



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
INSTITUTO DE LETRAS**

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO
NUPEL: EM DEFESA DA INTERCULTURALIDADE**

**SALVADOR
2017**

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO
NUPEL: EM DEFESA DA INTERCULTURALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Língua Estrangeira Moderna e/ou
Clássica da Universidade Federal da Bahia, como
requisito essencial para a obtenção do Grau de
Bacharel em Língua Estrangeira Moderna.

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

**SALVADOR
2017**

RAFAELA SANTOS DE SOUZA

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO
NUPEL: EM DEFESA DA INTERCULTURALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Língua Estrangeira Moderna e/ou Clássica do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Bacharel em Língua Estrangeira Moderna.

Aprovada em: 05 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

Denise Scheyerl (Orientadora) _____
Doutora em Linguística, Filologia e Germanística
Universidade Federal da Bahia

Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de
Sousa _____
Doutora em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia

Lucielen Porfírioi _____
Doutora em Letras e Linguística
Universidade do Oeste do Paraná/ Universidade Federal da Bahia

Salvador
2017

Aos meus pais Ana e Antônio,
a minha irmã Emanuela
e a minha preciosa sobrinha Lilian.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar a oportunidade de vivenciar essa experiência.

Aos meus queridos Meninos, por me ajudarem e me inspirarem durante a escrita deste trabalho e por me acompanharem em todos os momentos da vida.

Aos meus maravilhosos pais, pela base familiar e formadora do meu caráter, pelo amor incondicional, pela dedicação e compreensão e pelo incentivo nos estudos.

A minha irmã por ser uma mulher de bom coração, pelo apoio, o amor e leituras compartilhadas.

A minha sobrinha, flor mais sublime, por chegar para me fazer mais feliz e me inspirar.

Ao meu amado amigo Diogo Oliveira por ser uma pessoa linda, pela amizade verdadeira com a qual posso contar sempre, pelas conversas cheias de dúvidas e soluções e por ter me apresentado à segunda fase do projeto PIBIC.

Aos amigos queridos, não citados, mas que fazem parte do meu dia a dia, pelo apoio e risadas de desespero e alegria.

A Kelly Barros, minha eterna tutora, por ser uma mulher incrível, que se tornou uma amiga mais que querida, que me ajudou muito durante o projeto e ainda ajuda e sei, me ajudará sempre que eu necessitar.

A minha orientadora Denise Scheyerl, pelo acolhimento, por me aceitar no seu projeto de pesquisa, por aceitar ser minha orientadora e acreditar em mim. Agradeço por todas as oportunidades, pelo carinho e crescimento intelectual que me proporcionou, pelas reuniões de grupo sempre regadas a risadas, conhecimento e pessoas admiráveis.

Aos professores do NUPEL, orientadores, coordenadores e funcionários que gentilmente me ajudaram.

Finalmente, à UFBA, por me deixar fazer parte desse complexo mundo acadêmico, mas tão enriquecedor.

RESUMO

Este trabalho pretende resgatar experiências e resultados durante o projeto PIBIC, que aconteceu entre outubro de 2015 a maio de 2016, complementando-o com reflexões acerca do ensino de línguas estrangeiras sob a perspectiva intercultural e enfatizando a sua importância para a formação de sujeitos mais empoderados. Baseando-me nos resultados obtidos, é possível observar a necessidade e a importância do uso de materiais didáticos que levem alunos e professores a pensar criticamente sobre o mundo em que estão inseridos. O objetivo da pesquisa é mapear os resultados da aplicação de materiais interculturais na sala de aula de seis línguas estrangeiras em um Núcleo de Extensão da UFBA, observando a sua contribuição para a formação crítica e culturalmente sensível de dez professores em formação e seus respectivos alunos. A partir da proposta de materiais didáticos interculturais, que problematizam os temas do cotidiano e que fazem de alguma forma os alunos utilizarem suas experiências e confrontá-las com as de sujeitos de outras culturas, o estudo oportuniza a reflexão crítica sobre formas alternativas e mais responsáveis de ensinar e aprender línguas estrangeiras, promovendo, assim, a interculturalidade, sob “um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença e que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos”. (FLEURI, 2003, p. 17)

Palavras-chave: Materiais didáticos; Interculturalidade; Ensino/aprendizagem de LE; Formação do professor de línguas.

