

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

HELOISA SCALISE TAQUES FONSECA SEBBAGH

REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE

PONTA GROSSA

2016

HELOISA SCALISE TAQUES FONSECA SEBBAGH

REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Correa Paraíso Muller

PONTA GROSSA

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S443 Sebbagh, Heloisa Scalise Taques Fonseca
Representações socioculturais no livro
didático de PLE/ Heloisa Scalise Taques
Fonseca Sebbagh. Ponta Grossa, 2016.
123f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade - Área de
Concentração: Linguagem, Identidade e
Subjetividade), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.

Orientadora: Profª Drª Andréa Correa
Paraíso Müller.

1.Abordagem intercultural. 2.Livro
didático. 3.PLE. I.Müller, Andréa Correa
Paraíso. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Mestrado em Linguagem,
Identidade e Subjetividade. III. T.

CDD: 401

HELOISA SCALISE TAQUES FONSECA SEBBAGH

REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PLE

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade

Ponta Grossa, 12 de agosto de 2016.

Professora Doutora Andréa Correa Paraíso Muller

Doutora em Teoria e História Literária

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Professora Doutora Clóris Porto Torquato

Doutora em Linguística

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Professor Doutor Henrique Evaldo Janzen

Doutor em Letras

Universidade Federal do Paraná

*Dedico este trabalho ao meu esposo, Frédéric, com quem
o diálogo entre culturas é uma doce rotina .*

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora Professora Doutora Andréa Correa Paraíso Muller, pelas excelentes contribuições a esta pesquisa.

À Professora Doutora Clóris Porto Torquato e, ao Professor Henrique Evaldo Janzen, por terem aceitado o convite para a banca e contribuído grandiosamente para o aprimoramento deste trabalho.

À Professora Doutora Marly Catarina Soares, pelas palavras de incentivo e primeiras orientações.

Aos meus pais, Maria Ruth e Juvenal, pelo amor e apoio incondicional.

Ao meu esposo Frédéric, pelo amor e carinho nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Nossa pesquisa analisa as atividades propostas por três livros didáticos de Português como língua estrangeira a fim de verificar as propostas de abordagem teórica neles desenvolvidas e a visão de mundo inerente, sobre a qual se dão suas escolhas temáticas, didático-metodológicas e discursivas. Nosso objetivo foi de avaliar a possibilidade de as obras exploradas serem consideradas uma fonte de recursos a professores de língua portuguesa para estrangeiros, que busquem a construção do conhecimento através de uma perspectiva intercultural. Assim, observamos textos, autênticos e construídos, figuras, fotos e quaisquer outras atividades apresentadas, como representações socioculturais, para verificarmos qual a concepção de língua e cultura apresentadas pelas obras. Com isso, pretendemos esclarecer se os livros didáticos analisados podem funcionar como verdadeiros mediadores culturais. Baseando-nos na concepção de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, que vai ao encontro da visão de cultura multidiscursiva, dialética, que está em constante mudança, defendida por diversos autores, entre os quais Terry Eagleton (2011), Homi Bhabha (1998) e Henrique Jansen (2002; 2005; 2007; 2012), partimos da perspectiva intercultural que considera o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e segunda não apenas como o domínio do código linguístico, mas como diálogo entre os sujeitos, os quais, ora se distanciando, ora se aproximando, constroem um terceiro espaço sem fronteiras definidas, onde as identidades culturais são (des)construídas. Constatamos que os livros didáticos explorados permanecem em uma perspectiva de leitura fechada, monológica, o que indica a representação generalizante do outro e caracteriza a visão tradicional de cultura. Além disso, ao revelarem somente as vozes de seus próprios autores, as obras desfavorecem o diálogo intercultural e limitam os aprendizes a mimetizarem as visões e as interpretações autorais, não agindo, portanto, como verdadeiros mediadores culturais, cabendo, pois, ao professor a faculdade de complementá-las caso pretenda utilizá-las como fonte auxiliar de recursos segundo uma perspectiva intercultural.

Palavras-chave: Abordagem Intercultural. Livro Didático. PLE.

ABSTRACT

Our search analyze the activities proposed by three Portuguese foreign language textbooks with the purpose to verify their respective theoretical approach proposals, as well as their vision of the inherent world, on which they define their subject matters, didactic-methodological and discursive. Our main objective was to evaluate the possibility to consider these handiworks a source of resources for teachers of Portuguese language to foreigners, who seek to build a knowledge through intercultural perspective. In consequence, we studied authentic and constructive texts, pictures, photos and any other proposed activities, as socio-cultural representation, to evaluate the language and culture concepts of these textbooks. Thus, we intend to highlight if the didactic handiworks analyzed can work as true cultural mediators. We based our search on the language concept developed by the Bakhtin Circle, which supports the vision of multi-discursive and dialectic culture being in constant evolution, recognized by several authors, like Terry Eagleton (2011), Homi Bhabha (1998) and Henrique Jansen (2002; 2005; 2007; 2012). We started from the intercultural perspective, which considers a foreign or second language teaching and learning approach not only as a domain of language code, but also as a dialogue between individuals, who now take their distance, now approximate themselves, creating a third space without defined boundaries, where the cultural identities are (un)built. We observe that the textbooks analyzed stay on a perspective of monological lecture, which shows a general representation of the other and characterize a traditional vision of culture. Moreover, when revealing only the voices of their own authors, the handiworks discriminate the intercultural dialogue and limit the learning process to replicate the vision and interpretation of their authors. Consequently, the textbooks do not act as cultural mediators, delegating then to the teachers the responsibility to complement them, case they expect to use them as auxiliary resource following an intercultural perspective.

Keywords: Intercultural Approach. Textbooks. PLE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Novo Avenida Brasil 1, p.03.....	p.66
Figura 2. Novo Avenida Brasil 1, p.02	p.68
Figura 3. Novo Avenida Brasil 1, p.84	p. 68
Figura 4. Novo Avenida Brasil 1, p.32.....	p.69
Figura 5. Novo Avenida Brasil 1, p.25	p. 71
Figura 6. Novo Avenida Brasil 1, p.71.....	p. 71
Figura 7. Novo Avenida Brasil 1, p.53.....	p. 73
Figura 8. Fala Brasil, p.42	p.76
Figura 9. Fala Brasil, p. 138.....	p.77
Figura 10. Fala Brasil, p.43	p.79
Figura 11. Fala Brasil, p.145.....	p.79
Figura 12. Fala Brasil, p. 128.....	p.81
Figura 13. Fala Brasil, p.129.....	p.82
Figura 14.Fala Brasil, p.123	p.84
Figura 15.Fala Brasil- unidade 163.....	p.187
Figura 16.Fala Brasil- unidade 143	p.88
Figura 17.Passagens- Gírias e Expressões.....	p.94
Figura 18. Passagens- Gírias e Expressões 2.....	p.95
Figura 19. Passagens- Lista de palavras.....	p.97
Figura 20. Passagens- unidade 136.....	p.99
Figura 21. Passagens- unidade 152.....	p.100
Figura 22.Passagens- unidade 189.....	p.102
Figura 23. Passagens- unidade 173.....	p.104
Figura 24. Passagens- unidade 175.....	p.106
Figura 25. Passagens- unidade 1.....	p.108
Figura 26. Passagens- unidade 11.....	p.110

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	10
1. Introdução.....	10
2 Metodologia da Pesquisa.....	15
2.1 Pesquisa Qualitativa	16
2.2 <i>Corpus</i> de Pesquisa.....	18
2.3 Questionamentos.....	19
 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ENSINO DE PLE, ABORDAGEM INTERCULTURAL E O LIVRO DIDÁTICO.....	 21
3. Ensino de Português como língua não-materna no Brasil	21
4. A concepção de cultura através dos tempos.....	24
4.1 A relação cultura- língua	33
4.2 Cultura, identidade e diferenças.....	38
4.3 Como ensinar e aprender uma língua- cultura.....	43
4.4 A evolução das teorias de ensino nas últimas décadas	48
4.5 Abordagem Intercultural	52
5. O livro didático no ensino/aprendizagem de línguas: fonte ou freio.....	57

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE.....	62
6.1 Novo Avenida Brasil 1:curso básico de Português para estrangeiros.....	64
6.2 Fala Brasil: Português para estrangeiros	75
6.3 Passagens:Português do Brasil para estrangeiros	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERENCIAS	116

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

1. Introdução

“Aprendi o silêncio com os faladores, a tolerância com os intolerantes, a bondade com os maldosos; e, por estranho que pareça, sou grato a esses professores”. (Khalil Gibran)

O fator motivador da pesquisa que nós propomos desenvolver surgiu do contato com alunos de português segunda língua dentro e fora de sala de aula. Constatamos que, na maioria das vezes, os estudantes que procuravam nossos cursos de Português segunda¹ língua buscavam o domínio da língua portuguesa para inserir-se em nossa comunidade. Havia grande interesse por temáticas que abordassem questões relativas ao modo de viver, hábitos, manifes-

¹ Segunda língua (L2) é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições. Caracteriza especificamente:

- (a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua;
- (b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra língua e que lá vivem perenemente mantendo seus traços linguístico-culturais vivos;
- (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária;
- (d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um crioulo tornado língua normalizada e em muitos contextos, língua franca de ampla circulação;
- (e) um ou vários grupos linguísticos que herdaram uma língua externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização;
- (f) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua (franca em muitos casos) de outro grupo étnico minoritário de um mesmo país;
- (g) jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio (ALMEIDA FILHO, 2005, b, p.10).

tações artísticas, história do Brasil, enfim, características da “cultura brasileira”² e, para isso, dependiam da língua para a comunicação e inserção social.

Com o decorrer de nossa atividade docente, chamou- nos atenção o fato de muitos alunos apresentarem dificuldades na compreensão de certos enunciados, apesar de possuírem conhecimento linguístico suficiente, o que revelou faltar-lhes o conhecimento de elementos de ordem sociocultural ou histórica que pudessem dar sustentação e sentido ao discurso proferido.

Durante muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras limitou-se à aprendizagem do código linguístico. Com as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, também se modificaram as necessidades e interesses dos aprendizes e, as disciplinas como sociologia, psicologia, antropologia e linguística, bem como as teorias de ensino- aprendizagem de línguas acompanharam as transformações da sociedade. Assim, a língua deixou de ser considerada apenas como estrutura, diante da relevância de seus aspectos culturais. Boucher (2006 *apud* DAHER, 2012, p.11) acrescenta que “*la langue à enseigner et à faire apprendre passe désormais à travers la culture et la culture à travers la langue; les deux étant indissociables, car chacune représente les deux côtés d’une même médaille*”³. Segundo a perspectiva que adotamos neste trabalho, aprender uma língua como cultura significa pensar o processo de ensino- aprendizagem de língua estrangeira ou segunda não como o simples domínio do código linguístico, dos aspectos estruturais da língua alvo, mas como o diálogo com os novos sistemas de valores, novas formas de pensar e ler o mundo, dentro do qual a língua se inclui. Nesse contexto, consideramos a Abordagem Intercultural a mais adequada para orientar o modo de ensinar e aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis às pessoas integrantes deste processo, em prol da construção de um diálogo intercultural.

No entanto, a busca por um diálogo intercultural vai muito além de simplesmente abordar conteúdos informativos de temática cultural que ressaltem características a respeito

² Entendemos por “cultura brasileira” todas as variantes culturais e grupos sociais existentes em território nacional. Cientes de não haver uma cultura brasileira mas, variadas manifestações culturais no Brasil, optamos por colocar o termo entre aspas exatamente para chamar a atenção do leitor de que não seguimos uma concepção tradicional de cultura, o que será desenvolvido com maior detalhamento *a posteriori*.

³ “O ensino da língua passa pela cultura e a cultura, pela língua; as duas são indissociáveis, pois cada uma representa um lado de uma mesma moeda”(BOUCHER,2006 *apud* DAHER, 2012, tradução nossa).

de um determinado grupo social. Isto porque qualquer conteúdo de aprendizagem envolve a língua que é, como bem ressaltou Boucher (2006), impossível de ser separada da cultura.

Janzen (2002) explica que frequentemente no processo ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira, ocorre de o aluno possuir competência linguística, mas não compreender determinados enunciados por lhe faltar a compreensão de aspectos de ordem histórico-cultural da língua/cultura alvo, não havendo, dessa forma, a compreensão responsiva e ativa do enunciado. Daher (2012) acrescenta que essa fonte de incompreensões ocorre principalmente no que se refere a implícitos ou imagens preconcebidas.

Assim, é importante salientar que a aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua, de acordo com uma abordagem intercultural, não se limita a comparar semelhanças e diferenças entre culturas, mas deve ter como objetivo o ensino da “cultura como prática social para além da comparação, fazendo, se necessário, além de constatar diferenças e entendê-las, levar o aluno a pensar em sua própria visão de mundo (...)” (OLIVEIRA; FURTUOSO, 2009 *apud* PEREIRA; GOTTHEIM, 2013).

Nesse sentido, acreditamos que, em sala de aula, as experiências prévias dos sujeitos devam ser valorizadas para que, juntos, professores e aprendizes possam construir o conhecimento. Importante destacar que a relação entre os indivíduos é repleta de tensão e esta é elemento fundamental para a formação de conhecimento, pois desestabiliza posições e regras consideradas verdades absolutas, estimulando a criatividade, a curiosidade e questionando o poder e a opressão.

Assim, defendemos uma língua viva, que se transforma, se renova, se reorganiza pelo contato com outras línguas- culturas, e pelo uso de seus falantes. Por isso, consideramos que o ensino- aprendizagem de uma língua estrangeira deva ser abordado contextualizadamente para que o aprendiz possa inserir-se como parte da comunidade da língua- cultura com a qual inicia contato, podendo sensibilizar-se e sensibilizá-la, na interação com o outro, o que poderá propiciar a percepção e o respeito das diferenças existentes entre os diversos grupos sociais. Segundo Bakhtin (2003), é a partir do olhar do outro, do olhar de fora que é possível relativizar as marcas culturais pois o sujeito enxerga a outra cultura de maneira diferente da qual os indivíduos inerentes a ela a enxergam, criando um universo híbrido de sentido. Nessa

exotopia de sentidos, as marcas culturais são constantemente reformuladas, partindo-se da visão e interpretação do outro diante das situações concretas e da influência das diversas vozes discursivas que constroem o universo axiológico do sujeito.

Assim, propomos a construção pela partilha de conhecimentos, pelo contato entre a língua- cultura-alvo e as línguas- culturas presentes em sala de aula para que, compartilhando experiências e informações, professores e aprendizes possam construir juntos uma nova rede de conhecimentos, tornando a sala de aula um ambiente propício ao trânsito das culturas, onde significados são questionados, um local onde se possa conviver com as diferenças. Deste modo, a língua antes “estrangeira” passa a se integrar com o mundo dos sujeitos e a fazer parte dele, “desestrangeirizando-se”.

No entanto, embora os pressupostos dessa integração, propostos pela interculturalidade, sejam bem aceitos pela comunidade docente em geral, para a aplicação de seus métodos é preciso ainda muita reflexão e análise crítica a fim de que sua aplicação se torne frequente. Almeida Filho (2013, p.57) indica que

hoje, o modelo vigente e amplamente abrangente para a formação de professores (e de alunos aprendizes no futuro próximo) não é mais, portanto, o prescritivo, treinamentoista, mas o descritivo-reflexional-transformador, informado crescentemente por conhecimentos advindos da pesquisa e da teoria organizada e condensada por autores de larga aceitação teórica relevante, com T maiúsculo.

Ademais, é importante considerar a relevância do livro didático no processo de ensino- aprendizagem de línguas, quer seja no planejamento dos cursos, ou como um aliado do professor em sala de aula, diante de seu espaço e relevância (CORACINI, 1999, p.17). A autora afirma que duas posturas são comuns em sala de aula. A primeira refere-se ao uso contínuo do livro didático, muitas vezes como recurso exclusivo do professor. A segunda corresponde ao docente que não segue um livro, optando por preparar ele próprio as atividades a serem desenvolvidas, o que em algumas situações é oriundo de combinações de variados livros didáticos (CORACINI, 1999, p.23).

Por fim, diante do aporte teórico desenvolvido, analisaremos os três livros didáticos de português para estrangeiros selecionados a fim de verificarmos as concepções de cultura

por eles seguidas, bem como as representações socioculturais propostas, e ainda, se os livros exercem, com eficácia, a função de mediador cultural.

Considerando seu espaço de relevância no processo de ensinar e aprender línguas, optamos por tomar como objeto de nosso estudo livros didáticos de português língua estrangeira. Apesar de a maioria dos materiais existentes no mercado destacar a preocupação em fornecer elementos que permitam ao aluno conhecer e compreender o Brasil e o povo brasileiro concomitantemente à abordagem de aspectos gramaticais, ambos necessários à efetiva comunicação em português, não é exatamente isso o que verificamos. Muitos dos materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira ainda se mantêm em uma abordagem de ensino tradicional, seguindo uma concepção de linguagem estruturalista, com o uso de atividades de preenchimento de lacunas, de criação de sentenças seguindo um modelo, enfim, com exercícios que não exigem do aprendiz postura reflexiva. Frequentemente é possível observar a presença de exercícios de composição de frases descontextualizadas, que visam apenas a forma gramatical correta, e não consideram a função comunicativa da linguagem (WIDDOWSON, 1991).

Desse modo, nossa pesquisa busca analisar as atividades desenvolvidas nos materiais didáticos selecionados verificando as concepções de linguagem neles desenvolvidas e a visão de mundo inerente, sobre a qual se dão as escolhas temáticas, didático-metodológicas e discursivas, como as representações socioculturais apresentadas a seus leitores. Nosso objetivo é, ao realizar uma possível leitura das obras constituintes de nosso *corpus* de pesquisa, avaliar se os livros didático constituintes de nosso corpus de pesquisa podem ser considerados uma possível fonte de recursos a professores de língua portuguesa para estrangeiros, que busquem a construção do conhecimento pela troca de experiências e diálogos entre os sujeitos em interação sem, no entanto, desconsiderar os estranhamentos e tensões, comuns no início de encontros culturais.

Visando o aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula, acreditamos que a sensibilização quanto ao falante de uma outra língua poderia facilitar a compreensão das variadas culturas, bem como favorecer a percepção e o respeito das diferenças existentes entre os grupos sociais. O contato com outras realidades poderia propiciar ao sujeito novas conexões, as quais

poderiam suprir eventuais ausências que eles encontrem em sua própria visão de mundo. Com isso, e considerando a relevância dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, visto ser em muitas situações o único auxiliar do professor em sala de aula, além de sua característica de confiabilidade (CORACINI, 1999), acreditamos que o manual possa ser considerado uma fonte de dados relevante e, diante disso, torna-se importante verificar que possíveis representações socioculturais estariam presentes nos livros didáticos constituintes de nosso *corpus* de pesquisa.

Com essa perspectiva desenvolveremos nosso trabalho a respeito das visões de cultura formuladas pelos livros didáticos de PLE, baseando-nos na concepção de linguagem indicada pelo Círculo de Bakhtin, partindo das leituras de Janzen (1998; 2002; 2005; 2007; 2012) que vai ao encontro da visão de cultura multidiscursiva, dialética, que está em constante mudança, indicada por diversos autores, mas principalmente, neste trabalho seguiremos Terry Eagleton (2011) e Homi Bhabha (1998).

Iniciaremos com a apresentação metodológica de nossa pesquisa, indicando nossos objetivos e os questionamentos que nos conduziram, bem como apresentaremos os três livros didáticos de PLE formadores de nosso *corpus* de pesquisa.

Logo em seguida, apresentaremos o referencial teórico basilar de nossa análise, o qual será subdividido em três partes. Primeiramente desenvolveremos um panorama histórico do ensino do português como língua não-materna no Brasil. Na segunda parte, focalizaremos as concepções de cultura, e ainda as transformações nas teorias de ensino até se atingir a Abordagem Intercultural. Na terceira parte, analisaremos a função do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

2. Metodologia da Pesquisa

Diante das transformações da sociedade contemporânea, a maneira de se fazer pesquisa também foi alvo de questionamentos. Rompendo-se com antigos conceitos, anteriormente solidificados com o tempo, originando novas maneiras de se olhar o mundo, passou-se

a analisar o sujeito em sua heterogeneidade e na sua interação com diversas culturas (FABRÍCIO, 2008). Nos termos de Moita Lopes:

[...] pensar sobre os caminhos da Linguística Aplicada contemporânea pode nos prover outros modos de compreender nosso futuro como pesquisadores nesse campo, ao passo que também apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos: uma indagação à qual a Linguística Aplicada contemporânea precisa responder. Afinal, fazer pesquisa nesse campo pode ser uma forma de repensar a vida social (MOITA LOPES, 2009, p.23),

[...] uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la (MOITA LOPES, 2008, p.85).

Diante dessa amplitude de atuação, na busca de soluções para os problemas que envolvem a linguagem e a vida social, a Linguística Aplicada contemporânea é considerada politizada e, de acordo com Pennycook (2008), é transgressiva e crítica, o que a difere da prática reinante nos anos 70, considerada como neutra e apolítica. É neste sentido que Moita Lopes (2008) caracteriza-a como uma ciência social, destacando o referido linguista aplicado a importância de se observar a ética como sistema norteador das práticas sociais. Cavalcanti complementa que

“a ética, um construto como qualquer outro, tende a ser etnocêntrico [a autora continua] a ética da modernidade é antropocêntrica e individualista decorrente de uma visão muito estreita de subjetividade. Já a nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade para o futuro [e sustenta a autora que] a ética precisa ser co-construída inter ou multiculturalmente”. (CAVALCANTI, 2008, p.249-250)

Assim, debater quanto ao ensino- aprendizagem de línguas- culturas condiz com essa postura, que considera o comprometimento social, cultural e político de professores e estudiosos. Diante do exposto, pretendemos desenvolver nossa pesquisa de análise de livros didáticos destinados ao ensino de português língua estrangeira, e para tanto, prosseguimos na área da Linguística Aplicada, visto ser a que melhor convém às questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e à abordagem que pretendemos seguir.

2.1 Pesquisa Qualitativa

Conforme já exposto, no presente estudo analisaremos os manuais de PLE constituintes de nosso *corpus* como possíveis mediadores culturais e, para tanto, verificaremos quais as possíveis representações socioculturais por eles transmitidas, bem como as propostas de abordagem assumidas por seus respectivos autores, baseando-nos em uma abordagem teórico- metodológica de ordem qualitativa.

Conforme André (1995), até o final do século XIX o modelo positivista era também utilizado para explicar os fenômenos humanos, além das ciências exatas. Com isso, a abordagem quantitativa, a qual fraciona a realidade em unidades passíveis de mensuração e experimentos, era considerada a única forma aceitável de se fazer Ciência. A partir daquela época, no entanto, cientistas sociais começaram a defender um método muito mais interpretativo e indutivo, chegando-se à abordagem qualitativa.

No início, os métodos qualitativos de pesquisa eram determinados em oposição àqueles de caráter positivista, conhecidos por quantitativos. André (1995) acrescenta que a abordagem qualitativa estuda o fenômeno em seu contexto social, prezando sua interrelação com todos os elementos constituintes pois, “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Denzin e Lincoln (1998) desenvolvem a mesma ideia e entendem a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas interpretativas na qual não há vantagem de um método com relação a outros, por ter um vasto campo de atuação. Os autores esclarecem que durante a história da humanidade a pesquisa qualitativa sofreu mudanças de significados de acordo com a época. Destarte, apontam os referidos autores cinco importantes momentos da história da pesquisa qualitativa a saber: período tradicional (1900-1950), sob influência do positivismo; período modernista (1959-1970) e período dos gêneros (1970-1986) regidos sob a égide das ideias pós- positivistas; período da crise de representação (1986-1990), durante o qual manifestou-se a necessidade de realização de textos reflexivos; e o período atual, formado pelo que se pode chamar de “multi-método”, não havendo valorização de uma metodologia em detrimento de outra(s). Segundo estes autores, atualmente a pesquisa qualitativa segue uma abordagem interpretativa de estudo do fenômeno em seu próprio contexto e busca a interpretação, ciente da pluralidade de relações existentes entre seus componentes.

Watson-Gegeo (1988, *apud* AVELAR, 2001) também ressalta a importância de o pesquisador se respaldar em uma estrutura teórica que o oriente na observação e interpretação dos fatos e elementos obtidos, auxiliando-o na triagem das amostras consideradas relevantes a fim de responder aos questionamentos de pesquisa intentados por ocasião do início de seus estudos.

Complementa Lakatos e Marconi (2003) que em uma pesquisa de âmbito qualitativo as informações são coletadas em seus ambientes naturais e analisadas indutivamente, sem a intervenção de métodos e técnicas estatísticas, pois a interpretação dos fenômenos, de caráter descritivo, é realizada pelo pesquisador, considerado “instrumento-chave” na pesquisa.

Dessa forma, optamos pela análise documental, ou seja, de livros didáticos de PLE, na vertente brasileira, por ser considerada uma rica fonte de dados (GODOY, 1995) de característica estável, admitir consultas por tempo indeterminado, e então ser estimada como uma ferramenta possível para o desenvolvimento de estudos de cunho qualitativo (ANDRÉ, 1995).

Face ao exposto neste sucinto relato histórico, procederemos com nossa pesquisa de ordem qualitativa, através de análise documental, no campo da Linguística Aplicada, baseando-nos em ampla teoria, a ser desenvolvida no Capítulo II desse trabalho, que nos sustentará por ocasião da análise de nosso *corpus*, anteriormente detalhado.

2.2 *Corpus* de Pesquisa

Optamos por selecionar 3 livros didáticos dentre os que já havíamos trabalhado durante nossos trabalhos com PL2, seguindo os critérios de seleção abaixo relatados:

- a) livros didáticos de língua portuguesa, na vertente brasileira, direcionados a estrangeiros principiantes;
- b) de autorias variadas;
- c) de cunho estritamente comercial;

d) e cujos autores não sejam teóricos e/ou estudiosos da área de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou segundas;

Partindo-se desses parâmetros, chegamos aos livros didáticos e respectivos cadernos de exercícios a seguir:

- A) LIMA, Emma Eberlein et al. **Novo Avenida Brasil 1**: Curso básico de Português para estrangeiros. 1.ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2008;
- B) COUDRY, Pierre; FONTÃO, Elizabeth. **Fala Brasil**: Português para estrangeiros. 17.ed. Pontes, 2007⁴;
- C) CELLI, Rosine. **Passagens**: Português do Brasil para estrangeiros. 1.ed. Editora Pontes, 2002⁵.

2.3 Questionamentos

Na introdução de nossa pesquisa expusemos nossas inquietações quanto ao modo de ensinar e aprender línguas, principalmente no que se refere ao ensino de português língua estrangeira, valorizando o diálogo entre os sujeitos e suas culturas. Assim, e por ser nossa pesquisa de ordem qualitativa, devemos provocar questionamentos com a finalidade de auxiliar nossa investigação no momento da análise dos conteúdos dos livros didáticos ora selecionados. Isto posto, chegamos às seguintes indagações:

- Qual a proposta assumida pelos autores dos manuais selecionados no que se refere à concepção de língua a ser desenvolvida? Ela é respeitada durante toda a extensão da obra?

⁴ Ressaltamos que a 1 edição da obra data de 1989, sendo a nossa versão uma reimpressão não atualizada da mesma.

⁵ O livro didático de Rosine Celli, “Passagens: Português do Brasil para estrangeiros”, não dispõe de caderno de exercícios, motivo pelo qual desenvolveremos nossa análise com base em exemplar único.

- Qual a concepção de cultura presente nos materiais analisados?
- Quais as representações socioculturais apresentadas pelos livros didáticos analisados?

