILY

This week you have talked about "Family" and the teacher has used different materials to explain the subject. One of them was the text titled "A nova cara da família brasileira". Based on what you discussed in these classes, I would like you to compare your impressions about this text and the activities of the regular textbook.

Which material made you interested in discovering more cultural information about Brazil? Why?

Which material made you contrast and reflect upon the habits of different cultures including your own?

Which material made you relativize the values and opinions of your classmates?

Which material provided you a more critical point of view of the topic?

What adjustments or recommendations would you give us to make the textbook or handout more interesting and meet your learning expectations?

APÊNDICE F – *QUESTIONNAIRE ON "SPORTS"*

Olá, yesterday you talked about “Sports” and the teacher used two different materials to address this topic. So, once again I want you to compare the regular textbook (page 267 first material used) and the video by Gol airlines and the BBC Brasil article (second material used). Please, give a brief explanation of why you chose one material over the other.

Which material made you interested in discovering more cultural information about Brazil? Why?

Which material made you contrast and reflect upon the habits of different cultures including your own?

Which material made you relativize the values and opinions of your classmates?

Which material provided you a more critical point of view of the topic?

APÊNDICE G – *JOB AND IMMIGRATION*

Hey guys, this week you have studied how to talk about jobs in Portuguese. You guys did the activities in the textbook (340-346) but also discussed two handouts about immigration ('Trump diz que Brasil rouba os empregos dos Estados Unidos' and 'A importância da Imigração nos Estados Unidos') and did homework on the same subject (Imigração e as regiões). So, I want you to compare the textbook and the handouts/homework on immigration and tell me your impressions about them.

Answer the following questions and feel free to write anything you want about the materials. The main objective is to make you reflect on the materials that were used and how they helped you develop a more critical perspective of Brazilian and American cultures.

Which material made you relativize the values and opinions of your classmates?

Which material made you interested in discovering more cultural information about Brazil? Why?

Which material made you contrast and reflect upon the habits of different cultures including your own? Explain.

Which material provided you a more critical point of view of the topic? Why?

APÊNDICE H – *REFLECTING ON MY INTERCULTURAL LEARNING PROCESS*

REFLECTING ON MY INTERCULTURAL LEARNING PROCESS
Name:
<p>Introduction:</p> <p>You have been invited to reflect on the textbook and the teaching materials that were used throughout this research. The main objective is to make you analyze how these teaching materials helped you not only learn Brazilian Portuguese but also develop intercultural abilities, that is, abilities to interact with people from different cultures, and by acknowledging that, be able to develop a critical and tolerant attitude towards otherness.</p>
<p>You can cite chapters/lessons of the textbook as well as the supporting activities that helped you in the process of learning Portuguese.</p> <p>If possible, give your answers in detail. It's ok if you repeat some information.</p>
About the textbook and the course
Lesson 3: Horas de Lazer
Lesson 4: A Família
Lesson 7: O tempo e os passatempos
Lesson 9: O trabalho e os negócios

1.	In your opinion, what were the most important things you learned in this course? Explain.
2.	To what extent did the textbook help you achieve your goals in learning Portuguese? What would it need to discuss to meet your learning needs?
3.	In the beginning of the research, you filled out a questionnaire in which you had pointed out the representations you had about Brazil. Do you think the textbook (not the supporting materials) helped you think differently or even change them? If so, give some examples. (Here you can cite the chapters of the textbook that helped you think more critically about Brazil and its culture).
4.	Did those representations play any roles in the process of learning Portuguese either positively or negatively? Explain.
<p>About the teaching materials and the course</p> <p>Teaching Materials:</p>	

<p>Arroz e feijão – o par perfeito do Brasil (02/092016);</p> <p>A nova cara da Família Brasileira (02/16/2016);</p> <p>Todo brasileiro gosta de futebol (Gol airlines video and BBC handout) (03/21/2016)</p> <p>Emprego e imigração (“Trump diz que Brasil ‘rouba’ empregos dos EUA” and “Importância da Imigração”/ Homework – Imigrantes nos Estados Unidos). (04/05/2016)</p>	
1.	What role(s), if any, did those materials play in the process of learning Portuguese? Cite specific examples.
2.	Do you think the materials helped you learn more about Brazil and its culture? Why?
3.	In the beginning of the research, you filled out a questionnaire in which you had pointed out the representations about Brazil that you had. Do you remember what they were? Do you think the teaching materials (not the textbook) helped you think differently or even change them? If so, give some examples. (Here you can cite the activities that helped you think more critically about Brazil and its culture).

4.	Has your critical cultural awareness broadened, that is, the ability to think critically about cultures including your own? If so, cite some examples of materials that helped you in this process.
5.	If you could adapt those materials in a way they could meet your learning needs, what modifications would you suggest?
Are there any other aspects you want to point out that have not been addressed in any of the previous questions?	

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA
TURMA DE PFOL

Pesquisador: Como você define “língua”?

Entrevistada: Língua no conceito mais material é... é tudo aquilo que é usado pra que haja comunicação e interação entre duas pessoas. Língua também é, pode ser, pode ser desmembrada em linguagem, e linguagem pode ser linguagem verbal, a linguagem corporal, ou a linguagem que existe em uma imagem, essas, essas coisas todas que na minha concepção não são língua. Língua, para mim, é o que é escrito ou falado, ou ouvido.

Pesquisador: E é essa concepção que você leva para sala de aula de língua? O que é que você ensina em sala de aula? É língua ou linguagem?

