

MATERIAIS DIDÁTICOS POTENCIALMENTE INTERCULTURAIS: CRENÇAS NA E SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Diogo Oliveira do Espírito SANTO¹

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o papel de crenças sobre línguas-culturas e de materiais didáticos potencialmente interculturais no processo de aprendizagem de português para falantes de outras línguas. As noções de língua-cultura, perspectiva intercultural e crenças serão a base para a discussão de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, cujos dados foram gerados a partir da aplicação de questionários e de notas de campo de observações de aulas em uma turma de língua portuguesa de uma universidade nos Estados Unidos. Os resultados deste trabalho ressaltam a importância de não só considerar a aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva intercultural, como também de investigar o lugar que materiais didáticos, conjuntamente com crenças sobre a língua portuguesa e as culturas brasileiras, ocupam no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos mais sensíveis culturalmente.

Palavras-chave: Português para falantes de outras línguas; Crenças; Materiais didáticos interculturais.

POTENTIALLY INTERCULTURAL TEACHING MATERIALS: BELIEFS IN AND ABOUT LEARNING PORTUGUESE FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

Abstract

This article examines the role played by beliefs about languacultures and by potentially intercultural teaching-learning materials in the learning process of Portuguese for speakers of other languages. The notions of languaculture, intercultural perspective and beliefs will offer the basis for the discussion of a qualitative ethnographic research whose data were obtained through the use of questionnaires and observation field notes of a Portuguese language class in a US university. The results highlight the importance of not only approaching the process of language learning through an intercultural perspective, but also investigating the places that teaching-learning materials, together with beliefs about the Portuguese language and Brazilian cultures, occupy in the learning process and in the development of more culturally sensitive subjects.

¹ Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). E-mail para contato: diogo.oliveira@ufrb.edu.br

Keywords: Portuguese for speakers of other languages; Beliefs; Intercultural teaching-learning materials.

1. Introdução

Como parte de uma tradição nos estudos em Linguística Aplicada (LA), o interesse em compreender os fatores que participam do processo de ensino-aprendizagem de línguas é crescente. Muitas dessas pesquisas se concentram, principalmente, nas reflexões sobre as posturas/atitudes e motivação que os aprendizes de línguas desenvolvem durante o processo de aprendizagem como uma tentativa de traçar as características de um possível “bom aprendiz” (KALAJA, 2015). Desses trabalhos surgiu a necessidade de se investigar os elementos presentes no imaginário dos aprendizes quando estudam uma língua, o que impulsionou uma forte corrente nos estudos da linguagem voltada para a compreensão desses elementos, muitas vezes denominados de “representações”, “culturas de aprender”, “conhecimento metacognitivo” e, como chamarei aqui, “crenças” (BARCELOS, 2001, 2004, 2006).

Os estudos sobre crenças têm permitido a investigação de como os sujeitos constroem seus sistemas simbólicos de representação através de diálogos empreendidos com os recursos semióticos à sua volta (BARCELOS, 2004). Isso nos leva a considerar que esses sujeitos constroem e compartilham suas ideias e opiniões do que seriam ou como funcionam determinadas línguas-culturas a partir do contato com outros discursos, perspectivas e ideologias, veiculados por outros sujeitos, pela mídia e, mais contemporaneamente, pelo uso da *internet*.

Em sala de aula de português para falantes de outras línguas (doravante PFOL)², além das crenças dos sujeitos envolvidos na aprendizagem³, atuam também nesse processo os materiais didáticos que são escolhidos para subsidiar as discussões e servir

² Dentre as nomenclaturas usadas na literatura em LA, percebo uma preferência pelo termo “PLE” (Português como Língua Estrangeira) para fazer referência a situações nas quais o português não funciona como língua de comunicação entre os aprendizes, nem nas comunidades pelas quais eles circulam em seu dia a dia. Apesar de popular, considero que essa nomenclatura pode não dar conta de problematizar a relação que os aprendizes desenvolvem com e na língua portuguesa na contemporaneidade. O que quero dizer com isso é que, por mais que essa língua não seja, majoritariamente, usada para comunicação entre os sujeitos no seu dia a dia, não tem como precisar se ela não desempenha alguma outra função nas práticas de letramento exercidas cotidianamente, principalmente através do uso da *internet*. Portanto, a nomenclatura “PFOL” será adotada como maneira de ressaltar que a aprendizagem está focada não numa “língua estrangeira” a ser adicionada a um repertório, mas num sujeito, falante de outras línguas e nas relações que ele desenvolve com outros recursos semióticos.

³ Embora reconheça a importância de se discutir a aprendizagem de línguas atrelada ao seu ensino, por motivos de escopo, neste artigo, será discutido apenas o processo de aprendizagem a partir da perspectiva dos alunos participantes da pesquisa.

de ponto de partida para a interpretação dos significados atribuídos às mais diferentes línguas e culturas. Isso mostra que o ensino-aprendizagem de línguas envolve e é envolvido por variáveis de naturezas distintas ligadas à personalidade, atitude, motivação, idade, experiências etc., o que reforça a importância de se considerar tais elementos como cruciais no desenvolvimento de práticas que coloquem os sujeitos como foco do ensino.

Os dados⁴ que embasam a discussão deste artigo foram gerados durante um semestre em uma disciplina de língua portuguesa, como parte de uma pesquisa realizada em uma universidade nos Estados Unidos, através da participação de três sujeitos. O principal objetivo era discutir os papéis desempenhados tanto por crenças de alunos sobre as línguas-culturas que estão em interação em sala de aula, como pelo uso de materiais didáticos, que aqui chamarei de potencialmente interculturais, no complexo processo de aprender línguas.

Frente ao exposto, neste artigo, busco refletir sobre a relação entre materiais didáticos e a possibilidade de construção de sujeitos mais sensíveis culturalmente na aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Para isso, discutirei, à luz dos conceitos de crenças e da perspectiva intercultural no e para o desenvolvimento de materiais didáticos de línguas, dados gerados a partir da aplicação de questionários e anotações de campo que apontam para as possíveis impactos que crenças e recursos didáticos trazem para o processo de aprendizagem de PFOL.