Com a finalidade de respondermos a essas indagações, baseamo-nos nos critérios de análise de livros didáticos desenvolvidos por Jansen (2002; 2012), quando o autor, nos artigos intitulados **Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira** e **Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM**, analisa sob a ótica da concepção bakhtiniana de literatura/linguagem, tópicos de unidades temáticas de livros elaborados segundo preceitos da abordagem comunicativa, abordando especialmente o texto ficcional e, um livro didático de língua inglesa, focalizando, primordialmente, a função das personagens na estruturação das unidades temáticas da respectiva obra, respectivamente. Nesse sentido, tal como o autor, mobilizamos alguns conceitos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, partindo de leituras de Jansen (2002; 2012), como conceitos de exotopia, empatia, polifonia e concepções de cultura. Assim, a partir da observação de representações socioculturais presentes nas obras constituintes de nosso *corpus* de pesquisa, verificamos se as vozes discursivas das personagens são favorecidas ou, se ao contrário, é ressaltada a visão de mundo dos autores das obras analisadas, o que favoreceria uma leitura linear e monológica dos livros didáticos em análise, o que indicaria a concepção de cultura dos autores das obras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ENSINO DE PLE, ABORDAGEM⁶ INTERCULTURAL E O LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, subdividido em três partes, propõe-se a exposição da base teórica desta pesquisa. Na primeira parte, será desenvolvido um breve panorama histórico do ensino do português como língua não- materna no Brasil. Na segunda parte, serão exploradas as concepções de cultura, bem como a transformação nas teorias de ensino até se alcançar a Abordagem Intercultural. Por fim, na terceira parte, serão abordadas discussões quanto à utilização do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3. Ensino de Português como língua não- materna no Brasil

Desde a chegada dos primeiros jesuítas lusitanos que aqui aportaram com a missão de “educar os nativos”, a língua portuguesa vem enfrentando dificuldades na estruturação de um sistema de ensino próprio, diante do plurilinguismo existente no país e das tensões que esse processo ocasiona. Após cinco séculos de diálogos culturais entre seus habitantes originais e os imigrantes (colonizadores portugueses e demais grupos sociais vindos pelos mais variados motivos) e uma trajetória histórica que chegou a ser classificada como linguicídio⁷, chegamos à Era da Declaração dos Direitos Linguísticos. Todavia, é ainda tímida a ação do Estado no desenvolvimento de estratégias práticas na área de políticas públicas.

Mesmo sem uma política explícita para o PLE das instituições de ensino superior, das agências de fomento à pesquisa e de órgãos governamentais a oferta espontânea de respostas para atendimento de demandas específicas e esporádicas por novos programas e materiais, por ensino atualizado e procedimentos e instrumentos de

⁶Considera-se “abordagem” a “força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc”.(ALMEIDA FILHO, 1997, p.17).

⁷De acordo com Luna(2000), caracterizou-se como linguicídio a “exposição exclusiva da língua portuguesa como forma de subjugação da língua materna dos imigrantes, através de estratégias de redução da função dessa língua para a comunidade. Ao não promover o ensino da língua materna do aluno, tampouco permitir seu uso nas escolas, a política educacional baseou-se em uma legislação que impôs proibição explícita e ativa à língua da minoria” (LUNA, 2000, p.82)

avaliação de rendimento e proficiência só fez crescer nos últimos vinte anos (ALMEIDA FILHO, 2005b, p. 17)

De acordo com dados estatísticos, dentre as mais de três mil línguas vivas existentes no globo, o Português ocupa a sexta posição, com um total de 230 milhões de falantes. Presente nos quatro continentes, é língua oficial de 7 Estados⁸ e, língua de trabalho de 12 organizações internacionais, sendo o Brasil o país de maior população nativa lusófona⁹ (CPLP, 2016).

Apesar de ser socialmente reconhecido o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional do aprendizado de uma nova língua, com a oferta de não raras as vezes de mais de um idioma no currículo escolar de vários países, é irrefutável a importância de, através de instituições, as sociedades desenvolverem pesquisas no que se refere ao ensino-aprendizagem de sua própria língua primeira, materna, escolar e, muitas vezes, nacional ou pátria, como língua estrangeira (LE) e/ ou segunda língua (L2). No entanto, no Brasil, a ausência de uma política pública explícita para o ensino de Português como língua estrangeira fez com que, as principais obras nessa área fossem em maior grau, desde os primeiros trabalhos desenvolvidos, provenientes da iniciativa privada, vindas de universidades, escolas e editoras e, em menor grau, do Ministério das Relações Internacionais e do Ministério da Educação (ALMEIDA FILHO; CUNHA, 2005).

Assim, no ano de 1956, em Porto Alegre, deu-se a publicação da primeira obra específica, intitulada **O ensino de Português para Estrangeiros**, de Mercedes Marchant, que seguiu base estruturalista e foi desenvolvida a partir das experiências da autora no ensino de PLE durante sua permanência na Universidade Católica da capital gaúcha. Nas décadas que se sucederam, houve publicações de manuais em universidades nos Estados Unidos e, somente no final da década de 70, Sônia Biazioli e Gomes de Mattos, do Yázigi de São Paulo publicaram outra série importante de livros didáticos destinados ao ensino de português para estrangeiros.

⁸ Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe

⁹ CPLP, Histórico- Como surgiu? Disponível em: <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em : 04 abr 2016.

Durante o mandato de Juscelino Kubistcheck (1956-1961), por ocasião da transferência da capital do Brasil do Rio de Janeiro a Brasília e o expressivo crescimento econômico gerado principalmente com a expansão do setor industrial, o Brasil passou a atrair capital estrangeiro e se relacionar com o mercado externo. Com isso, empresas multinacionais instalaram-se no país e executivos estrangeiros, acompanhados de suas famílias, vieram morar no país. Muitos desses novos imigrantes, como forma de facilitar a adaptação social, passaram a frequentar aulas de PLE (PACHECO, 2006).

Aos poucos o ensino de PLE foi ganhando destaque diante do crescente ingresso de pessoas e indústrias estrangeiras no solo brasileiro. De tal forma que, a partir da década de 80 iniciou-se a publicação de variadas obras de autorias diversas, como **Falando, lendo, escrevendo Português**, de Emma Eberlein e Samira Iunes, em 1980; **Tudo bem**, de Raquel Ramalhete, em 1984; **Fala Brasil**, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry e, **Muito Prazer!**, de Ana Maria Flores, em 1989.

Durante a década de 90, com o início da era digital, o avanço das tecnologias e o processo de globalização, novas políticas linguísticas passaram a ser exigidas. Apesar de o inglês ser considerado língua universal, com a criação do MERCOSUL, as línguas portuguesa e espanhola passaram a ter espaço privilegiado diante do novo cenário político- econômico que se vislumbrava. Nesse contexto, o Brasil, com o plano real, mantinha certa estabilidade econômica, o que passou a atrair mais investidores estrangeiros e, a gerar fluxo migratório o que colaborou para a valorização do ensino de PLE dentro e fora do território nacional. Nessa ocasião, em 1993, a partir de um projeto desenvolvido pela Universidade de Campinas, o Ministério da Educação instalou o Exame CelpeBras, exame reconhecido nacional e internacionalmente na certificação de proficiência em língua portuguesa, que é atualmente aplicado em mais de 20 países, além do Brasil (ALMEIDA FILHO, 1995).

Atualmente muitas pesquisas em ensino- aprendizagem de PLE são desenvolvidas em várias instituições de ensino superior no país, tanto em programas de graduação, como pós-graduação e extensão. As crescentes produções na área acadêmica têm contribuído no processo de implementação de políticas linguísticas mais adequadas às necessidades atuais. Assim, há muitos livros teóricos à disposição dos profissionais da área, para sua formação e

orientação no que se refere ao ensino-aprendizagem de PLE. No entanto, há ainda muito a pesquisar e estudar, principalmente nas questões relacionadas aos livros didáticos de Português língua estrangeira, pois muitas publicações existentes no mercado não se modificaram ou atualizaram seus conteúdos, métodos e abordagens, tendo sido apenas reimpressas ao longo dos anos e outras, mesmo que com edições atualizadas, ou ainda, obras de primeira edição atuais, necessitam de pesquisas a fim de melhor orientar os profissionais que trabalham nessa área, no que se refere às abordagens teóricas desenvolvidas (UETI, 2012, p.13), à mediação cultural/ pedagógica efetivada (JANZEN, 2005), para se verificar a possibilidade de os materiais disponíveis aos professores serem uma das fontes de que dispõem para a realização de seus trabalhos em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2013)

4. A concepção de cultura através dos tempos

Nos últimos anos, em variadas áreas do conhecimento, o conceito de cultura tem sido muito abordado, o que ocasionou certa confusão e dificultou a conceituação do termo. A tarefa de definição do vocábulo deve levar em conta o perigo de se fixar em estereótipos e a importância em se contribuir para a compreensão e respeito das diversidades. Nosso objetivo em buscar as variadas concepções de cultura se dá pois entendemos que o modo como se vê o mundo é a base para as escolhas temática, didático- metodológica e dos discursos presentes nos livros didáticos. Assim, faz-se importante refletir como se deu a evolução histórica do termo para se chegar às concepções existentes, a fim de se verificar sob qual delas os livros didáticos constituintes de nosso corpus de pesquisa se respaldam, principalmente no que diz respeito à veiculação de representações socioculturais.

Embora sem a pretensão de alcançar todas as respostas, tão pouco atingi-las definitivamente, procuramos chegar a uma ideia de cultura, ressaltando que não há uma só Verdade, mas inúmeras maneiras possíveis de perceber o mundo. Para tanto, partimos para um breve panorama do desenvolvimento do conceito no Ocidente, ao longo dos tempos e, para isso, iniciamos com os dados obtidos com a obra **A noção de cultura nas ciências sociais**, de Cuche (1999), na qual é inicialmente desenvolvida a genealogia da palavra cultura, considerando a

importância da evolução semântica para a formação da palavra, até chegar em seu conceito científico.

Desde o século XIII a palavra cultura integra o léxico da língua francesa, designando uma parcela de terra cultivada. Aos poucos, seu significado foi se modificando, passando a ser considerada a atividade de cultivar a terra. Enquanto no início tratava-se de um processo puramente material, gradualmente seu significado foi evoluindo para tornar-se intelectual.

Somente no século XVIII a evolução do conteúdo semântico do termo ocorreu em virtude do movimento das ideias, e a concepção de cultura, em sentido figurado, afirmou-se. A princípio, o termo era utilizado somando-se a complementos que explicassem a coisa cultivada, tais como: “cultura das artes” e “cultura das letras”. Aos poucos, a palavra, sozinha, passa a designar a educação do espírito cultivado pela instrução. A palavra *cultura* era considerada “própria do Homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes” (CUCHE, 1999, p. 21) sendo central ao pensamento iluminista da época, pois unia-se às concepções de progresso, de evolução, de educação e de razão. Considerando o progresso originário da instrução, ou seja, da cultura, essa palavra foi associada ao conceito de civilização. No entanto, esclarece Cuche que, embora “às vezes associadas, elas não eram, no entanto, equivalentes. “Cultura” evocava principalmente os progressos individuais, e “civilização”, os progressos coletivos” (CUCHE, 1999, p.22).

Durante o século XIX os termos cultura e civilização foram importados pela língua alemã. No entanto, logo de início já se diferenciaram das concepções francesas, pois traduziam a oposição social existente entre a burguesia intelectual alemã e sua aristocracia: era considerado cultural o autêntico, que contribuía para o desenvolvimento espiritual e intelectual, o sincero, espiritual e profundo; enquanto era advindo da civilização, aquilo que era superficial, o que era somente de aparência. Com a evolução do século, o termo civilização deixou de caracterizar a aristocracia alemã para evocar as potências ocidentais de maneira geral. Cultura, entretanto, ou *Kultur*, passou a designar a nação alemã como um todo e, ligando-se cada vez mais ao conceito de nacionalismo, passou a ser considerada como legado de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituíam o patrimônio definitivo e fundador de uma nação. Assim, ao longo do século XIX na Alemanha, cultura e civilização se opuseram, sendo esta

definida pelo progresso econômico e técnico, enquanto aquela definida pela “expressão da alma profunda de um povo” (CUCHE, 1999, p.28), ideia coerente ao conceito étnico-racial de nação (comunidade de indivíduos de mesma origem) desenvolvida na época na Alemanha e que sustentou a constituição do Estado-nação alemão (DUMONT, 1991 *apud* CUCHE, 1999, p.29).

Na França, a palavra também evoluiu e deixou de se referir somente ao desenvolvimento individual, tornando-se ainda mais próxima do termo civilização. O conceito francês continuou marcado pela unidade do gênero humano e, apesar da influência do particularismo cultural alemão, os intelectuais franceses permaneceram com o pensamento universalista, aceitando que, além das diferenças que pode haver entre o que se chama de **cultura francesa** e **cultura alemã**, há a unidade da **cultura humana** (CUCHE, 1999). À ideia de cultura somou-se a noção de nação surgida com a Revolução Francesa, que considerava pertencente à nação francesa todos aqueles que nela se reconhecessem, independentemente de suas origens.

No século XX, com a Primeira Grande Guerra, o debate ideológico entre as duas concepções de cultura acentuou-se ainda mais. Enquanto os alemães diziam-se defensores do que consideravam como **cultura**, os franceses, por outro lado, contestavam, defendendo o que diziam ser **civilização**. O debate franco-alemão do final do século XVIII ao século XX dividiu a concepção do termo cultura em particularista e universalista e está na base das duas formas que as ciências sociais contemporâneas definem o termo.

Durante o século XIX, no decorrer da reflexão sobre o homem e a sociedade, surge a etnologia como ciência autônoma. Partindo-se das reflexões deixadas pelos iluministas, os quais pensavam o Homem como unidade, mas vislumbravam dar uma resposta objetiva à questão da diversidade humana, que não fosse a simples diferença de raças, surgem duas vertentes: uma que valoriza a unidade humana e minimiza as diversidades; e outra, que se interessa em demonstrar que as diferenças não são contraditórias à unidade fundamental da humanidade. Com a finalidade de resolver essa problemática, tornou-se necessário desenvolver um conceito de cultura.

À etnologia iniciante não escaparam juízos de valor e de implicação ideológica, no entanto, ela pôde escapar da problemática que envolvia “cultura” e “civilização”, conservando

certa autonomia epistemológica. Nos países onde surgiu a etnologia, a concepção de cultura se fez de maneiras diversas, não havendo consenso entre as diferentes escolas sobre a necessidade de se empregar o termo em uma acepção universalista (a Cultura) ou particularista (as culturas). (CUCHE, 1999, p.34)

Diferentes ramos da ciência buscaram resolver o impasse que procurava explicar a unidade biológica humana em sua vasta diversidade e, para tanto, buscaram construir um conceito científico para *cultura*. Com esse objetivo, a antropologia tornou-se a principal ciência a discutir essas questões. Nesse sentido, Geertz (2008) acrescenta que:

[...] a antropologia tem tentado encontrar seu caminho para um conceito mais viável sobre o homem, no qual a cultura e a variabilidade cultural possam ser mais levadas em conta do que concebidas como capricho ou preconceito e, no entanto, ao mesmo tempo, um conceito no qual o princípio dominante na área, "a unidade básica da humanidade", não seja transformado numa expressão vazia. Assumir esse passo gigantesco longe da perspectiva uniforme da natureza humana, no que concerne ao estudo do homem, é abandonar o Paraíso. Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão. (GEERTZ, 2008, p.27)

Muito em voga no final do século XIX e início do século XX, as teorias do determinismo biológico e do determinismo geográfico foram as principais fontes de inspiração para os primeiros esforços em elaborar um conceito de cultura que fosse capaz de sanar seus dilemas e ainda que fosse reconhecido cientificamente. A primeira teoria defendia que a diversidade cultural dos povos se dava em razão de suas diferenças genéticas. Nesse sentido, consideravam as raças providas ou desprovidas de certas capacidades, exatamente devido ao fator gene. A segunda teoria, no entanto, considerava que as diferenças culturais eram determinadas pelo espaço físico, ambiente geográfico circundante. Todavia, ambas as concepções não foram capazes de encerrar a questão e compreender a unidade humana diante de sua diversidade. A partir de 1920, antropólogos como Franz Boas (1858-1942), Clark Wissler (1870- 1947) e Alfred Louis Kroeber (1876- 1960), desmentiram esse tipo de determinismo e constataram que é restrita a influência geográfica e genética sobre os fatores culturais. Além disso, acrescentaram ser possível e habitual haver uma grande diversidade cultural em um mesmo ambiente físico (LARAIA, 2001, p.12).

A primeira concepção de cultura com caráter científico adveio do antropólogo inglês Edward Burnett Tylor (1832-1917). Partindo da ideia universalista do termo, pois acreditava que o ser humano, em condições idênticas poderia operar de maneira semelhante em qualquer espaço físico, Tylor foi o primeiro a se concentrar à análise da cultura em todos os modelos de sociedade, e sob as perspectivas, materiais, simbólicas e até corporais. Segundo Tylor, considerado o fundador da antropologia britânica:

Cultura e civilização, tomados em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1876-1878, *apud* CUCHE, 1999 p.35).

Após Tylor, outros pensadores buscaram respostas para se compreender o que é cultura e como ela age e, assim, conceitos foram construídos, sendo alguns muito criticados e outros, ao contrário, tornaram-se ícones de referência em debates sobre a temática. Muitas foram as contribuições de diferentes pensadores, de diversas áreas do conhecimento, que colaboraram para tentar elucidar o fenômeno da cultura- diante da dificuldade em se definir em um conceito o que seja a complexidade humana- e formar a complexa gama de idéias e princípios que envolvem o termo até os dias de hoje.

Diferentes movimentos surgiram dentro da Antropologia a fim de aperfeiçoar o conceito. A partir da década de 60, principalmente com os estudos de Roger Bastide, as manifestações culturais passaram a ser observadas nas situações de aculturação. Assim, não se poderia falar em culturas puras, doadoras ou receptoras, considerando que nenhuma existe em estado puro, pois durante sua evolução, sofreram influências ou interferências externas, mesmo que em formas e graus diversos. Desse modo, é imprescindível considerar a dinâmica da cultura, como “[...] um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p.137).

Na obra **A Interpretação das Culturas**, Clifford Geertz (2008) desenvolveu um estudo aprofundado sobre a temática, opondo-se ao que ele próprio chamou de “o todo mais complexo de Tylor”. Ao analisar a confusão teórica que se formou acerca do termo, na tentativa de esclarecer e, reconstruir o pensamento científico no relato do que é o homem, diz o autor que os antropólogos se desorientaram e empenham-se até hoje em se reestruturar. Para Geertz (2008), a função do antropólogo deve ser a de estabelecer o diálogo com o **outro**, e

para tanto, seu *locus* de estudo deveria ser também seu objeto de estudo. Dessa forma, possibilitaria pensar não apenas realista e concretamente **sobre o outro**, mas, criativa e imaginativamente **com ele**.

A busca por padrões culturais que definissem a própria existência humana fez surgir diversas concepções, dentre elas a de estratificar o ser humano em níveis superpostos uns aos outros. Assim, o Homem seria analisado por camadas, sendo cada uma delas completa e irreduzível em si mesma, e abaixo de cada uma revelaria-se outra camada muito diferente. Dessa maneira, o Homem era considerado um ser hierarquicamente estratificado, como um depósito evolutivo, em cuja definição, cada nível orgânico, psicológico, social e cultural, teria um lugar determinado e incontestável, ideia que garantiu a independência das disciplinas acadêmicas (GEERTZ, 2008).

A Antropologia, em pesquisa científica concreta, saiu em busca de universais de cultura, quais fossem, as uniformidades empíricas diante das diversidades locais no tempo e espaço que poderiam ser encontradas. Se alguns costumes pudessem ser ressaltados como comuns dentro da diversidade, algum progresso poderia ser feito para identificar quais traços culturais seriam fundamentais à existência humana e quais aqueles que seriam apenas secundários e ornamentais. Neste caso, seria possível à Antropologia delimitar as dimensões culturais de uma concepção de Homem que coincidissem pelas fornecidas pela biologia, sociologia e psicologia. Assim, a noção de *consensus gentium* se afirmou, de que há alguns valores sobre os quais todos os seres humanos concordam como corretos, reais, justos ou atrativos e que diante disso, o são (GEERTZ, 2008, p. 28).

Contudo, com a evolução da Antropologia moderna, inicialmente nos anos 20 com Clark Wissler, por ocasião da elaboração do que chamou de “o padrão cultural universal”, em seguida nos anos 40 com a lista dos “tipos institucionais universais” desenvolvida por Bronislaw Malinowski, até G. P. Murdock elaborar o “conjunto de denominadores comuns de cultura” desde e durante a Segunda Grande Guerra, adveio a ideia de que “alguns aspectos da cultura humana assumem suas forças específicas como resultado de acidentes históricos; outros são modelados por forças que podem ser designadas corretamente como universais” (GEERTZ, 2008, p.29), caracterizando, portanto, a vida cultural humana como sendo uma parte

dela independente dos movimentos interiores e a outra, a manifestação desses mesmos movimentos. Acrescenta Geertz que, para que esse dualismo se sustentasse, era preciso serem os aspectos empiricamente universais “substanciais e não categorias vazias”, qual seja o mesmo que dizer que “casamento”, “religião” e “propriedade” tivessem o mesmo conteúdo específico, qualquer que fosse o ambiente e tempo da sociedade analisada, diante do fato inegável de não o terem. Além disso, utilizando-se de uma abordagem de níveis, torna-se impossível construir interrelações funcionais entre os fatores cultural e não-cultural, criando-se entre eles apenas analogias, paralelismos e sugestões. Para Geertz, não é possível fazer generalizações sobre o Homem, além do fato de ser um animal extremamente variado, sob pena de cair em relativismos. Logo, considerou o autor, como propósito da Antropologia interpretativa colocar à disposição e incluir no registro de consultas tudo o que foi dito pelo Homem:

Pode ser que nas particularidades culturais dos povos- nas suas esquisitices- sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano. E a principal contribuição da ciência da antropologia: construção- ou reconstrução- de um conceito do Homem pode então repousar no fato de nos mostrar como encontrá-las (GEERTZ, 2008, p.32).

Geertz (1997) afirmou ainda que o estudo da cultura se faz pela aceitação da diversidade, e “a largueza de espírito surge através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos” (GEERTZ,1997, p.30). Assim, tendo por foco a diversidade cultural, na relação estabelecida entre “o eu” ou “o nós” - grupo social a que o próprio pesquisador pertence- e “o outro”- grupo alheio ao do pesquisador-, pôde-se perceber que na diferença é que se permite a constituição da identidade do eu e do outro. Desse modo, partindo da reflexão sobre as diferenças do encontro com “o outro” é que a Antropologia se afirmou como Ciência. Isso significa que “o outro” deixou de ser considerado o estranho, o exótico, para ser visto simplesmente como diferente. Além disso, através do contato com a sociedade ou grupo a ser estudado, ou seja, a partir da proximidade com o diferente é que é possível questionar seus próprios modos de vida, seus padrões de percepção do mundo, seus valores e comportamentos. Neste sentido, Laplantine complementa que

[...] preso a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’.

Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) de nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento de outras culturas, e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLANTINE, 2000 *apud* MENDES; SILVA, 2013, p.12).

A reflexão de Laplatine (2000) resume a necessidade de se (re)avaliar a ideia de cultura diante da fugacidade do mundo contemporâneo. O que era estático, imutável e homogêneo, foi substituído pelo dinâmico, múltiplo e versátil.

Nessa perspectiva histórica que acabamos de traçar, nosso enfoque foi limitado à Antropologia, mas é certo que variadas áreas do conhecimento, principalmente dentro das Ciências Sociais, buscaram e buscam essa reflexão, visando acompanhar o intenso movimento de mudanças da sociedade. Assim, longe de se encerrarem, as discussões sobre cultura estão cada vez mais vivas. Torna-se, portanto, importante destacar as diferentes visões de cultura e, de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa, associá-las ao ensino-aprendizagem de línguas, principalmente no que se refere à análise de livros didáticos, por considerarmos que a visão de mundo influencia nas escolhas temáticas, didático- metodológicas e discursivas inseridas nos materiais.

Como vimos anteriormente, as concepções de cultura universalista e particularista são a base das duas formas como as Ciências Sociais contemporâneas definem o termo. Assim, na concepção tradicional de cultura, há a delimitação do povo, caracterizado por sua homogeneização interna, o que gera a negação dos valores externos em uma tendência etnocêntrica, a qual poderia facilitar a percepção estereotipada do outro. Além disso, essa concepção tende ao apagamento dos sujeitos, das diferenças sócio- culturais, dos diversos modos de viver existentes dentro dos grupos sociais, enfim, a uma visão generalizante do grupo. Com essa postura, aproxima-se de pensamentos pré- concebidos normalmente fechados, o que “torna inviável o diálogo, pela negação do outro” (JANZEN, 2007, p.03). Assim, consideramos que a percepção tradicional de cultura não se justifica nas sociedades contemporâneas.

Trazemos, então, a conceituação do termo cultura do filósofo e crítico literário britânico Terry Eagleton (2005) a qual abrange tudo aquilo que não é geneticamente transmissível, podendo, portanto, ser considerado juntamente com as concepções bakhtinianas de linguagem e com os conceitos desenvolvidos por Bhabha, partindo-se de uma visão moderna de cul-

tura, a qual entendemos que seja a mais produtiva para o desenvolvimento do ensino- aprendizagem de línguas. Segundo Eagleton,

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é -aquele todo complexo- que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e, quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade. (EAGLETON, 2011, p.54-55)

Dessa forma, a cultura conduz nossos valores, nossas ações e nossa visão de mundo. As sociedades, grupos e identidades culturais são formados pela interação entre indivíduos, o que ocorre através da linguagem. É nessa visão dialética que o indivíduo (sujeito histórico e ideológico) necessita do outro para se constituir, sendo que a interação verbal se dá por meio de enunciados, que serão sempre ideológicos e produzirão uma atitude responsiva.¹⁰

Na obra **O local da cultura**, Homi Bhabha (1998) propõe uma discussão entre cultura e modernidade, onde ressalta que “os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas ou comunidades étnicas ‘orgânicas’- enquanto base do corporativismo cultural-, estão em profundo processo de redefinição”(BHABHA, 1998, p.24).

Assim, seguimos a opinião de Bhabha ao propor uma concepção plural de cultura, a qual não se vincula a um só discurso, mas é pluridiscursiva e identifica-se com a dinâmica da vida contemporânea, por isso não é estática, mas um produto histórico que se transforma e se renova no contato com as variadas vozes sociais. Assim, diante das possibilidades de intercâmbio entre os sujeitos, os atos culturais podem ser caracterizados por sua fluidez. Logo, diante do dinamismo de configuração e desconfiguração de identidades culturais é que o sujeito necessita do outro na sua compreensão e sentido.

Diante disso, faz-se necessário trazer o conceito de exotopia desenvolvido por Bakhtin (2003) quando explica que é a partir do olhar do outro, do olhar de fora que é possível criar um universo híbrido para a compreensão da outra cultura, em uma relação de empatia, sem que com isso ocorra a duplicação do indivíduo. Dessa forma, as marcas culturais são constan-

¹⁰ Algumas questões abordadas neste capítulo serão objeto de estudo posterior, principalmente o que se refere às concepções de linguagem desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin.

temente relativizadas pelos indivíduos, de acordo com interpretações híbridas, diante das situações concretas e no contato com as vozes discursivas que constroem seus valores.

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão, a cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas). (BAKHTIN, 2003, p. 368).

No contato com o universo de ideias e valores da cultura alheia, há certa tendência inicial ao etnocentrismo o qual poderá conduzir à rejeição da outra cultura. No entanto, as avaliações coletivas iniciais permitirão ao sujeito sua aproximação com a cultura-alvo e possibilitarão o aprofundamento de suas reflexões, podendo vir substituí-las por julgamentos individuais.