ABSTRACT

This work intends to recover experiences and results from a PIBIC Project that was implemented between October 2015 and April 2016, complementing it with reflections on the teaching of foreign languages from an intercultural perspective, and emphasizing its importance for the education of more empowered teachers. Based on results obtained it is possible to observe the necessity and importance of the use of teaching materials that lead students and teachers to think critically about the world they are inserted. The objective of the research was to map out the results of the application of intercultural materials in the classroom of six foreign languages at UFBA's Language Extension Program, highlighting their potential contribution to a critical and culturally-sensitive teacher education and their respective students. Based on the proposal of intercultural materials for language instruction, which by nature problematize everyday issues and that somehow make students use their experiences and confront them with those of subjects from other cultures, the study seeks to foster a critical reflection on alternative and more responsible forms to teach and learn foreign languages, promoting interculturality as one of its main tenets, that is, "a new point of view based on respect for difference and that is concretized in the recognition of the parity of rights". (FLEURI, 2003, p. 17), results showed that...

Keywords: Teaching materials; Interculturality; Teaching and learning of LE; Training teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

CD	Compact Disc
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
NUPEL	Núcleo Permanente de Extensão em Letras
PF	Professores em formação
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - “The Changing American Family”	41
Figura 2 - “Homos et parents?”	43
Figura 3 - “¿Eso se come!? 12 delicias estrañas de Brasil”	45
Figura 4 - “El amor”	47
Figura 5 - O amor.....	48
Figura 6 - “Lavoro e crisi: in Italia aumentano solo gli occupati stranieri”	50
Figura 7 - “Il Brasile riconosce la lingua veneta vero e proprio monumento della cultura degli stati meridional”.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos sujeitos de pesquisa.....	29
Quadro 2: Experiências dos sujeitos de pesquisa.....	30
Quadro 3: Agenda das observações.....	32
Quadro 4: Resultados obtidos 1 (Alemão, Espanhol, Francês, Italiano).....	65
Quadro 5: Resultados obtidos 2 (Inglês e Português como LE).....	67

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA.....	15
1.2 OBJETIVO GERAL	16
1.2.1 Objetivos Específicos.....	16
1.1.2 Perguntas de pesquisa	16
1.3 JUSTIFICATIVA.....	17
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 CULTURA	18
2.2 ABORDAGEM INTERCULTURAL	20
2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS	22
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO.....	27
METODOLOGIA	27
3.1 O MÉTODO.....	27
3.2 O CENÁRIO	27
3.3 SUJEITOS DE PESQUISA	29
3.4 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS	31
CAPÍTULO 4 – GERAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS.....	33
4.1 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL.....	33
4.2 MATERIAIS SUGERIDOS E INTRODUZIDOS NAS AULAS.....	38
4.3 REAÇÕES DOS ALUNOS JUNTO ÀS ATIVIDADES	56
4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (MODELO).....	82

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE	83
APÊNDICE C - ENTREVISTA	84
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO	86
APÊNDICE E - FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS	87
APÊNDICE F - ANOTAÇÕES DE CAMPO	90
ANEXOS	100
ANEXO 1: ATIVIDADES ADAPTADAS PARA AS AULAS:	100
Alemão – professora Greta.....	100
Francês – professora Annette	101
Inglês – professora Mary.....	105

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A cada momento, percebem-se mudanças nos âmbitos social, político, econômico e, principalmente, no cenário da educação. Essas transformações fazem com que, de alguma forma, o processo de ensino e aprendizagem de línguas na contemporaneidade se torne cada vez mais complexo e menos reducionista. Por conseguinte, essa preocupação pode ser direcionada ao campo da Linguística Aplicada (doravante LA), principalmente, no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira (doravante LE) em relação às mudanças fronteiriças. De acordo com Rajagopalan (2003) e Siqueira (2012), o surgimento da globalização fez com que as barreiras fossem rompidas e, nessa fragmentação, as fronteiras se aproximaram, gerando contato entre diferentes povos e de identidades fluidas. Assume-se, também, que essas identidades acabarão por ser redefinidas, a partir dos novos conceitos de nacionalidade¹ e comunidades imaginárias².