2. O conceito de crenças e o seu lugar no ensino e aprendizagem de PFOL

No campo de ensino-aprendizagem de línguas, o conceito de crenças vem despertando o interesse de inúmeros pesquisadores dentro e fora do Brasil. Em território nacional, estudiosos como Leffa (1991), Almeida Filho (1993, 1999), Barcelos (1995) e Vieira-Abrahão (2004) popularizaram pesquisas sobre o conceito na LA. Nessa área de investigação sobre a linguagem, no entanto, apesar do nome “crenças” ser o mais usado na literatura, existe uma gama de outros termos, tais como: representações dos aprendizes (HOLEC, 1987), representações (RILEY, 1989), ideologias de linguagem ou

⁴ Este artigo é um recorte de reflexões desenvolvidas na dissertação de mestrado intitulada “Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino e aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos”. A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, com número de parecer 2.121.514.

ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2004) etc.; o que demonstra, segundo Silva (2007), a importância do conceito e a necessidade de mais pesquisas que debatam seus desdobramentos nos estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Para Barcelos (2004) e Silva (2007), a partir desses diferentes termos e definições, é possível fazer algumas observações:

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

Neste artigo, adoto o conceito de “crenças” como desenvolvido por Barcelos (2004, 2006) por considerá-lo mais adequado aos objetivos propostos e por estar situado em um paradigma sociocultural de pesquisa, segundo o qual o estudo de crenças deve ser realizado com o objetivo de entendê-las como recursos que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem. Além disso, considero esse termo mais adequado por ele fazer referência às percepções ou às imagens de alunos quanto às línguas-culturas com as quais dialogam em sala de aula e também por ser já fortemente estabelecido no campo de estudos de ensino-aprendizagem de línguas.

Por estar atrelado à uma visão sociocultural de língua, a noção de crenças que orienta este estudo possui estreitas relações com a perspectiva intercultural de ensino de línguas, sobre a qual falarei na sequência.

3. Perspectiva intercultural e a noção de língua-cultura

O tratamento das relações contemporâneas que trazem em seu bojo a dialética entre igualdade e diferença, cultura universal e hibridação cultural, colonialidade e

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

[...] guarda uma peculiar familiaridade em cada sociedade, seja em conotações positivas ou negativas, dependendo das tradições acadêmicas e da evolução histórica de cada um [...], em cada contexto específico. Entretanto, isso não significa que o significado deles seja universal, ainda que com frequência, sejam, paradoxalmente, tratados como tais [...]⁵.

Para Akkari (2010), por trás do termo “multicultural”, há a concepção de perspectivas culturais múltiplas para a promoção da educação. Esse autor aponta que tal concepção busca romper com as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais a educação era concebida, em sua maioria, como socialização monocultural. Porém, Akkari (2010) ressalta que a educação multicultural pode ocultar o perigo da separação das diferentes comunidades culturais. Assim, como alternativa para o campo da educação, esse autor comenta que o termo “intercultural” busca superar o hiato do multicultural, destacando a ideia de interação e articulação entre dois ou mais grupos culturais. Para Akkari, assim, “[...] [p]or trás da noção de interação, existem as trocas que podem ser conflitantes ou harmoniosas. A educação intercultural é focada na necessidade de uma experiência comum dos diferentes grupos culturais [...]”. (AKKARI, 2010, p. 77).

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

[...] uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a

⁵ Todas as traduções de textos escritos, originalmente, em outra língua que não a portuguesa, são de minha responsabilidade.

negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas [...]. (CANDAU, 2008, p. 52).

Atrelando essas discussões ao processo de ensinar e aprender línguas, Mendes (2012) enfatiza a necessidade de se provocar deslocamentos na forma de se entender toda a “operação global” do processo de ensino-aprendizagem, isto é, uma reavaliação em direção a diferentes aspectos que o compõem, sobretudo na perspectiva do planejamento dos materiais didáticos, na reflexão sobre os papéis de professor e aluno, na elaboração de currículos, nas formas de avaliação etc. Destarte, toda a discussão sobre a relevância da educação intercultural fez crescer ainda mais o questionamento sobre o lugar da língua e da cultura no ensino.

Segundo Kramsch (2011), a crescente heterogeneidade das sociedades contemporâneas e a mobilidade das pessoas por e entre fronteiras nacionais têm forçado e desafiado os conceitos tradicionais de língua e cultura. Conforme essa autora, nos estudos “tradicionais” de ensino de línguas, está implícito o entendimento de cultura ainda ligado às características de membros nativos de uma comunidade nacional que falam uma língua nacional e a compartilham dentro de uma cultura também nacional (KRAMSCH, 2013). Outrossim, Kramsch (2011; 2013) aponta para a necessidade de não se conceber mais o diálogo entre culturas como “[...] uma negociação racional de significados entre dois interlocutores que vêm de duas culturas nacionais diferentes [...]”, mas ser interpretado como “[...] um sistema complexo de significados multilíngues com desdobramentos imprevisíveis e não lineares nos quais os interlocutores ocupam posições [identitárias] diversas [...]”. (KRAMSCH, 2011, p. 309). Nesse contexto, a cultura se torna discurso, ou seja, uma construção sócio semiótica que faz com que sujeitos “nativos” e “não-nativos” vejam seus horizontes culturais mudados e desterritorializados no processo de comunicação (KRAMSCH, 2013). Desse modo,

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

A língua, nesse cenário, passa a ser encarada como uma prática simbólica que constrói nossas identidades e subjetividades no dia a dia e que, conseqüentemente, constrói e é construída pela cultura. Por esse motivo, tenho adotado a noção de língua-cultura para reforçar a relação intrínseca que existe entre elas. Para Mendes (2015), língua-cultura é

[...] um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros. Ele também representa um sistema complexo, que envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos [...]. Mas não apenas isso. Envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos e que não podem ser negligenciados. (MENDES, 2015, p. 218).

Essa indissociabilidade ressalta que a cultura assim como a língua não são fenômenos estáveis, prontos e acabados, e nem existem *per se*. Pelo contrário, adotar a concepção de língua-cultura, ou línguacultura (RISARGER, 2005), desde uma perspectiva intercultural, significa reconhecer que esses elementos são socioculturalmente construídos nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir (DOURADO; POSHAR, 2010).