4.1 A relação cultura- língua

Como vimos anteriormente, foi no âmbito da antropologia que a ideia de cultura teve inicialmente destaque e de onde surgiram as tentativas iniciais para se estabelecer a relação entre cultura e linguagem e de se explicar as consequências dessa relação para uma melhor compreensão do Homem e da maneira como vive em sociedade.

De acordo com a ideia de cultura defendida, Franz Boas, Edward Sapir e Claude Lévi- Strauss foram alguns dos antropólogos que explicitamente estabeleceram a relação entre a linguagem e cultura.

Criador da Etnografia ao ser o pioneiro em pesquisas *in situ*, Franz Boas (1858-1942) dedicou-se ao estudo das diferenças culturais. O etnógrafo concentrou-se em provar que as variedades eram causadas por questões culturais e não raciais, como se pensava, e para isso, dedicou-se a estudar “as culturas” e não “a Cultura”, seguindo portanto a lógica particularista. Boas criticou as teorias que buscavam respostas generalizantes a respeito do *modus vivendi* humano, pois acreditava que desde que não fossem verificadas empiricamente, as explicações

seriam simples especulações sobre o assunto. Adotou a noção de relativismo cultural, que considerava as culturas como um sistema complexo e único, e que somente poderiam ser analisadas dentro de seu contexto específico (CUCHE, 1999). Além disso, Boas constatou, através de estudos com comunidades indígenas americanas que, para se compreender uma determinada cultura, era necessário conhecer sua língua. Assim, Franz Boas trouxe novos paradigmas de estudo para a Antropologia, e outros pensadores complementaram suas análises no desenvolvimento de princípios sobre a relação entre linguagem e cultura, dentre eles, Edward Sapir (1884-1939).

Edward Sapir seguido por Benjamin Lee Whorf (1897-1941) desenvolveu a tese segundo a qual a língua que falamos determina não somente nossos pensamentos, mas também nossa visão de mundo. A essa ideia foi dado o nome de “hipótese Sapir- Whorf” , em homenagem a seus criadores. Essa teoria, ao considerar a linguagem como fator determinante de nossos pensamentos e percepções, assume a possibilidade quase que obrigatória de que, em caso de grande diferença entre sistemas linguísticos, seus respectivos locutores tenham visões de mundo diversas, na proporção de suas dessemelhanças. Whorf (1956) complementou com o chamado “Princípio da Relatividade Linguística”, segundo o qual *“les usagers de grammaires nettement différentes sont dirigés par leurs grammaires vers différents types d’observation et des évaluations différentes d’une même réalité. Ils ne sont de ce fait pas équivalents comme observateurs mais doivent aboutir à des visions du monde quelque peu différentes”* . (WHORF, 1956)¹¹

Os autores acreditavam que quando as linguagens oferecem diferentes modos de expressão da realidade, o pensamento dos falantes também diferirá. Assim, Lee Whorf desenvolveu a interdependência radical entre linguagem e pensamento, e concluiu que a estrutura da língua influencia diretamente no modo de agir e de pensar de seus usuários. Para Whorf, a análise linguística tinha como propósito a descrição dos modos de vida dos seres humanos e, para tanto, não bastaria estudar diretamente seus falantes, os quais não têm consciência de

¹¹ “os usuários de línguas muito divergentes são condicionados por seus sistemas linguísticos a diversos tipos de observação e avaliações de uma mesma realidade. Não sendo, portanto equivalentes como observadores, pois devem chegar a visões do mundo diferentes” (WHORF, 1956, tradução nossa)

suas escolhas, mas os códigos gramaticais, e principalmente, comparar sistemas linguísticos distintos entre si.

A hipótese Sapir- Whorf sofreu muitas críticas, em especial quanto à sua característica universalista, que considerava a linguagem o fator cultural determinante e, rejeitava qualquer outro elemento causal, julgando os seres humanos reféns de sua língua materna na compreensão e conhecimento do mundo. PICA (2004) complementa que “ *l’une des principales critiques que les cognitivistes font au relativisme linguistique est que ce n’est pas parce que l’on n’a pas le mot qu’il faut pour désigner un concept ou une situation que l’on ne peut pas le penser*¹²” (PICA et al., 2004).

Variadas foram as versões menos radicais que abordaram o Princípio da Relatividade Linguística em diversos campos das ciências sociais e que aceitavam a influência do sistema linguístico na maneira como se pensa e age, mas somavam-se a ela as possíveis relações com falantes de códigos diversos e ainda, o contexto sócio- histórico, como fatores importantes na exposição dos significados.

Claude Lévi- Strauss (1955) diferenciou suas ideias tanto de Boas quanto de Sapir, ao investigar a invariabilidade da Cultura. Segundo ele, as versões particulares somente podem ser entendidas quando em relação à Cultura, sendo esta capital comum da humanidade, estrutura de base para a criação de produções humanas variadas. Em suas próprias palavras:

O conjunto dos costumes de um povo é sempre marcado por um estilo; eles formam sistemas. Estou convencido de que estes sistemas não são ilimitados e que as sociedades humanas, como os indivíduos - em seus jogos, seus sonhos ou seus delírios não criam jamais de maneira absoluta, mas se limitam a escolher certas combinações em um repertório ideal que seria possível reconstituir (STRAUSS, 1955, *apud* CUCHE, 1999, p.97).

O objetivo da Antropologia estrutural de Lévi- Strauss é de encontrar regras universais, buscando identificar e listar os materiais culturais constantes em todas as culturas, os quais, considerava o antropólogo, são sempre em número limitado, face à unidade da psiquê humana. Considera típico da natureza humana a sua necessidade de viver em sociedade porém, a forma como se dará sua organização social dependerá da cultura e de regras específi-

¹² “Uma das principais críticas que os cognitivistas fazem ao relativismo linguístico é que, não é por que não se tem uma palavra necessária a designar um conceito ou uma situação que não se pode pensá-la”(PICA et al., 2004 *apud* HADYBA, 2011, tradução nossa).

cas. Assim, a incumbência da Antropologia estrutural estaria em constatar o necessário para toda e qualquer vida em sociedade, ou seja, seus elementos universais. Strauss exemplifica a relação existente entre a universalidade da Cultura e a particularidade das culturas através da metáfora do jogo de cartas:

O homem é como um jogador que tem nas mãos, ao se instalar à mesa, cartas que ele não inventou, pois o jogo de cartas é um dado da história e da civilização[...]. Cada repartição das cartas resulta de uma distinção contingente entre os jogadores e se faz à sua revelia. Quando se dão as cartas, cada sociedade assim como cada jogador as interpreta nos termos de diversos sistemas, que podem ser comuns ou particulares; regras de um jogo ou regras de uma tática. E sabe-se bem que com as mesmas cartas, jogadores diferentes farão partidas diferentes, ainda que, limitados pelas regras, não possam fazer qualquer partida com determinadas cartas (STRAUSS, 1958, *apud* CUCHE, 1999, p.98-99).

A partir do exposto, o compromisso da Antropologia seria cumprido quando pudesse detalhar a totalidade de partidas realizáveis, distinguir as cartas e enumerar as regras do jogo. Assim, a Antropologia teria como foco os fundamentos universais da Cultura, em seu limite com a Natureza. Apesar da volta à concepção de Cultura como estrutura universal, que existe independente de qualquer variante particular, a principal contribuição de Lévi-Strauss diz respeito ao fato de admitir haver relações entre as estruturas da linguagem e da cultura, ao desenvolver trabalhos em busca de revelar os elementos comuns:

Pode-se primeiramente tratar a linguagem como um produto da cultura: uma língua em uso em uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, em outro sentido, a linguagem é uma parte da cultura; ela constitui um de seus elementos, [...]. Mas isto não é tudo: pode-se também tratar a linguagem como condição da cultura e por duas razões; é uma condição diacrônica, pois é sobretudo por meio da linguagem que o indivíduo adquire a cultura de seu grupo, educa-se, instrui a criança pela palavra, ela é criticada ou elogiada com palavras. Colocando-se em um ponto de vista mais teórico, a linguagem aparece também como condição da cultura, na medida em que a cultura possui uma arquitetura similar à linguagem. Tanto uma como outra se edificam por meio de oposições e correlações, isto é, por relações lógicas. Conseqüentemente, pode-se considerar a linguagem como uma fundação, destinada a receber as estruturas correspondentes à cultura encarada sob diversos aspectos. Estruturas que são mais complexas, às vezes, mas de mesmo tipo que as suas (STRAUSS, 1958, *apud* CUCHE, 1999, p.94-95).

Apesar das divergências de ideias entre Franz Boas, Edward Sapir e Lévi- Strauss¹³, o que os une é o fato de todos os três pretenderem explicar a completude humana e seus modos de agir pela relação oriunda entre língua e cultura. A linguagem e sua função na relação

¹³ Franz Boas constatou que para entender uma cultura era preciso compreender a língua de sua comunidade de origem; Edward Sapir desenvolveu a tese de que a língua determina o pensamento e a visão de mundo de seus falantes; Lévi-Strauss considerou as diferentes relações possíveis entre língua e cultura, mas voltou à concepção de cultura, como estrutura universal.

com a cultura continuam sendo uma temática bastante recorrente em estudos e pesquisas contemporâneos, os quais visam compreender o Homem e seu modo de agir, fazendo-se, para tanto, necessária a busca da maneira como interage e se desenvolve a partir do contato com outras línguas/culturas, principalmente considerando a realidade da sociedade atual, como já discutimos anteriormente.

Dentro desse cenário, a responsabilidade política do linguista aplicado, diante de sua função atuante na propagação do conhecimento, como agente nos movimentos de mudança, tem sido uma das preocupações centrais da área da Linguística Aplicada. Com este raciocínio, Pennycook (1998) destaca que uma Linguística Aplicada crítica deve repensar a aquisição da linguagem, observando o sujeito como múltiplo, multifacetado, multidiscursivo, diante da diversidade de contextos existentes. O autor considera que na sociedade atual, onde imperam desigualdades de ordem fundamental, como sociais, étnicas e de gênero, não seria somente dos Estados o dever de ocupar-se de questões de ordem política. O autor considera que a Linguística Aplicada deve sustentar seu trabalho em um projeto “pedagógico e político”, preocupando-se com questões sociais, morais, culturais e políticas.

Inquirir e debater a respeito do ensino- aprendizagem de uma língua-cultura faz parte desta postura desenvolvida por Pennycook, o qual entende a importância de pesquisadores e professores adotarem comportamento crítico em sua prática, e enxergarem o processo de ensino- aprendizagem de línguas como uma dinâmica de atividades comprometidas social, cultural e politicamente e os indivíduos, como sujeitos atuantes e críticos inseridos em contextos sócio, histórico e políticos próprios. É seguindo essa tendência que consideramos a abordagem intercultural a perspectiva ideal para se ensinar e aprender línguas estrangeiras e/ou segundas, seguindo a concepção cultural que nos parece mais produtiva no desenvolvimento de práticas interculturais, como salientamos anteriormente¹⁴.

Nestes termos, faz-se importante desenvolver a relação entre língua, cultura e identidade para prosseguirmos nossa pesquisa, face às transformações globais, com o objetivo de compreender o sujeito contemporâneo e os modos de se relacionar em sociedade, a fim de que se possa efetuar uma abordagem na qual seja despertada uma consciência cultural, no respeito

¹⁴ Para maiores esclarecimentos, retornar ao item 2.2 A concepção de cultura através dos tempos.

pela diversidade em prol de um ensino- aprendizagem de línguas- culturas a partir de práticas interculturais.

4.2 Cultura, Identidade e Diferenças

Discutir a respeito da identidade é tarefa árdua, face à amplitude da temática, como bem ressalta Stuart Hall (2011), um dos principais pesquisadores dos Estudos Culturais¹⁵. A crise nas estruturas identitárias- como família, trabalho, pátria e religião- desencadeou um processo de mudança social e desestabilização do Homem, o qual perdeu suas referências de estabilidade e iniciou um processo de crise de identidade. Segundo Woodward (2011, p. 25), “este é um processo histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento”. Hall (2006) explica que na época do Iluminismo, o sujeito era considerado um indivíduo unificado, centrado, dotado de uma identidade estável, centrada na razão e imutável. Isso significava que o indivíduo, a partir do nascimento, passaria toda sua existência com a mesma visão identitária. Ao longo das mudanças da modernidade, e com a relação com o outro, surgiu o conceito de sujeito sociológico, formado pela interação entre o eu e a sociedade. O indivíduo deixou de ser autossuficiente e autônomo, para se tornar social.

As transformações globais nos diversos setores, características da contemporaneidade, criaram novas demandas e condições para os sujeitos se transformarem, fazendo surgir conflitos identitários, diante da luta pela afirmação ou negação de valores ora incontestáveis.

¹⁵ Os Estudos Culturais surgem de forma organizada em 1964, na Inglaterra, com a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, por Richard Hoggart, na Universidade de Birmingham.

Três autores são considerados fundadores deste novo campo de estudo:

a-Hoggart (1957) apresenta em seu livro *The uses of Literacy*, elementos da cultura popular e dos meios da comunicação em massa. Até esta época, a cultura é vista como pertencente à classe privilegiada. O autor, ao tratar da vida cultural da classe trabalhadora, percebe nela “não apenas submissão mas também resistência”.

b-É de grande importância para o desenvolvimento dos Estudos Culturais a contribuição de *Raymond Williams*, pois ele demonstra que a cultura estabelece uma relação entre a análise literária e a investigação social. Em sua obra denominada *The long revolution*, discute questões referentes ao impacto cultural dos meios de comunicação de massa, “mostrando certo pessimismo em relação à cultura popular e aos próprios meios de comunicação”.

c-Thompson, em sua obra *The making of the English Working-class* (1963) discute questões referentes à cultura popular britânica.

Apesar de não ser citado como fundador desta nova linha de pensamento, *Stuart Hall* é considerado como sendo de importância fundamental para o seu desenvolvimento, pois “(...) incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando o seu papel central na direção da sociedade; exerceu uma função de aglutinador em momentos de intensa distensões teóricas e, sobretudo, destravou debates teórico- políticos, tornando-se um catalizador de inúmeros projetos coletivos”. (ESCOSTEGUY, 2001, p.02)

Diante desse cenário, criou-se uma nova concepção de sujeito para as Ciências, um sujeito fragmentado, composto não de uma, mas de variadas identidades, muitas vezes contraditórias entre si. Sua identidade deixou de ser fixa, para se tornar móvel, a ser definida historicamente e não mais biologicamente (HALL, 2011; 2002).

A grande dúvida é quanto à construção identitária desse sujeito atual e sua relação com a sociedade que o circunda, sendo ele ao mesmo tempo fragmentado diante da emergência dos novos movimentos sociais e vinculado ao seu meio social. Explica-nos Silva (2011) que para a formação da identidade cultural combinam-se diversos fatores, dentre eles, o vínculo a uma identidade nacional. Apesar de não ser transmitida biologicamente, assumimos nossa identidade nacional como se fizesse parte de nossa natureza, ou seja, como se fosse inerente a nós. Todavia, essa ideia de nação, como estrutura simbólica e complexa de representações¹⁶ contrói a identidade e une seus integrantes. Dessa forma, os sujeitos se fixam a ela e sentem-se, assim, acolhidos como membros de um determinado grupo, o qual defendem segundo os valores da mesma comunidade. Assim, as identidades nacionais agem, de maneira habitual, por meio de comunidades imaginárias, isto é,

Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2011, p.85).

Nesse sentido, consideramo-nos brasileiros, americanos ou chineses, não somente pelo fato de termos nascido neste ou naquele país, mas por termos as representações simbólicas daquilo que somos em oposição a aquilo que nos é estranho. Essa ideia de unidade nacionalista une os membros de uma sociedade em uma mesma comunidade imaginada, que os representa como um todo coeso, independentemente de haver certas diferenças internas, como de classe, religião, ideologias, raças etc. Essa visão de unificação das identidades culturais, na concepção de identidades nacionais, é atualmente muito criticada por estudiosos que ressaltam que as identidades não podem mais ser vistas como uniformes e imutáveis, por estarem em um processo de desintegração, face aos movimentos de globalização que se desenvolvem na atualidade e que forçam as culturas e, identidades humanas particulares à homogeneização

¹⁶ A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito (WOODWARD, 2011, p.17).

de suas diferenças. Entretanto, aqueles que crêem em um mundo homogêneo não consideram o poder de adequação dos seres humanos, os quais reconstroem suas identidades segundo as necessidades de adaptação em nova realidade. Assim, é possível considerar que não são as identidades particulares que estão sendo destruídas com o fluxo de mudanças globais atuais, mas sim, a ideia de identidade como imutável e integral é que se desfaz.

A globalização produz diferentes resultados com relação à identidade. Como nos lembra Woodward (2011, p.21) o movimento contemporâneo “[...] pode levar a uma resistência que pode fortalecer ou reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”. O colapso de antigas certezas e o surgimento de novos valores sociais define o momento histórico do mundo contemporâneo, caracterizado pela construção de identidades diversas e cambiantes, muitas vezes em conflito, construídas ao longo de discursos, práticas ou posições de acordo com o contexto social. É por isto que, embora nos consideremos a mesma pessoa, em diferentes momentos e lugares posicionamos-nos de uma maneira, e adquirimos novas identidades consoante o contexto e funções que exercemos socialmente, “posicionamos a nós mesmos de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando” (WOODWARD, 2011, p.31). Assim, a complexidade da vida moderna obriga-nos a assumir múltiplas identidades, que serão flexíveis, variáveis, pois poderão oscilar de acordo com a situação vivenciada ou conforme necessidade de adaptação ou de imposição. Ocorre que, muitas vezes, essas identidades não são compatíveis entre si, o que pode gerar conflito pessoal interno, quando ocorre a imposição de uma de nossas identidades em detrimento dos valores de outra(s).

No entanto, o fato de sermos multi- identitários não nos afasta do que subjetivamente reconhecemos como “o eu” e “o meu grupo social”. Pois, nas palavras de Stuart Hall (2011):

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo- e, assim, sua identidade - pode ser construído. (HALL, 2011, p.110)

Como já vimos anteriormente, o sujeito pertencente a uma cultura não tem sobre ela a mesma compreensão, a mesma visão que o indivíduo que a enxerga de fora, isto porque, temos a tendência em enxergar nossos hábitos como norma, muitas vezes não questionando a

razão que nos leva a agir de determinada maneira. Essa consciência com relação à nossa própria visão de mundo se dá quando entramos em contato com modos diversos de agir de outras pessoas (os quais a princípio podem nos parecer estranhos).

Nessa mesma linha de pensamento, Eagleton (2011) acrescenta que há certa tendência em qualificar as culturas diferentes de nossa própria com base em nossos padrões de comportamento, via de regra considerados como “o correto”:

São as outras (culturas) que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto não é absolutamente uma ‘cultura’. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram-se precisamente como culturas, em toda a sua encantadora ou alarmante unicidade. (EAGLETON, 2011, p. 71)

Segundo Bhabha (1998), é comum que ocorra tensão e estranhamento entre as culturas em contato, face às diferenças com relação aos detalhes da vida e na compreensão de determinados conceitos. Nem mesmo é possível traduzir perfeitamente de um idioma a outro determinados enunciados, pelo fato de algumas ironias ou metáforas perderem seus sentidos quando descontextualizadas de sua comunidade de origem.

A desestabilização provocada pelo contato com o outro (o estrangeiro) pode vir a produzir uma nova direção aos sentidos. Dando sequência à fase inicial de estranhamentos/desestabilizações, em havendo a relativização das convenções e regras das culturas em contato, é favorecida a formação de um ambiente propício a novas construções de sentido e distanciamento reflexivo de valores próprios então inquestionáveis. Se na visão tradicional de cultura tende-se para formação de fronteiras bem demarcadas entre “o eu e o outro”, na concepção de Bhabha, considerada multicultural e pluridiscursiva, aceita-se o estranhamento inicial e o distanciamento que dele resulta como inerentes ao movimento intercultural. Essa concepção, proposta por Bhabha (1998) tem origem no conceito de mobilidade, segundo a qual os indivíduos, em contato com outros sujeitos e/ou outras culturas, constroem novas marcas de sentidos, elaboram novos conceitos e reconfiguram suas identidades culturais.

Podemos citar como exemplo os fluxos migratórios que ocorrem atualmente no mundo e provocam mudanças na concepção de identidade, tanto no que se refere aos grupos que recebem, quanto aos imigrantes. Imigrantes e grupos que os recebem normalmente não renunciam suas culturas de origem, tampouco aceitam pacificamente o *modus vivendi* dos grupos sociais alheios. Dessa forma, ao entrarem em contato, duas ou mais culturas originam

uma terceira perspectiva, uma cultura híbrida. Nesse contexto, surge, de acordo com Bhabha (1998), um mundo híbrido, considerado um “entre-lugar”, um “terceiro- espaço”, no qual as fronteiras entre as culturas que o originaram deixam de ser visíveis, para surgir este novo espaço de negociação, de produção de sentido entre os sujeitos em interação.

No que se refere aos estudos da linguagem, na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, debates sobre a relação entre língua- cultura- identidade têm sido frequentes, sendo destacado o processo de formação de identidade a partir da experiência da aquisição ou aprendizado de uma língua estrangeira. Como destacam Cuq e Gruca (2005), “[...] *l’appropriation d’une langue étrangère représente généralement pour un individu, un supplément culturel choisi*” (apud DAHER, 2012, p.26)¹⁷. Assim, a apropriação de uma cultura- língua estrangeira permite desenvolver a consciência de sua própria identidade cultural, através do confronto de sistemas de valores diferentes, o que poderá modificar algumas representações anteriores, enriquecer o repertório cultural do sujeito e desenvolver suas identidades individuais. O ensino de línguas sofre cada vez mais influências externas ao desenvolvimento da competência gramático-lexical. Murphy- Lejeune (2003, p.16) acrescenta que “*apprendre les langues a pour but, dans cette perspective, de découvrir l’autrui et par le biais du contact linguistique d’étendre son appréhension des sociétés et d’ouvrir à une autre manière d’être*”¹⁸.

Face à desintegração das unidades sociais tradicionais e à facilidade de mobilidade espacial, diante da evolução dos meios de comunicação e de transportes, há uma tendência em o sujeito atual ser um indivíduo caracterizado pela capacidade de adaptação. Assim, o ensino de línguas e de culturas estrangeiras, perante essas novas perspectivas, passa por mudanças de seus objetivos, que envolvem a propagação de intercâmbios entre culturas e o desenvolvimento pessoal. Seguindo as palavras de Paul Ricoeur (1990, apud DAHER, 2012, p.27) temos que “*je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux consci-*

¹⁷ “A apropriação de uma língua estrangeira representa, geralmente, para o indivíduo uma suplementação cultural escolhida” (CUQ; GRUCA, 2005, apud DAHER, 2012, p.26, tradução nossa)

¹⁸ “O objetivo da aprendizagem de línguas, nesta perspectiva, é de descobrir o outro e, através do contato linguístico, de expandir sua compreensão das sociedades e de se abrir a uma nova maneira de ser” (MURPHY- LEJEUNE, apud, DAHER, 2012, p.16, tradução nossa).

ence tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité”¹⁹. Assim, no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras, local onde é possível relacionar a cultura original do aprendiz com a cultura estrangeira alvo, consideramos que o diálogo intercultural deva ser favorecido.

Retomando as reflexões que desenvolvemos a respeito das perspectivas de análise do termo cultura e, como já destacamos, optamos como orientação teórica de nossa pesquisa, pela visão de cultura multidiscursiva, heterogênea, por considerarmos que a cultura está em constante (des)construção, a partir de um duplo movimento de empatia e exotopia em relação à cultura alheia. Destarte, consideramos que essa concepção cultural plural, vai ao encontro da perspectiva de relação intercultural desenvolvida por TEDESCHI (2008). Concordamos com o autor quando destaca que:

numa perspectiva intercultural não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação (sic) entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2008, p. 15).

Seguimos com uma visão cultural pluralista, destacando o diálogo intercultural como uma possibilidade de prática de abordagem de ensino- aprendizagem de línguas, a fim de tornar a sala de aula um ambiente híbrido, um “entre-lugar”, onde não há delimitação das fronteiras entre as culturas em contato, mas o encontro das diversas vozes sociais, possibilitando-se a criação de um espaço de construção, desconstrução e re- construção do universo axiológico dos sujeitos em interação. Segundo Byram et al. (1997) um falante intercultural tem consciência da existência de semelhanças de comportamentos que unem as pessoas. No entanto, é zeloso em não criar generalizações e em buscar as particularidades dentro de um mesmo universo sociocultural, seguindo uma visão multiculturalista.

4.3 Ensinar e aprender uma língua- cultura

Conforme apresentado anteriormente, diante do atual panorama mundial de globalização da economia, queda das fronteiras com o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes, um dos olhares dos linguistas aplicados volta-se à necessidade de se desenvol-

¹⁹ “Eu me torno mais e melhor eu mesmo pelo contato com os outros e, adquiro consciência, ao mesmo tempo, do que me é específico e de minha pluralidade”(RICOEUR, 1990 *apud* DAHER, 2012, p.27, tradução nossa).

ver uma Linguística Aplicada politizada, visto sua responsabilidade no processo de formação e propagação de conhecimentos, em sala de aula, como pesquisador, na seleção e desenvolvimento de abordagens de ensino, na elaboração de modos de avaliação, como também, na seleção e produção de materiais didáticos que orientam a prática docente (PENNYCOOK, 2008). Assim, as novas exigências do mercado de trabalho determinaram mudanças no ensino, na concepção do papel do aprendiz e na importância das línguas estrangeiras na sociedade.

No Brasil, há pouco tempo, a necessidade do aprendizado de línguas estrangeiras restringia-se aos profissionais ligados às relações exteriores em geral, incluído o turismo e o comércio, bem como aos habitantes das áreas fronteiriças. No entanto, em um curto espaço de tempo, diante das mudanças de ordem global que se sucederam, no que se refere ao contato entre as diversas culturas, através de fluxo migratório, de produtos e de informação- pelos meios de comunicação de massa como internet e televisão via satélite- os sujeitos passaram a ter acesso a conteúdos e falantes de outras línguas estrangeiras. Assim, dominar um segundo idioma, ou até mesmo um terceiro, passou a ser, além de uma exigência do mercado de trabalho, muitas vezes uma expectativa de vida pessoal. Nas palavras de Meireles (2002)

Vemos claramente, então, que a escola é cada vez mais exigida a fornecer ao indivíduo ferramentas que lhe permitam situar-se e movimentar-se no mundo atual. Entre essas ferramentas está o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras (MEIRELES, 2002, p.160).

Os “novos tempos” exigem do cidadão que ele seja capaz de movimentar-se em meio a estímulos dos mais variados. Os profissionais mais procurados pelo mercado de trabalho moderno são aqueles capazes de integrar vários ramos do conhecimento – e não apenas do conhecimento tecnológico, mas também do trato com outras pessoas e, cada vez mais, com pessoas de diferentes *backgrounds* socioculturais (MEIRELES, 2002, p.161).

Nesse contexto, a proposta de ensinar/ aprender uma língua a partir de uma abordagem intercultural²⁰ é uma forma de assumirmos uma postura crítica como educadores. Ao considerarmos os sujeitos em sua heterogeneidade, e na interação com diversas culturas, assumimos a função política da educação.

Politzer (1959), no final dos anos 50 já defendia a necessidade de se desenvolver um estudo da cultura da língua- alvo. Considerava o autor que isso não era uma opção do profes-

²⁰ Para maior detalhamento, seguir ao item 3.5 Abordagem Intercultural .

sor de línguas, mas sua obrigação pois, se no ensino de uma nova língua não houver em paralelo o ensino da cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos desprovidos de significado ou símbolos aos quais o aluno poderia associar significados distorcidos ou equivocados (*apud* SIQUEIRA, 2005).