Kumaravadivelu (2006) nos mostra que o motivo entre as pessoas ao redor do mundo estarem estreitando relações é porque os indivíduos são afetados por eventos que acontecem em cantos opostos do mundo, como consequência da tecnologia que muda rapidamente e ocasiona impactos em suas vidas. Refletindo a partir desse contexto, percebe-se que as culturas estão em movimento e podem ser mutáveis, pois além de serem reinventadas, podem se associar a outras culturas. Para Kramsch (2012), as misturas culturais são produzidas exatamente quando ocorre um compartilhamento de ideias e emoções através da interação entre sujeitos e suas experiências. Já Bakhtin (2006) diz que a palavra é o produto da interação, pois é através dela que são feitas as pontes. Assim, nessa troca de experiências, pode-se dizer que existe comunicação e, através desta, as culturas dialogam, tornando a língua e a cultura, dessa forma, um só

¹ De acordo com o site dos significados, “O nacionalismo consiste em uma ideologia e movimento político, baseados na consciência da nação, que exprimem a crença na existência de certas características comuns em uma comunidade, nacional ou supranacional, e o desejo de modelá-las politicamente”. Mas, para Hobsbawm (1990) o nacionalismo não é algo que pode ser visto como um processo historicamente natural, onde os sujeitos acabam evoluindo. Para o autor, o nacionalismo é erguido a partir das condições e dos fatores que estão em volta.

² Segundo Anderson (1983), a comunidade “Es imaginada porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión” (p.23). “É imaginada porque mesmo que os membros da menor nação jamais conheçam a maioria de seus compatriotas, não os verão nem ouvirão sequer falar deles, porém na mente de cada um vive a imagem de sua comunhão”. [tradução minha]

elemento a ser considerado no ensino de língua, uma perspectiva que pode ser chamada de ‘intercultural’.

Essa abordagem visa a diminuir o estranhamento e os conflitos existentes entre os sujeitos, pois, como aponta Fleuri (2002), trata-se de uma

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

Sob essa ótica, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem de língua se adequem para suprir e colaborar com um ensino mais dialógico, mais intercultural. Nesse sentido, dentro das salas de aula de línguas estrangeiras, é necessário criar maneiras para que os aprendizes enxerguem de forma mais sensível o mundo em que estão inseridos, adotando materiais que os motivem a exercitar o respeito mútuo e o autoconhecimento e excluam os estereótipos largamente disseminados no espaço do livro didático (doravante LD).

O problema dos materiais didáticos dentro de uma concepção monocultural é que eles, além de silenciar o universo pluricultural da sala de aula, insistem em tematizar conteúdos neutros que nunca têm relevância para os alunos e que não contribuem para o empoderamento de grupos sociais excluídos. Segundo Siqueira (2012, p. 324) “[...] uma coleção didática de ensino de língua materna ou estrangeira, passa por uma avaliação rigorosa de editores que [...] elegem áreas sensíveis que, em tese, não devem fazer parte do rol de tópicos de seus manuais didáticos [...]” (SIQUEIRA, 2012, p. 324). Gray e Akbari (2001:2008 apud Siqueira 2012, p. 324) acrescentam:

[...] a maioria das editoras determina que os autores de seus manuais e materiais complementares atentem para uma série de orientações sintetizadas em uma sigla em inglês conhecida como PARSNIP [...] Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, ‘Ismos’ em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros) e Pornografia [...]

Desta forma, quando os autores criam seus paradigmas para a elaboração dos livros didáticos, não levam em consideração os valores, crenças e atitudes em referência aos diferentes sujeitos da sala de aula de LE. As editoras costumam, então, nos apresentar livros didáticos tidos como os mais modernos do ponto de vista da comunicação, mas que “[trazem] em si, e sem disfarce, as marcas da política de

hegemonia linguística” (PARAQUETT, 2009, p. 129), impregnadas de representações estereotipadas que acabam levando, tanto alunos, como professores, a um discurso e uma postura marcados pela etnocentricidade.

Motivada, então, por essa lacuna nos livros didáticos, pretendo desenvolver um trabalho que ofereça a possibilidade de enriquecimento cultural e crítico, pois segundo Moita Lopes (1996, p. 43), “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura”. Partindo dessa perspectiva, os materiais didáticos utilizados neste estudo ajudarão os alunos a se expressarem melhor no contexto social, não só através de diálogos menos engessados, como também melhor situados em sua realidade.