4. Por que materiais potencialmente interculturais?

Há uma tendência nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas de incluir a “dimensão cultural” nos materiais que sustentam esse processo. Trabalhos como os de Byram (1989, 1997), Kramsch (1998) e Corbett (2010), para citar alguns, têm buscado fazer com que professores e alunos reflitam sobre suas próprias línguas-culturas e as comparem com outras que estão em contato durante o processo de ensino-aprendizagem. Esse incentivo à discussão e reflexão sobre a relação entre língua e cultura no ensino tem aberto portas para considerar o caráter intercultural das interações que se desenvolvem na e pela linguagem e questionado as lacunas deixadas por abordagens mais estruturais (LEFFA, 2007) que desconsideram questões socioculturais no ensino e na produção de material didático.

Deslocando essas reflexões para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, Mendes (2012) ressalta que as exigências do público aprendiz

estão cada vez maiores e mais diversificadas, e os materiais didáticos que temos no mercado não dão conta desta diversidade muito menos de propiciar experiências de aprendizagem da língua dentro de uma perspectiva intercultural. Ainda segundo Mendes (2012, p. 367), a elaboração de materiais didáticos à luz da interculturalidade “[...] deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiência na/com a[s] língua[s]-cultura[s] [...]”. De igual modo, Scheyerl (2012) ressalta que a perspectiva intercultural na e para a preparação de materiais didáticos busca a produção de recursos “de dentro”, que tragam para discussão, em sala de aula, “[...] a história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes [...]”. (SCHEYERL, 2012, p. 51). Ausência essa que poderia, então, ser preenchida “[...] com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula”. (SCHEYERL, 2012, p. 51).

Diante do exposto, quando se fala em interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, se chama a atenção para a necessidade de criação de pontes entre culturas e de se conviver mais respeitosa e democraticamente (MENDES, 2012). A perspectiva intercultural na produção de materiais didáticos busca, então, trazer à tona as concepções de língua e cultura que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ela se alinha ao entendimento de cultura como fenômeno co-construído através do diálogo entre sujeitos marcados sócio-discursivamente e de língua como a materialização de identidades culturais. Por isso, os materiais didáticos de línguas precisam levar em consideração as formas que a língua ganha para expressar significados culturais (PULVERNESS; TOMLINSON, 2013).

A seguir, trago alguns princípios trabalhados por Mendes (2004; 2012) que estão na base da elaboração de materiais didáticos dentro de uma perspectiva intercultural. Foi através desses princípios que busquei desenvolver, para a pesquisa aqui discutida, as atividades didáticas, as quais chamo de atividades fontes/gatilhos, fazendo alusão ao termo *source materials* (materiais fontes) de Prabhu (1988), pelo seu caráter flexível e por permitir ajustes e variadas formas de planejamento de lições e tarefas. Esses materiais funcionam como “gatilhos”, pois são o pontapé inicial para o

desenvolvimento de novas experiências de vivência na língua-cultura no ensino-aprendizagem, isto é, como cita Mendes (2012), trazem uma grande variedade de situações sociais de uso da linguagem.

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

- a) funcionar como suporte, apoio e fonte de recursos que criem oportunidades de interação entre alunos, professores e materiais;
- b) ser ajustados, modificados e adaptados de acordo com os desejos, interesses e necessidades dos alunos;
- c) permitir aos alunos e professores decidirem os caminhos a seguir na construção do conhecimento em sala de aula;
- d) flexibilizar a ordenação e sequência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas de acordo com as necessidades e avanços dos aprendizes; propor as atividades e tarefas como pontos de partida, gatilho;
- e) organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para o uso da língua-cultura, os quais são compostos por áreas de usos culturais/interculturais que permitam o diálogo e troca de experiências das línguas-culturas em interação;
- f) deslocar o foco nas formas estruturais da língua para um segundo plano, ou seja, devem deixar de ter um papel de destaque para emergir em decorrência das situações de uso da língua-cultura (MENDES, 2004; 2012).

Frente ao exposto, se faz importante destacar que a noção adotada neste artigo é a de que as atividades-gatilhos são potencialmente interculturais. O que quero dizer com isso é que por mais que elas contribuam para o desenvolvimento de diálogos entre culturas, a elas não pode ser atribuído todo o sucesso do diálogo intercultural. A partir dessa perspectiva, os materiais são apenas um dos elementos que contribuem para o desenvolvimento de ações interculturais e só funcionarão como ponte entre culturas, de forma mais satisfatória, se o contexto de ensino-aprendizagem estiver em consonância com tal propósito e a formação do professor que atua com esses recursos seja sensível à interculturalidade. Portanto, os materiais didáticos potencialmente interculturais não prescindem da participação e engajamento entre os sujeitos, já que são esses que dão sentidos aos materiais em suas práticas de linguagem.

Esse posicionamento retoma, sobremaneira, a noção de língua-cultura aqui discutida, uma vez que não assume que as línguas e culturas dos sujeitos são dadas aprioristicamente, mas construídas no discurso enquanto esses interagem. Nessa ótica, a interculturalidade não reside no material em si e nem existe *a priori*; ao invés disso, o material didático é potencialmente intercultural por depender da maneira como os sujeitos constroem sentidos juntos em sala de aula.

Feitas as considerações sobre os pressupostos que embasam este artigo, seguirei para a discussão do contexto da pesquisa, ressaltando o seu percurso metodológico.

5. Contexto da pesquisa e percurso metodológico

Os estudos sobre crenças já se consolidaram dentro das investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas. Apesar de serem relativamente recentes em comparação a outros aspectos pesquisados na LA, esses estudos continuam crescendo rapidamente. Conseqüentemente, Barcelos (2001) aponta que a forma de se investigar crenças também vem mudando devido aos novos paradigmas que têm orientado as suas pesquisas e às representações e ideologias que os sujeitos têm sobre as línguas. Para a pesquisa que embasa a discussão deste artigo, o método que orientou o seu desenvolvimento foi o qualitativo/ interpretativista de cunho etnográfico, cujo objetivo é o de investigar as qualidades e atributos de um fenômeno específico ao invés de apenas mensurá-lo (BAILEY; NUNAN, 2009).