Entrevistada: Eu não ensino só língua, eu ensino tudo. Eu ensino língua, ensino linguagem e ensino cultura. Mas isso, a minha definição de língua, acho que é mais específica do que. Eu não sei, a definição pode ser muito ampla... de língua. Mas, na sala de aula, a gente tem que dar amplitude maior que a gente consegue num curto limite de prazo. A gente tem que ensinar os alunos que esta é a língua portuguesa, esta é a cultura que abrange a língua portuguesa e que eles estão relacionados.

Pesquisador: Pensando no ensino de línguas, no seu caso, de português como língua estrangeira, o que é importante ser ensinado em sala de aula?

Entrevistada: Tudo é importante ser ensinado na sala de aula. Mas o que eu acho que é mais importante é que o aluno, o aprendiz, ou falante de português como língua estrangeira, ele chegue no Brasil e seja capaz de entender o brasileiro. Às vezes ele não vai ser capaz com 4 meses de aula de discutir política ou de discutir televisão, ou de discutir racismo. Eu tenho certeza que ele não vai ser capaz disso. Mas, ele vai, com 4 meses de aula, ele vai conseguir entender, pelo menos um pouquinho, como o brasileiro se comporta em relação a diversos assuntos. Então, a aula de português como língua estrangeira, ela é uma aula de língua, de português como objeto para se... um meio de comunicação, mas também é uma aula que abre, que amplia os horizontes para que ele possa entender melhor a visão e o comportamento do brasileiro. E a aula é focada no Brasil. Sei que português é uma língua oficial em vários outros países, mas eu não tenho competência para falar da cultura da língua portuguesa em outros países. Então, ela é focada no Brasil que é também uma posição da Universidade.

Pesquisador: Então, o ensino de língua portuguesa é para que os alunos consigam entender um pouco como o brasileiro se comporta no Brasil. Para eles conhecerem mais a cultura do outro? Mas você acha interessante também através do português eles se conhecerem um pouco mais? Ou você acha que isso não é possível através do ensino de línguas?

Entrevistada: Acho que o português é um meio essencial para que eles mergulhem na cultura brasileira, né?

Pesquisador: Mas, e de autoconhecimento também? Será que eles não conseguem se compreender como agentes do mundo em língua portuguesa também ou é só uma forma de conhecer “o brasileiro”? Ele não consegue fazer talvez uma comparação com a sua cultura ou através da língua portuguesa perceber como é que ele age também?

Entrevistada: Claro. Eles já fazem isso naturalmente, né? E, sempre que alguma informação, alguma tradição, algum hábito, ele confronta com o que eles estão acostumados, eles tentam balancear, se isso está certo ou se isso está errado comparado a cultura que eles estão acostumados. O que eu acho mais legal é que, às vezes eles não negam ou eles não externam que a gente esteja errado, a gente enquanto brasileiro. O que eu acho legal é que eles aceitam aquilo como sendo “ok”. É, como sendo “ok”, sendo uma característica da cultura. A gente tá falando de coisa muito abstrata, às vezes fica muito fácil de perder o raciocínio. Mas... eu não consigo pensar em exemplos. Mas você entende...? O que eu quero dizer ainda... Sim, eles, o conhecimento de uma coisa que é externa a eles que é totalmente diferente, que às vezes é diferente, é estrangeiro faz sim eles verem a própria cultura como algo que não é certo, correto e estabelecido... Normal. Isso sim.

Pesquisador: Então o que é importante ser ensinado é “tudo”, a língua, a forma de pensar, a linguagem, nesses 4 meses que você tem, nesses 50 minutos de aula que você tem.

Entrevistada: O foco maior é a língua portuguesa. Mas sempre tem uma brecha para falar de alguma coisa. Eu tenho uma preocupação na sala de aula... Duas preocupações: a de motivar o interesse pela língua que vem grudado com o interesse pela cultura e a autoinstrução porque eu acho que só 50 minutos dentro de sala de aula não é suficiente para aprender. Então, sempre tenho, eu quero a autoinstrução, e eu... A forma que eu faço isso é de mostrar para eles várias músicas, e essas músicas eles vão ouvir em casa e se despertar interesse deles eles vão ouvir aquela música várias vezes, vão usar um método que eles quiserem para entender aquela música. Às vezes eles vão traduzir a letra da música, às vezes eles vão ficar só repetindo aquilo. Eu tento incentivar isso, né? Que... Eu sempre, na sala de aula, sempre falo de vários músicos de vários cantores que eu acho que eles deveriam estar ouvindo. E também incentivo isso com filme, com filmes brasileiros, né? É difícil você falar qual filme que eles vão gostar, mas eu lanço vários e falo “olha, um desses vocês têm que gostar”. E eu acho que, inclusive, estímulo que eles assistam ao mesmo filme várias vezes porque eu acho que assistir ao filme é uma forma muito autêntica e muito motivadora de aprender um pouco de língua e de cultura.

Pesquisador: Entendi. Então, isso mais ou menos inclui, já aborda a terceira pergunta que seria o que é importante o aluno aprender em sala de aula. Você deixou claro que é conhecer um pouco do brasileiro, fazer essa comparação do que eles pensam...

Entrevistada: E também é importante que em minha aula eles desconstruam um pouco dos estereótipos que o aluno ele já chega na sala com uma série de estereótipos sobre o Brasil. Por exemplo: todo brasileiro gosta de futebol, todo brasileiro gosta de carnaval. Às vezes é difícil falar porque o aluno não externaliza isso, mas eu busco quebrar um pouco esses tipos de estereótipos.

Pesquisador: Mas, você acha que essas representações que eles têm do Brasil ajudam em algo em sala de aula ou essas representações só trazem aspectos negativos? Ajuda em que sentido?