Falar de um ensino que leve o aprendiz a ter uma visão mais crítica culturalmente, sem falar no papel do professor, é algo unilateral e, por isso, é necessário que os cursos de formação de professor sejam revistos, no sentido de direcionarem essas reflexões para uma mudança curricular, levando os futuros profissionais a estarem melhor preparados para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Diante disso, acredito que deve haver espaço nesses cursos para se discutir o que chamo de ‘prática pedagógica intercultural’, de acordo com Mendes (2008), ao ressaltar a extrema importância do papel do professor, o verdadeiro condutor do processo de ensino/aprendizagem de língua, pois é ele quem orienta as experiências a serem desenvolvidas dentro da sala de aula.

Como forma de abordar esse tema, serão apresentados, a seguir, o problema, os respectivos objetivos e perguntas desta pesquisa.

1.1 PROBLEMA

Baseando-me no que foi exposto até o momento, o problema deste estudo concentra-se no seguinte questionamento:

Que resultados advêm da utilização de materiais didáticos sob a perspectiva intercultural e como eles contribuem para a formação de sujeitos mais culturalmente sensíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?

1.2 OBJETIVO GERAL

O problema configurado acima constituirá o objetivo geral desta pesquisa, a saber:

Mapear os resultados da aplicação de materiais interculturais na sala de aula de seis línguas estrangeiras em um Núcleo de Extensão da UFBA, observando a sua contribuição para a formação crítica e culturalmente sensível de dez professores e seus respectivos alunos.

1.2.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos relacionados a esta pesquisa são:

- a) Fazer um registro das principais concepções de língua e cultura apresentadas por dez professores em formação de línguas;
- b) Identificar a relação entre língua/cultura com a prática pedagógica;
- c) Verificar o papel do material didático no processo de ensino/aprendizagem dos alunos;
- d) Analisar como os professores podem trabalhar numa perspectiva intercultural em sala de aula mesmo com materiais aparentemente pouco problematizadores.

1.1.2 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa que auxiliarão no processo de busca dos objetivos acima colocados são:

- a) Quais são as principais concepções de língua e cultura dos professores em formação?
- b) Qual é a relação entre língua e cultura e prática pedagógica?
- c) Qual é o papel do material didático no processo de ensino/aprendizagem dos alunos?

- d) De que forma os professores podem incorporar a perspectiva intercultural a materiais didáticos de um modo geral?

1.3 JUSTIFICATIVA

Este trabalho se baseia nas experiências obtidas durante minha pesquisa PIBIC, na qual foi possível observar a necessidade do uso de materiais didáticos voltados para a realidade dos sujeitos que compõem uma sala de aula de língua estrangeira. Nessa oportunidade, constatei a preocupação no âmbito da educação de línguas na área da Linguística Aplicada ao se desenvolver um ensino crítico, reflexivo e que ocupe seu papel no processo de tomada de consciência cultural e de redefinição de identidades por parte dos alunos (RAJAGOPALAN, 2003).

Seguindo essa perspectiva, tem-se como importante tarefa o uso de materiais didáticos que façam com que os alunos se vejam representados nos livros didáticos adotados e que estes contemplem “[...] atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica [...]” (SCHEYERL, 2012, p. 51).

Entretanto, sabe-se que a simples utilização de materiais elaborados com base em uma abordagem mais crítica não nos fará agir de forma interculturalmente sensível, pois ainda é preciso fazer despertar nos professores a “[...] profunda convicção de que estamos [sendo] chamados/as a ‘reinventar [o processo de ensino/aprendizagem]’”, e que para isso eles precisam se enxergar como agentes socioculturais da educação (CANDAU, 2014, p. 34).

Esse e outros pressupostos teóricos serão discutidos adiante, no capítulo 2, seguidos da exposição do percurso metodológico da pesquisa (capítulo 3), da análise dos dados, que representa a minha contribuição propriamente dita (capítulo 4) e, finalmente das considerações finais.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

As pesquisas realizadas sobre materiais didáticos dentro do campo da Linguística Aplicada têm, cada vez mais, relacionado os efeitos da globalização³ com o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Um dos efeitos é o contato entre pessoas de culturas diferentes ao redor do mundo, como afirma Kumaravadivelu (2006) e segundo o qual as culturas em contato acabam modelando e remodelando umas às outras de forma direta e indireta. Nesse contexto, tem se refletido sobre a complexidade das relações entre pessoas de diferentes regiões do mundo, como consequência imediata do rompimento de barreiras (RAJAGOPALAN, 2003). Esse rompimento tem impulsionado a reconfiguração da interação entre diferentes culturas, resultando no que se conhece como ‘diálogo intercultural’ ou ‘interculturalidade’ que impõe desafios não só na esfera social e política, como também na educacional.