Dentro da Linguística Aplicada, principalmente no eixo que trata sobre ensino-aprendizagem de línguas, essa opção de investigação tem ganhado destaque. Segundo Cançado (1994), isso se deve, principalmente, à insatisfação com os resultados obtidos através de pesquisas experimentais de cunho positivista. Já para Telles (2002), esse crescimento é resultado de um interesse dos professores “[...] pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola”. (TELLES, 2012, p. 102). Nesse cenário, a preocupação em contextualizar o que é pesquisado e estabelecer todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa tem sido crescente (LEFFA, 2007).

Atrelado aos estudos de crenças, o método qualitativo de cunho etnográfico fundamenta a abordagem contextual de investigação que advoga o estudo das crenças

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

Para a pesquisa em questão, o método qualitativo de cunho etnográfico ofereceu o arcabouço e os instrumentos de pesquisa necessários para se investigar a relação entre crenças que os sujeitos têm sobre línguas-culturas e os seus papéis no processo de aprendizagem de português para falantes de outras línguas.

5. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade localizada na cidade estadunidense de Nashville, capital do estado do Tennessee, nos Estados Unidos, entre os meses de janeiro e abril de 2016. A promoção de cursos de língua portuguesa para falantes de outras línguas nessa instituição é desenvolvida pelo Departamento de Português e Espanhol que faz parte da Faculdade de Artes e Ciência. O departamento é conhecido tanto por oferecer uma gama de cursos em literatura, língua e cultura espanhola, assim como pelo seu programa de Português e Estudos Brasileiros. Em nível de graduação, o departamento oferece *majors*⁶ em língua espanhola e portuguesa e um *minor* em língua portuguesa. Em nível de pós-graduação, ele conta com um programa de doutorado em espanhol e outro em espanhol e português.

A geração de dados foi realizada em uma disciplina de português básico (*Intensive Elementary Portuguese*), que não é obrigatória da grade curricular do *minor* em português e pode ser cursada tanto pelos interessados na modalidade e por alunos de outras áreas, *minors* e *majors*.

⁶ Nos Estados Unidos, geralmente, ao ingressarem em uma universidade, os alunos escolhem determinados campos de concentração dos seus estudos dentro de uma gama de áreas oferecidas: artes e ciência, música, engenharia etc. O *major* é o principal campo de concentração e, na universidade onde realizei a geração dos dados, deve ser indicado até o final do quarto semestre. O *minor* é um sistema complementar de estudos subordinados ao *major* e, por isso possui uma carga horária menor. A escolha de um *minor* é opcional, e os que a fazem, normalmente, buscam um aprofundamento maior do *major*. Assim, por exemplo, quem tem um *major* em língua espanhola pode ter um *minor* em língua portuguesa (a universidade até aquele período não oferecia *major* em Língua Portuguesa ou Estudos Brasileiros).

5.1 Os sujeitos

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram três alunos matriculados naquela disciplina de graduação de português básico. Dois deles eram calouros (primeiro ano e, por isso, ainda não haviam declarado seus *majors* e *minors*) e um deles estava em seu primeiro ano como aluno de mestrado em estudos latino-americanos e cursava a disciplina como ouvinte.

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos, os três alunos voluntários escolheram pseudônimos. A seguir, no quadro 1, são descritos esses pseudônimos, as idades, nacionalidades e formação acadêmica dos sujeitos, assim como informações sobre experiências anteriores na aprendizagem formal do português.

Quadro 1 – Dados dos sujeitos da pesquisa.

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2 Os instrumentos

Os dados aqui discutidos foram gerados a partir de dois instrumentos: (1) questionários; e (2) notas de campo realizadas através de observações dos sujeitos em interação em sala de aula.

Esses instrumentos foram usados com os seguintes propósitos:

a) Foram enviados, por *e-mail*, seis questionários aos participantes da pesquisa: o primeiro questionário foi elaborado para traçar o perfil desses, suas experiências e motivações para o estudo da língua portuguesa. Nesse questionário, também foi possível fazer um levantamento inicial das principais crenças que tinham sobre as línguas-culturas do Brasil. Os questionários de dois a cinco foram enviados após a aplicação dos materiais didáticos que foram desenvolvidos para a pesquisa e todos foram elaborados com as mesmas perguntas já que o objetivo, de forma geral, era fazer com que os

participantes comparassem como os temas eram tratados nas atividades e no livro didático⁷ adotado pela instituição. O último questionário (de número seis) teve como objetivo levar os alunos a refletirem, de forma mais abrangente, sobre o papel das atividades didáticas na aprendizagem.

b) Notas de campo: tiveram como objetivo investigar as relações desenvolvidas entre os sujeitos e os materiais didáticos usados em sala, assim como auxiliar na compreensão do lugar das crenças sobre as línguas-culturas que estavam em diálogo no processo de aprendizagem.

Critérios para o desenvolvimento das atividades didáticas

Durante o processo de construção das atividades, busquei relacionar os tópicos nelas discutidos tanto com as crenças que os alunos pontuaram no primeiro questionário enviado, quanto com os conteúdos que deveriam ser trabalhados no livro didático adotado. Dessa forma, procurei não atrapalhar o calendário de aulas e os conteúdos que já haviam sido previamente estabelecidos, nem fazer com que a professora discutisse temas que fugissem do que era proposto pelo curso e pelo livro didático, com aqueles alunos que não participaram da pesquisa.

Análise e discussão dos dados

Quem ensina uma língua estrangeira deve se munir de todo tipo de material que oportunize situações significativas de uso dessa língua em sala de aula. Logo, o livro didático não deve ser encarado como uma camisa de força que impeça sua adaptação pelo professor, mas sim como mais um importante recurso disponibilizado para orientar as aulas. Pensando nisso, desenvolvi para a pesquisa quatro atividades para serem usadas de forma complementar ao livro adotado naquela turma. Para fins de análise neste artigo, apenas três delas serão discutidas.