No entanto, no caso da língua inglesa, visto ter assumido a função de língua internacional, é ainda hoje muito questionada a maneira como a temática deva ser abordada em sala de aula e também a respeito de qual cultura deva ser trabalhada, visto ter mais falantes não-nativos que propriamente nativos a ela. Contudo, em virtude de a língua inglesa não ser foco de nossa pesquisa atual, optamos por não desenvolver essas questões, as quais demandariam uma pesquisa específica.

Compartilhamos a opinião de Kramsch, Byram e Agar (1997) ao considerarem língua e cultura indissociáveis, pois evoluem juntas na criação de significados. Assim, avaliamos ser de grande importância o debate intercultural, entendendo que a sala de aula deva se tornar um ambiente de reflexão crítica, onde se possa desenvolver o diálogo intercultural, evitando-se a manutenção de estereótipos e preconceitos. Logo, oportunizando aos sujeitos da relação que desenvolvam habilidades de reflexão e análise também de sua própria cultura, e, por consequência, que possa ocorrer sua transformação natural pelo contato com o diferente (KRAMSCH et al., *apud* BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 1997, p.05). Nesse sentido, Liaw (2006) explica ser imprescindível, primeiramente, a reflexão no que se refere aos atributos e valores próprios para se poder compreender e refletir a respeito da cultura do outro grupo social:

*Learners must first become familiar with what it means to be part of their own culture and by exploring their own culture (by discussing the values, expectations, traditions, customs, and rituals they unconsciously take part in) before they are ready to reflect upon the values, expectations and traditions of others with a higher degree of intellectual objectivity*²¹(LIAW, 2006, P.44).

Ao desenvolver uma abordagem intercultural, o professor deverá ater-se em não estimular a supervalorização ou, ao contrário, a desvalorização, da cultura estrangeira em detrimento da materna, evitando-se formar a ideia de cultura certa/ errada, mas sim, cultivar o des-

²¹ Os alunos devem, primeiramente, se familiarizarem com sua própria cultura através da exploração da mesma (por meio da discussão de valores, expectativas, tradições, costumes e rituais dos quais eles inconscientemente participam) antes de refletirem sobre os valores, expectativas e tradições de outras culturas com um maior grau de objetividade intelectual (LIAW, 2006, tradução nossa).

pertar para as diversidades culturais, para não estimular a fixação de conceitos estereotipados. Também Walesko (2006) adverte para o risco de as aulas de língua estrangeira somente analisarem questões socioculturais relacionadas à língua-alvo (hábitos, gastronomia, linguagem, tradições, vestuário etc) como modelos a serem seguidos, sem levar em consideração as diferenças e semelhanças com a cultura materna. Acrescenta que este fato poderia favorecer a criação de clichês culturais com relação à cultura materna e com relação à cultura estrangeira, por isso a atenção para seguir em uma abordagem crítica quando se trabalha com questões culturais é tão relevante. Nesta linha, ao se aprender uma língua estrangeira, não se está somente desenvolvendo a competência gramatical²² do aprendiz mas, a competência comunicativa²³ e, dela deriva a reflexão e transformação de si próprio, pelo convívio com novo contexto cultural. Meireles (2002, p.168) destaca que, desta forma, o aprendiz estará “menos suscetível a estereótipos e a manipulações (...) sabendo que [aquilo que lhe é ‘estranho’ ou desconhecido] não é ser necessariamente algo a ser combatido, temido ou copiado indiscriminadamente”

No que se refere à presença de estereótipos em sala de aula de línguas estrangeiras, Hansen (2000, *apud*, JANZEN, 2007, p.03) destaca que a percepção estereotipada do outro grupo pode não ser, necessariamente, um ponto negativo para a comunicação entre os sujeitos. O autor explica que os estereótipos, projeção que se faz de outrem diante dos poucos elementos que se tem criando-se avaliações coletivas, podem ser um ponto de partida para ocorrer o deslocamento cultural e permitir a aproximação inicial entre o estudante e a cultura-alvo. Acrescenta ainda que há a possibilidade de, partindo-se dessas avaliações coletivas, prévias e limitadas, aprofundar as reflexões, vindo a substituí-las por julgamentos individuais.

Também no contexto do país da língua-alvo, ou seja, no ensino/aprendizagem de uma segunda língua, é clara a necessidade de conhecimentos de ordem sociocultural ou histórica, para que certos enunciados tenham sustentação e sentido. Isto porque somente o domínio das formas linguísticas não é suficiente para se alcançar a competência comunicativa, sendo, por-

²² Entendemos por competência linguística ou gramatical “o domínio do código linguístico, verbal ou não verbal, que engloba características e regras da língua, como vocabulário, formação de palavras, formação de sentenças, pronúncia, ortografia e semântica linguística” (CANALE, 1995, p. 07).

²³ Para melhor compreensão do termo, seguir ao item 3.4 A evolução das teorias de ensino nas últimas décadas, p.52-53.

tanto, necessário abranger questões relativas à interpretação dos implícitos, à fonologia- a fim de que o sujeito seja perfeitamente compreendido- e à escolha lexical apropriada, por exemplo. De tudo isso dependerá sua comunicação e poderá ser diferente, caso esteja aprendendo português no Brasil ou em Portugal, por exemplo, ou ainda, em Angola. Utilizando-se das palavras de Clemente (1994, p.31), temos que “[...] o diálogo entre os povos se dá por intermédio das línguas e dos encontros das culturas”. Portanto, o uso de uma língua é reflexo dos valores culturais da sociedade na qual ela está inserida. Assim, a competência linguística não seria o bastante para assegurar a plena comunicação, quando não consideradas as relações interculturais. No mesmo sentido, acrescenta Janzen (2002) que

No processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, com frequência o aluno possui competência linguística, mas mesmo assim não consegue compreender determinados enunciados por lhe faltar a compreensão do aspecto histórico-cultural da língua/cultura alvo, de modo que não existe a compreensão responsiva e ativa do enunciado (JANZEN, 2002, p.02)

O mesmo assunto é retratado na obra *Context and Culture in Language Teaching*, em que Kramsch (1993) reflete a respeito da necessidade de se aplicar em sala de aula de língua estrangeira uma abordagem intercultural, considerando que, além de conhecer a estrutura do código linguístico em questão, o sujeito precisa ser capaz de distinguir, dentre as inúmeras possibilidades de combinações lexicais, a melhor maneira de se alcançar o sentido desejado, para o grupo com o qual se está em processo de interação:

*Language itself is defined by a culture. We cannot be competent in the language if we do not also understand the culture that has shaped and informed it. We cannot learn a second language if we do not have an awareness of that culture, and how that culture relates to our own first language/first culture. It is not only therefore essential to have cultural awareness, but also intercultural awareness*²⁴(KRAMSCH, 1993, p.35).

Muitas vezes, embora haja a promessa de práticas interculturais em sala de aula, nos prefácios dos livros didáticos, persiste-se em metodologias tradicionais voltadas a conteúdos pragmáticos. É por isso que, tanto no meio acadêmico, quanto no educacional, diante da concepção de língua como fenômeno cultural e ainda, visando-se a aplicabilidade de uma con-

²⁴ A língua é definida por uma cultura. Não podemos ser fluentes na língua se também não compreendermos a cultura que a tem formado e informado. Não podemos apreender uma segunda língua se não tivermos consciência daquela cultura, e como aquela cultura se relaciona com nossa primeira língua/primeira cultura. Não é somente, portanto, essencial ter uma consciência cultural, mas também uma consciência intercultural”. (KRAMSCH, 1993, p.35, tradução nossa)

cepção multicultural, pluridiscursiva, histórica, é necessário que sejam desenvolvidas reflexões e discussões no que se refere à seleção de materiais didáticos com propostas pedagógicas em favor do diálogo intercultural, o que será objeto de estudo em capítulos posteriores.

4.4 A evolução das teorias de ensino nas últimas décadas

Ao longo dos tempos, inúmeras foram as contribuições teóricas que possibilitaram chegar na formação de conceitos que fundamentassem as concepções sobre a natureza da linguagem e do ensino/ aprendizagem e abordagens de ensino de línguas estrangeiras e segunda.

No início do século XX o método utilizado para o ensino de línguas modernas era o chamado método de gramática e tradução, oriundo do ensino das línguas clássicas (latim e grego). Essa metodologia não previa o uso da língua como meio de comunicação, diante do fato de advir do ensino de línguas mortas. Assim, privilegiava-se o aspecto formal da língua alvo e a capacidade de compreender e utilizar-se das regras gramaticais, fixando-se na escrita e considerando o erro (gramatical) um mal a ser evitado.

Com o surgimento de teorias psicológicas, na década de 20, deu-se a valorização da linguagem falada e, assim, a língua passou a ser considerada como “comportamento verbal, sendo o aprendizado o resultado de um processo de condicionamento (baseado na teoria behaviorista de aprendizagem), através do treino contínuo de modelos morfológicos e sintáticos e estabelecimento de analogias”(MEIRELES, 2002, p. 154). Mas, foi durante as décadas de 50 e 60 que essa abordagem ganhou maior destaque.

Surgiu então, o chamado “método audiolingual”, perante o qual o aprendiz mantinha uma relação de passividade durante a aprendizagem ao ser considerado “um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor” (AVELAR, 2001, p.49). Com o intuito de evitar os erros, esse método destacava-se pela repetição de exercícios para estimular a memorização de respostas certas, com o objetivo de tornar a utilização dessas estruturas automática ao aprendiz. Visando-se a formação de sentenças gramaticalmente corretas, enfatizava-se a memorização lexical, o estudo de estruturas linguísticas e da gramática normativa (SCARAMUCCI, 1997, p. 108).

Nos anos 60, as concepções estruturalistas do método audiolingual começaram a ser questionadas. Inicialmente, as críticas partiram de CHOMSKY (1965), que, partindo de sua gramática transformacional, trouxe que somente a repetição era insuficiente para explicar a aquisição de uma língua pois, considerava o aprendiz agente ativo na construção do conhecimento. Com o desenvolvimento do método de aprendizagem código-cognitiva, a simples repetição de sentenças foi substituída pela reflexão, formulação e explicação das regras pelos alunos. A função do professor passou a ser de proporcionar tarefas que conduzissem seus alunos à ponderação e dedução das regras por si mesmos.

Nas décadas de 70 e 80, em oposição às ideias desenvolvidas até então pelas teorias tradicionais de ensino, surgiram as teorias sócio-interacionistas/ sócio- construtivista principalmente desenvolvidas por Vygotsky (1978), as quais demonstraram ser no contexto social, na interação alunos-alunos, alunos-professor que se faz a aprendizagem (MOITA LOPES, 1996a). Vygotsky (1978), psicólogo russo, salientou que a aprendizagem é construída através da interação construtiva e, colaborativamente entre os sujeitos (alunos e /ou professor), seu ambiente sócio cultural e suas experiências. O professor passou a ser considerado agente mediador, o qual intervém e assiste o(s) aluno(s) no processo de desenvolvimento. Todavia, a fim de que as perspectivas tradicionais de ensino fossem substituídas pela sócio- interacionista construtivista vygotskiana, era imprescindível haver reflexão crítica sobre a prática docente.

No que se refere ao ensino de línguas, também ajudou a desestabilizar a tradição estruturalista um novo estudo conhecido por etnografia da comunicação, cujo principal desenvolvedor foi Dell Hymes (1972). Segundo Hymes, o objeto de estudo da etnografia da comunicação, ao contrário do que se propunha na época, ou seja, a análise do sistema linguístico formal, como estrutura abstrata, deveria ser transferido ao falante e a maneira como ele aprende e utiliza a língua dentro da comunidade original. O conceito ora defendido por Chomsky (1965) foi amplamente criticado por Hymes, que, a partir da nova concepção de língua como fenômeno social, dependente e vinculado ao contexto sociocultural da sociedade de qual faz parte, elaborou o conceito de competência comunicativa.

Enquanto para Chomsky a competência se dava pelo domínio gramatical/ linguístico do falante, para Hymes (1972), no entanto, a competência era saber utilizar-se da língua,

conscientemente, sendo o conhecimento formal apenas um de seus constituintes pois, considerava que “*competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use*”²⁵.

Hymes trouxe ao conceito de competência proposto por Chomsky uma visão mais ampla, ao afirmar que a competência gramatical, da criança ou de qualquer outro aprendiz, deve ser considerada dentro de um grande conjunto, no qual o conhecimento linguístico e social / cultural estão, inegavelmente, inseridos, dando origem ao conceito do termo competência comunicativa.

Dell Hymes no artigo *On communicative competence*, explicou que a comunicação abrange o que é formalmente possível (segundo as regras gramaticais de determinada língua), o que é viável (de acordo com os meios de implementação disponíveis), o que é contextualmente apropriado e o que é efetivamente realizado pelos membros daquela comunidade. Sendo essas quatro características interdependentes e, entrelaçando-se entre si.

O conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1972) foi bastante discutido em diferentes campos da linguagem até ser reformulado por Canale (1995, p.64) para quem a competência comunicativa englobaria “[...] as quatro áreas de conhecimento e habilidade, [que o autor definiu como]: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica”. Canale definiu a competência gramatical como aquela que refere-se ao domínio da língua como código linguístico, ou seja, seu léxico, regras fonológicas, sintáticas e morfológicas; a competência sociolinguística dizia respeito à percepção e produção da língua em variados contextos; a competência discursiva relacionava-se à habilidade de utilizar-se de recursos de coesão linguística na formação textual de variados gêneros, tanto de linguagem oral, quanto escrita; e a competência estratégica, ao domínio de estratégias compensatórias, quando o falante encontra-se em situações de problemas de comunicação, verbal ou não-verbal.

Muitos foram os estudiosos e pesquisadores, em diversos campos das ciências que, reconsiderando suas opiniões acerca da língua além de sua estrutura, contribuíram para a formação da base do novo paradigma, que atingiu seu auge a partir da década de 80: a abordagem comunicativa (também conhecida por abordagem nocional- funcional), segundo a qual a aprendizagem se daria não mais em situações artificiais, mas em comunhão de contextos e

²⁵ “a competência comunicativa, depende tanto do conhecimento (tácito) como do uso (capacidade)” (HYMES, 1972, p.282, tradução nossa)

interação dos agentes em reais situações de uso, para o que o aprendiz necessita desenvolver muito além do domínio das estruturas e regras linguísticas. As habilidades passaram, então, a ser consideradas de maneira articulada e integrada (ALMEIDA FILHO, 1997).

Portanto, passou-se a considerar que não é somente com conhecimento gramatical que se capacita o aprendiz para comunicação em uma língua nova. Essa ideia, concebida com o desenvolvimento da noção de competência comunicativa, nos anos 80, foi assumida pela Abordagem Comunicativa.

É importante destacar que o termo “comunicativo” não deve ser considerado como sinônimo de desenvolvimento de habilidades estritamente orais de uma língua alvo, mas sim, o complexo aperfeiçoamento de capacidades verbais e não-verbais. Considera-se a língua formada por elementos linguísticos e extralinguísticos os quais devem ser desenvolvidos contextualizadamente e na busca pela interação entre os falantes de mesma cultura e/ou culturas diversas. Almeida Filho (2005b, p.58) acrescenta que há diferenças entre aprender a regra e aprender o uso de uma língua. Adverte o mesmo autor que, apesar de não desconsiderar a importância de estudos de estruturas gramaticais em sala de aula, estas são insuficientes para se alcançar a competência comunicativa almejada.

Na abordagem comunicativa o sistema linguístico é considerado um instrumento para a interação humana, sendo que as formas e estruturas da língua devem ser consideradas em sua funcionalidade. Nessa concepção, não se tem mais por foco o considerado “correto” normativamente, mas, o que importa, é a adequação diante da situação real, do contexto. Assim, são considerados, além da gramática, o contexto sociolinguístico, sociocultural, paralinguístico (gestos, interjeições, implícitos, etc), assim como os gêneros textuais e estruturas características de cada situação de comunicação.

Assim, a relação língua-cultura passa a ser ainda mais relevante sendo a utilização de materiais autênticos destacada, como folhetos, textos informativos, músicas etc, pois permitem o contato dos alunos com a língua- cultura alvo de maneira mais próxima da realidade e menos artificial, sempre fazendo-se relação às experiências e conhecimentos anteriores vivenciados pelos aprendizes, considerados agentes no processo de aprendizagem. Também a atividade de simulações de situações da vida cotidiana é destaque nessa abordagem, pois transfere do professor aos alunos a intenção comunicativa e, contribui para a prática, em situações reais de uso da linguagem, dos temas estudados em sala de aula, além de conferir maior autonomia

ao aprendiz, o qual poderá dispor das formas e meios linguísticos que julgar mais adequados às suas intenções comunicativas (MEIRELES, 2002).

A partir da década de 90 uma nova abordagem surge, com pontos em comum e alguns contrastes com relação à abordagem anterior, dando origem à chamada Abordagem Intercultural, a ser abordada no próximo subcapítulo diante de sua relevância a essa pesquisa, por ser por nós considerada a abordagem ideal na prática do ensino-aprendizagem de línguas-culturas.

4.5 Abordagem Intercultural

Como já desenvolvido em capítulos anteriores, a relação língua- cultura foi um assunto bastante debatido entre teóricos, principalmente após as pesquisas de Franz Boas e Edward Sapir. Todavia, somente a partir da década de 80 é que esse elo passou a ser considerado perante a pedagogia de línguas, a qual se concentrou em estudos que abordavam a importância dos aspectos culturais na aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas. Questões como as regras socioculturais que coordenam a prática da língua, a influência do contexto sócio- histórico- cultural, fatores psicológicos e afetivos, incluindo costumes, valores e crenças particulares e o contato entre culturas tornaram-se relevantes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, surgiu a necessidade de se analisar os conteúdos culturais presentes em planejamento de cursos e materiais didáticos, a fim de incluir e/ou remodelar métodos, abordagens de ensino e currículos, para se reestruturarem sob uma nova ótica: da abordagem intercultural.

Para bem se compreender a abordagem que propomos nesta pesquisa, faz-se mister refletir a respeito do termo “interculturalidade”. Primeiramente, Kramsch nos explica que o termo é utilizado para se referir ao encontro de duas culturas ou duas línguas- culturas através de fronteiras políticas de entre nações. Mas, a autora ainda acrescenta poder o termo “intercultural” referir- se à comunicação de pessoas de diferentes culturas étnicas, sociais e de gêneros, mesmo que dentro dos limites territoriais de uma nação, em diferentes posições hierárquicas. Nesse sentido, explica que o termo “intercultural” serve também para caracterizar a relação entre minorias e grupos dominantes como se percebe no trecho a seguir no qual utiliza o conceito também

para caracterizar comunicação, digamos, entre americanos- chineses e afro-americanos, entre indivíduos de classes altas e menos privilegiadas, entre gays e heterossexuais, entre homens e mulheres. Comunicação intercultural refere-se ao diálogo entre culturas minoritárias e dominantes e está associada a questões de bilinguismo e biculturalismo. (GRAMSCH, 1998 *apud* GOTTHEIM; PEREIRA, 2013, p.218)

É por isso que uma abordagem de ensino comunicativa intercultural deve ser vivenciada em um ambiente de sala de aula que considere as diferenças, analise-as criticamente, tornando seus sujeitos mediadores culturais entre sua própria cultura e a cultura com a qual se estabelece contato. Compreender o outro e seus valores não representa tornar-se o outro, transformar-se nele, mas agregar com ele, somando experiências, conhecimentos e compartilhando ideias. Assim, quando se adota uma conduta culturalmente sensível, aceita-se ser ao mesmo tempo questionador e questionado, observador e observado no processo de construção compartilhada de saberes (DAHER, 2012).

Como ressaltam Mendes e Silva (2013), a diversidade sempre foi considerada como desigualdade no processo de evolução de uma sociedade, caracterizada pelo Etnocentrismo, ou seja, uma perspectiva em que se considera determinada cultura superior às demais. Importante salientar que é comum cada povo acreditar serem seus valores os corretos em detrimento de outros modos de pensar, em uma visão etnocêntrica de sua coletividade. Todavia, os sujeitos são dependentes das relações estabelecidas com os demais seres humanos.

A cultura dos grupos sociais representa a diferença existente entre eles, pois trata-se de uma maneira de se reconhecerem como sujeitos pertencentes a uma comunidade e, ao mesmo tempo, distinguirem-se de outras, com valores e hábitos divergentes. Identificamo-nos pela diferença com os outros, e, é através dela que nos afirmamos como sociedade, como já tratado no item **3.2 Cultura, Identidade e Diferenças**. Stuart Hall (2011) explicou que é na relação com aquilo que não se é, com aquilo que nos falta que nossa identidade é construída. Reconhecer-nos nas diferenças com os outros, é seguir uma perspectiva intercultural, atitude esta que deve regular o comportamento de professores e alunos no contato com novas línguas-culturas. Mendes e Silva (2013) acrescentam que “as pessoas têm direito a serem iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a serem diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades” (MENDES; SILVA, 2013, p.24).

Nesse sentido, relembremos os ensinamentos de Bakhtin (2003) quando ressalta que uma cultura só pode ser compreendida aos olhos da cultura alheia (exotopia). Assim, o outro compreende determinada cultura sem no entanto, duplicar-se nela, e a enxerga de modo diferente do qual seus integrantes podem vê-la e, é a partir desse olhar de fora, desse movimento de empatia para com a outra cultura, que é criado um universo híbrido de sentidos, onde marcas culturais são constantemente relativizadas e as identidades culturais são (des)construídas.

Além do processo de interação, que torna a sala de aula um verdadeiro encontro de culturas, para que o processo de ensino/aprendizagem de línguas-culturas possa ocorrer de maneira eficaz, é preciso que haja a familiarização do aprendiz com as situações reais de uso da língua alvo. Para isso, quanto mais variados forem os usos apresentados aos alunos, em contextos de aplicação de linguagem distintos da língua- cultura nova, melhor se dará sua aquisição pelo aprendiz. Nesse sentido, Bahktin (2006, p.100) destaca que a língua fora de seu contexto torna-se uma “língua morta- escrita- estrangeira (...) a enunciação isolada- fechada- monológica desvinculada de seu contexto linguístico e real(...)”. É por isso que a ênfase no uso da linguagem em contextos sociais autênticos deve ser priorizada em sala de aula de línguas. Para Warschauer e Meskill (2000),

[...] aos alunos precisam ser dadas várias oportunidades de interação social autêntica, não apenas para proporcionar-lhes insumo compreensível, mas também para fornecer a eles prática no tipo de comunicação em que, mais tarde, eles se envolverão fora da sala de aula. Isto pode ser conseguido através da colaboração dos aprendizes em tarefas e projetos autênticos nos quais eles aprendem, simultaneamente, tanto o conteúdo quanto a língua (*apud* OLIVEIRA, 2013, p.194).

Neste momento faz-se oportuno diferenciar oração de enunciado. Enquanto a oração não provoca qualquer reação responsiva por ser uma abstração da língua, logo, monológica, fechada, a- histórica; o enunciado é produzido em determinado contexto de relação social, portanto representa uma comunicação real (BAKHTIN, 2003). No mesmo sentido, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, é no contexto social, em situações efetivas de comunicação que o aprendiz poderá desenvolver suas habilidades, pois “o que falamos não são palavras soltas, mas carregadas de valores e precisam ser contextualizadas” (BAKHTIN, 2003, p.290).

Rajagopalan (2008) ainda destaca como um dos fatores importantes no processo de aprendizagem de uma língua nova, a valorização e consideração dos conhecimentos anteriores dos aprendizes, para se alcançar uma educação emancipatória e reflexiva.

Kramersch (1993) esclarece que apesar do filtro afetivo do aluno, o qual tem a tendência de interpretar o outro através de suas próprias convicções, há a possibilidade de o professor valer-se dessa situação e, na busca por situações diferentes e similares com o seu próprio comportamento, encorajar um debate sobre cultura, fazendo surgir, em sua sala de aula, o que a autora, mobilizando conceito desenvolvidos por Homi Bhabha, chama de “terceiro espaço”, de trânsito de culturas, onde identidades são abaladas, significados questionados enfim, um local onde se possa conviver com as diferenças. Homi Bhabha aborda esses “espaços híbridos”, os “entre-lugares”, que

fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de **nação** [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABHA, 1998, p.20, grifo do autor).

É nesse espaço híbrido, formado pela união de línguas- culturas, de troca, de tensão- mas também de aceitação e de diálogo- que surge a possibilidade de uma relação intercultural, na formação do que Kramersch (1993) chama de “cultura de terceiro tipo” durante o processo de ensino/ aprendizagem de uma língua nova. Para a autora, a única forma de se construir uma compreensão competente da língua-cultura- alvo seria com o desenvolvimento dessa terceira perspectiva, a qual oferece aos alunos uma visão de ‘dentro’ e de ‘fora’, tanto de sua própria cultura, quanto da cultura alvo. Todavia, estar nesse ‘espaço’ não significa ser neutro, mas aceitar a coexistência e a mútua compreensão das culturas em contato, é sentir-se sensibilizado culturalmente e viabilizar diálogos interculturais entre os seres humanos, a fim de se tornar menos suscetível a estereótipos, a manipulações, e à uma visão generalizante, homogeneizante, que não considera as diversas vozes sociais existentes, e o multiculturalismo, na comunidade da cultura- alvo.

Diante do exposto, consideramos a Abordagem Intercultural a mais adequada para por em prática a perspectiva de ensino/ aprendizagem de línguas-culturas, pois admite as concepções teóricas que assumimos. Com muitos pontos em comum com a abordagem comunicativa, tais como o interesse principal no uso da língua alvo, a organização dos conteúdos em grupos temáticos, o foco na interação em sala de aula e na aprendizagem cognitiva e cria-

tiva, a principal diferença entre elas reside no fato de a abordagem comunicativa, retratar a(s) realidade(s) nas comunidades da língua alvo, contrastando-a(s) com a cultura dos alunos, enquanto a abordagem intercultural parte do universo axiológico dos aprendizes para o contraste entre as línguas-culturas em contato. Assim, os grupos temáticos são inicialmente apresentados partindo da realidade do(s) aluno(s) para, com o decorrer das aulas enfocar temas relacionados aos países de língua alvo (MEIRELES, 2002).

Selma Meireles (2002) em, **Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro**, apresenta como as mudanças sociais decorrentes da globalização e das novas exigências do mercado de trabalho determinaram as mudanças no ensino, de modo a conferir aos aprendizes cada vez mais autonomia, criatividade e espírito crítico. Tomando como exemplo as principais abordagens metodológicas de ensino de alemão como língua estrangeira utilizadas no Brasil, a autora indicou como as mesmas acompanharam as mudanças na concepção do papel do aprendiz e da importância das línguas estrangeiras na sociedade. A autora referiu-se ao ensino de língua alemã, mas podemos trazer, sem prejuízo à sua pesquisa, por analogia, a nosso trabalho e, reproduzir suas palavras ao abordar as características da Abordagem Intercultural. Para a autora,

“[...] o mais importante na abordagem intercultural é, a meu ver, a valorização da cultura do aluno como igualmente legitimada em relação à cultura da língua estrangeira. Em todos os demais métodos, a língua e a cultura dos países germânicos é vista, de forma mais ou menos patente, como um paradigma a ser seguido: no método de gramática e tradução, como um modelo intelectual; nos métodos audiolinguais e audiovisuais, como padrões a serem imitados para conseguir a aceitação em situações no estrangeiro; no método comunicativo, como modelos de situações que o falante estrangeiro irá enfrentar caso queira trabalhar ou estudar nos países de língua alemã. Apenas no método intercultural o aprendiz não é convidado a despir-se de suas características culturais e assumir ou assimilar novas regras de conduta e pensamento. Na abordagem intercultural, o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas” (MEIRELES, 2002, p.159).