Segundo o dicionário Priberam (*on line*) o prefixo *inter* significa ‘relação recíproca’, concordando, dessa forma, com Paraquett (2010), que ressalta o prefixo como a relação recíproca entre dois lados, como uma conexão, um encontro e um diálogo. Então, assim sendo, sabe-se que o termo ‘intercultural’ é a relação de comunicação, quando diferentes culturas se encontram. Quando vem à tona o termo ‘intercultural’, não se pode deixar de lembrar ‘cultura’, conceito com várias acepções, como observo a seguir.

2.1 CULTURA

‘Cultura’ para o antropólogo Geertz (1973, apud AKKARI, 2010, p. 16) é concebida como

³ A globalização tem dois lados que não posso deixar de tratar aqui neste trabalho. Um deles é o acesso de diferentes pessoas ao redor do mundo a culturas diferentes, por causa do rompimento das barreiras, como salientam os autores Kumaravadivelu (2006) e Siqueira (2012). Essa ruptura faz com que diferentes partes do mundo possam ser conhecidas e que as interações ocorram pelo contato entre os vários sujeitos. Por outro lado, esse mesmo contato pode gerar um determinado preconceito por parte de alguns indivíduos, visto que a globalização pode impactar negativamente nas vidas das pessoas que se deixam levar por uma homogeneização cultural, imposta por grandes potências, chegando a ser chamada pelo teórico Ritzer (1993, apud Kumaravadivelu, 2006, p. 132) de ‘mcdonaldização’, uma verdadeira ‘globalização perversa’ como salienta Milton Santos (2001) e que “[...] tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (p.20).

um conjunto de significados representados por símbolos transmitidos através da história. [...], um conjunto de concepções herdadas que são expressas simbolicamente, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos sobre a vida e suas atitudes diante dela. A cultura é pública, porque os sistemas de significados são, essencialmente, a prioridade coletiva de um grupo.

Kramersch (2012) também enfatiza a concepção de cultura como marca de um grupo, ao afirmar que ‘cultura’ “[...] é o significado que os membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em espaço e tempo sobre a história do grupo” (p.69) [tradução minha]⁴.

Mendes (2015) ressalta que nas últimas décadas o termo ‘cultura’ está frequentando diferentes campos semânticos e isso contribui para uma massificação da sua noção, o que termina por banalizar o termo, fazendo com que exista uma confusão conceitual nos obrigando a revisar o que ele representa. A autora ainda salienta a necessidade de se chegar a uma ideia de cultura que ofereça meios para entender os aspectos que envolvem a vivência do indivíduo no mundo, no seu grupo ou fora dele. Conforme observa Paraquett (2010), “[o]s homens e as mulheres se comportam de acordo com suas culturas [...]” (p.139). A referida pesquisadora utiliza o termo ‘culturas’, no plural, explicando que em um determinado contexto social, existem diferentes culturas que se relacionam, ressaltando diferenças locais, como, por exemplo “[...] nem todos os homens brasileiros são iguais, apesar de se falar em ‘cultura brasileira’.” (p.139). Os indivíduos que sabem respeitar as diversas culturas, conseguem se identificar dentro do mundo, pois “[...] aprendem quem são através do seu encontro com o Outro”. (KRAMSCH, 2012, p.61) [tradução minha]⁵.

De acordo com a **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural** da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) as diversas culturas são patrimônio da humanidade e todos devem ter acesso a elas:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. (Artigo 1)

⁴ “Culture, then, is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group”.

⁵ “[...] language learners learn who they are through their encounter with the Other”.

De acordo com esse documento,

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória. (Artigo 3)

Nesse contexto, não se pode pensar em ‘cultura’ como algo estático que não será mudado, tendo em vista que a dinamicidade faz parte das nossas vidas e é a partir da cultura que se faz a leitura de mundo. A língua tem uma grande importância, considerando que ela oferece a interação a partir da qual se dá o diálogo entre pessoas diferentes e culturas diferentes, o que remete a Bakhtin (2006, p.117), quando afirma que “[...] toda palavra comporta duas *faces* [...]. É justamente [a palavra que constitui] o produto da interação do *locutor e do ouvinte* [...]”, representando esta uma espécie de ponte lançada entre um indivíduo e os outros. Além de concordar com essa concepção, de que a palavra/língua é um produto de interação, a partir do qual as culturas dialogam, neste trabalho, considero, portanto, que língua e cultura são elementos indissociáveis, como quer Mendes (2007) e, adotando, assim, o termo adequado de ‘língua-cultura’.