Essas atividades são resultado das reflexões desenvolvidas a partir do arcabouço teórico aqui debatido no que concerne à produção de materiais didáticos (potencialmente) interculturais. Elas tomam como ponto de partida para discussão o confronto entre as línguas-culturas locais dos aprendizes com as novas línguas-culturas

⁷ Fugiria do escopo deste artigo abordar as reflexões e análises desenvolvidas sobre o uso do livro didático adotado pela instituição, por isso, me concentrarei nas implicações das atividades elaboradas especialmente para a pesquisa que embasa a discussão neste artigo.

que estão aprendendo. Assim, as atividades buscam fazer com que esses sejam levados a refletir sobre as suas práticas, valores e comportamentos, para então contrastá-los com línguas-culturas cujos valores e comportamentos são outros. Nessa perspectiva, o objetivo da aula de línguas e dos materiais didáticos seria o de fazer desenvolver nos aprendizes a capacidade de dialogar com o outro, de respeitar o que é diferente e refletir sobre o que, aparentemente, é (des)conhecido.

Dessa forma, as atividades elaboradas e, posteriormente, aplicadas pela professora da turma, visaram complementar essa discussão intercultural e fazer com que os alunos tivessem contato com materiais autênticos produzidos em língua portuguesa, já que nenhum dos textos trabalhados no livro didático adotado naquele contexto pareceu ter sido retirado de ambientes de uso real da língua.

Família: papai, mamãe e tia?

A atividade a seguir foi desenvolvida depois de uma observação de aula realizada sobre a lição do livro didático que trata de “família”. A lição, além de girar em torno da discussão sobre vocabulário, apresenta também atividades rotineiras e propõe levar os alunos a discutirem eventos passados.

Para complementar essa lição, foi escolhido um texto retirado do *site* “Gazeta do Povo” que tem como título “A nova cara da família brasileira”. Nele, é apresentado um gráfico que demonstra as mudanças ocorridas nos arranjos familiares no Brasil entre 1999 e 2007. Adicionalmente ao gráfico, elaborei algumas questões para que os alunos discutissem em sala de aula as principais diferenças entre a configuração da família principalmente no Brasil e nos Estados Unidos.

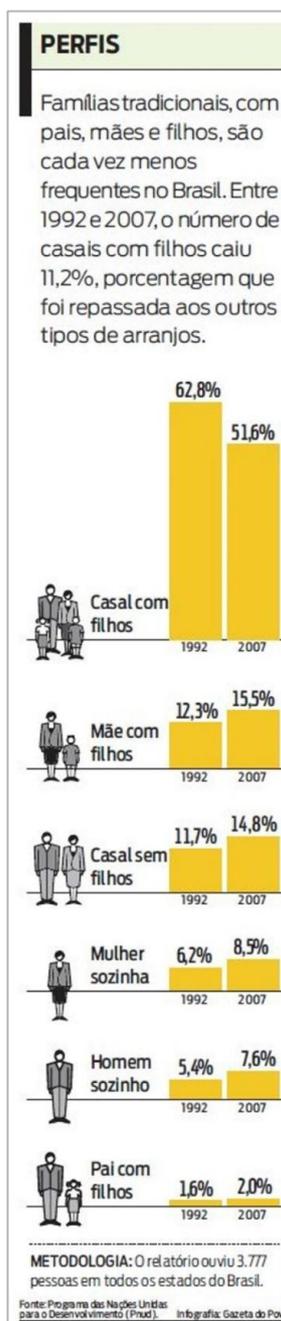
Durante a discussão do texto, que aconteceu em duplas, os sujeitos foram se filiando a uma ou outra configuração de família, como mostro em um fragmento de minhas anotações de campo:

PESQUISADOR

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

nível na língua, ele não explicou em detalhes que definição seria essa. (Notas de campo).

Figura 1: “Atividade - A nova cara da família brasileira”



A nova cara da família brasileira

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

Adapted from:

<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-nova-cara-da-familia-brasileira-ojkbvdx965zv14ldufuqibny>.> Accessed: Feb. 2016

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

Através das percepções dos sujeitos em relação à atividade e ao uso do livro didático sobre o tema em questão, pude observar a importância de materiais que incentivam a comparação entre línguas-culturas. Digo isso porque esse foi o aspecto que

mais chamou a atenção dos sujeitos na atividade desenvolvida. Isso fica nítido nas seguintes respostas⁸ dadas à pergunta sobre qual dos materiais usados os tinha possibilitado contrastar e refletir sobre práticas de diferentes culturas incluindo as deles mesmos:

CORY

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

DOLPHIN

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

Lakeland foi o único que citou o lugar do livro nessa discussão e levantou a questão de que esse material não aprofundou no tema sobre as diferentes configurações de família, pois apenas buscou trabalhar o vocabulário⁹, como mostro a seguir:

LAKELANDER:

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

Ainda para esse sujeito:

LAKELANDER

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

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

As atividades elaboradas para esse momento da pesquisa buscaram confrontar uma das crenças levantadas no primeiro questionário que versa sobre a possibilidade de todo brasileiro gostar de futebol. Isso foi realizado através do uso de dois materiais fontes: um vídeo e um artigo *online*. O vídeo é de uma propaganda de uma companhia

⁸ Neste artigo, apresentarei a tradução das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, uma vez que todos escreveram em língua inglesa.

⁹ É importante pontuar que o livro didático trazia uma atividade que incentivava a discussão sobre os diferentes tipos de família, não só no Brasil, como nos demais países lusófonos, entretanto, a professora não trabalhou essa seção em sala.

de linhas aéreas do Brasil cujo título é “Surpresa para a torcida brasileira”¹⁰ e foi veiculado durante a copa no Brasil em 2014. O outro material é um artigo publicado num *site* brasileiro de notícias que traz depoimentos de brasileiros que não gostam de futebol e aborda o que eles fazem para “fugir” das transmissões dos jogos.