Contudo, para que essa proposta seja possível e aconteça em sala de aula, é fundamental que se realize uma análise dos materiais didáticos disponíveis no mercado, diante da relevância desse material no processo de ensino/aprendizagem de línguas pois, de acordo com Souza (1995a, p.23), muitos professores consideram-no como uma espécie de Bíblia, assunto o qual abordaremos no capítulo a seguir.

5. O livro didático no ensino/ aprendizagem de línguas: fonte ou freio?

Nem sempre o livro didático foi objeto de preocupação quanto ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Somente em 1966 o Ministério da Educação passou a exigir a aprovação oficial dos materiais didáticos vinculando-os ao Programa Nacional do Livro Didático, no que se refere ao ensino público obrigatório. De acordo com Coracini (1999), os linguistas aplicados têm-se dedicado a essa problemática diante da influência desse material no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A autora enfatiza que, em algumas situações, o livro didático é o único recurso de que dispõe o professor durante suas aulas. Segundo Souza (1995a), há duas posturas mais frequentes entre os professores: utilizar-se exclusivamente de um livro didático, normalmente tido como inquestionável ou, optar por preparar seu próprio material de trabalho, em geral resultante da coleta de dados dispostos em variados livros didáticos. De qualquer forma, é indiscutível a autoridade de que dispõe esse tipo de material em sala de aula, diante da crença de seus conteúdos serem verídicos e, portanto, confiáveis (SOUZA, 1995a).

De acordo com Uphoff (2008), é possível caracterizar a utilização do livro didático de língua estrangeira como uma prática institucionalizada. Baseando-se na teoria de Berger e Luckmann (1966), Uphoff concebe o aporte do livro didático como uma prática institucional no atual cenário de ensino- aprendizagem de idiomas²⁶, pois os passos em direção à institucionalização podem ser, facilmente, verificados, nos processos de elaboração de um livro didático.

Toda atividade humana que prossegue no tempo é sujeita à formação de hábitos, os quais constituem o primeiro passo em direção à institucionalização. Nesse processo, ocorre uma padronização tanto das ações quanto dos atores nelas envolvidas.

Segundo os sociólogos [Berger e Luckmann], fala-se em instituição quando o comportamento padronizado passa de uma geração para outra, ou seja, quando a ação é retomada por pessoas que não participaram diretamente da elaboração do padrão .

Com isso, a instituição entra na ordem da história e passa a ser experimentada como algo dotado de uma realidade exterior e objetiva, cuja existência antecede e independe dos atores. Da historicidade derivam duas outras qualidades, igualmente essenciais, das instituições: sua coercitividade e sua necessidade de legitimação. O caráter coercitivo explica-se pelo fato de que, ao estabelecer um padrão de conduta, a instituição canaliza as ações humanas em uma determinada direção, por oposição

²⁶ Nota-se que o autor refere-se especificamente ao ensino de língua alemã, todavia é possível estender suas reflexões à prática de ensino- aprendizagem de quaisquer outros idiomas.

às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis. Como a observância do padrão é esperada pela sociedade, é difícil esquivar-se dele (UPHOFF, 2008, p.132).

Assim, na teoria de Berger e Luckmann (1966, 2000, *apud* UPHOFF, 2008), uma instituição ocorre com a padronização de comportamentos, cuja anuência e acatamento são normalmente desejados pela comunidade que os transmite de geração em geração. Os autores consideram ainda como características essenciais das instituições, o seu poder de coerção (em oposição a ideias a ela opostas) e a necessidade de se criar mecanismos que a legitimem, ou seja, modos pelos quais a instituição pode ser “explicada” e “justificada” às gerações seguintes, produzindo “um corpo de verdades universalmente válidas sobre a realidade e que faz com que qualquer desvio radical da ordem institucional tome caráter de um afastamento da realidade” (UPHOFF, 2008, p.133), podendo, portanto, ocasionar a perda da autonomia dos sujeitos, os quais devem respeitar as suas perspectivas. Uphoff analisa que as características de um ambiente institucionalizado, segundo Berger e Luckmann (1966), são facilmente identificáveis no processo de produção de um livro didático. Explica o autor que a característica da historicidade é verificada quando um material é elaborado de acordo com experiências de professor(es) em determinado contexto e, ao ser publicado por uma editora, passa a ser comercializado em ambientes diversos, para uma nova geração de professores e alunos que não participou diretamente da produção daquela obra (BATISTA, 1999, *apud* UPHOFF, 2008). A característica de coercitividade está presente quando instituições de ensino exigem determinado livro didático como forma de padronização ou meio de controle do trabalho do professor. Também nesse sentido, muitas vezes os próprios aprendizes exercem a função coercitiva ao exigirem a utilização do livro e seu cumprimento de forma precisa em sala de aula. Uphoff acrescenta que, ao longo de sua história, o livro didático necessitou de novas formas de legitimação, a fim de garantir sua estabilidade, o que levou a explicações e justificativas quanto à sua importância e necessidade de utilização em salas de aula de línguas estrangeiras.

Prabhu (1988, *apud* ALMEIDA FILHO, 2013) concorda com a característica de coercitividade do livro didático, o qual, por muitas vezes, é tido como garantia de qualidade e eficácia do ensino, e Souza (1995b) constata seu poder em se legitimar quando, não raras as vezes, os próprios aprendizes desejam seu uso em cursos de línguas e consideram-no como “um ‘termômetro’ indicativo da eficácia do professor”, não tendo esta outra opção a não ser a de cumprir o programa a fim de se “evitar frustrações no aluno e prestar contas de seu traba-

lho enquanto professor” (SOUZA 1995b). Nessa perspectiva, de livro didático como sistema institucionalizado, há centralização do conhecimento e perda da autonomia dos indivíduos e, assim, segundo essa linha de pensamento, a utilização de livro didático agiria como freio inibidor do processo de ensino- aprendizagem da língua- alvo.

Também Robert O’Neil (1990, *apud*, AVELAR, 2001) salienta a importância de servir-se do livro didático e ressalta sua função de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem de línguas, destacando a importância de que sejam viáveis certas adaptações principalmente em relação ao contexto de cada sala de aula. Acrescenta Prabhu (1988, *apud* ALMEIDA FILHO, 2013) que é possível o livro didático ter qualidade exatamente pelo fato de não ser extremamente específico e aprofundado em seus conteúdos, o que o torna bastante flexível e adequável à abordagem seguida, diante de seu contexto efetivo. No mesmo entendimento, nas palavras de Almeida Filho

materiais exaustivos, completos, cuidadosamente sequenciados e resolvidos para os professores não mais correspondem ao ideal profissional contemporâneo de ensino de idiomas na minha percepção(...). O horizonte que mantenho para materiais de ensino de línguas é o de **materiais- fonte** incompletos como se fossem planos incompletos aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15- marcação nossa).

Portanto, o material não deve conter sequências inflexíveis, de estrutura rígida, que não aceite modificações ou manipulações em classe. O processo de utilização do livro didático deve ser flexível, adequável aos diferentes contextos presentes em sala de aula afim de que seu conteúdo possa ser explorado como fonte de recursos para que a sala de aula se torne um ambiente desencadeador de reflexões e interações de experiências, enfim, como bem caracterizou Kramsch (1993) torne-se “o terceiro espaço”²⁷.

Assim, ao nosso entender, o livro didático pode ser considerado como uma possível fonte, auxiliar do professor na (des)construção de significados, diante do ambiente híbrido que origina, e admitimos que o mesmo poderá ser útil na determinação dialética entre língua e cultura (materna e alvo) mesmo que não siga exatamente o que acreditamos ser o perfil ideal. Pois nesse caso, caberia ao professor a complementação dos conteúdos e/ou torná-los re-

²⁷ Para maior aprofundamento da temática, verificar o item 3.5 Abordagem Intercultural .

flexivos aos aprendizes a fim de que se aproximem dos princípios- já expostos- da Abordagem Intercultural, propostos nesta pesquisa.

Assim, em sendo o livro didático de línguas estrangeiras um ambiente de diálogo de culturas, onde a diversidade se encontra e estabelece contato (a visão de mundo de seus autores e, ainda, as interpretações de seus leitores, professores e/ou alunos) é importante considerar sua função de mediador cultural. Nesse sentido, é relevante o uso de textos autênticos quando se opta por seguir uma abordagem intercultural, a fim de que sejam apresentadas situações de uso efetivo da língua- cultura com a qual se estabelece contato. Pois, ao contrário, textos construídos para fins puramente didáticos podem vir a incorrer em verdades preconcebidas, formando e/ou reforçando conceitos (JANZEN, 2002).

Segundo Faraco (2009), a partir de uma leitura de Bakhtin, os enunciados proferidos estão diretamente relacionados à atividade desenvolvida. Desse modo, falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, *apud* STORCK, 2011). Uma pessoa poderá ter competência linguística mas não alcançar um bom desempenho em determinadas atividades por não dominar a prática de determinados gêneros. Nas palavras de Bakhtin:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver um discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana (BAKHTIN, 2003, p.284-285).

Janzen (2005) explica que o fato de não se dominar certos gêneros não reflete exatamente a pobreza vocabular do sujeito, mas sua inexperiência de, no contexto específico, proceder satisfatoriamente diante das variadas possibilidades de ação humana e de repertório significativo de gênero de discurso. Assim, para se compreender uma determinada língua é necessária a compreensão de seus variados gêneros de discurso, visto que de cada cultura derivam ações praticadas por seus diversos grupos sociais, em variadas esferas de comunicação humana (STORCK, 2011).

Nesse sentido, segundo as teorias de Bakhtin, é possível considerar o livro didático de línguas estrangeiras um gênero discursivo secundário e, como tanto, é constituído por di-

versos outros gêneros primários como cartas, convites, anúncios de jornais, letras de música, poemas etc. Como gênero discursivo, dirige-se a um interlocutor, professores e/ ou alunos, por meio de atividades e textos e, “assim como qualquer outro tipo de enunciado, tem o poder de influenciar e de ser influenciado. Isso quer dizer que os autores são os porta-vozes dessas influências” (STORCK, 2011, p.38).

Nesse sentido, faz-se mister verificar que possíveis representações socioculturais estariam presentes nos livros didáticos constituintes de nosso *corpus* de pesquisa, diante das perspectivas assumidas por seus respectivos autores.

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PLE

O entendimento de que basta dominar a estrutura gramatical e lexical de um idioma para nele ser fluente é ainda hoje uma realidade quando se conversa com professores e se analisa materiais didáticos disponíveis no mercado. No entanto, é importante salientar que no momento em que são desenvolvidas as habilidades da escrita, leitura, fala e audição com plenitude, esses conhecimentos vão muito além de vocábulos soltos e sentenças isoladas e descontextualizadas, mas consistem em utilizar-se adequadamente da linguagem para obter-se o efeito comunicativo almejado, de acordo com a perspectiva da Abordagem Comunicativa.

Em livros didáticos, é comum haver certa tendência em privilegiar uma abordagem estritamente gramatical, com o uso de atividades estruturais, como exercícios de preenchimento, de substituição e de recepção e de produção de frases. Contudo, acreditamos ser preciso considerar as reais situações de uso da linguagem, desenvolvidas dentro de contextos socioculturais e históricos e ainda, na interação entre os sujeitos participantes.

Assim, e por considerarmos os livros didáticos de línguas estrangeiras um gênero discursivo secundário, em que há a influência de variadas vozes em sua elaboração, pretendemos analisar algumas de suas atividades, a fim de verificar as concepções de língua neles desenvolvidas e a visão de cultura de seus autores, sobre a qual se dão as escolhas temáticas, didático-metodológicas e discursivas dos materiais, como as representações socioculturais apresentadas a seus leitores. O que objetivamos apresentar neste trabalho é uma possível leitura dos livros didáticos selecionados para que, considerando que somente dialogamos com aquilo que nos disposta ressonâncias ideológicas, nossa pesquisa sirva de apoio aos professores atuantes na área de ensino- aprendizagem de PLE e que objetivem a construção do conhecimento pela troca de experiências e diálogos entre os sujeitos em interação.

É oportuno ressaltar a inviabilidade de se destacar todas as passagens em que haja a transposição de representações socioculturais nos materiais em análise pois, em sendo a língua indissociável da cultura e, segundo Bakhtin (2003), todos os enunciados dotados de ideologia, nosso trabalho se tornaria demasiadamente repetitivo e repleto de exemplificações. Por

esse motivo, optamos por selecionar algumas ilustrações de cada obra, que fossem suficientes para identificar e/ou responder às nossas indagações. Dessa forma, analisaremos textos (suas temáticas e personagens), figuras, fotos e demais atividades apresentadas pelos materiais como representações socioculturais, a fim de verificar a concepção de cultura apresentada.

6.1 Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros

Logo no início da obra, tem-se a sua apresentação por parte dos autores, os quais explicam os motivos que os levaram às modificações do antigo método **Avenida Brasil- Curso básico de Português para estrangeiros**, originando o livro didático em análise, cuja reedição data de 2008. Dizem os autores que, diante das transformações sofridas pelo mundo desde a publicação da primeira edição da antiga obra, em 1991, bem como das mudanças que ocorreram no cenário linguístico, sentiram a necessidade de repensar e reformular o material em pauta a fim de torná-lo mais condizente com a situação atual. Dessa forma, afirmam ser uma obra destinada a estrangeiros, adolescentes ou adultos, de qualquer nacionalidade, que queiram aprender a Língua Portuguesa falada no Brasil, para comunicarem-se com brasileiros e poderem participar de sua vida cotidiana. A proposta é de “um método essencialmente comunicativo que, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas” originando (...) “um método, digamos comunicativo-estrutural”, no qual o aluno seria o agente principal o qual, mediante suas experiências pessoais, participaria do processo de aprendizagem da língua-alvo ao mesmo tempo em que lhe são assegurados “o domínio e compreensão da estrutura da língua, tão necessários ao aluno adulto” (LIMA, E. E. et al, 2008, sem paginação). Ressaltam os autores centrarem seus objetivos em levar o aluno a compreender e a falar, sendo que acreditam desenvolver também os domínios da escrita na seção Exercícios (localizada no final do livro). Acrescentam ainda que o livro em questão “não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural”(LIMA, E. E. et al, 2008, sem paginação).

O livro didático **Novo Avenida Brasil 1** é dividido em 6 unidades, cada qual com uma temática específica e, ao final do livro didático principal, um caderno de exercícios, também este numerado de acordo com as lições do livro principal, seguido de exercícios de fonética e de um apêndice gramatical.

Cada unidade é subdividida em letras A, B, C, D e E, de uma ou duas laudas cada, as quais se diferenciam de acordo com seu propósito, mas mantém regularidade com a temática

da lição à qual pertencem. Iniciando nossa análise, foi possível especificar cada uma das subdivisões da seguinte maneira :

(A) espaço destinado à apresentação lexical, a fim de indicar a temática a ser desenvolvida ao longo da unidade, apresentada sob formato de lista de palavras e/ou pequenos diálogos construídos;

(B) espaço dedicado a explicações e exercícios gramaticais;

(C) espaço onde é proposta a realização de atividades de simulações de situações do cotidiano;

(D) espaço destinado ao desenvolvimento de temáticas a respeito do “Brasil, sua gente e seus costumes”(LIMA, E. E. et al, 2008, não publicado) em formato de áudio e/ou de textos escritos;

(E) espaço no qual há exercícios de estrutura da língua, de acordo com o que foi desenvolvido na unidade.

Como retratado anteriormente, os autores, por ocasião da apresentação da obra, propuseram seguir um “método essencialmente comunicativo” mas que determinados momentos seriam dedicados à compreensão e domínio da estrutura da língua, caracterizando, portanto, a abordagem proposta, de acordo com as palavras dos próprios autores, como “comunicativo-estrutural”. No entanto, pudemos verificar que, apesar do apresentado, na prática, o foco da obra encontra-se na estrutura da língua, ao que é dado maior ênfase durante toda a leitura do livro e como também é possível perceber ao analisar o grande espaço destinado a este fim (partes A, B e E). Assim, a concepção comunicativa ora colocada em evidência é, ao nosso entender, secundária, sendo o primordial, no livro, a questão estrutural. Percebemos, então, a tendência em se considerar a língua como estrutura, em uma concepção de linguagem que difere da comunicativa.

Observamos na unidade 1, mas também nas seções B de todas as 6 unidades da obra (além da seção E e de Exercícios) que a presença de atividades de produzir frases, fora de

qualquer contexto, visando apenas o uso das formas verbais corretas, seguindo informações previamente fornecidas, em tabelas de conjugação de verbos, são exercícios frequentes no livro, como é possível constatar no exemplo a seguir:

Verbos regulares em -ar

	trabalhar
Eu	trabalho
Você/Ele/Ela	trabalha
Nós	trabalhamos
Vocês/Eles/Elas	trabalham

Outros verbos em -ar:

chamar-se	falar	estudar
morar	completar	andar
começar	perguntar	voar

Complete com os verbos falar, trabalhar, morar, chamar-se.

Ela Mônica Ribeiro. em Belo Horizonte. na Fiat. inglês.	Eles Gilberto e Maria. em Belém. no Hotel Sagres. francês e alemão.	Eu me.....
--	--	---------------------------------------

Figura1. Novo Avenida Brasil 1, p.03 (unidade 1)

Ademais, como já abordamos nesse trabalho, a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa baseiam-se em concepções de linguagem antagônicas, não sendo, portanto, possível, a nosso entender, uma abordagem comunicativa-estrutural. Isto porque, enquanto na abordagem estruturalista o foco está na forma²⁸ da língua, na comunicativa está em seu uso efetivo. Exercícios estruturais fundamentam-se no princípio behaviorista da generalização, pois induzem às mesmas respostas em função da similitude dos estímulos, diferindo-os do método comunicativo, o qual propõe o conhecimento das formas em situação de uso efetivo, ou seja, saber utilizar-se da língua na busca pelo sentido que se deseja alcançar, apropriadamente, de acordo com cada situação (MEIRELES, 2002).

Partimos da ideia que cultura e linguagem não podem ser dissociadas sob pena de se tornar uma abstração e, seguindo a concepção de linguagem de natureza sociológica desenvolvida por Bakhtin, podemos afirmar que ensinar apenas as formas gramaticais não garantirá

²⁸ Também Widdowson (1991) abordou o tema em sua obra **O ensino de línguas para a Comunicação** ao diferenciar “forma” de “uso”. O autor explica que “forma” relaciona-se com o sistema abstrato da língua, independente do contexto, enquanto “uso” diz respeito à aplicação das regras linguísticas para se obter uma comunicação efetiva.

a comunicação efetiva na língua- cultura alvo, sendo, dessa forma, indispensável reforçar a necessidade de, tanto os livros didáticos quanto os professores em sala de aula, contextualizarem o conteúdo apresentado, para que os aprendizes sejam capazes de lhe agregar valores reais .

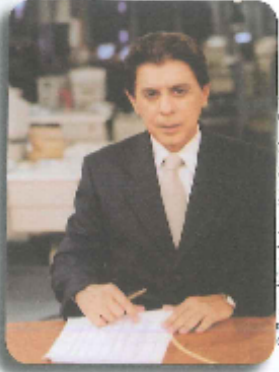
Entretanto, é possível observar no livro didático em pauta que as atividades propostas nas seções B, E e Exercícios têm por objetivo apenas o manejo das formas verbais gramaticalmente adequadas, ocupando-se desta maneira da linguagem de maneira artificial, o que põe em risco o progresso do estudo da língua meta, uma vez que para um estrangeiro pode ser de-veras complicado conferir ao proferido sua(s) real(is) situação(ões) de uso.

No que se refere às propostas apresentadas na seção A do livro **Novo Avenida Brasil 1**, o vocabulário referente à temática a ser abordada em cada unidade é divulgado por meio de lista de palavras e/ou de diálogos construídos, o que enfatiza ainda mais a tendência estruturalista do material em questão. A lista de palavras é uma forma de exposição lexical descontextualizada, e os diálogos construídos com finalidade meramente didática são artifícios utilizados para camuflar uma situação de uso efetivo da língua mas que criam, no entanto, ambientes artificiais de comunicação.

No exemplo abaixo, extraído da obra em análise, observamos a presença de uma lista de palavras com a finalidade de apresentar as profissões em língua portuguesa. Ao lado, há um pequeno diálogo entre um jornalista e, um interlocutor não identificado, o que torna o diálogo uma situação abstrata e artificial, a qual possivelmente os alunos não iriam vivenciar na língua alvo, o que poderia tornar a atividade desmotivante ao aprendiz.

A4 Qual é a sua profissão?

- Qual é a sua profissão?
- Sou jornalista, trabalho no Jornal do Brasil.
- Onde o senhor mora?
- Moro na França, em Paris.



Profissão

o médico	a médica
o professor	a professora
o jornalista	a jornalista
o cozinheiro	a cozinheira
os arquitetos	as arquitetas
os psicólogos	as psicólogas
o consultor	a consultora
o camelô	a camelô
o microempresário	a microempresária

Sua profissão:

Eu sou

Figura 2. Novo Avenida Brasil 1, p.02 (unidade 1)

Na parte de Exercícios, a atividade abaixo expõe aos aprendentes o estado do Rio de Janeiro através de seus dados numéricos (figura 4). No entanto, esse tipo de atividade não dispõe de uma proposta comunicativa pois seu objetivo é que os alunos apliquem as estruturas linguísticas previamente estudadas. Neste caso, a finalidade do exercício é a memorização dos algarismos em língua portuguesa e não a sensibilização cultural por meio de relações interculturais, tomando-se por base informações a respeito do estado do Rio. Ademais, dos dados citados não se sabe sequer a fonte de referência utilizada pelo manual em análise, o que torna ainda mais irrelevantes seus fundamentos.

E2 17 Rio de Janeiro em números

Leia as informações. Você sabe dizer os números?

Capital: Rio de Janeiro
 Área: 43.797,4 km² Municípios: 92
 Localização: Leste da região Sudeste
 População: 14.367.000 habitantes
 População da capital: 5.900.000 habitantes
 Nativo da cidade: Carioca
 Clima: tropical atlântico
 Temperatura média anual (capital): 24° C
 Índice de urbanização: 96%
 Índice de analfabetismo: 6%
 Participação no PIB: 11,2%
 Representação no Congresso Nacional: 3 senadores / 46 deputados federais
 Vegetação: Mangues no litoral, Mata Atlântica e floresta tropical



Estado do Rio de Janeiro

Imagem do site RioTur

84 oitenta e quatro

Figura 3. Novo Avenida Brasil 1, p.84

A intenção é constante na mesma lição 5, agora do livro- texto. Mantendo a finalidade de praticar os Algarismos Numéricos, é citado o estado do Amazonas, apenas em forma numérica, tal como realizado com relação ao estado do Rio de Janeiro (figura 4).

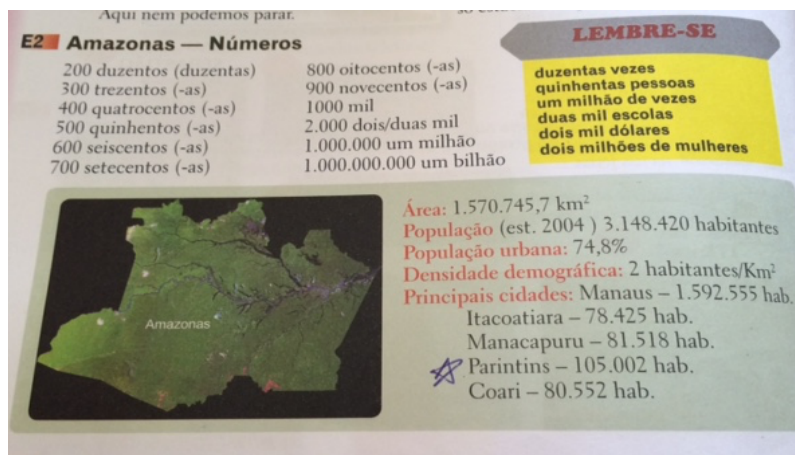


Figura 4. Novo Avenida Brasil 1, p.32

Importante ressaltar que em nenhum momento, durante todo o livro, é mencionado que o aluno poderá encontrar, durante a leitura da obra, representações socioculturais, diante do fato de o estudo de uma língua implicar obrigatoriamente o estudo de sua cultura. O livro didático não contempla a questão explicitamente, como também não se concentra em apresentar uma coletânea de textos, de atividades, de exercícios em geral os quais, implícita ou explicitamente, representem a diversidade cultural existente no Brasil, tendendo a uma leitura monológica, retrato das interpretações de seus autores. Além disso, podemos perceber que, apesar de no prefácio haver a promessa de “estimular a reflexão intercultural”(LIMA, E. E. et al, 2008, sem paginação), são raros os momentos de interação oportunizados e esses momentos conduzem o leitor à mimetização dos valores dos autores da obra. Os momentos de diálogo propostos são fictícios, o que não permitem ao aluno “o olhar de fora”, conduzindo-o a leituras fechadas, de acordo com o discurso autoral. Nesse sentido é que caberá aos professores o reconhecimento das representações socioculturais que estão inevitavelmente presente em qualquer enunciado, e portanto, também nos livros didáticos, e esta forma, torná-las conscientes a seus alunos.

Nesse sentido, ainda na seção A, no que se refere aos diálogos construídos, os mesmos limitam-se a perguntas e respostas superficiais, na maioria das vezes até mesmo descontextualizadas. Muitos dos diálogos iniciam e finalizam sem qualquer saudação entre os indivíduos, caracterizando-se como simples recortes do que possivelmente seriam situações de comunicação. Além disso, não raras as vezes os personagens são inominados e as figuras que os acompanham não se referem ao discurso narrativo, situação que deixa clara a visão de cultura seguida pela obra em análise, ao generalizar os personagens, tratando-os de maneira impessoal, homogeneizante.

Na seção D, onde seria, à primeira vista, o espaço onde “o aluno encontra elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros” (LIMA, E. E. et al, 2008, sem paginação), notamos a presença de exercícios de áudio ou de interpretação de textos que se dedicam ao aporte de informações sobre a gastronomia, a literatura, as artes plásticas, música e algumas informações quanto à flora e fauna existentes no Brasil. No entanto, observamos não ser a coletânea apresentada representativa da diversidade sociocultural que se observa no Brasil. Concluimos, então, que a orientação do livro didático **Novo Avenida Brasil 1** segue para o que Janzen (2007) chamou de concepção tradicional de cultura, o que vai de encontro às nossas propostas, assim como explicou Geertz (2008) ao dizer que, ao se fazer generalizações sobre o Homem, corre-se o risco de cair em relativismos.

O mesmo por vezes ocorre com considerações e informações trazidas pelo livro didático a respeito de cidades e estados do Brasil. Sem atribuir suas fontes referenciais e, por vezes apresentadas como pretextos para desenvolvimento de atividades gramaticais, as mesmas perdem sua importância e não atingem a meta contida no prefácio da obra, como ocorre nos exemplos citados nas figuras 3 e 4. Além disso, remete a uma visão cultural homogeneizante, que não identifica os diferentes grupos, sequer os sujeitos, existentes dentro da construção nacional, do Brasil. A obra abrange, ao se referir ao Brasil, algumas de suas capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Manaus e Belo Horizonte, bem como aborda características da vida urbana em uma metrópole, omitindo aspectos relativos à heterogeneidade, em uma tendência de visão generalizante.

No que se refere às cidades e regiões brasileiras abordadas pelo livro didático Novo Avenida Brasil 1, localizamos na lição 1 textos relativos às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e, na lição 4, um texto seguido de atividades a respeito da cidade de Curitiba-PR.

Ao compararmos os dois textos (figuras 5 e 6), é nítida a tendência em criar uma imagem positiva de Curitiba e negativa de São Paulo e Rio de Janeiro. Os autores enaltecem a capital paranaense, citam alguns de seus museus e parques, bem como indicam o potencial turístico da cidade, reforçando os estereótipos de “Curitiba cidade- modelo” ainda presentes na época da primeira edição da obra em análise (2008).