Entrevistada: Porque a visão aqui que o americano tem do Brasil é que o Brasil é um país excelente, e isso motiva o aluno a procurar um curso de português. Então o aluno, ele já chega na aula motivado a aprender português baseado no que ele conhece do Brasil e dos interesses que ele tem no Brasil. Ajuda. Às vezes durante o curso ele fica um pouco decepcionado, mas o objetivo é desconstruir e construir. Mas, eu tenho certeza que ajuda sim. Eles vão para aula de português, vamos dizer, 50... 70% pelo interesse que eles têm pelo Brasil e 30% porque eles acham que vai ser fácil aprender português porque português é muito parecido com espanhol.

Pesquisador: Qual é o papel do material didático em sala de aula na sua opinião? Vamos tratar material didático tanto como o livro didático (o *textbook* que você usa) como os vídeos que você leva para sala de aula, o material de suporte, de apoio. Qual o papel que ele desempenha na aprendizagem da língua portuguesa?

Entrevistada: Fundamental. Não acho que... Vamos falar do livro. Eu acho que eu não tenho, eu na qualidade de professora um tanto quanto iniciante de português como língua estrangeira, não tenho autoridade para abolir o livro didático na sala de aula. Eu acho que existe em cima do livro didático uma quantidade de estudo, de dedicação, e tempo dedicado à sistematização da língua para ser colocado daquele jeito. Então, aquilo existe como um guia, o livro didático, um guia para o professor, um guia de conteúdo de gramática, de temas, né? E ele é também um guia para o aluno porque o aluno ele tem alguma coisa para se firmar, para abraçar e falar “olha, é isso aqui que eu estou aprendendo” e ele consegue visualizar o desempenho dele. Então, ele acha que, ele caminha, caminha, caminha, caminha... e à medida que as páginas vão passando, ele tem a noção visual de que ele aprendeu aquilo que está nas páginas. O material complementar, ele existe, ele tem que existir porque o livro por si só não consegue estar atualizado o tempo inteiro, às vezes o livro não traz materiais 100% autênticos e o professor tem autonomia para manipular o livro da forma que ele bem entender. Às vezes um texto do livro não tá bom o suficiente, o professor pode trocar o texto por um texto mais autêntico. Um texto inclusive que combine mais com a personalidade do professor e com o que os alunos estão interessados. Então assim, é fundamental que no fim do curso, o aluno, ele consiga olhar para traz e falar “assisti tanto vídeos, li tantos textos, esses são os textos, ouvi tantas músicas [que também são materiais

complementares], e estudei tais páginas do livro” porque ele vai conseguir identificar o que ele aprendeu.

Pesquisador: E falando do “Ponto de Encontro” que é o livro que você utiliza em sala de aula. O que você acha? Você gosta? Não gosta. Por que você gosta ou não gosta? Você acha que ele está de acordo com essa ideia de um português ligado à cultura, de uma língua ligada à cultura que forma realmente falantes da língua portuguesa, pelo menos nesse nível básico. Ele dá uma introdução boa do que é a língua e cultura brasileira para os alunos dos Estados Unidos?

Entrevistada: Eu gosto do livro. Eu gosto muito do livro. Eu acho que ele é completo. Que ... ele não é completo, mas ele é bem explicativo, é um livro voltado pro não falante... de... pro falante de inglês, ele não... ele dá explicações assim bem básicas da língua, dos tópicos gramaticais. Eu gosto dos temas dele, então tem um tema que fala de futebol, tem um tema que fala de festas e culturas, tem tema que fala de viagens. Eu gosto dos temas. Eu acho que o livro não é perfeito porque nenhum livro é, por isso que existe o professor para interpretar aquilo e levar pra sala de aula o que ele acha mais importante. Eu acho que é um livro denso. Acho que é um livro muito extenso. E que exige muito trabalho tanto do professor quanto dos alunos. Também acho que ele traz algumas coisas de... ele traz muitas coisas de cultura. Só que ele traz a visão dos autores da cultura, né? Porque você vai ensinar cultura sempre é a visão de alguém, não existe ensinar cultura neutra, sempre é a visão de alguém. Então, você pode... o professor pode ensinar o que o livro tá ensinando ou ele pode usar aquilo e adaptar da forma como ele interpreta, que ele acredita e interpreta.

Pesquisador: Mas como essa “cultura” vem no livro? É uma “cultura” que vem atrelada com a língua ou tem um momento específico de ela aparecer? Ou é uma “cultura” falando de festas, uma “cultura” falando sobre costumes brasileiros. Como é que essa “cultura” é apresentada?

Entrevistada: O livro não fala só de brasileiros. Ele fala muito de brasileiros, do Brasil, mas não fala, ele fala um pouquinho de cada país [lusófono]. [A cultura] tá sempre atrelada com a língua. Sempre existe uma lista de vocabulário que está sendo praticada e tópicos gramaticais inseridos naquilo. É como se a cultura, ela fosse fosse um argumento para ensinar gramática, ou argumento para ensinar vocabulário ou estruturas, mas ela vem em todo o livro, em todo o livro. Tem muitos textos explicativos “no Brasil existe a cultura de fazer compras no shopping center, mas existem também as feiras livres, nas feiras livres aceita-se dinheiro, não é muito comum barganhar, um exemplo de feira livre...” ai ele puxa pro, lógico que eles faz isso com sentido, “um exemplo de feira livre em Portugal é a feira da Lapa”. Aí às vezes tem, por exemplo, duas pessoas fazendo compras numa feira livre no Brasil, entendeu? É isso...

Pesquisador: E esses diálogos que eles trazem no livro, você acha que eles se assemelham ou são realmente... são verossímeis no que você pode encontrar no Brasil. São coisas autênticas?