Busquei trabalhar com materiais que trouxessem perspectivas diferentes sobre o mesmo tema por considerar que esse embate de visões seja produtivo para um diálogo intercultural. Para Byram, Gribkova e Starkey (2002), materiais que buscam contrastar perspectivas sobre um mesmo tópico é uma das formas de se desenvolver uma abordagem crítica de ensino, uma vez que isso possibilita que alunos busquem caminhos para analisar textos e não apenas leiam informações soltas e factuais. Os autores continuam na defesa da inclusão desse tipo de materiais e ressaltam a participação do professor nesse processo:

[...] se o livro didático apresenta uma única perspectiva, então os professores podem sugerir que outras perspectivas também sejam legítimas e possíveis. Uma forma de se fazer isso é buscar ou incentivar os alunos a procurarem materiais autênticos que apresentam uma perspectiva diferente [...]. (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 18).

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

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

Mariana Della Barba

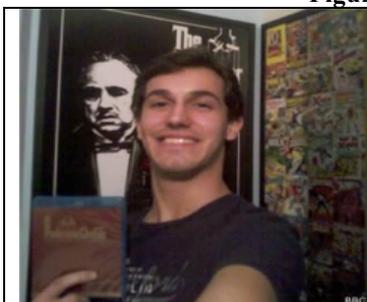
Da BBC Brasil em São Paulo

20 junho 2014

¹⁰ *Link* do vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=9J1fjljpy-4>>. Acesso em 06 jul. 2017.

Em vez de passar 90 minutos diante da TV, preferiram assar bolo, surfar, passear com o cachorro, assistir a clássicos do cinema e até dormir. Entenda por que para alguns brasileiros "não está tendo Copa"¹¹.

Figura 2: “Atividade – Todo brasileiro gosta de futebol?”



Victor Pavan, estudante

Já até tentei gostar, tentei aprender a jogar e tal. Mas nunca fui bom. Só porque eu sou homem todo mundo acha que eu tenho que gostar de futebol. Mas eu **não estou nem aí**. Agora na Copa, eu fico aqui em casa, estudando ou vendo filme.



Roberta Milazzo, administradora

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



Elisa Nazarian, escritora

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



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

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹¹ Texto extraído de: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/06/140618_brasileiros_sem_copa_mdb>. Acesso em: 1 mar. 2016.

1) Depois da leitura do texto, responda:

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

2) Escreva um texto para ser publicado no site da BBC contando o que você faz para “escapar” de alguma atividade esportiva em seu país para a qual você não está “nem aí”. Cite em seu texto qual é essa atividade, porque você não gosta dela e o que você faz quando todos estão participando dela menos você.

Essa atividade serviu para incentivar o debate em direção à desconstrução de algumas ideias tomadas como verdadeiras sobre a cultura brasileira e à possível relação entre gênero e esporte a partir da expressão “não estou nem aí”, trazida pelo entrevistado, Victor. Através da discussão dos materiais elaborados, os alunos puderam debater práticas de culturas diferentes, incluindo as deles próprias e refletir criticamente sobre as razões que estavam por trás dos essencialismos culturais veiculados pelas mídias e também pelos materiais em sala de aula. Para Dourado e Porsha (2010), é nessa interação de discursos que “[...] os valores e as crenças emergirão e causarão não apenas o estranhamento, mas, sobretudo, o embate entre a visão de mundo da cultura-materna e a visão de mundo da cultura [estrangeira] [...]”. (DOURADO; PORSHA, 2010, p. 49).

Quanto ao *feedback* dos sujeitos, foi verificado que a recepção ao uso desses materiais se manteve positiva, e através de algumas respostas foi possível observar que os alunos passaram a questionar suas crenças e/ou estereótipos que tinham sobre a língua-cultura com a qual estavam em contato. Isso fica evidente na resposta de Lakelander, que no primeiro questionário e nas discussões em sala, havia comentado sobre sua crença de que todo brasileiro gostava de futebol. Em seu depoimento, o sujeito comenta que o vídeo e a discussão subsequente (proporcionada pela discussão do artigo da “BBC”) o fizeram (re)pensar sobre a percepção que tinha do Brasil:

LAKELANDER

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

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

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

LAKELANDER

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

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

CORY

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

Aqui, fica evidente a necessidade de os livros didáticos abordarem questões de uso da linguagem voltadas aos contextos reais das práticas dos sujeitos, em consonância com os princípios de uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem de línguas.

Para a última atividade, segui o mesmo passo a passo da atividade sobre futebol, trazendo dois textos que abordam visões diferentes, agora sobre o tema da imigração. O primeiro deles é de um *site* de notícias do Brasil cujo título é “Trump diz que Brasil ‘rouba’ empregos dos EUA” e outro que fala da importância da imigração no país.

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

Texto 1:

Trump diz que Brasil “rouba” empregos dos EUA

10 de novembro de 2015

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

“Olhem a quantidade de desperdício, fraudes e abusos que temos, é incrível. Vou trazer de volta postos de trabalho da China, do Japão, da Índia, do Brasil”¹², afirmou.



VOCABULARY

Roubando (postos de trabalho) – taking jobs/stealing jobs
Desperdício - Waste
Fraude- Fraud
Abuso- Abuse

Texto 2:

A Importância da Imigração nos EUA

11 de dezembro de 2012

Por: Paulo Yokota

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

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

¹² Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/11/10/trump-diz-que-brasil-rouba-empregos-dos-eua/>>. Acesso em: 1 mar. 2016

2010, das 500 companhias listadas pelo Fortune, cerca de 40% foram fundadas pelos imigrantes e seus filhos¹³.

Vocabulary

Censitários - Census

Ligeira maioria - Slight majority

Manter - To keep

Forte - Strong

Correlação - Correlation

Vistos - Visa

Patentes - Patent

Vale do Silício - Silicon Valey (California)

Fundadas - Founded

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

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

Devido ao tempo, não foi possível passar a atividade para casa, mas a professora o fez na aula seguinte. A atividade consistia na realização de pesquisas para saber quais eram os principais grupos de imigrantes em quatro regiões dos Estados Unidos: nordeste, centro-oeste, sul e costa oeste. Durante a pesquisa, os alunos, além de identificarem quais eram os principais grupos de imigrantes nessas regiões, deveriam

¹³ Disponível em: <<http://www.asiacomentada.com.br/2012/12/a-importancia-da-imigracao-nos-eua/>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

pesquisar as profissões mais comuns que eles exerciam, como descrevo na anotação a seguir:

PESQUISADOR

Enquanto os grupos iam falando os resultados da pesquisa, a professora foi escrevendo no quadro: região sul – presença de mexicanos, e pessoas da América Central. Nessa região, os alunos pontuaram que os empregos mais comuns são na área de serviço e construção. Na região centro-oeste, os alunos comentaram que 52% dos imigrantes são oriundos da América Latina e desempenham funções de empacotadores e também de agricultores. O grupo que ficou responsável pela região nordeste falou que suas pesquisas apontaram para a existência de um número considerável de chineses, indianos, mexicanos e europeus. As profissões mais comuns eram as de zelador e empregada doméstica. A turma responsável pela região oeste não conseguiu cumprir com a tarefa. Durante a discussão, os sujeitos da pesquisa falaram à professora que essa atividade, apesar de difícil, já que muitos pesquisaram em inglês e tentaram traduzir para o português, foi interessante porque apresentou questões sociais que eles não tinham conhecimento. (Notas de campo).

Para Corbett (2010), a pesquisa na *internet* é uma importante etapa da aprendizagem intercultural porque ela é uma extensa fonte de informações sobre diferentes culturas e sociedades. Atividades que usam a *internet* como um dos meios de pesquisa proporcionam uma mudança na forma de o aluno consumir informação, uma vez que ele não vai apenas copiar e colar fatos, mas analisar, processar e ler criticamente os recursos que estão disponíveis na rede, demandando, assim, letramento digital. Para o autor, esse tipo de prática incentiva o desenvolvimento de alunos etnógrafos que buscam novos caminhos para descobrir, descrever e interpretar culturas. Na aula de discussão sobre a pesquisa realizada, foi enviado para a professora um *slide* com algumas perguntas sobre a atividade para que os alunos pudessem discutir, dentre elas:

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

Dentre as respostas dadas, foi comentado que os imigrantes não tinham as mesmas oportunidades que os estadunidenses e que as condições de trabalho não eram

adequadas, uma vez que os imigrantes exerciam profissões ou desempenhavam funções perigosas que a maioria da população estadunidense não faria.

A situação dos imigrantes sem documentos foi bastante comentada pela turma e a levou a comparar a situação de imigrantes de diferentes etnias nos Estados Unidos. Foi levantada a questão do racismo quando discutiam que imigrantes brancos e da Europa ocidental não sofriam os mesmos preconceitos que a população latina naquele país.

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

Problema para ser discutido oralmente:

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

Dentre as respostas dadas pelos(as) participantes, destaco:

CORY: Recomendo que você regule as empresas que têm imigrantes.

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

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

DOLPHIN: Faça com que os imigrantes tenham representação jurídica. (Notas de campo).

No mesmo dia da discussão sobre a atividade de pesquisa, enviei o último questionário sobre a percepção dos sujeitos quanto à aplicação da atividade e sobre o uso do livro didático.

Na análise das respostas dos sujeitos, pude perceber a ênfase dada ao papel da atividade na possível tomada de uma consciência cultural crítica. Isso é sugerido na seguinte afirmação de Lakelander quando comenta que a atividade fez com que ele comparasse e refletisse sobre práticas culturais distintas, incluindo as suas próprias:

LAKELANDER

A atividade definitivamente me fez refletir mais sobre os hábitos de minha cultura porque ela me deu exemplos de fatos contemporâneos dos quais eu não estava totalmente consciente e essa atividade me fez pensar neles de uma forma diferente. (Questionário 5).

Para Freire (1979), a ação pedagógica é em si um ato de conhecimento e conscientização e, por isso, cabe à educação o papel fundamental de incentivar esse processo de reflexão. Para esse autor, a consciência crítica é a ação de olhar mais criticamente para a realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter os discursos de verdade disseminados por uma estrutura dominante. Segundo Byram (1997), o desenvolvimento da consciência crítica é um dos objetivos mais importantes da dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de línguas. Para esse autor, essa é a habilidade que o aluno tem de avaliar criticamente e relativizar práticas de outras culturas, incluindo a sua própria. Nesse contexto, o papel do professor e do material didático usado em sala é o de incentivar os alunos a considerarem novas práticas e crenças em relação às culturas que estão em diálogo.

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

O desenvolvimento da consciência cultural crítica evidencia, assim, a estreita relação entre língua e cultura e aponta para a necessidade de se repensar os papéis de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa consciência se configura também não só como a porta de entrada para um ensino de línguas mais crítico e engajado, mas como um instrumento valioso no combate ou na ressignificação de representações preconceituosas e limitadas sobre determinadas línguas-culturas.

Refletindo sobre o processo de aprendizagem intercultural

Para Baralt e Bravo (2016), as crenças dos alunos se mostram suscetíveis a mudanças quando impulsionadas, principalmente, pelo contexto de ensino e por intervenções, que no caso da pesquisa, foi o de aplicação de atividades didáticas. Nesta etapa, discutirei a participação dessa intervenção no processo de aprendizagem da língua portuguesa desde um viés intercultural.

Os dados a serem discutidos a seguir foram gerados a partir da aplicação do último questionário que, diferentemente dos demais, solicitou que os sujeitos da

pesquisa refletissem sobre todo o processo de aprendizagem da língua portuguesa, incentivando-os a falar da contribuição das atividades elaboradas para esse processo.

Algumas das respostas foram:

LAKELANDER

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

É válido recordar aqui que Lakelander, no início da pesquisa, foi o sujeito que apontou em um dos questionários que “os brasileiros REALMENTE amam futebol” (grifo do sujeito). A atividade que ele mencionou, a da “BBC”, falava justamente dessa temática e, como mostrei anteriormente, buscou discutir a questão a partir de outras perspectivas. No depoimento, Lakelander deixou clara a relação do uso da atividade com o fato de ele ter repensado sua perspectiva sobre o tema apresentado. Além disso, o sujeito destacou que a atividade não só desempenhou papel importante na tomada de sua consciência cultural crítica, como também participou de sua aprendizagem da língua portuguesa. É importante trazer isso à tona porque indica que atividades de cunho intercultural não buscam apenas a reflexão cultural, mas também colaboram na aprendizagem da língua propriamente dita, já que para Byram, Gribkova e Starkey (2002), o ensino de línguas dentro de uma dimensão intercultural ainda continua a ajudar os sujeitos a adquirirem conhecimento linguístico necessário para se comunicar na escrita e na fala.