2.2 ABORDAGEM INTERCULTURAL

Com relação a uma abordagem subsidiada por ‘cultura como leitura do mundo’, de grande importância para este estudo, defendo, como Mendes (2008, p.60-61), que ‘abordagem intercultural’ pode ser resumida como uma “[...] força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira [...], com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”. As relações interculturais para a autora consistem na conexão contínua entre teoria e prática, assim como na desconstrução e reconstrução de significados.

No contato entre realidades culturais diferentes, existirão sempre conflitos inevitáveis, como ressalta Mendes (2007, p. 121), ao declarar que no “encontro entre culturas ou entre povos distintos [está] presente uma intrincada rede de forças e tensões”. Para Scheyerl e Siqueira (2009), a perspectiva intercultural impulsiona aprendizes e professores a um proveitoso diálogo que beneficia o respeito às diferenças e gerando solidariedade. Como acrescenta Akkari (2010), a perspectiva intercultural pretende criar

mais igualdade, equidade e diversidade, apoiando os esforços mútuos que compreendem a aceitação entre indivíduos, acreditando, assim, na dinamicidade cultural.

Em consonância com os princípios de uma educação mais culturalmente sensível e crítica, Fleuri (2001, p.49) propõe “novas estratégias entre sujeitos e grupos diferentes [e] busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais”. Candau (2008) por sua vez, discute o objeto da interculturalidade para além do reconhecimento da diferença. Em sua análise, a autora coloca no centro dessa discussão o que ela chama de “hibridização cultural”, ou seja “[...] um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais [...]” já que “sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas [...], [levando à] eliminação e negação do outro”. (CANDAUI, 2008, p.51). Para Damen (1987 apud MENDES 2007, p.121) “[...] a comunicação intercultural é um processo que envolve uma tentativa de transpor abismos culturais [...]”.

Diante do processo de ensino e aprendizagem de línguas, Guilherme (2002, p.155) advoga que “[...] aprender / ensinar uma língua / cultura estrangeira implica ter uma visão ideológica do mundo além de nossas fronteiras culturais que reflete a maneira como nós nos percebemos dentro de nossa própria cultura e nossa posição em relação ao Outro” [tradução minha]⁶. No âmbito educacional, é necessário que haja uma reavaliação nas metodologias de ensino de línguas, para que estas estejam de acordo com os novos sujeitos que transitam em um mundo globalizado, trazendo para a sala de aula temas que fazem parte da realidade dos aprendizes, considerando que, como observa Mendes (2015):

[...] A cultura, na maior parte dos livros didáticos [...] aparece como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, sobretudo dando-se destaque para aquilo que, no imaginário comum, representaria a riqueza cultural de um povo, como a culinária, as festas populares, as tradições, o comportamento etc. A língua, desse modo, é vista apenas como um sistema que está a serviço da transmissão cultural [...] de modo uniforme e estático. (MENDES, 2015, p. 208)

⁶ “[...]learning/teaching a foreign language/culture implies taking an ideological view of the world beyond our cultural borders which reflects the way we perceived ourselves within our own culture and its positions towards the Other”.

2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS

Diante dessas questões, Siqueira (2010, 2012) defende que os livros didáticos trabalhem com temas que não sejam neutros e que promovam a consciência crítica dos alunos e professores. Para o autor, “[...] o ‘mundo plástico’ do livro didático [...] parece não se preocupar [...] mantendo-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real” (2012, p. 325), impossibilitando o diálogo entre as diversas culturas. Normalmente, o que se vê é que os livros didáticos trazem para a sala de aula a visão do mundo imperialista e etnocêntrica, tendo em vista que as editoras que promovem a elaboração de materiais didáticos se baseiam em uma realidade centralizada e homogênea que mostra o controle e a auto afirmação do poder. Mas não são somente as editoras internacionais que investem nos livros de LE. Observa-se a falta de sensibilidade também pelo próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mantido pelo governo federal, uma política pública para a confecção e utilização de livros didáticos nas escolas públicas, dentre eles aqueles referentes ao ensino de línguas.