Entrevistada: São bem similares. É possível... porque a língua não é estática, né? Eu queria muito dizer que se o aluno for ali e falar daquele jeito... Não... Eu posso dizer que se o aluno for a uma feira e falar daquele jeito que está instruído no livro, ele vai ser completamente entendido, acontece que, às vezes, o interlocutor não vai obedecer ao *script* e existem várias formas de se dizer a mesma coisa, em todos os contextos. E acho que o livro não traz isso porque não tem como trazer isso. Mas, acho que sim, são bem próximos da realidade, é possível aplicar os diálogos completamente na realidade.

Pesquisador: E com relação aos materiais que eu sugeri que você usasse em sala de aula. Qual é a sua opinião em relação a esses materiais? O que que você achou, na sua posição de professora, você achou que os objetivos linguísticos, culturais e interculturais foram atendidos quando você aplicou as atividades? Você faria alguma modificação nessas atividades, e quais modificações você faria nelas?

[Pausa de alguns segundos]

Entrevistada: Não, eu achei que as atividades foram muito boas, muito boas, é... se eu fosse modificar? Acho que não precisa de modificação, mas se eu fosse modificar, eu faria uma apresentação de vocabulário antes. Então, eu faria [eu não tô lembrada se existe algum vocabulário muito difícil], mas eu selecionaria algumas palavras e faria a explicação daquelas palavras antes usando imagens ou *Power Point*, ou alguma forma que seria parte da produção... que na verdade eu também poderia ter feito sem que aquilo estivesse sido instruído no... [Pesquisador: sim, porque eu tento dar o mínimo de instrução, eu dou a atividade e quero realmente ver como você aplica essa atividade em sala de aula, fazendo parte da sua abordagem de professora, porque é essa a ideia]. Entendi. [Pesquisador: teve uma que eu falei e dei uma sugestão de como você poderia trabalhar aquilo pra que você... você já tem muito trabalho fazendo as outras atividades, então seria, mais ou menos, um guia. Mas, a forma que você vai aplicar é de acordo com a sua abordagem, como você entende que ele deve ser aplicada, inclusive o momento da aula]. Uhum. [Pesquisador: porque muitas vezes as atividades elas são feitas pra complementar o que eles estão vendo no livro, ou o que eles vão ver no livro]. É, então, eu não fiz isso, né? Eu apliquei as atividades nua e crua. E acaba que dá certo porque os alunos são muito bons. Mas, porque você deu a atividade, você não deu o plano da atividade né, se tivesse dado o plano.... [Pesquisador: porque aí seria... eu queria... a ideia de se planejar esses materiais é que o professor pudesse encontrar, e ele desse sua cara para aquele material porque se for um plano de aula tem muito a minha visão de como eu faria aquilo, tudo bem que isso tem muito em livro didático, né? Mas, o professor, ele modifica o livro didático] Uhum, claro. [Pesquisador: o professor ele vê “isso aqui não tá legal, então eu vou fazer da minha forma que eu acho que os alunos vão aproveitar ao máximo da língua...”] Uhum [Pesquisador: então, se eu der muitas explicações vai ser uma aula basicamente feita por mim, claro que a metodologia vai ser sua, né? Todo o seu jeito de ensinar, mas o passo a passo...? Isso traria um pouco mais de... sendo um pouco mais robótica, eu acho, não seria tão natural] Uhum, com certeza. Eu não apliquei muito naturalmente não, eu fiz pouca reflexão em cima das atividades

antes de aplicá-las [Pesquisador: pra próxima, talvez, então, um estudo de vocabulário? Mas, a sua sugestão também é boa porque a gente pode fazer isso na próxima atividade com eles, modificar um pouco] É... a gente pode inserir melhor ela durante a aula, amarrar melhor com a aula, e fazer um built... *schemata* antes né, para as atividades.[Pesquisador: entendi]

Pesquisador: Você acha que tem algum... Quais as diferenças que você conseguiu perceber, se você já refletiu sobre isso ou não, mas de agora pensando nisso, em alguma... o que que mudou na sua forma de apresentar esse material e na sua forma de apresentar o livro didático? Você acha que teve alguma diferença? Ou você fez... ou tanto a discussão que o livro didático te oferece e que meu material didático ofereceu você agiu da mesma forma, você não precisou alterar nenhuma forma de ensinar pra que você aplicasse meus materiais ou você agiu como se fosse mais um material de livro...? Houve alguma diferença na sua abordagem?

Entrevistada: Não, eu acho que não porque a minha abordagem com o livro já é uma abordagem crítica desde o começo, né? Desde o começo eu tento tratar criticamente, sempre que possível, alguns temas do conteúdo, né? Então, as suas atividades elas complementam alguns assuntos e levantam novos debates. Mas, não altera.

Pesquisador: Qual que você acha que ela trouxe de diferente em relação ao livro didático, só pra terminar? Só fazendo uma comparação das atividades que você usou e o livro didático naqueles temas específicos.

Entrevistada: Por exemplo, a do futebol, ela deixa margem para que a gente possa discutir aquilo mais, talvez no corredor, fora de sala de aula, com um outro brasileiro, né? E nem sempre o livro, ele instiga tanto o debate. Ele apresenta, isso... [Pesquisador: e usa aquela apresentação “cultural” para os alunos praticarem a língua, vocabulário, ver estrutura... então não tem muitas perguntas para eles refletirem mais criticamente...?] Não, não, eu acho que é a principal diferença mesmo. Eu entendo o posicionamento do livro, às vezes o livro não quer instigar o debate porque ele é feito para todo mundo, e não é possível que ele preveja onde estão os pontos de debate e crítica de cada lugar, né? Então, acho que o posicionamento do livro é de ser neutro e a posição do professor é a de interpretar aquilo e fazer com que os alunos critiquem aquilo, analisem criticamente.