Essa relação do ensino intercultural com a aprendizagem da língua *stricto sensu* foi retomada novamente pelo sujeito quando ele diz que:

LAKELANDER

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

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

O sujeito Cory, diferentemente de Lakelander, citou, de forma mais geral, o lugar dessas atividades no processo de aprendizagem:

CORY

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

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

Cory mostrou que as atividades usadas contribuíram para que os alunos interagissem mais e ouvissem a opinião de cada um na sala de aula. O sujeito também sugere que as atividades obtiveram êxito no quesito engajamento, já que fizeram com que os alunos se envolvessem nos tópicos discutidos.

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

CORY

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

Nesse trecho, Cory acaba revelando uma crença sua em relação a como deve ser realizado o ensino de uma língua estrangeira. Fica evidente também que para o sujeito é de extrema importância que se fale a “língua alvo” durante as aulas, já que assim ele pode melhorar sua pronúncia ao tentar compreender a produção oral de sua professora.

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

LAKELANDER

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

O que fica sugerido nesses dois depoimentos é que enquanto Lakelander indica que os materiais didáticos desenvolvidos tenham colaborado mais nesse processo do que o livro didático, Cory dá pistas de que aspectos mais formais da língua foram o que mais importaram durante sua aprendizagem. Assim, conseqüentemente, o livro didático,

por trazer questões mais explícitas sobre pronúncia, tenha tido uma participação mais efetiva nesse processo do que as atividades.

Por outro lado, diferentemente do que comentou anteriormente, o sujeito Cory traz outras reflexões quanto às características do material que mais se adequariam às suas expectativas de aprendizagem:

CORY

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

Com isso, o sujeito indica que o material didático ideal para atender suas necessidades de aprendizagem seria um que atrelasse língua e cultura em seus conteúdos, de forma a envolver a turma significativamente.

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

LAKELANDER

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

Diante do que foi discutido, é possível observar através da análise dos questionários e anotações durante as observações de aulas, que os sujeitos não só se posicionam quanto ao lugar da língua e da cultura no processo de ensino-aprendizagem, como também possuem opiniões quanto ao lugar e à importância desses fenômenos nos materiais didáticos. Isto posto, é possível observar que o papel desses recursos é crucial tanto na tomada de consciência cultural crítica, quanto na aquisição de aspectos linguísticos propriamente ditos.

Conclusão

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

foi possível verificar que as crenças que os alunos tinham os impulsionaram a estudar o português e verificar se essas representações correspondiam ao que imaginavam.

Ao final da pesquisa, foi possível observar que os materiais desenvolvidos não só incentivaram os sujeitos a refletir sobre as suas crenças e a questionar suas posturas em relação às línguas-culturas com as quais estavam em contato, como também obtiveram êxito no que diz respeito ao tratamento da cultura atrelada ao conteúdo linguístico e ao desenvolvimento da consciência crítica. Nesses termos, é possível indicar que as atividades colaboraram para um processo inicial de reflexão intercultural.

Ademais, foi possível perceber a necessidade de compreendermos os princípios interculturais como eixos orientadores da prática pedagógica, devendo perpassar não só o processo de elaboração de materiais didáticos, mas também a formação de professores desde um viés mais democrático e sensível à diferença. Isto posto, pode-se sugerir que por mais que materiais didáticos propiciem o diálogo e os contrastes entre línguas-culturas, esse potencial poderá ser esvaziado caso a formação de professores não esteja alinhada com tais objetivos.

Finalizo pontuando que apesar de reconhecer que a pesquisa aqui apresentada trate de uma realidade particular, os dados discutidos podem contribuir para que investigações futuras avancem nas temáticas abordadas e tragam elucidações não só sobre as características de um material didático que se aproxime das necessidades dos aprendizes, mas também sobre a formação necessária para que professores possam explorar o potencial intercultural desses recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BAILEY, Kathleen; NUNAN, David. **Exploring second language classroom research**. Boston: Heinle, 2009.

BARALT, Melissa; BRAVO, Maria López. Teaching Chinese as a foreign language: A classroom study on the timing of grammar around a task. **CASLAR**, v. 5, nº. 1, p. 27-61, 2016.

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

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

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

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BYRAM, Michael. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching**: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002.

CANÇADO, Maria. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, p. 55-69, 1994.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

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

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 33-52.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GUILHERME, Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencia em la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 20, n. 40, Colima, p. 13-36, 2014.

HOLEC, Henri. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In WENDEN, Anita; RUBIN, Joan. (org.). **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987, p. 145-156.

KALAJA, Paula. A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. **AFinLAn vuosikirja**, p. 21-38, 2015.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Language and culture. In: SIMPSON, James (org.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2011. p. 305-317.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

KROSKRITY, Paul. Language Ideology. In: DURANTI, Alessandro (org.). **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2004.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, p. 57-65, 1991.

LEFFA, Vilson José. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT – Editora da UCPel, 2007.

MENDES, Edleise. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem. 2004.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355-378.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE-L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2015.

PRABHU, Nagore Seshagiri. **Materials as support; materials as constraint**. RELC Seminar. Singapore, 1988.

PULVERNESS, Alan; TOMLINSON, Brian. Materials for Cultural Awareness. In: TOMLINSON, Brian (org.). **Developing Materials for Language Teaching**. 2. ed. Londres: Bloomsbury, 2013. p. 443-459.

RILEY, Philip. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.**, v. 2, 1989.

RISARGER, Karen. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In.: PREISLER, Bent et. al. (org.). **The consequences of mobility: linguistic and sociocultural contact zones**. Dinamarca: Roskilde Universitet, 2005, p. 185-196.

SILVA, Kléber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

TELLES, João. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 219-231.

Como referenciar este artigo:

SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. Materiais didáticos potencialmente interculturais: crenças na e sobre a aprendizagem de português para falantes de outras línguas. revista **Linguagem**, São Carlos, v.39. *Número temático PLE*. out./2021, p. 86-117.