Figura 5. Novo Avenida Brasil 1, p.25



Figura 6. Novo Avenida Brasil 1, p. 71

Por volta de 1970 Curitiba tornou-se conhecida nacional e internacionalmente como “cidade- modelo”, “capital da qualidade de vida” e “cidade de Primeiro Mundo”. Sua imagem como referência mundial de planejamento urbano permaneceu enraizada no imaginário social por algumas décadas. A mesma ideia foi reproduzida pela mídia local, nacional e internacional, a qual colaborou para reforçar o discurso ideológico produzido de maneira seletiva, sobretudo pela seleção simbólica de partes pinçadas da paisagem urbana e por sua referência expressiva à totalidade (SÁNCHEZ, 2003 *apud* ALBUQUERQUE, 2007, p.30). Entretanto, a imagem de Curitiba como “cidade- modelo”, já não é mais acolhida socialmente. São variados os trabalhos de pesquisa nesse sentido que desmontam o estereótipo então disseminado. No entanto, o livro didático **Novo Avenida Brasil 1**, diante de sua situação temporal, mantém estereotipada a imagem da capital do Paraná.

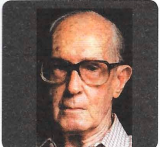
Já quando se refere às capitais paulista e fluminense, a obra ressalta a escassez de tempo de seus moradores diante das más condições de vida causadas pela falta de estrutura dessas cidades em gerenciar o grande número de habitantes e de veículos em suas vias. Assim, o livro em pauta contribui para reforçar estereótipos negativos quanto às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, ao somente tecer críticas à sua infraestrutura, sem agregar qualquer ponto positivo dos dois municípios, ao mesmo tempo que confirma estereótipos positivos, já desmistificados da capital paranaense.

Com relação às artes nacionais, a vasta arte literária brasileira é representada por Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade no final da última unidade da obra, mediante o relato resumido de suas respectivas biografias, não sendo apresentado qualquer poema dos referidos escritores. A atividade proposta é de interpretação dos textos biográficos, com apenas um exercício objetivo, o qual não demanda reflexão e interação, mas somente busca ao texto. Nesse caso, sugerimos que o professor que utiliza esse livro didático em suas aulas proponha a leitura de poemas a seus alunos, como atividade extra- classe ou durante as aulas e, ainda, a partir da temática apresentada pelo livro, com relação à literatura brasileira, desenvolva um projeto com seus alunos, ou uma atividade em paralelo às aulas, para que eles tenham a real percepção de quão é rica a Literatura Brasileira.

D2 Poesia e arte brasileiras


Cecília Meireles

Nasceu no Rio de Janeiro, no dia 7 de novembro de 1901. Órfã de pai e mãe aos 3 anos, foi criada pela avó. Formou-se professora primária em 1917. Em 1919, publicou seu primeiro livro de poesias, *Espectros*. Em 1930, iniciou atividades jornalísticas. Fundou várias bibliotecas infantis; a primeira em 1934. Foi professora universitária de literatura em universidades brasileiras e estrangeiras. Deixou vasta obra em prosa e poesia. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de novembro de 1964. Recebeu, *post-mortem*, o prêmio “Machado de Assis”, da Academia Brasileira de Letras, pelo conjunto de sua obra.


Carlos Drummond de Andrade

Nasceu em 31 de outubro de 1902, na pequena cidade de Itabira, em Minas Gerais, filho de pai fazendeiro. Em 1920, mudou-se para Belo Horizonte, a capital do estado, onde começou sua carreira jornalística e poética. Em 1923, formou-se farmacêutico, mas nunca exerceu a profissão. Foi professor de escola e funcionário público. Em 1930, publicou seu primeiro livro de poemas, *Alguma Poesia*. Em 1934, mudou-se para o Rio de Janeiro. Nos anos seguintes, trabalhou como funcionário público em postos de destaque. Recebeu vários prêmios importantes. Escrevendo crônicas para vários jornais, tomou-se conhecido pelo grande público. Morreu no Rio de Janeiro, em agosto de 1987, amado e respeitado por todos.


Cândido Portinari

Nasceu em 1903 numa fazenda de café, em Brodowski, interior do Estado de São Paulo, de pais imigrantes do Vêneto. Cresceu entre trabalhadores do campo, no Brasil rural. Desde pequeno, mostrou gosto pela pintura. Aos 10 anos, recebeu seu primeiro pagamento, ajudando um pintor a decorar a igreja local. Em 1917, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estudou desenho no Liceu de Artes e Ofícios e na Escola Nacional de Belas Artes. Trabalhando ativamente, em poucos anos ficou conhecido no país. Em 1928, ganhou o prêmio de Viagem ao Estrangeiro pelo Salão Nacional de Belas Artes. Viveu na Europa de 1929 a 1931. De volta ao Brasil, sua arte sofreu grande evolução, tomando-se essencialmente brasileira. Seus temas principais foram a terra e o povo de seu país. Morreu no Rio de Janeiro, no dia 6 de fevereiro de 1962.

Relacione.

 1	☐ atividades profissionais no Rio de Janeiro	☐ morto aos 59 anos
 2	☐ morto aos 84 anos	☐ trabalho com crianças
 3	☐ infância em fazenda	☐ mineiro
	☐ filho de imigrantes italianos	☐ carioca
	☐ jornalista	☐ paulista
		☐ pintor

Figura 7. Novo Avenida Brasil 1, p.53 (unidade 6)

Apesar de na apresentação da obra os autores afirmarem que “(...) ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros “ (LIMA, E. E. et al, 2008, sem paginação), logo na sequência, durante a leitura da obra, com a verificação das subdivisões A,B, C, D e E, percebemos que é outra a concepção adotada pelos autores ao separarem o estudos das habilidades linguísticas e da questão cultural (espaço D). Assim, fica claro que a obra não segue a perspectiva que desenvolvemos durante o capítulo 2 deste trabalho, que considera a língua indissociada da cultura. Também seguindo o mesmo pensamento, Kramsch (1993) discorda quando alguns materiais propõem o ensino das quatro habilidades, quais sejam, compreensão e expressão oral e escrita além do ensino da questão cultural. De

acordo com a autora, a cultura não é apenas uma característica da língua, mas é intrínseca a ela, não existindo língua que esteja inserida em uma cultura.

Diante da escassez de informações apresentadas pelo material, o qual consideramos fraco em conteúdo, pois permanece na superficialidade quanto aos temas abordados, visto que não faz referências à variabilidade e à diversidade existentes no país, possivelmente não permitindo o desenvolvimento de reflexões e debates interculturais em sala de aula, somando-se a isso o fato de serem raros os momentos em que a realidade do aluno é trazida em pauta, acreditamos que o livro demanda muita atenção do professor que vá utilizá-lo e que deseje fazê-lo de forma comunicativa. Isto porque, como nos explicaram Prabhu (1988) e Almeida Filho (2013)²⁹ um livro didático pode ser considerado de qualidade exatamente pelo fato de não ter muito aprofundado em seus conteúdos, o que possibilitaria sua flexibilização e adequação ao contexto efetivo de cada sala de aula, o que o tornaria um aliado do professor e uma possível fonte de recursos à sua disposição.

Considerando nossa reflexão ao analisarmos o livro didático **Novo Avenida Brasil 1**, é possível observar que, apesar de no prefácio os autores definirem o método como essencialmente comunicativo e almejarem uma postura reflexiva intercultural, o que nossa análise do manual reflete é uma abordagem predominantemente tradicional de ensino/ aprendizagem da língua portuguesa. Grande parte das atividades apresentadas privilegiam a forma em detrimento do uso da língua, baseando-se em frases soltas, apresentadas de forma descontextualizada e isentas de propósito comunicativo.

²⁹ Para maiores esclarecimentos, vide item 4 (O livro didático no ensino/aprendizagem de línguas: fonte ou freio)

6.2 Fala Brasil: português para estrangeiros

A obra **Fala Brasil**, cuja primeira edição data de 1989, inicia-se com breve apresentação de sua metodologia em língua portuguesa, seguida de tradução em inglês e francês. Seus autores destacam o uso da língua inglesa e francesa em situações de tradução lexical em toda a extensão da obra e também por ocasião das instruções iniciais como medida facilitadora da compreensão do aprendiz. Ressaltam ainda a importância do caderno de Exercícios e de um conjunto de CDs os quais, juntamente com o livro-texto, compõem o método, o qual poderá ser utilizado por falantes de qualquer nacionalidade, individualmente ou em grupo, considerando-o, portanto, de grande potencialidade no que se refere à acessibilidade de público.

Apesar de redigido em sequência linear, visto ser o livro organizado em unidades, as quais perfazem um total de 15, os autores garantem a possibilidade de flexibilização no fluir das mesmas, frente às necessidades dos aprendizes e explicam que, apesar de sequenciais, as unidades não são compartimentos estanques. Declaram ainda ser a gramática importante no desenvolvimento da comunicação e o “verbo- ação, eixo gramatical do livro”. Segundo eles, o destaque da obra está no momento chamado de Sistematização, no qual são apresentadas as estruturas verbais da língua portuguesa, baseadas no uso efetivo do idioma no Brasil. Com as atividades de Diálogos Dirigidos, os autores garantem ser possível aplicar a gramática desenvolvida por ocasião da Sistematização, em situações práticas de uso real da língua meta, sendo sua respectiva dramatização um momento importante de ampliação de vocabulário e aprendizado de novas expressões idiomáticas. Asseguram também a manutenção, durante as atividades orais e escritas, do propósito funcional da linguagem, sem que se valha da artificialidade, o que favoreceria a autonomia do aprendiz. Salientam ainda os autores da obra em questão a forma natural com que apresentam “a cultura brasileira em situações da vida cotidiana de modo a evitar os aborrecidos textos informativos- informações mais objetivas (fatos históricos, políticos) encontram-se num quadro cronológico ao final do livro” (COUDRY; FONTÃO, 2007, sem paginação).

Iniciando a análise do livro didático **Fala Brasil**, verificamos que, como declararam os autores, a obra segue um padrão estruturalista, visto que o verbo é realmente o eixo- central do livro, o qual é voltado, claramente, às questões relativas à estrutura da língua alvo. Perce-

bemos que, muitas vezes, mesmo quando a atividade relaciona-se a um texto literário, o objetivo central é de aporte gramatical. Importante destacar que, no prefácio, os autores expuseram que, no momento chamado de Sistematização, as estruturas da língua são explicadas e aplicadas em reais situações de uso, o que não comprovamos durante a leitura da obra em questão. Como se observa no exemplo abaixo, retirado da unidade 3- porém, é possível encontrar a mesma situação por toda a obra- é por meio de frases ou de perguntas e respostas muito curtas, descontextualizadas, que é exemplificada a utilização dos verbos apresentados aos aprendizes:

Sistematização

VD Verbos no passado terminados em -IR
Verbo **DIVIDIR** - Pretérito perfeito

COMPARE	
Viv - ER Viv - I Viv - EU Viv - EMOS Viv - ERAM	Divid - IR Divid - I Divid - IU Divid - IMOS Divid - IRAM

Eu	<i>dividi</i>
Você	<i>dividiu</i>
Ele/Ela	<i>dividiu</i>
Nós	<i>dividimos</i>
Vocês	<i>dividiram</i>
Eles/Elas	<i>dividiram</i>

Exercícios

8. Agora, conjugue o verbo **ABRIR** separando as terminações:

Eu _____

Você _____

Ele/Ela _____

Nós _____

Vocês _____

Eles/Elas _____

9. Agora, conjugue os verbos regulares (-IR), no pretérito perfeito:

Repetir	Decidir	Dormir
Assistir	Insistir	Sair

PERGUNTAS E RESPOSTAS

— Você assistiu ao filme?	— Sérgio decidiu viajar?
— Assisti.	— Decidiu.
— Maria abriu a porta?	— Vocês saíram logo?
— Abriu.	— Saímos.
— Eles insistiram naquilo?	— Vocês repetiram os exercícios?
— Insistiram.	— Repetimos.

Figura 8. Fala Brasil, p.42 (Sistematização)

No que se refere aos textos oferecidos para leitura, são apresentados, durante a obra, 6 textos de conceituados escritores da literatura brasileira: O pessoal, de Rubem Braga; O homem nu, de Fernando Sabino; O robô, de Luis Fernando Veríssimo; No restaurante, de Carlos Drummond de Andrade; A colocação de Pronomes, de João Ribeiro; “Chatear” e “Encher”, de Paulo Mendes Campos. No entanto, o livro didático apenas apresenta esses textos literários, sem explorá-los, apesar das diversidades socioculturais que os referidos textos sugerem. Em muitas situações, os textos servem apenas como pretexto para a realização de atividades de conteúdo pragmático, sendo portanto mais um auxiliar no desenvolvimento de estruturas gramaticais pelo aluno, em detrimento da informação.

Como exemplo trazemos o texto de Rubem Braga, inserido na unidade IX da obra **Fala Brasil**. Apesar de ser indicado, na atividade que acompanha o texto literário, a necessidade de o aluno compreender bem o referido texto, como se verifica no exercício de número 13, abaixo, não há atividades propostas nesse sentido, mas somente sendo requisitado ao aluno de o reescrever o que foi lido, utilizando-se dos tempos do pretérito perfeito e imperfeito, já abordados em momentos anteriores durante a obra, enfatizando-se a tendência estruturalista do livro didático em questão. Assim, entendemos que caberá ao professor, a adequação das atividades propostas, de acordo com as expectativas de seu curso, bem como o contexto vivenciado em sua sala de aula, afim de que a obra possa ser utilizada como uma fonte de recurso na complementação de seu trabalho,

TEXTO

O PESSOAL

Rubem Braga



Chega o carteiro e me deixa uma carta. Quando se vai afastando eu o chamo: a carta não é para mim. Aqui não mora ninguém com este nome, explico-lhe. Ele guarda o envelope e coça a cabeça um instante, pensativo:

— O senhor pode me dizer uma coisa? Por que é que agora há tanta carta com endereço errado? Antigamente isso acontecia uma vez ou outra. Agora não sei o que houve...

E abana a cabeça, em um gesto de censura para a humanidade que não se encontra mais, que envia mensagens inúteis para endereços errados.

Sugiro-lhe que a cidade cresce muito depressa, que há edifícios onde havia casinhas, as pessoas se mudam mais que antigamente. Ele passa o lenço pela testa suada.

— É, isso é verdade... Mas reparando bem o senhor vê que o pessoal anda muito desorientado...

E se foi com seu maço de cartas, abanando a cabeça. Fiquei na janela, olhando a rua à-toa numa tristeza indefinível. Um amigo me telefona, pergunta como vão as coisas. E não consigo resistir:

— Vão bem, mas o pessoal anda muito desorientado.
(O que aliás é verdade.)

Exercício

13. Depois de entender bem o texto, reconte-o no passado conservando os diálogos e fazendo adaptações necessárias. Veja o modelo:

“Chegou o carteiro e me deixou uma carta. Ali não morava ninguém. E se foi com seu maço de cartas.”

Figura 9. Fala Brasil, p. 138 (Diálogos Dirigidos)

Uma sugestão de atividade, neste caso, seria propor ao aluno que continuasse o texto, em caso de uma narrativa por exemplo, contribuindo, desta forma, com suas reflexões e pensamentos ou, em outros gêneros textuais, que tecesse um comentário a respeito do assunto abordado.

Também ao abordar conteúdo lexical, a obra em análise, por diversas vezes, segue uma abordagem estrutural de ensino de línguas. São variadas as unidades em que são apresentadas listas de palavras a serem utilizadas em atividades de descrição, normalmente de pessoas, objetos ou lugares. Como anunciado no prefácio, há por toda a obra traduções de vocabulário e de sentenças tanto para a língua inglesa, quanto para a francesa, o que mais uma vez desconsidera o uso efetivo e pende para a artificialidade.

Volochinov (2006) aborda essa mesma situação quando, diante de um aluno de língua materna russa, o qual está aprendendo uma língua estrangeira, explica que:

A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente em russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (2006, p. 95).

O autor esclarece que o aprendizado de uma língua estrangeira se dá da mesma maneira que o de língua materna, quando se é criança. O aprendiz compreende a palavra ensinada e a memoriza quando em um contexto de uso real que lhe dá sentido concreto.

Assim, como já desenvolvido anteriormente, as pessoas não trocam palavras isoladas ou orações, mas enunciados (BAKHTIN, 2003). Pois, ainda que diante dos mesmos interlocutores, a intenção poderá ser diferente ou, ainda, o contexto sócio- histórico poderá ser distinto. É por isso que não é aconselhado por muitos autores, e nós entendemos da mesma forma, o uso de lista de palavras em livros didáticos.

No que se refere à parte do livro chamado de Sistematização, momento em que se tem a expectativa, após a leitura do prefácio, de aplicação prática do vocabulário e estrutura

gramatical então estudada, em situações de comunicações possíveis, longe da artificialidade, para favorecer a autonomia do aprendiz, novamente deparamo-nos com diálogos sem contextualização, sem personagens definidos na maioria das vezes e formados por perguntas e respostas curtas. As atividades que os acompanham seguem padrão estruturalista sendo frequentemente solicitada a formação de sentenças partindo-se da simples organização de palavras e da adequação das formas verbais, seguindo modelos preestabelecidos, o que desconsidera o uso comunicativo da escrita, como se observa nas figuras a seguir:

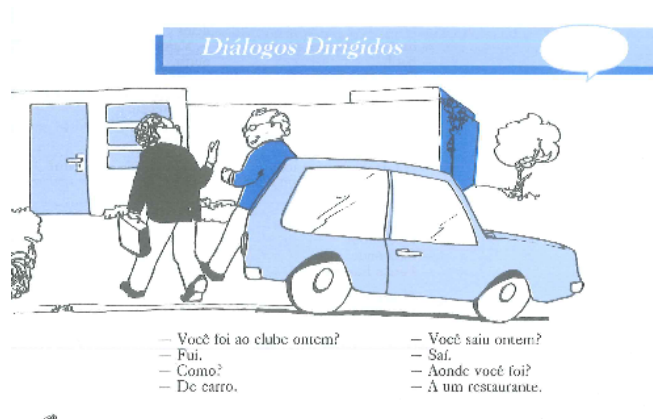


Figura 10. Fala Brasil, p.43 (Sistematização)



Exercícios

10. Responda a pergunta abaixo seguindo os roteiros propostos:
O que VOCÊ fez ontem?

a) acordar / levantar / tomar café / conversar com as crianças
b) chegar em casa / tomar banho / trocar de roupa / jantar / assistir TV
c) voltar do almoço / falar com a secretária / receber clientes / discutir novos contratos
d) levantar / abrir a janela / lavar o rosto / escovar os dentes / preparar o café da manhã / chamar as crianças
e) ir ao clube / correr meia hora / jogar tênis com os amigos / nadar / voltar para casa

11. Agora, faça o mesmo do exercício anterior com as seguintes perguntas:
O que ELES fizeram ontem?

O que VOCÊS fizeram ontem?

Figura 11. Fala Brasil, p.45 (Sistematização)

Quando o livro didático segue essa perspectiva teórica, de acordo com as pesquisas realizadas por JANZEN (2012) há dificuldades em se estabelecer o diálogo entre a própria cultura e a cultura alheia pois “a teoria privilegia a estrutura da língua em detrimento de seu conteúdo e sua produção efetiva no contexto social”. O autor acrescenta que as personagens são tipificadas por suas funções sociais, profissões, ou seja, não são analisadas como sujeito, muitas vezes não possuindo nomes, o que caracteriza a impessoalidade e a visão homogênea do grupo. Nessa perspectiva de linguagem, os textos apresentados não são autênticos, mas construídos para fins pedagógicos, o que pode acarretar em um diálogo cultural esvaziado de sentido (momento de Sistematização).

Durante as décadas de 50 e 60, a abordagem de ensino de línguas que estava em destaque era a estruturalista, cujo enfoque centrava-se em fenômenos linguísticos com estruturas isoladas e descontextualizadas e, ainda, na repetição automatizada dessas estruturas, visando-se a internalização da norma (sistematização), sem que houvesse atenção quanto ao universo ideológico do aprendiz (JANZEN 1998, p. 9). No entanto, a primeira edição da obra em questão data de 1989, época em que já estava em pauta a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, a obra **Fala Brasil** é centrada em fenômenos linguísticos descontextualizados e em exercícios de memorização de estruturas isoladas, indo de encontro ao que já estava em estudo há mais de uma década. No prefácio, os autores ao mesmo tempo que propõem o verbo como eixo gramatical do livro, em uma clara tendência estruturalista, comprometem-se com sua aplicabilidade prática em situações de comunicação reais, o que, de fato, não constatamos durante a análise da obra. No exemplo a seguir também podemos verificar uma situação que caracteriza essa concepção de linguagem estruturalista da obra em análise:

Diálogos Dirigidos

— Você apostou na loteria?

— Apostei.

— Foi a primeira vez?

— Não. Eu já tinha apostado antes.

— Por que você não comprou cigarro?

— Quando eu cheguei lá, o bar já tinha fechado.

— Vocês foram ao restaurante francês?

— Fomos. Minha mulher, que nunca tinha ido, adorou.

— Eu levei o Juquinha à praia no fim de semana passado.

— E daí, ele se divertiu muito?

— Ele não aproveitou quase nada porque choveu o tempo todo.

— Coitado do Juquinha! Nunca tinha ido à praia antes! Que azar!

— Eles não compraram o apartamento *por causa* do financiamento. Era caro demais.

— Que pena! Eles tinham escolhido até os móveis.

NOTA: POR CAUSA DE + NOME

— Ele não veio porque *choveu*.

— Ele não veio *por causa* da chuva.

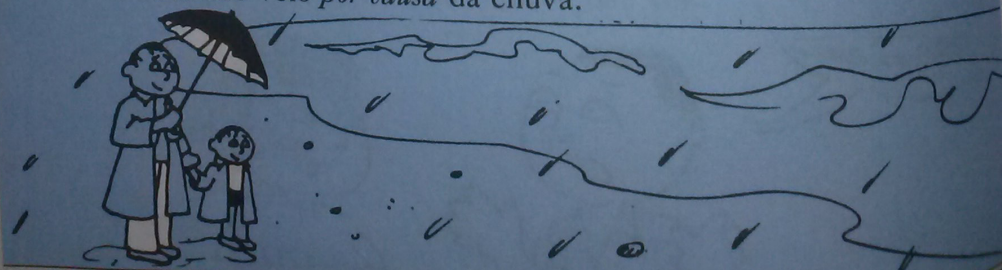


Figura 12. Fala Brasil, p.128 (Diálogos Dirigidos)

Exercício 

3. Agora, complete você mesmo e depois pratique:

- Você assistiu àquele filme sobre a Segunda Guerra Mundial?
- Assisti. Eu nunca _____ a um filme tão bom.
(assistir)
- Meu nome é Sílvia. Acho que você está me confundindo com outra pessoa.
- Desculpe, isso nunca _____ comigo antes.
(acontecer)
- Puxa! Eu perdi um dinheirão naquele cavalo. Eu nunca _____
(apostar) tanto antes!
- É, foi uma loucura! E não vá dizer que foi falta de sorte. Eu
_____ te _____, não foi? (avisar)
- Gostou da caipirinha?
- Adorei! Eu nunca _____ com vodca, só com
pinga (= cachaça). (experimentar)
- Vocês já leram o último livro do Jorge Amado?
- Já. É ótimo. A gente nunca _____ um livro dele
antes. (ler)

Figura 13. Fala Brasil, p.129 (Diálogos Dirigidos)

Nas figuras acima (12 e 13), os diálogos são curtos, sem conexão uns com os outros, não há personagens e contextualização das situações apresentadas. Dessa forma, a proposta do item Sistematização, que seria de inserir as estruturas estudadas em “contextos verossímeis, capacitando o aprendiz a utilizá-las em situações práticas de comunicação, favorecendo o equilíbrio entre fluência e acuidade” (COUDRY, FONTÃO, 2007, sem paginação) não é efetuada. E, no que se refere às atividades que seguem os diálogos, é provável que os alunos não encontrem muitas dificuldades na sua realização. Porém, poderão não ter a mesma facilidade ao se depararem com situações nas quais necessitem produzir enunciados em um contexto real. Retomando os conhecimentos de Almeida Filho (2005b, p.58), a língua é constituída

de elementos linguísticos e extralinguísticos os quais devem ser desenvolvidos contextualizadamente. Como já vimos anteriormente, o autor não desconsidera a importância dos estudos de estruturas gramaticais em sala de aula, porém, enfatiza serem esses insuficientes para se alcançar a competência comunicativa.

No mesmo sentido, também Prabhu (*apud* BORGES, 2012) salienta a necessidade de se desenvolver a competência gramatical no ensino de línguas. Contudo, ressalta a essencialidade de que as atividades sejam de produção e/ou compreensão de amostras da língua-alvo, focadas no real significado que produzem e que, portanto, promovam a comunicação. No entanto, não é isso o que ocorre na maioria dos exercícios apresentados no material em análise, os quais repetidas vezes contribuem meramente para o conhecimento formal da língua portuguesa pelo aluno, indo de encontro com o proposto no prefácio por seus autores, no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas na parte chamada Diálogos Dirigidos.

Destacamos o momento em que os autores, no prefácio, indicam que a obra apresentará “**a cultura brasileira** em situações de vida cotidiana” (COUDRY; FONTÃO, 2007, sem paginação, grifo nosso) para sublinhar que, a partir do indicado, o livro didático em análise segue, em nosso entender, uma concepção tradicional de cultura. Nesse sentido, o livro **Fala Brasil** generaliza, homogeneiza o que chama de “cultura brasileira”, desconsiderando as variantes culturais, os grupos, os sujeitos. Ao considerar a cultura do país da língua alvo, no caso, do Brasil, de forma genérica, os autores preparam seus leitores para encontrarem durante a leitura da obra, representações socioculturais que sejam condizentes com a visão de cultura explicitada, com seus universos de valores, tanto no que se refere às temáticas escolhidas, aos métodos didáticos- metodológicos seguidos como aos discursos inerentes. A partir dessa percepção é que buscamos verificar se a concepção de cultura indicada no prefácio se comprova durante a obra, bem como destacar as representações socioculturais exibidas, de acordo com nossos objetivos de pesquisa.

Assim, o aprendiz não é apreciado com questões relativas à multiplicidade sociocultural, apesar de lhe serem disponibilizados sete textos literários e onze letras de músicas, de conceituados compositores nacionais. A seleção proposta peca por ser frequentemente utiliza-

da como artifício para fins gramaticais e, somente constarem na obra, de maneira superficial, apenas a título de informação, sem proposta de diálogo com as culturas em contato, em sala de aula. Como podemos verificar no exemplo a seguir, em que é apresentada uma canção de Vinícius de Moraes e Chico Buarque seguida de uma atividade com finalidade estritamente gramatical, sendo considerada a canção um pretexto para exercício de fixação do uso dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo:

MÚSICA

Leia com atenção a letra desta música e, com base no que você aprendeu, compare o uso do pretérito perfeito e imperfeito.

Valsinha

Vinícius de Moraes/Chico Buarque

Um dia ele *chegou* tão diferente
Do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um jeito muito mais quente
Do que sempre *costumava* olhar
E não *maldisse* a vida tanto
Quanto *era* seu jeito de sempre falar
E nem *deixou-a* só num canto,
Pra seu grande espanto
Convidou-a pra rodar
Então ela se *fez* bonita
Como há muito tempo
Não *queria* ousar
Com seu vestido decotado
Cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois *deram-se* os braços
Como há muito tempo não se *usava* dar
E cheios de ternura e graça
Foram para a praça
E *começaram* a se abraçar
E ali *dançaram* tanta dança
Que a vizinhança toda *despertou*
E *foi* tanta felicidade
Que toda a cidade enfim se *iluminou*
E foram tantos beijos loucos
Tantos gritos roucos como não se *ouviam* mais
Que o mundo *compreendeu*
E o dia *amanheceu* em paz.