Pesquisador: Tem algo mais que você queira falar em relação aos materiais didáticos? Algo em relação às primeiras perguntas que eu fiz que você queira complementar do que seria língua, o que é ensinar língua...?

Entrevistada: Acho que não. Acho que existe uma vertente acadêmica de se abolir o livro didático na sala de aula, mas eu acho que ainda não temos maturidade para isso, e se a gente for pensar na realidade do Brasil, não temos maturidade, nem tempo, nem dinheiro pra abolir o livro didático. Então, o livro didático, ele é uma ferramenta essencial, hoje, principalmente no Brasil porque ele já traz várias coisas

esquemáticas, prontas, o professor não ter que ficar indo atrás de infinitas coisas, extras, e obviamente isso economiza tempo do professor que já é muito escasso. Mas o livro não é impeditivo. [Pesquisador: ele não é uma camisa de força.] Exato. Exatamente. Então, eu adoraria dizer para você que uma sala de aula hoje não precisa de livro didático, mas eu acho que a gente ainda precisa sim do livro didático.

APÊNDICE J – NOTAS DE CAMPO – OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Aula dia 08/02/2016

Início: 12:08 pm.

A sala de aula fica em um prédio bem estruturado dentro do *campus*. É equipada com ar condicionado, um projetor, computador, quadro interativo, quadro negro e aparelho de som. A sala tem janelas grandes e é bem arejada. Os alunos ficam sentados em semicírculo e a professora ocupa o centro da sala. Quando entrei na sala já tinham 8 alunos presentes, inclusive os sujeitos participantes. Sentei no fundo da sala e próximo a um dos sujeitos de pesquisa.

A professora saudou os alunos em português e mostrou o videoclipe da música “Loirinha Bombril” dos Paralamas do Sucesso. Não fez nenhum comentário ao grupo além de falar o nome da banda e sua importância para o cenário musical do Brasil.

A professora projetou *slides* para revisar o que havia sido trabalhado na última aula, como as expressões: com frio, com sede, com pressa etc. Para reforçar as expressões, a professora pede para que os alunos, em pares, interajam fazendo perguntas sobre o que cada um faz quando está com saudade, pressa, fome etc.

Depois disso, iniciou a discussão da lição 3 “Horas de Lazer”. Para trabalhar com o novo vocabulário, ela mostra em um *slide* o que os brasileiros, normalmente, fazem nas horas livres. A professora não pergunta, naquele momento, o que os alunos costumam fazer em suas horas livres. Novamente usa *slides* para trabalhar algumas imagens trazidas no livro que correspondem às atividades de lazer.

Na sequência, pede para um aluno fazer um *matching* com o apoio de *slides* entre os nomes das atividades com as imagens.

A professora pede para que os alunos façam um diálogo sobre uma conversa ao telefone como forma de trabalhar o conteúdo do livro da página 111. Entretanto, não oferece nenhum modelo prévio para que os alunos tenham contato com o tipo de linguagem usada nessa situação. Para trabalhar a parte de “escrita”, a professora solicita que os alunos escrevam um texto sobre o que eles, normalmente, fazem quando estão em festas. Não contextualizou a atividade e os alunos ficaram com dúvidas sobre o que eles deveriam escrever, de fato.

A professora terminou a aula com uma atividade do livro que foca no uso de

vocabulário sobre atividades de lazer, dias da semana e horas. A aula termina às 13:08 e os alunos não tiveram tempo de conferir suas respostas.

O que percebi nessa aula:

- É importante que a professora contextualize melhor as atividades de escrita e produção oral;
- É importante que os alunos compartilhem com a sala as suas respostas quando trabalham em duplas;
- Dar mais tempo para que os alunos possam escrever textos significativos.
- A professora oportuniza muitos momentos de interação entre os alunos, porém, em poucos momentos eles conseguem usar o português. Muitos conversam em inglês ou em espanhol.

Aula dia 09/02/2016

Início: 12:05 pm.

Aula de implementação das atividades didáticas.

Quando entrei na sala, os 3 sujeitos participantes já estavam presentes.

A professora saudou os alunos e iniciou a aula com uma revisão da aula passada. E para isso, solicitou que os alunos abrissem o livro na página 113 e discutiu, brevemente, a estrutura de uma conversa de telefone. Depois, pediu que eles ficassem em duplas e construíssem um diálogo convidando um amigo para ir ao cinema. Dessa vez, alguns alunos tiveram a chance de compartilhar seus diálogos com os demais.

Para trabalhar com o tema de “restaurante”, a professora usou *slides* com fotos de refeições. Durante a apresentação, ela pede que um dos alunos se imagine em um restaurante *fancy* (chique), mas o aluno contesta dizendo que nunca havia estado em um restaurante chique antes. A professora não considera a realidade do aluno e mesmo assim continua sua aula. Logo em seguida, a professora mostra no *slide* o que as pessoas comem no café da manhã. Nesse momento, poderia ter perguntado aos próprios alunos

o que eles, normalmente, comiam no café da manhã, dessa forma, o ensino de vocabulário poderia estar relacionado à realidade deles e seria mais significativo.

Após o trabalho com o livro, a professora iniciou a implementação da minha atividade.

A implementação ocorreu nos 10 minutos finais da aula. A professora já havia iniciado a lição 3 na aula anterior e usou a atividade como forma de revisar alguns tópicos já discutidos no livro didático. Ela reservou 5 minutos para que os alunos lessem o texto e ficou circulando na sala para dar suporte caso algum tivesse alguma dúvida. Depois da leitura, ela pediu que os alunos discutissem em duplas as questões trazidas na atividade.

Alguns alunos compartilharam suas respostas e pontuaram que o par perfeito dos Estados Unidos seria *cheeseburger* ou *pizza* com coca-cola. Alguns ficaram surpresos com a informação de que arroz e feijão era um dos pratos mais tradicionais da mesa dos brasileiros e comentaram que os hábitos alimentares nos dois países (Brasil e Estados Unidos) são muito distintos. Outros compartilharam suas diferentes combinações de comida, como por exemplo comer *lasagna* com feijão etc.

A professora ficou muito presa ao passo a passo da atividade e pouco interferiu no seu andamento.

Aula dia 15/02/2016

Início: 12:09 pm.

Aula de implementação das atividades didáticas.

Um dos sujeitos da pesquisa não compareceu à aula. Havia 6 alunos em sala de aula quando a professora tinha chegado. Alguns deles foram chegando aos poucos.

A professora começou a aula com a música do Jorge Ben Jor “País Tropical”. Ela comenta com os alunos que eles deveriam entrar em contato com vários cantores brasileiros já que cada um mostra um pouco de sua perspectiva sobre o Brasil nas músicas e os alunos podem confrontar essas representações. A professora conversa em inglês com os alunos nesse momento.

Como de costume, a professora revisa os tópicos trabalhados na aula passada e foca na discussão sobre como perguntar e falar a idade em português. Alunos fazem

perguntas um para o outro.

Em outro *slide*, a professora mostra fotos de famílias, a primeira delas é uma foto com um homem, uma mulher e uma criança. Em outro ela mostra uma foto com outro homem, outra mulher e um bebê dormindo. Ao passo que vai mostrando as imagens, a professora pergunta: Você tem irmãos? Qual o nome do seu pai?

Ao ser questionada sobre a palavra “tio” e “tia” que aparecem no livro didático, a professora desenha uma árvore genealógica no quadro para explicar a diferença entre elas. Logo depois, ela pergunta: qual é o seu tio favorito?

Ao trabalhar com o livro, pede para um aluno realizar a leitura da página 152 que trata do tema “batizado”. Na sequência, os alunos fazem a atividade sobre árvore genealógica. Depois de terminada a atividade, propõe que eles se dividam em duplas para trabalhar as perguntas sobre família: quais os nomes de seus pais? Quais os nomes de seus avós. Em relação a essa última pergunta, a professora chama a atenção dos alunos quanto à diferença na pronúncia de “avô” e “avó”.

Em outro *slide*, a professora traz perguntas do tipo: você é filho único? Tem pais divorciados? Mora com os pais? Para trabalhar com essas perguntas, a professora pede que os alunos andem pela sala e conversem com seus colegas. Nesse momento, muitas das interações ocorrem em inglês. No final da atividade, a professora pede que os alunos escrevam um pequeno texto sobre a família de um colega.

Na lição, há uma atividade que pode oportunizar momentos interessantes de discussão intercultural. A atividade trata das transformações no conceito e configuração das famílias nos países lusófonos. Porém, a professora não contempla esse texto em sua aula.

Novamente a implementação da minha atividade ocorreu no final da aula, mais especificamente, nos últimos 5 (cinco) minutos. Deu para perceber que o conteúdo do livro era muito extenso e a professora não teve o tempo adequado para trabalhar mais detalhadamente as atividades que os materiais didáticos traziam.

Durante a discussão do texto, que aconteceu em duplas, os sujeitos foram se afiliando a uma ou outra configuração de família. Quando perguntados sobre o que eles entendiam sobre “a nova cara da família brasileira”, um dos alunos mencionou que isso se relacionava ao fato de que o Brasil devia estar acolhendo outras formas de configuração de família, e complementou que esse conceito deveria passar a incluir

famílias “diferentes”. Apesar de o tempo da aula ter sido extrapolado, a professora não conseguiu concluir a atividade.

Aula dia 16/02/2016

Início: 12:10 pm.

A professora cumprimentou os alunos e retomou o assunto da aula anterior.

Mostrou *slides* com novas palavras para se referir a membros de uma família, como “cunhado”. Ela pediu que os alunos pegassem novamente a atividade que eu desenvolvi e foi discutindo outras perguntas. Ao questionar os alunos sobre seu conceito de família deles, a professora não problematizou as respostas.

Não fiquei toda a aula já que meu objetivo era observar o termino da implementação de minha atividade.

Aula dia 02/03/2016

Início: 12:10 pm.

Aula de implementação das atividades didáticas.

A aula começa às 12:10. A professora faz revisão do vocabulário de esportes com auxílio de uma apresentação em *slides*. A professora perguntou aos alunos quais eram seus esportes favoritos e alguns alunos compartilharam seus gostos com os demais.

A professora iniciou a aula com a aplicação da minha atividade atendendo a um pedido meu que ela não fosse trabalhada no final como ela o fez nas duas vezes anteriores. Dessa forma, evitei que a discussão não fosse finalizada e nem que o material não fosse explorado ao máximo. Para essa implementação, também conversei de antemão com a professora, para dar sugestões de como ela poderia trabalhar os dois materiais. Sugeri que o vídeo fosse mostrado primeiro para introduzir a discussão e que, dessa forma, ela poderia trabalhar a compreensão oral dos alunos e, na sequência, discutir aspectos mais pontuais. Para isso, a professora questiona os alunos sobre os motivos pelos quais o Brasil é considerado o país do futebol. Mesmo ela não tendo trabalhado os textos que tratam mais especificamente desse tema no livro didático, muitos alunos responderam que o fato de o Brasil ter ganhado várias copas e ter muitos

dos seus jogadores como os melhores do mundo contribuiu para que essa imagem fosse construída. A professora escreve no quadro algumas das respostas dadas pelos alunos.