Figura 14. Fala Brasil, p.123 (Diálogos Dirigidos)

Apesar de os textos literários sugeridos, bem como de as letras de músicas apresentadas durante a leitura da obra, demonstrarem implicitamente a diversidade sociocultural brasileira, o livro Fala Brasil não explora essas questões, optando por uma tendência estruturalista, ao utilizar os textos e letras de músicas como simples pretextos para fixação ou explicação de conteúdo gramatical. Além da música acima, de Vinícius de Moraes e Chico Buarque, também estão presentes no livro em análise as seguintes canções:

Sinal fechado, de Chico Buarque e Maria Bethânia;

Samba de uma nota só, de Tom Jobim e Newton Mendonça;

Chuva, suor e cerveja, de Caetano Veloso;

Você só...mente, de Noel Rosa e Hélio Rosa;

Festa do Interior, de Moraes Moreira e Abel Silva;

Hora da Razão, de Batatinha e J. Luna;

Tomara, de Vinícius de Moraes;

Trem do Pantanal, de Paulo Simões e Geraldo Roca;

Canção da América, de Milton Nascimento e Fernando Brandt;

O bêbado e o equilibrista, de João Bosco e Aldir Blanc.

Em alguns momentos durante a obra, são exibidos diálogos construídos com a finalidade de, como é indicado no título da atividade, expor a seu leitor “um pouco de Brasil” (COUDRY, FONTÃO, p.143). No entanto, observamos que os textos são meras ilustrações, pois não há qualquer exercício na sequência, com relação ao tema apresentado, pecando, a obra, por não desenvolver os objetivos da leitura. É o que ocorre, por exemplo, na unidade X, em que é apresentado um texto narrativo, no qual os personagens, Celso e Rute,

contam uma viagem de férias pelo Brasil. Das cidades visitadas, Foz do Iguaçu, Gramado, Blumenau, Ouro Preto, Brasília, Salvador e Maceió, são brevemente citadas algumas características regionais. O manual deixa o conteúdo cultural em aberto, não se preocupando em aprofundá-lo nesta unidade, nem sequer ao longo da obra. Não se prolonga, nem tampouco se dedica em transmitir a seus leitores uma imagem da diversidade que existe de norte a sul do Brasil, deixando ao professor a liberalidade de flexibilizar o livro ao utilizá-lo em contexto real de sua sala de aula como uma possível fonte de recursos a seu dispor.

No que se refere à análise dos personagens fictícios presentes durante toda a extensão da obra, percebemos que o livro didático **Fala Brasil** limita-se a emitir juízos de valores característicos de seus autores, em uma tendência cultural tradicional. Assim, os personagens fictícios dos textos dirigidos, não apresentam vozes específicas, características particulares que poderiam identificá-los, mas atuam de modo generalizante, diante da falta de contextualização dos diálogos, o quais, são desenvolvidos de maneira artificial, não considerando as particularidades individuais, o que reflete as perspectivas de língua e cultura presentes por toda a obra. Com o exemplo a seguir essa tendência é explícita. Destacamos que, diante da inviabilidade de ressaltar todos os episódios em que ocorre a transposição de representações socioculturais durante a obra, visto ser a língua indissociada da cultura e dessa forma, todo e qualquer enunciado dotado de representações, optamos por selecionar apenas exemplos do que foi por nós observado, de modo não exaustivo.

Trazemos como exemplo, na obra *Fala Brasil*, um diálogo dirigido o qual refere-se a uma possível situação em uma agência imobiliária entre um corretor e seu cliente. No entanto, os personagens não tem nomes, tampouco características definidas e agem de acordo com o padrão, o senso comum. A referida conversa é apresentada sem um início, nem uma finalização, mas somente um trecho do diálogo entre duas pessoas, o que torna a situação artificial.

Situação 2 - Alugando um apartamento

NA IMOBILIÁRIA

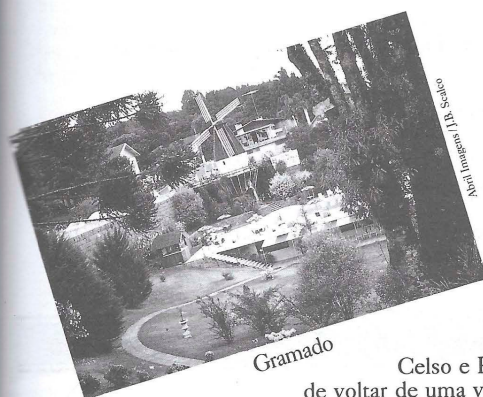
- O senhor tem algum apartamento de três quartos perto do *Shopping*?
- Deixa eu ver... Eu tenho um a duas quadras do *Shopping*, mas tem só dois quartos, serve?
- Bem, eu gostaria de ver o apartamento.
- Pois não. Aqui estão as chaves e o endereço.
- Ah, tinha me esquecido. Tem garagem, né?
- Tem sim.
- E o condomínio, o senhor sabe se é muito caro?
- É meio carinho sim, porque tem piscina, salão de festas, *playground*...



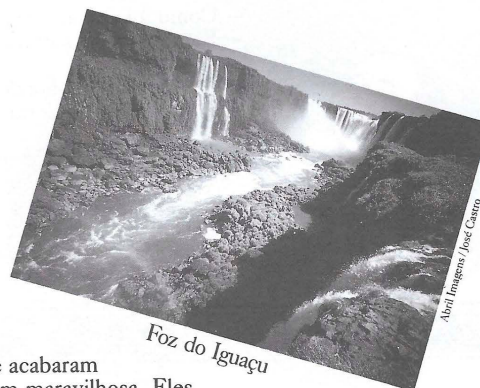
Figura 15. Fala Brasil, p.163

TEXTO

UM POUCO DE BRASIL - I



Gramado



Foz do Iguaçu

Celso e Rute acabaram de voltar de uma viagem maravilhosa. Eles convidaram alguns amigos para ver os *slides* da viagem:

Celso: Todo mundo pronto? Rute, apague a luz! Bom, nós começamos nossa viagem pelas Cataratas do Iguaçu.

Essa é a Garganta do Diabo, a parte mais alta e mais forte das cataratas.

Mário: Puxa, é impressionante! Olha o arco-íris! Que lindo!

Celso: As cataratas são a grande atração, mas como a gente já estava na fronteira, aproveitou para conhecer a Argentina e o Paraguai.

Rute: Depois nós fomos para Gramado, no Rio Grande do Sul.

Esse é um casal amigo que nos convidou para um churrasco típico gaúcho. Tinha um monte de gente lá, e todo mundo usando "tu":

"Tu gostaste de Gramado? Esta cerveja é para ti. Está geladinha. Tu moras em São Paulo? Barbaridade, tchê!"

Vera: Você está parecendo uma gaúcha! Seu sotaque está ótimo!

Celso: O hotel onde nós ficamos...

Vera: Parece um chalé suíço.

Celso: É, a cidade toda é assim. Olha só quantas hortênsias!

Mário: E o chocolate de lá, é bom mesmo?

Celso: Você não acredita! Uma delícia! E os vinhos da região então, nem se fala! Também

pudera, com tantos imigrantes italianos e alemães, o vinho tinha que ser ótimo.

Rute: De lá fomos para Blumenau em Santa Catarina. A influência alemã na cidade é marcante. Nós até ouvimos pessoas falando alemão nas lojas.

Vera: Vocês compraram alguns cristais?

Celso: Alguns? A Rute queria comprar todos os cristais que ela via.

Rute: Que exagero, Celso! Nem tanto... Bom gente, que tal fazer uma pausa para um cafezinho?

Mário: Boa idéia!

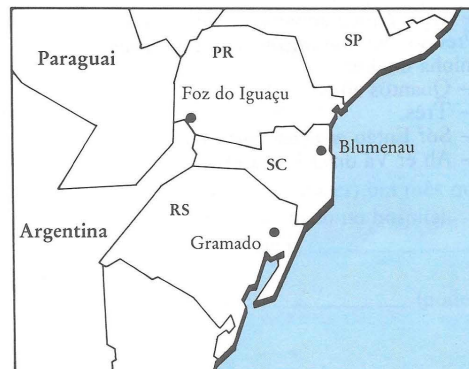


Figura 16. Fala Brasil, p.143

Vale ressaltar que a atividade abordada anteriormente (figura 13) consiste em texto não autêntico, ou seja, texto desenvolvido pelos próprios autores da obra em questão, com fins meramente didáticos.

Diante disso, enfatizamos a importância de os livros didáticos de línguas estrangeiras trazerem textos de autenticidade comprovada, a fim de apresentarem a seus leitores o efetivo uso da linguagem, bem como justificar/demonstrar a real aplicabilidade da língua nova, com a citação de textos com referência, os quais poderão transmitir confiança aos leitores e, potencialmente, evitar a formação e/ou confirmação de uma visão estereotipada do outro.

Ressaltamos que, segundo Janzen (2012) mesmo diante de textos autênticos, é imprescindível que o livro didático estabeleça conexão entre os textos apresentados e o momento sócio- histórico de sua elaboração, a fim de que seja exercida plenamente sua função de mediador cultural. Muitas vezes, o desconhecimento do leitor- aluno da realidade histórica, social, política e/ou econômica no qual o texto está inserido inviabiliza a compreensão das marcas culturais apresentadas e a construção de novos significados.

No que se refere aos estereótipos, salientamos as explicações de Hansen (2000, *apud*, JANZEN, 2007, p.03) quando diz que a projeção que o aprendiz faz de outrem diante dos poucos elementos que se tem, criando avaliações coletivas, podem servir de ponto de partida para ocorrer o deslocamento cultural e permitir a aproximação inicial entre o estudante e a cultura- alvo. O importante, diz o autor, é que as avaliações coletivas, estereotipadas, generalizantes, sirvam como um início para a aproximação entre o aluno e a cultura- alvo, para que, ao serem aprofundadas as reflexões, os julgamentos tornem- se individuais e o que antes era homogêneo passe a ser multiidentitário e plural. No entanto, na obra em análise, como os textos apresentados permanecem na superficialidade, em uma perspectiva de leitura linear, entendemos que caberá ao professor empenhar-se para que ocorra o diálogo entre culturas em sua sala de aula.

No Capítulo II desta pesquisa, ao abordarmos a concepção de cultura através dos tempos, vimos que a concepção tradicional, ora trilhada pela obra em análise, é caracterizada pela delimitação interna do povo, em uma forte tendência etnocentrista, formada por concei-

tos pré- concebidos, podendo ocasionar a rejeição, por parte do aprendiz, com relação ao que lhe é diferente e propiciar imagem estereotipada do outro, o que poderia dificultar o diálogo entre as culturas em contato (JANZEN, 2007).

Ademais, consta na página inicial de cada unidade um mapa do Brasil, cada qual salientando um aspecto do país. Na primeira unidade, há a divisão do país por regiões; na segunda, por estados; na terceira, destacam-se as capitais estaduais. A partir da quarta unidade, tem-se o mapa do Brasil seguido de respectivos dados geográficos, físicos ou políticos. Somando-se ao conteúdo apresentado no Apêndice do livro, no qual há a descrição, por tópicos, das datas e feriados nacionais, do ciclo de escolaridade e História do Brasil desde a chegada de Pedro Álvares Cabral até o aniversário de 500 anos de nosso país, é novamente nítida a organização estruturalista central do manual didático em questão, favorecendo a inserção de informações soltas, superficiais, ausentes de propósito comunicativo. Existem muitas informações para exemplificação do conteúdo, no entanto, as informações não são aprofundadas. Assim, entendemos que o conteúdo informativo presente na obra (textos literários, músicas e informações históricas contidas no apêndice, bem como as geográficas no início de cada unidade) não é representativo da realidade brasileira sendo, portanto, insuficiente para desenvolver debates e reflexões em sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que seja imprescindível a atuação do professor que faz o uso deste manual em sala de aula. Em nosso entender, a obra **Fala Brasil** necessita de complementação com textos autênticos, a fim de gerar motivação diante de sua característica de confiabilidade ao ser demonstrada a aplicabilidade efetiva do que está sendo estudado, em reais situações de comunicação na língua alvo. Além disso, a obra falha em não propor momentos de interação, ou seja, de estimular situações de dramatização, não se beneficiando das experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos em contato, na formação do conhecimento. Assim, caberá ao professor, ciente das deficiências existentes no livro em questão, diante de nossas perspectivas de ensino-aprendizagem de línguas, agir de maneira a atenuá-las a fim de que seus objetivos sejam atingidos.

No que se refere à mediação cultural, o método em questão deixa a desejar, pois não considera as experiências e conhecimentos anteriores de seus leitores (professores e/ou alu-

nos), tampouco proporciona momentos de interação, de reflexão, de análise entre os sujeitos da relação, mantendo-se na superficialidade quanto aos temas abordados e favorecendo leituras lineares, em uma abordagem de ensino predominantemente formal. Destacamos que no momento de elaboração da obra, 1989, os estudos a respeito da abordagem intercultural eram ainda incipientes, por isso apesar de defendermos essa perspectiva pedagógica como a mais adequada e produtiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas, não podemos exigir da obra em questão a materialização dessa perspectiva. Contudo, era substancial na mesma época os conhecimentos relativos à abordagem comunicativa, e é por isso que questionamos o fato de o livro **Fala Brasil** tender para a unicidade de vozes discursivas, à visão tradicional de cultura e à concepção de língua características da perspectiva estruturalista.

Contudo, diante da possibilidade de flexibilização das unidades temáticas, bem como da viabilidade que a obra oferece de complementação de seus conteúdos, grande seleção de textos, informações gerais e músicas apresentadas, acreditamos que o material didático **Fala Brasil** poderia ser considerado uma possível **fonte** à disposição do professor, auxiliar no cumprimento de suas atividades docentes, para que a sala de aula se tornasse um ambiente desencadeador de reflexões e interações de experiências (ALMEIDA FILHO, 2013). Contudo, fica a cargo do professor o maior aprofundamento das temáticas apresentadas, a busca de diferentes interpretações e pontos de vista, a fim de que seja estimulada a reflexão e a interação para que a sala de aula se torne um ambiente de diálogo de culturas, de (des)construção de identidades e de significados, enfim, como bem disse Kramsh (1993) que a sala de aula se torne um terceiro espaço³⁰.

³⁰ Assunto abordado no item 3.5 Abordagem Intercultural.

6.3 Passagens: Português do Brasil para estrangeiros

Na apresentação da obra, a autora compromete-se com o desenvolvimento das habilidades da leitura, fala, audição e escrita, partindo de situações diversas da vida cotidiana. Acrescenta ser um dos objetivos da obra inserir o aprendiz “nos aspectos mais sutis da cultura brasileira” sem contudo descuidar dos aspectos gramaticais necessários a garantir o que considera “a elegância e correção da linguagem”(CELLI, 2002, sem paginação). Para a autora, “a gramática deve ser apresentada de forma simples e gradativa, não como um fim, mas como um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal de expressão oral e escrita” (CELLI, 2002, sem paginação). A autora promete transmitir a forma da língua-alvo ao aprendiz através de sua efetiva utilização na sociedade, tendo, dessa forma, grande preocupação quanto à complexidade de seu uso real. No prefácio, relata ainda os tempos verbais a serem abordados no decorrer da obra e expõe suas justificativas para a seleção e ordem dos mesmos. Salienta que o momento da Revisão é de muita importância na aprendizagem, pois suas atividades, de ordem estrutural, complementam os conteúdos gramaticais desenvolvidos no decorrer de cada unidade. A autora enfatiza que as atividades orais, ou seja, voltadas à leitura e conversação, devem ser feitas em sala de aula, deixando as de expressão escrita para serem realizadas em casa. Ressalta ainda ser o método aplicado dinâmico, permitindo aos alunos colaborarem ativamente no processo de formação de conhecimento, por meio de interações, troca de experiências e informações, sendo a principal meta da obra a de motivar os aprendizes a participarem das atividades a fim de aprenderem não somente uma nova língua, “mas hábitos e cultura de um outro país, através da troca de informações em atividades de classe com seus colegas (CELLI, 2002, sem paginação).

Ao ler a apresentação da obra **Passagens: Português do Brasil para estrangeiros**, tem-se a expectativa de um livro didático que seguiria uma abordagem comunicativa para o ensino de PLE, como proposta pedagógica. A autora expressa claramente sua posição quanto ao estudo da gramática normativa como meio e não como fim, destacando como objetivo central do estudo de uma língua estrangeira, o desenvolvimento da comunicação, que deve ocorrer fornecendo ao aprendiz os recursos necessários para conseguir se expressar com desenvoltura nas mais diversas situações de uso real da língua- cultura- alvo, através de atividades interativas, que busquem a troca de experiências e informações e que propiciem ao aprendiz

“espaço para atuar, mostrando seus pontos de vista, concordando, discordando, argumentando e questionando” (CELLI, 2001, sem paginação).

Como vimos no item 3.4 (A evolução das teorias de ensino nas últimas décadas), desta pesquisa, para a abordagem comunicativa, as formas e estruturas da língua- alvo devem ser consideradas em sua funcionalidade, diante da situação real. Assim, além das questões gramaticais, também devem ser considerados o contexto sociolinguístico, sociocultural, paralinguístico, assim como os gêneros textuais e as estruturas específicas de cada situação de comunicação. Nessa perspectiva, as experiências anteriores dos aprendizes devem ser prestigiadas por servirem como fator de motivação e de aproximação entre a língua- cultura própria e a alvo. Diante disso, Meireles (2002) destaca dois pontos de relevância: o uso de materiais autênticos, como os textos informativos, músicas etc, com a intenção de se propiciar o contato dos alunos com a língua-cultura alvo de modo menos artificial; além da realização de atividades de dramatização de situações cotidianas, o que contribuiria para a aplicação dos assuntos estudados em sala de aula em situações reais de uso da linguagem, propiciando maior autonomia ao aluno.

No entanto, apesar de pretender uma abordagem comunicativa, tal como manifestado no prefácio, a obra **Passagens** apresenta muitas situações que poderiam, a partir de nossas considerações, causar dificuldades no encaminhamento da aula para o professor que deseja seguir uma abordagem comunicativa. Uma dessas situações trata-se da maneira como, algumas vezes, são apresentadas as gírias e expressões idiomáticas ao longo da obra. Como relatamos, a autora traz como um de seus objetivos o uso da linguagem oral, menos formal, visando “uma rápida inserção do falante do português nos aspectos mais sutis da cultura brasileira” (CELLI, 2002, sem paginação). Contudo, a obra dificulta a compreensão dessas manifestações de linguagem e sua respectiva aplicação efetiva em uma situação de comunicação real ao tabelar as gírias e expressões (figura 14), ou em desejar demonstrar seu uso real explicando os termos e exemplificando a partir de diálogos construídos, ou seja, textos elaborados pela própria autora da obra com fins didáticos (figura 15).

Quando extraídas de contexto comunicativo, as expressões idiomáticas e gírias tornam-se expressões vazias, abstratas, dificilmente compreendidas pelo aprendiz. Entendemos que o mais adequado seria que a autora reproduzisse textos autênticos, como transcrições de

filmes ou de músicas, nos quais as gírias e/ou expressões fossem utilizadas, para que o leitor, a partir do contexto, inferisse sentido a tais termos. Além disso, a autora em momento algum indica a qual linguagem oral faz referência durante a obra, diante das múltiplas possibilidades existentes, de acordo com o grupo social a que se refere, às regiões do país etc. Enfim, a abordagem quanto à linguagem oral é generalizante, como se todos os habitantes no Brasil se manifestassem oralmente da mesma maneira.



Figura 17. Passagens- Gírias e Expressões

25



EXPRESSÕES / GÍRIAS

MAS
QUE
ABACAXI!

Estou trabalhando cinco horas a fio.



– Aonde você e sua esposa foram ontem?
– **A gente** foi ao cinema.

Complete com **a gente**:

Ontem _____ trabalhou muito.

Na próxima semana _____ vai viajar.

Neste momento _____ está almoçando.

– Ontem, Luís viajou e o pneu do carro furou.
– **Que abacaxi!** Que pena!



o macaco

– Gosto muito de Marcos.
– Eu também. Ele é meu **amigo do peito**.



– O volante do seu carro é bacana.
– E o carro?
– O carro também é muito bacana.

(expressão)

A fio:
sem interrupção

(expressão)

A gente:
nós
(Observe o verbo usado no singular)

(gíria)

Que abacaxi:
Que problema

(expressão)

Amigo do peito:
grande amigo

(gíria)

Bacana:
Aplica-se a pessoas e/ou coisas: formidável, simpático, luxuoso, elegante, legal.

Figura 18. Passagens- Gírias e Expressões 2

Em outros momentos durante a obra é apresentado o vocabulário em formato de listas de palavras, desconsiderando, portanto, sua funcionalidade em manifestações reais de linguagem. Na figura 20, por exemplo, é disponibilizada uma tabela relacionada às partes da casa, seguida de uma atividade para dispor das palavras listadas de acordo com o ambiente doméstico em que melhor se acomodam.

ONDE PONHO A TORRADEIRA?

a cadeira a padeira a estante o freezer a escova

a cama de casal o vaso sanitário o fogão a pia a poltrona

a mesa de jantar a cafeteira o sofá o secador

a banheira o barbeador a panela a lavadora o armário

o espelho a torradeira o aparelho de barbear a chuveiro o relógio de parede

Partes de uma casa:
sala - cozinha - quarto - corredor - copa - banheiro - lavabo - área de serviço

Complete:
Na sala colocam-se _____
Na cozinha, _____ e
no banheiro, _____

Figura 19. Passagens- Lista de palavras

Ainda no que se refere à concepção de linguagem seguida pela obra em questão, observamos que o material apresenta grande parte de suas atividades baseadas em textos de autoria de sua autora, além de preocupar-se muito mais com a forma da língua do que com seu uso. Observamos que a maioria de suas 222 pequenas unidades possuem um objetivo gramatical claramente identificável, em torno do qual giram as atividades propostas. Mesmo em momentos nos quais aborda questões culturais explicitamente, como artes plásticas e música, utiliza-as como pretexto para exemplificar a estrutura da língua e fixar conteúdos com exercí-

cios, na grande maioria das vezes, de forma mecanicista, seguindo, de forma geral, uma abordagem estruturalista.

Isso ocorre, por exemplo, quando o livro didático aborda a cidade de Campos do Jordão e, logo adiante, o estado do Ceará, em atividades por demais semelhantes. Em ambas as situações não há proposta comunicativa a ser desenvolvida, uma vez que as atividades giram em torno de explicação seguida de fixação de conteúdo estritamente de ordem gramatical. Na primeira, a cidade paulista é utilizada como temática para explanação do tempo verbal do futuro do presente do modo indicativo e, para isso, o manual dispõe de um breve texto a respeito das características turísticas da cidade. Na sequência, desenvolve exercícios de prática e memorização das estruturas apresentadas, como exercícios para preencher lacunas com as formas verbais corretas e, ainda, determina que um texto ora no presente do indicativo seja passado para o tempo verbal estudado na lição. Já quando o estado do Ceará é exposto, a intenção é de explicar ao aluno a conjugação irregular no presente do indicativo do verbo “conseguir” e fixar essas explicações com exercícios estruturais como se percebe nas figuras a seguir.

136

O QUE FAREMOS AMANHÃ?

Campos do Jordão

Todo mês de julho, Campos do Jordão é uma festa só: começa e avança com o Festival de Inverno. As ruas ficam cheias, os hotéis lotados e os restaurantes têm filas. Todos querem aproveitar o frio das montanhas comendo muito chocolate, comprando as famosas malhas e curtindo a natureza.

Onde fica: no estado de São Paulo

Distâncias em km:
 do Rio de Janeiro - 359
 de São Paulo (capital) - 184
 de Brasília - 1206




lareira

No Hotel

Filho: O que **faremos** amanhã?

Pai: De manhã, **faremos** um passeio de trem.

Mãe: Vocês sabiam que o trem passa pelo ponto ferroviário mais elevado do país?

Filha: Eu já li sobre isto numa revista. São 1743 metros.

Filho: Que alto! Eu não sabia. Estou ansioso para fazer este passeio.

Pai: Calma! Vocês **terão** oportunidade de conhecer muitas coisas interessantes. Esta viagem **será** inesquecível.



as malhas



a estrada de linha férrea

Figura 20. Passagens- unidade 136

152

CURIOSIDADE

Em Morro Branco, no Ceará, todos conhecem as garrafas decoradas com areia colorida.

Na semana passada, Márcia levou duas garrafinhas para a escola e as mostrou para suas colegas. Elas fizeram algumas perguntas.

Fernanda: Quem faz as garrafinhas?
 Márcia: Os artesãos.
 Cláudia: Onde eles conseguem a areia colorida?
 Márcia: Nas falésias da região. Amanhã trarei as fotos para vocês.

O Ceará é um estado da região Nordeste do Brasil.

FOCALIZAÇÃO
 Verbo **conseguir** - irregular
 Modo indicativo

	<i>conseguir</i>
eu	presente consigo
ele - ela - você	consegue
nós	conseguimos
eles - elas - vocês	conseguem

Complete com o verbo conseguir:

- Você vai conseguir terminar esta lição até às cinco horas?
- Sim, com certeza, eu _____.

- Eu _____ ficar na mesma posição para fazer meditação por 30 minutos.
 - Nossa! Eu não _____.

- Eu não _____ dormir quando viajo de avião.
 - Nem eu.

ATIVIDADES

a. escreva três coisas que você consegue fazer muito bem e uma que você não consegue fazer de jeito nenhum
 b. apresente ao grupo

**EU NÃO CONSIGO
 EU CONSIGO**

Figura 21. Passagens- unidade 152

Considerando que, muitas vezes, o livro didático é o único recurso de que dispõe o professor em sala de aula e ainda, não raras as vezes, é através dele que o aluno tem seu primeiro e quiça seu único contato com a língua- cultura- alvo, a função de mediador cultural do livro didático torna-se ainda mais relevante. No entanto, no que se refere às artes (plásticas, literária, cinematográfica etc), à história, à geografia do Brasil, consideramos a obra **Passagens** insuficiente, pois são raras e superficiais as oportunidades de acesso que oferece ao aluno- leitor, ao que a própria autora faz alusão, por ocasião do prefácio da obra, quando se compromete a apresentar “não somente uma nova língua, mas hábitos e cultura de um outro país” (CELLI, 2002, sem paginação).

Em uma dessas oportunidades, há a inserção do texto “O bicho”, de Manuel Bandeira (figura 22). No entanto, como a obra **Passagens** não estabelece claramente os seus objetivos ao apresentar um texto literário, tampouco esclarece ao leitor as características desse gênero de discurso, podendo causar estranhamento e distanciamento tanto intracultural quanto intercultural. Isto porque, sem recomendações prévias quanto à leitura desse gênero, mesmo um leitor que possua competência linguística pode sentir dificuldades diante dos traços de um gênero específico e com o qual não possua familiaridade. No que se refere à interculturalidade, é possível que o aprendiz não esteja a par do contexto sócio-histórico- cultural em que o texto esteja inserido, o que também pode causar falhas na formação de sentido. Essa imprecisão nos sugere que o texto literário foi selecionado pela autora como um recurso auxiliar para a realização de atividades estruturais, como indica a atividade que o segue, sendo desconsideradas as questões estéticas e de âmbito intercultural.