Para introduzir o segundo material e discutir mais claramente a crença em questão, a professora pergunta se os alunos achavam que todos os brasileiros amavam futebol e por quê. Nesse momento, eu me posicionei em sala falando para todos que não entendia de futebol e não assisti a nenhum jogo da copa no Brasil. Naquele momento, percebo que os alunos, incluindo os sujeitos da pesquisa, ficaram surpresos com meu depoimento e acrescentaram que a ideia que tinham era de que todo homem brasileiro entendia de futebol. Aproveitando essa discussão, a professora entrega o artigo da BBC Brasil e pede que os alunos o leiam. Depois da leitura, ela pede que eles, em duplas, discutam as questões trazidas. Durante a discussão, a professora fica andando pela sala para tirar eventuais dúvidas do aluno em relação ao vocabulário trazido no texto. Durante a discussão em duplas, um dos alunos comenta que não gosta de futebol americano e que muitos estrangeiros não entendem o porquê. A partir desse comentário, outros alunos foram expressando suas opiniões sobre o tema, inclusive a professora que comenta com os alunos, em tom de piada, que no Brasil se joga o “verdadeiro” futebol.

A questão 2 (dois) da atividade foi trabalhada em sala pela professora que solicita que os alunos escrevam um pequeno texto e depois o leia em voz alta para os colegas. Como o tempo dedicado a essa questão não foi suficiente, não foi possível trabalhar o gênero textual em sala como previsto nas instruções que dei, além disso, apenas alguns alunos conseguiram compartilhar seus textos com os demais. Durante a discussão dois alunos discutem que não é porque eles são estadunidenses que eles gostam de futebol americano e que, na realidade, eles não entendem desse esporte e preferem fazer outras atividades como assistir *Netflix* e sair com os amigos para comer pizza.

A professora finaliza a discussão perguntando se algum aluno ainda tinha dúvidas sobre o texto e se queria fazer algum comentário adicional. Após a implementação, a professora retoma algumas atividades do livro sobre outro tópico trabalhado na lição, como descrever o clima.

Aula dia 29/03/2016**Início: 12:06 pm.**

Apenas 5 alunos estavam presentes no início da aula, 2 deles eram sujeitos da pesquisa.

A professora dá início à aula com uma página do *facebook* com expressões idiomáticas em português com tradução em inglês. Ela repete algumas das expressões para que os alunos ouvissem como se pronuncia algumas das palavras. Na sequência, a professora faz revisão da última aula em *slides*.

Durante a revisão, um aluno pergunta à professora sobre a opinião dos alunos em relação à polícia brasileira. Provavelmente, essa pergunta foi feita devido aos últimos acontecimentos nos EUA nos quais os policiais estavam agredindo, em sua grande parte, a população negra em suas abordagens. A professora, em sua resposta, disse que os policiais brasileiros eram heróis. O aluno questiona também se aquela era a opinião de todos os brasileiros e a professora responde que não.

Dando sequência ao seu planejamento, a professora solicita que os alunos abram o livro na página 345 da lição 9 que trata de empregos e mundo dos negócios. Na lição 9.6, o livro trabalha com anúncios e entrevista de emprego. Porém, a professora não trabalha com o gênero e nem faz levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação aos dois gêneros. As atividades trazidas nessa lição apontam para o caráter sociocultural na realização de entrevistas, porém, essa discussão não foi contemplada pela professora.

Os alunos, a pedido da professora, realizam um *role-play* de uma atividade sobre entrevista de emprego, na qual eles deveriam fazer perguntas e dar suas respostas em relação aos requisitos para a vaga, qualificação profissional etc.

A professora faz uso de *slide* também para trabalhar com pronomes interrogativos. Após a apresentação dos pronomes, ela mostra outro *slide* que traz algumas frases afirmativas. A atividade proposta é que os alunos façam perguntas para cada frase afirmativa. Após o término dessa atividade, a professora iniciou a apresentação sobre a formação do “Imperativo” em português.

Dando sequência ao trabalho com “imperativo”, a professora mostra um *slide*

que traz uma atividade a ser realizada pelos alunos: “imagine que você é o técnico da seleção brasileira de futebol. Dê ordens aos jogadores para que melhor se preparem para os jogos olímpicos”. Os alunos fazem a atividade, mas não compartilham suas respostas. A professora dá assistência aos alunos circulando pela sala.

A aula termina às 13:05.

Aula dia 01/04/2016

Início: 12:09

Aula de implementação das atividades didáticas.

Cheguei na sala de aula antes de todos. Deixei o vídeo preparado no computador da sala, e as cópias das atividades na mesa da professora. Alguns alunos vão chegando aos poucos, inclusive os sujeitos da pesquisa com os quais eu converso sobre o andamento da pesquisa e se eles tinham alguma dúvida. Nessa aula, não sentei mais no fundo da sala e sim fiquei de frente para todos os alunos em uma das pontas do semicírculo. Fiquei próximo de Lakelander e de Dolphin, que sempre sentam juntos.

A professora chega na sala, cumprimenta os alunos e encontra todos os materiais já arrumados. Ela inicia, como de costume, com uma revisão da aula passada que havia sido sobre “imperativo” e trabalha a página 357 que discute “comandos”. Em outro *slide*, a professora propõe uma atividade escrita com a seguinte situação: “Imagine que seu irmão mais novo está indo para a universidade. Dê conselhos a ele e fale sobre os cursos, os professores, a vida na residência estudantil, as festas, as fraternidades, as drogas e o álcool”.

Com base nesse comando, a professora solicitou um texto de 4 linhas e enfatizou que os alunos deveriam usar o “imperativo”.

A implementação de minha atividade iniciou às 12:40. A professora entregou os dois textos, “Trump e a imigração” e “a importância da imigração para os EUA”, e reservou 5 minutos para leitura. A professora pede que os alunos leiam as perguntas e tirou dúvidas sobre eventuais dúvidas de vocabulário.

Durante a discussão dos textos, muitos alunos emitiram suas opiniões sobre Donald Trump, inclusive, um dos sujeitos afirma que é republicano e que nem por isso ele apoia o candidato à presidência. O sujeito enfatiza também que sua família é

formada por imigrantes e ressalta a importância da imigração para o país. O aluno tenta falar português, mas devido à limitação de vocabulário e conhecimento gramatical, ele transita entre o português, inglês e, às vezes, espanhol.

Essa discussão levou os alunos a discutirem aspectos da política americana e brasileira. Nesse momento, o debate foi realizado em inglês. Alguns alunos perguntaram a minha opinião sobre o cenário político brasileiro e eu comentei alguns pontos.

Como a discussão extrapolou o tempo da aula, uma das atividades que passei para os alunos fazerem em casa não pôde ser aplicada pela professora que prometeu abordá-la na aula seguinte. A atividade consistia na realização de pesquisas para saber quais eram os principais grupos de imigrantes em 4 (quatro) regiões dos Estados Unidos: nordeste, centro-oeste, sul e costa oeste. Durante a pesquisa, os alunos além de identificarem quais seriam os principais grupos de imigrantes nessas regiões eles deveriam pesquisar as profissões mais comuns que eles exerciam.

Outro motivo que a professora pontuou para não ter passado a atividade naquela aula foi que ela já havia preparado outra atividade sobre tempos verbais e não queria que os alunos tivessem trabalho extra para casa.

Aula dia 05/04/2016

Início: 12:07

Continuação da implementação da atividade

Cheguei na sala às 12:03 e dois dos sujeitos da pesquisa já estavam presentes. Um deles comentou que a atividade que havia sido solicitada foi muito difícil e disse que não havia achado as respostas.

A professora chega em sala de aula cumprimentando os alunos e passa um vídeo do *Youtube* sobre as coisas que brasileiros fazem que os outros deveriam fazer. Esse vídeo levou os alunos a questionarem a professora sobre quais eram os estereótipos que os brasileiros tinham sobre os americanos. A professora não aprofundou o debate, mas comentou algumas representações, entre as quais: os americanos são mais objetivos que os brasileiros, os EUA é o país das oportunidades, os americanos comem muito *fast-food*.

A professora iniciou a aula com a continuação da atividade e projetou no quadro o mapa dos EUA para que os alunos discutissem suas pesquisas.

Enquanto os grupos iam falando os resultados da pesquisa, a professora foi escrevendo no quadro: região sul – presença de mexicanos, e pessoas da América Central. Nessa região, os alunos observaram que os empregos mais comuns são na área de serviço e construção. Na região centro-oeste, os alunos comentaram que 52% dos imigrantes são oriundos da América Latina e desempenham funções de empacotadores e também trabalham na agricultura. O grupo que ficou responsável pela região nordeste falou que suas pesquisas apontaram para a existência de um número considerável de chineses, indianos, mexicanos e europeus. As profissões mais comuns eram as de zelador e empregada doméstica. A turma responsável pela região oeste não conseguiu cumprir com a tarefa. Durante a discussão, os sujeitos da pesquisa falaram para a professora que essa atividade, apesar de difícil já que muitos pesquisaram em inglês e tentaram traduzir para o português, foi interessante porque apresentou questões sociais que eles não tinham conhecimento

Como atividade complementar, eu tinha enviado para a professora um *slide* com algumas perguntas sobre a atividade para que os alunos pudessem discutir, dentre elas:

- Você acha que as condições de trabalho dos imigrantes nos Estados Unidos são boas? Por quê?
- Por que eles têm essas profissões?
- O que o governo dos Estados Unidos pode fazer para melhorar as condições de trabalho dos imigrantes?

Dentre as respostas dadas pelos alunos, muitos comentaram que os imigrantes não têm as mesmas oportunidades que os estadunidenses e que as condições de trabalho não são boas. Para outros, as condições são precárias porque os imigrantes exercem profissões ou desempenham funções perigosas que maioria da população estadunidense não faria. Para um dos sujeitos, uma das razões para esse cenário é que os imigrantes sabem pouco inglês e não têm documentos para viverem legalmente no país.

A situação dos imigrantes sem documentos foi bastante comentada pela turma e isso os levou a comparar a situação de imigrantes de diferentes etnias nos Estados Unidos. Foi levantada a questão do racismo quando eles discutiam que imigrantes brancos e europeus não sofrem os mesmos preconceitos que a população latina naquele país.

Além das perguntas, propus uma situação que pudesse atrelar a discussão sobre imigração com o tópico gramatical que estava sendo trabalhado pela professora, o uso do presente do subjuntivo e do imperativo:

“Problema para ser discutido oralmente:

Imagine que você está participando da plateia de um debate eleitoral. O apresentador pediu que você desse recomendações e conselhos a um dos candidatos à presidência dos Estados Unidos participando do debate. Quais conselhos você daria sobre o que o candidato pode fazer para melhorar as condições de trabalho e de vida dos imigrantes?”.

Dentre as respostas dadas pelos participantes, destaco:

Recomendo que você regule as empresas que têm imigrantes

É importante que os candidatos sugiram o rumo da legalização dos imigrantes sem documentos.

É importante que o candidato apoie as oportunidades de educação.

Faça com que os imigrantes tenham representação jurídica.

A discussão foi muito produtiva e senti que toda a turma estava engajada em discutir essa questão tão polêmica.