O BICHO

Manuel Bandeira



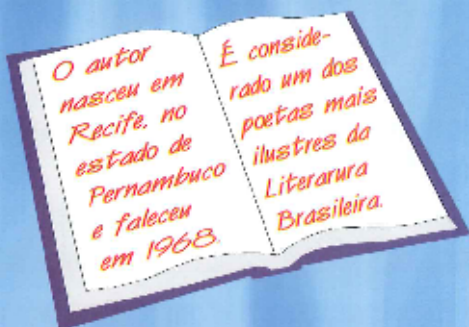
ELE ERA UM HOMEM

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão.
Não era gato.
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



O autor nasceu em Recife, no estado de Pernambuco e faleceu em 1968.

É considerado um dos poetas mais ilustres da Literatura Brasileira.

observe

Catar = pegar, apanhar
Catar lixo = pegar lixo
Catadores de papel

SUA OPINIÃO

O que seria necessário fazer para terminar com o problema da fome no mundo?

Observe os verbos:
achar, examinar, engolir e cheirar.

perfeito	imperfeito
eu achei	achava
eu examinei	_____
eu engoli	_____
eu cheirei	_____

Na segunda estrofe foi necessário usar o pretérito imperfeito porque:

() os fatos aconteceram continuamente

() os fatos aconteceram somente uma vez

Figura 22. Passagens- unidade 189

Faz-se mister retomar as palavras de Bakhtin (2003,p.284) quando afirma que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas”.

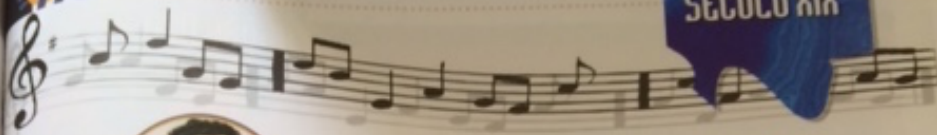
É por isso que consideramos importante que sejam trabalhados no contexto do livro didático o maior numero possível de gêneros discursivos, visto que, diante das variadas possibilidades de ação/repertório humanos, para se compreender uma língua é necessário o contato e familiaridade com os mais variados gêneros de discurso (JANZEN, 2005; STORCK, 2011).

Nesse sentido, consideramos que quanto mais variados forem os usos da língua- cultura alvo colocados à disposição dos alunos, em diferentes contextos, menores as chances de ocorrerem estranhamentos e, assim, melhor será sua aquisição. Agindo dessa forma, entendemos que os aprendizes seriam preparados para atuarem, como sujeitos ativos, em situações de comunicação real na língua- cultura- alvo.

Ao referir-se à música brasileira do século XIX, o livro didático **Passagens** o faz por meio de textos construídos e de maneira superficial. Três ícones da MPB, os compositores Antônio Carlos Gomes, Ernesto Nazareth e Chiquinha Gonzaga, aparecem em ilustrações e curta biografia elaborada pela própria autora da obra (figura 23). Diante de personalidades de renome e prestígio, os quais demandariam muito além de meia página com algumas poucas palavras a respeito, o livro em questão mantém-se na superficialidade, não apresentando nenhuma obra dos referidos compositores. No entanto, o livro apresenta atividade de interação comunicativa entre os aprendizes ao questioná-los quanto aos principais compositores de seu país e requisitando que os alunos apresentem a seus colegas, sua música favorita. Contudo, notamos ser a atividade proposta imprecisa, pois não deixa claro ao aluno- leitor exatamente seus objetivos quando não define a que época se refere na primeira atividade e, em seguida, é proposta outra questão partindo-se de outro momento histórico, ao questionar os aprendizes a respeito de suas canções favoritas, fugindo da temática inicialmente sugerida, que tratava dos compositores do século XIX. Essa imprecisão didático- metodológica está presente em variados momentos da obra analisada.

173

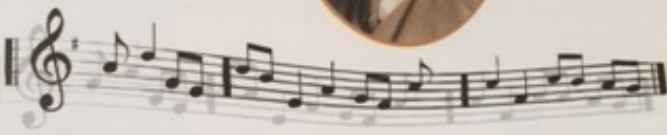
A MÚSICA NO SÉCULO XIX




O maior compositor nacional do século XIX foi **Antônio Carlos Gomes** (1836-1896). Carlos Gomes passou grande parte de sua vida na Itália, onde compôs sua ópera mais famosa, *O Guarani*, baseada no romance de mesmo nome, de José de Alencar.

Outros compositores

Ernesto Nazareth
Retratou em suas músicas (o chorinho) a atmosfera do Rio de Janeiro antigo com seus tipos característicos: a mulata, o estudante, o militar, o funcionário público.


Chiquinha Gonzaga
Primeira compositora brasileira, criou marchas de carnaval, música para teatro e muitas modinhas populares.

ATIVIDADE

Fale dos trabalhos dos principais compositores de seu país.

SUGESTÃO

Se for possível, apresentar aos colegas uma de suas músicas favoritas explicando a letra.

A música escolhida agrada a todas as faixas etárias?

Quais são os ritmos preferidos pelas pessoas da Terceira Idade para dançar?

Figura 23. Passagens- unidade 173

Como já ressaltamos, não há menção na obra às diversidades socioculturais logo, o mesmo se dá no que se trata à música brasileira. Assim, logo na sequência da unidade que abordou a temática dos compositores do século XIX, observamos a presença de unidades que exibem letras de canções brasileiras. No entanto, o que nos chama a atenção é o fato de as duas músicas apresentadas serem do mesmo ritmo: o samba. Como não há qualquer alusão à riqueza musical brasileira, o leitor é levado a uma imagem generalizada de música brasileira relacionada ao samba, o que poderá reforçar representações anteriores dos alunos.

A primeira música é “Lata d’Água”, samba de Luís Antônio e Jota Júnior (figura 24). Tal como relatamos no que se refere ao gênero literário, também com relação ao gênero musical não há recomendações prévias, com relação ao contexto sócio- histórico- cultural e também com relação à linguagem típica do gênero discursivo, marcantes na letra da música, o que poderia causar estranhamentos diante de uma nova realidade social. Novamente abordamos a questão da imprecisão didático- pedagógica da obra **Passagens**, que indica ter sido o gênero musical inserido como pretexto para reforço estrutural, sem qualquer intenção estética e/ou intercultural.



MÚSICA - LATA D'ÁGUA

Samba de L. Antônio
e J. Júnior

*Lata d'água na cabeça
Lá vai Maria
Lá vai Maria
Sobe o morro, não se cansa,
Pela mão leva a criança...*



LATA D'ÁGUA

*Lá vai Maria
Maria lava a roupa lá no alto
Lutando pelo pão de cada dia
Sonhando com a vida do asfalto
Que acaba onde o morro princip*

PRATICANDO

- d'água: lata d'água caixa-d'água
 copo-d'água
 tromba _____
- Maria lava a roupa lá no alto. O contrário é:

- "Que acaba onde o morro principia".
O sinônimo de acabar é:

- Dê dois sinônimos de principiar:
_____ e _____
- Faça uma pergunta para a seguinte
afirmação:
Maria sonha com a vida do asfalto.

- Passa para o pretérito imperfeito:
Ela está sonhando com a vida do asfalto.

FOCALIZAÇÃO

Verbo *subir* - irregular *subir*

Modo indicativo

	presente
eu	subo
ele - ela - você	sobe
nós	subimos
eles - elas - vocês	sobem

imperativo: suba



Figura 24. Passagens- unidade 175

Em nosso entender, a prática da leitura no ensino de línguas estrangeiras deveria se respaldar em enunciados, verbais ou não- verbais, para que fossem problematizadas suas condições de produção, bem como sua contextualização histórico-cultural, com a finalidade de des(construção) identitária de si e de outrem, para que não se incorresse em pré(conceitos) , os quais poderiam dificultar o diálogo entre os sujeitos. Dessa forma, a aprendizagem de uma língua estrangeira contribuiria ativamente na ampliação dos horizontes de valores dos sujeitos em interação. Entretanto, o livro didático em nenhum momento aborda a questão da diversidade cultural que existe no Brasil, inclusive referindo-se à “a cultura brasileira” (CELLI, 2002, sem paginação) desde o prefácio, o que implica no apagamento das diferenças socioculturais, favorecendo a homogeneização do grupo. Janzen ressalta (2007) que a homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, podendo gerar a negação dos valores e crenças do outro e reforçar o etnocentrismo, o que caracteriza a visão tradicional de cultura.

Partindo dessas considerações, analisamos alguns dos diálogos construídos, seus temas e personagens, a fim de verificar se a concepção de cultura seguida é a mesma indicada no prefácio da obra, bem como verificar as representações socioculturais inseridas. Iniciamos com a primeira unidade na qual consta um diálogo entre Mário, um brasileiro, e uma moça inglesa, sem nome definido, chamada simplesmente de “Moça”, o que entendemos como tendência e concepção cultural tradicional. Ambos estão aguardando a chegada do ônibus, em um ponto, quando Mário questiona se a nota de 50 reais que está no chão é de propriedade da tal “Moça”. Percebendo seu sotaque, indaga sua nacionalidade e elogia sua fluência no português. Notamos no desenho ao lado do diálogo que todas as quatro pessoas que estão no ponto de ônibus estão sorridentes e tranquilas enquanto aguardam a condução. Isto posto, constatamos que a imagem do brasileiro alegre, sorridente, gentil e cordial está inserida nessa atividade de leitura sugerida pelo material em análise, de modo genérico, não heterogêneo, em uma postura de construção ou reforço de conceitos.

CONVERSAÇÃO **No ponto de ônibus**

Mário está na fila de um ponto de ônibus. De repente, ele olha para o chão e vê uma nota de R\$ 50,00. Então, pergunta para uma moça que está ao seu lado:

Mário: *Olhe! Por acaso, esse dinheiro não é seu?*

Moça: *Oh! É sim, obrigada. Ele caiu da minha carteira quando peguei as moedas para pagar a passagem de ônibus.*

Mário percebe, então, que a moça não é brasileira devido ao seu leve sotaque e pergunta:

Mário: *De onde você é?*

Moça: *Sou da Inglaterra e estou no Brasil há dois meses.*

Mário: *Só dois meses! Mas você já fala tão bem!*

Moça: *Obrigada. Antes de viajar eu estudei português em Londres.*

Mário: *Que bacana!*



Figura 25. Passagens- unidade 1

Conforme já mencionamos, o uso de textos autênticos retrata os contextos efetivos de uso da língua- cultura alvo, bem como previne a construção de imagens estereotipadas. Ao contrário, segundo Meireles (2002), em textos elaborados com fins meramente didáticos, é grande a possibilidade de serem criadas personagens fechadas e acabadas, como ocorreu na situação retratada, ao nosso entender.

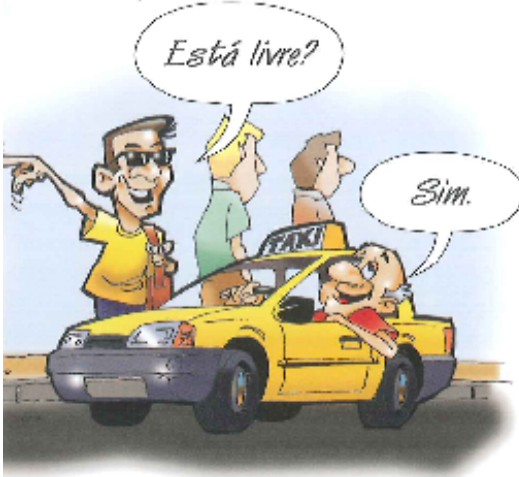
Logo na sequência, na unidade 11, há um outro diálogo construído no qual um passageiro (inominado), pega um taxi, elogia o fato do percurso ter sido rápido e não faz questão de receber o troco do motorista. Novamente a imagem que acompanha o texto indica os personagens sorridentes, e somando-se às representações indicadas no texto, poderia-se supor uma imagem generalizada dos brasileiros gentis, alegres e simpáticos. Um estereótipo positivo mas incompatível com a realidade, diante da pluralidade, da heterogeneidade dos indivíduos.

Assim, no que se refere aos personagens presentes na obra **Passagens**, observamos em nossa análise algumas características semelhantes às aquelas descritas por Janzen no artigo intitulado **Concepção Bakthiniana de literatura e análise de personagens nos livros de LEM**, publicado em 2012. Nesse sentido, percebemos, que muitos dos textos apresentados, bem como dos personagens fictícios pertencentes aos diálogos construídos, não foram associados a uma realidade sócio- histórica- cultural, o que espelha a concepção de linguagem estruturalista que o livro segue, bem como é oriunda da visão de cultura tradicional apresentada por sua autora. Logo, consideramos que, apesar de pretender que a formação do conhecimento seja realizada a partir da interação entre os sujeitos, a obra **Passagens** inviabiliza as reflexões, ao demonstrar somente as percepções de sua autora, tornando a obra monológica (JANZEN, 2012). Nesse contexto, aos alunos fica restrita a possibilidade de duplicação da visão da autora (mimetização), sendo dificultada a possibilidade de exotopia e, consequentemente, da relativização de marcas culturais e des(construção) de identidades.



DIÁLOGO

TOMANDO UM TÁXI



Motorista: Aonde o senhor quer ir?
 Passageiro: Para o Hotel Rio de Janeiro.
 Motorista: Tudo bem.
 Passageiro: O hotel é longe?
 Motorista: Não. É perto. Fica logo ali, depois do túnel.
 Depois de cinco minutos:
 Motorista: Pronto. Chegamos.
 Passageiro: Que rápido. Quanto é a corrida?
 Motorista: São R\$ 9,20.

A O passageiro dá uma nota de R\$ 10,00 e não faz questão de receber o troco.

Passageiro: Tudo bem. O senhor *pode* ficar com o troco.
 Motorista: Obrigado.
 Passageiro: Até logo.
 Motorista: Até logo.

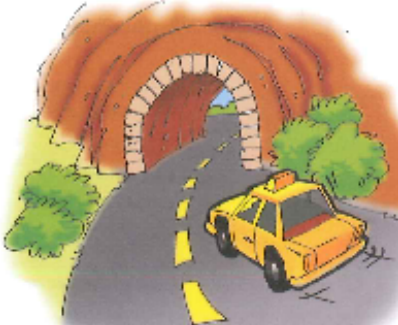


Figura 26. Passagens- Unidade 11

O livro didático **Passagens: Português para estrangeiros** traz interessantes propósitos de estudo. No entanto, as propostas deveriam ser abordadas de maneira a motivar os aprendizes e permitir que fosse desenvolvida a interação em sala de aula. Sob orientação do professor, diante do contexto de cada sala de aula, poderia haver a manipulação das atividades, sua complementação e flexibilização, em busca da melhor maneira de se alcançar os objetivos propostos por ocasião do planejamento do curso e aqueles aspirados pelos alunos e pelo professor. Contudo, não podemos deixar de considerar o fato de, na apresentação da obra, a autora Rosine Celli considerar que a mesma deva ser concluída em aproximadamente 60 a 70 horas. Uma vez que o livro em questão compreende 222 unidades, o tempo estimado

para se trabalhar em sala de aula cada uma das unidades seria em torno de 17 minutos. Diante disso, a depender da quantidade de alunos em sala de aula, bem como do nível de dificuldade apresentado, poderia ser dificultado ao professor trazer conteúdo complementar, caso opte por utilizar este material como um auxiliar, fonte de recursos na construção de conhecimento em sala de aula. Pois, de acordo com Souza (1995b), não são raras as vezes nas quais os alunos exigem a utilização do livro didático em cursos de línguas e até mesmo consideram-no como um termômetro indicativo da eficiência do professor, obrigando-o a cumprir rigorosamente suas atividades propostas e seguir o prazo determinado para concluí-lo, a fim de se evitar frustrações no aluno e prestar contas de seu trabalho enquanto professor (SOUZA 1995b).

Nesse panorama, entendemos que há centralização do conhecimento e perda da autonomia dos indivíduos e, portanto, a utilização de livro didático atuaria como freio inibidor do processo de ensino-aprendizagem da língua alvo. Enfatizamos, então, que o modo utilizado para a organização e produção das unidades temáticas não deixa espaço para a contribuição do professor, dificultando seu trabalho em sala de aula, caso deseje seguir uma abordagem intercultural de ensino-aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que nem sempre a escolha do material didático é opção do professor. Por isso, pretendemos, com esta pesquisa, avaliar se os livros didático constituintes de nosso corpus de pesquisa podem ser considerados uma possível fonte de recursos a professores de língua portuguesa para estrangeiros, que busquem a construção do conhecimento pela troca de experiências e diálogos entre os sujeitos em interação.

Desse modo, através da análise de atividades desenvolvidas nos materiais selecionados, buscamos destacar as concepções de cultura e de língua seguidas pelas obras, de acordo com as quais se deram suas escolhas temáticas, didático-metodológicas e discursivas. Iniciamos as análises partindo do compromisso traçado por seus respectivos autores, por ocasião da apresentação dos livros, associando-o ao que de fato é apresentado nas obras. Nossa análise buscou salientar as representações socioculturais expostas, tendo por objeto textos, figuras e fotos dispostas ao longo das obras, bem como atividades outras apresentadas nos livros.

Verificamos ainda que, nas três obras exploradas, a maneira como os aprendizes- leitores são chamados a interagir diante das variadas propostas de atividades, quer seja em leituras verbais ou não verbais, ou ainda no que se refere aos exercícios de fixação gramatical, indica uma tendência das obras em homogeneizar suas leituras, pela duplicação dos valores de seus autores, o que não possibilita novas construções de sentidos pelos alunos.

A partir da análise das personagens, realizada sob os princípios desenvolvidos por Jansen (2012) verificamos serem, nas três obras apreciadas, as personagens fictícias apresentadas são caracterizadas por atitudes e comportamentos previsíveis, normalmente seguindo padrões que indicam o senso comum, não sendo individualizadas, tampouco apresentando características psicológicas pessoais que as diferenciam entre si. Além disso, são frequentemente artificiais, diante da falta de contextualização sócio-histórica- cultural o que pode gerar falta de confiança por parte dos aprendizes. Assim, as três obras, seguem uma tendência de leitura linear, e com isso, aproximam-se de representações socioculturais esvaziadas de sentido, superficiais, generalizantes, o que poderia propiciar uma percepção estereotipada do ou-

tro. Além disso, diante do fato de não propiciarem a interação leitor- obra, pois limitam os aprendizes a mimetizarem as visões e as interpretações dos autores das obras, não exercem com efetividade sua função de mediadores culturais.

À primeira vista, as obras parecem seguir uma tendência dialógica, quando, nos prefácios, comprometem-se em mobilizar o aprendiz a fim de torná-lo agente ativo no processo de formação de conhecimento. No entanto, os livros permanecem em uma perspectiva monológica, revelando somente as vozes de seus próprios autores, o que não favorece o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a relativização de marcas culturais que propiciam a des(construção) de identidades e a compreensão de seus próprios traços individuais a partir do olhar à outra cultura. Nesse contexto, o outro é percebido apenas como grupo, indicando a representação generalizante dos sujeitos, que caracteriza a visão tradicional de cultura.

Acreditamos que uma alternativa nesse caso seja a substituição e/ou complementação de textos construídos com fins didáticos por materiais autênticos, dotados de maior credibilidade e com a possibilidade de apresentação do uso efetivo da língua-cultura alvo. Ressaltamos, contudo, a necessidade de contextualização dos textos com a realidade social, econômica, política, histórica, para que o aprendiz seja situado com o momento de elaboração textual, pois o sentido do discurso verbal depende do conhecimento extraverbal (JANZEN, 2012).

Ademais, percebemos que as obras analisadas seguem uma concepção de linguagem estruturalista, reproduzindo atividades centradas na forma da língua e desconsiderando seu real funcionamento de uso, apesar de todas terem sido elaboradas após a década de 1980 (**Novo Avenida Brasil 1**, com a primeira edição em 2008, **Fala Brasil**, em 1989 e, **Passagens**, em 2002), momento em que já se considerava o conhecimento gramatical insuficiente na capacitação do aprendiz para o real domínio de uma língua nova (ALMEIDA FILHO, 1997) e a concepção de língua a-histórica, descontextualizada já era questionada por estudiosos da área. Consideramos, nesse sentido, necessário, além de saber utilizar-se da forma da língua, ser capaz de manipulá-la em situações de uso efetivo. Assim, acreditamos ser fundamental que as situações extraverbais sejam consideradas, para que a aprendizagem não se restrinja às estruturas linguísticas, mas que propicie o diálogo intercultural.

Em momentos distintos dos livros didáticos analisados, verificamos a presença de textos que trazem a falsa ideia de uso comunicativo, baseando-se em propostas de diálogos fictícios, reflexo de uma concepção estruturalista de linguagem e da visão tradicional de cultura. Em algumas atividades, os textos servem apenas para ilustrar estruturas da língua-alvo e, em outras, para que o aprendiz aplique as formas linguísticas estudadas anteriormente. Em ambas as situações, os textos apresentados servem apenas como pretexto para atividades de propósito estritamente mecânico, descaracterizando sua função e, portanto, omitindo sua real representatividade.

Seguimos as palavras de Janzen (2007, p.01) quando ressalta que “a percepção tradicional [de cultura] se tornou insustentável, pois existem, nas sociedades modernas, múltiplos e diferentes modos de viver, diferentes culturas que são multiculturais em si”. Assim, entendemos que para que a sala de aula se torne uma ambiente híbrido, onde seja possibilitada a construção, a desconstrução e a reconstrução de identidades, é preciso garantir o desenvolvimento de inter- relações entre os indivíduos em contato (TEDESCHI, 2008).

Apesar de nenhuma das obras analisadas seguirem os preceitos da abordagem intercultural, entendemos que essa perspectiva seja a mais plausível para o favorecimento de relação de interculturalidade em sala de aula, pois “ao conceder ao aluno a oportunidade de interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais (...) valoriza a cultura do aluno, como igualmente legitimada em relação a cultura da língua estrangeira” (MEIRELES, 2002, p.10-11).

Contudo, nas três obras analisadas, diante da indefinição do sujeito alvo, considerado em sua universalidade abstrata, não há possibilidade de se partir do universo familiar dos alunos para a compreensão do outro. Como destacamos com a observação dos prefácios das obras, bem como comprovamos através da análise das atividades apresentadas, todos os três livros didáticos constituintes de nosso *corpus* de pesquisa foram elaborados para leitores de qualquer nacionalidade, com qualquer língua -cultura de origem. Dessa forma, quando o livro é construído sem considerar um público alvo definido e restrito, fica comprometida a possibilidade de se basear na cultura do aprendiz para alcançar a compreensão da cultura alvo, como considera a abordagem intercultural. Logo, caberá ao professor, que assim deseje, manipular

as obras nesse sentido, seja utilizando-as como uma fonte de recursos, seja diante da imposição em adotá-las, complementando-as com textos autênticos que reflitam situações de uso real da/na língua-cultura-alvo, a partir de representações socioculturais que retratem a multiculturalidade, propiciando a formação de uma sala de aula híbrida e de aprendizes autônomos e reflexivos de si e de outrem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de A abordagem orientadora da ação do professor. In: **Parâmetros atuais para o ensino de Português -Língua Estrangeira**. Campinas, S.P. : Pontes, 1997.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado Letras, 2013, p.13- 28.

_____. **O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa., SP, 2005b. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf.

_____. Português e Espanhol nas Relações de Interface no Mercosul. Brasília: **Revista Em Aberto**, ano 15, n. 68, out./dez. 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. **Projetos iniciais no ensino de Português a falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiurs, 1995.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001, 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES, E. F. **Linguagens e Diálogos**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension In: Language Teaching: a practical introduction for teachers*. 1997. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf Acesso em 19 de novembro de 2015 às 11 horas.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. C. (org). **Competência comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid. Edelsa, 1995.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo:Parábola Editorial, 2006.

CELLI, R. **Passagens**: Português para estrangeiros. Campinas: Pontes, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.

CLEMENTE, E. **Integração**: Língua, Cultura e Literatura. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1994.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

COUDRY, P.; FONTÃO, E. **Fala Brasil: Português para estrangeiros**. Pontes, 2007.

CPLP, Histórico- Como surgiu? Disponível em: <http://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em : 04 abr 2016.

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

DAHER, C. H. *Le séjour des étudiants brésiliens en France*. Berlin: Éditions Universitaires Européennes, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introduction** In: *The landscape of qualitative research: theories and issues*. London: SAGE, 1998, p. 1-44.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2a ed. São Paulo: UNESP, 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. **Cartografias dos Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRÍCIO, B. P. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics – an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

_____. On Communicative Competence, 1972 In: PRIDE, J. B. ; HOLMES, J. (eds) **Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth**: Penguin, pp. 269-293.(Part 2)
Disponível em: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> visualizado em 24 de novembro de 2015 às 11h18.

JANZEN, H. E. . A questão cultural no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. No mundo há muitas armadilhas. Campinas: ALB, 2007. v. 16. p. 1-13.

_____. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1), p.107-124, Jan./Jun. 2012.

_____. Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. **Educar-Editora UFPR**, Curitiba, n. 20, p. 137-147, 2002.

_____. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – USP.

_____. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. 2005, 170f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JÚDICE, N. Avaliação: um instrumento de diálogo. In: LLOBERA, M. (org.). **Português/ língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIAW, M. **E-learning and the Development of Intercultural Competence**. *Language Learning and Technology*, v.10, 2006.

LIMA, E. E. et al.; **Novo Avenida Brasil 1**: Curso básico de Português para estrangeiros. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, J. M. F. de. A política governamental para o ensino de Português a imigrantes alemães no Brasil: Geradora e destruidora da experiência da escola teuto- brasileira. In: **Revista da ANPOLL**, no. 8, 2000, p. 59-86.

MEIRELES, S. M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n.20, p. jul/dez 2002.

MENDES, E.; SILVA, L. **Antropologia e Educação**. 2 ed. Montes Claros: Editora Unimon-tes, 2013.

MENESES, P. Filosofia e tolerância. **Síntese Nova Fase**, v. 23, n. 72, p. 5-11, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; PILAR, R. (orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1996a.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2 edition. Oxford: Heinemann, 1996.

OLIVEIRA, E. C. de. Navegar é Preciso!- O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (orgs) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira**: processo de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.185-214.

PACHECO, D. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos**: um olhar discursivo. 2006, 335f. Tese (Doutorado em Letras)- UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In.: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1998, p .23-50.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANCHIS, P. A Crise dos Paradigmas em Antropologia. In: RAMOS, E.; SILVA, L. (org.) **Antropologia e Educação**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013.

SAPIR, E. *Conceptual categories in primitive languages* In: HYMES, D. (ed.), *Language in culture and society: a reading in linguistics and anthropology*, 1964.

SCARAMUCCI, M. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.(org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: **Revista Inventário**. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm> Visualizado em: 20 de novembro de 2015 às 10h30.

SOUZA, D.M. Do monumento ao documento In: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995a.

_____. E o livro não ‘anda’, professor? In: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995b.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções**: uma análise intercultural do livro didático ‘*Keep in Mind*’ a partir das concepções bakhtinianas de linguagem. 2011, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TEDESCHI, L. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI, L. et al. (orgs) **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 2008.

UETI, L. S. O gênero carta de pedido de conselhos nos LDs de PFOL. In: GIL, B. D.; AMADO, R. S. (orgs) **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 13-20.

UPHOFF, D. O Caráter Institucional do Uso do Livro Didático no Ensino de Língua Estrangeira. **Revista Intercâmbio**, volume XVII: 131-141, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p.131-141.

VYGOTSKY, L. S. *Interaction between learning and development. Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/vygotsky78.pdf> ,visualizado em: 24 de novembro de 2015 às 10h30.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006, 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFPR, Curitiba, 2006.

WHORF, B. L. *Language, thought and reality* MIT Press **traduction française: Linguistique et anthropologie**: Denoël, 1969. Disponível em: <https://hadyba.wordpress.com/2011/09/07/sur-lhypothese-sapir-whorf/> Acesso em: 11 de novembro de 2015 às 8h21.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p.7-72.