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. [...] deve ter como princípio as relações indissociáveis entre língua(s), cultura(s) e identidade(s), visto que os sujeitos que aprendem uma nova língua aprendem também novos modos de socialização e de interação, podendo tornar-se pessoas melhores, ampliadas, cujas identidades se abrem para dialogar com o outro. (BRASIL, 2016, p.10)

O objetivo do Programa é distribuir para professores e alunos de escolas públicas livros didáticos que facilitem o processo de ensino/aprendizagem em todo país. No entanto, como ressalta Paraquett (2010), apesar de ser uma iniciativa positiva, ainda há nesse material disponibilizado para o ensino de línguas, a exclusão de várias culturas brasileiras, visto ter cada região suas particularidades. Sobre essas ausências, Scheyerl (2012, p.51) salienta que “[O] problema [é que os] livros didáticos omitem [...] a natureza social do conhecimento, deixa[m] de contar [...] a história de negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos[...]”. Alvarez (2012, p. 500) compartilha do mesmo pensamento ao dizer que “[a] maior parte dos materiais disponíveis não dá conta da diversidade exigida para um

ensino/aprendizagem de [línguas estrangeiras] que incentive relações interculturais e tenha uma base comunicativa”.

Um outro aspecto é que a grande maioria dos livros didáticos utilizados nas aulas de línguas se preocupa com a estrutura gramatical das línguas, o que não quer dizer que não seja importante, porém a língua não é tão somente um sistema dentro de um conjunto de regras imutáveis. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p.69) salienta que “[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios”. Elas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”. Kramsch (2001, apud FIGUEREDO, 2011, p. 75) também defende que a

apropriação da língua e, conseqüentemente, de sua cultura, é alcançada no momento em que seus aprendizes a adotam e a adaptam a seus próprios interesses. A ação de se apropriar de uma língua estrangeira, por exemplo, é [...] a habilidade de adquirir a língua de uma outra pessoa e compreender sua cultura ao mesmo tempo em que retém a sua própria, sendo por isso capaz de situar entre línguas e culturas diferentes.

Esses recursos didáticos, como observa Paraquett (2012, p. 384), não podem mais ser considerados meros instrumentos de aprendizagem “[...] que se baseiam na concepção de línguas [...] trabalhadas de maneira descontextualizadas [da realidade]”, assim como não podem ser centrados em uma concepção de língua e gramática tradicionais. Como afirma Bagno (2006) isso é algo anacrônico e constituído de preconceitos que revelam o tipo de sociedade onde essa concepção surgiu, ou seja, baseada em um modelo de língua “exemplar” onde o uso era característico de falantes do sexo masculino, livres (não-escravos), membros da elite cultural (letrados), cidadãos (eleitores e elegíveis), membros da aristocracia política e detentores da riqueza econômica.

Segundo Maciel (2013, p. 237), “a educação tem buscado redefinir as suas práticas para atender o perfil da sociedade contemporânea”. Os materiais didáticos da atualidade procuram combater e tentar, de alguma forma, se aproximar de um modelo conectado com as novas identidades dos integrantes do processo de ensino/aprendizagem de língua. Sabe-se que não há mais espaço para um ensino de língua homogeneizante, que eleja uma cultura em detrimento da outra, como se percebe na maioria dos livros didáticos. Para que exista o diálogo intercultural, então, é importante que os aprendizes sejam confrontados com uma visão mais ampla do mundo para que possam aceitar as diferentes realidades. Entretanto, antes de pensar em

mobilizar os aprendizes, são necessárias mudanças na formação daqueles que vão auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, os professores, “[para que] sejam mais abertos e que, em lugar de apenas ‘tolerar’ a diferença, queiram receber esse outro [com respeito]” (PARAQUETT, 2010, p.148).

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Irala e Leffa (2014) nos convidam a observar programas curriculares dos cursos de Letras do país e, assim, se constata a escassez de componentes curriculares que buscam articular o modelo de ensino para uma sociedade contemporânea e que se distancia das metas oficiais relativas ao papel do profissional do ensino:

- Art. 61: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 20)
- o professor tem um papel muito importante, como condutor e facilitador das experiências de uso da língua estrangeira, atuando como mediador entre o estudante e o material didático. (BRASIL, 2016, p.11)
- [...] professor como agente atuante na produção do conhecimento que difunde. (BRASIL, 2016, p. 15)
- [...] professor(a) como agente crítico, atuante, e que desempenha função indispensável nas políticas educacionais para esse segmento de ensino [...]. (BRASIL, 2016, p. 25)

Nesse sentido, Gimenez (2009, p.43) discute que “[...] há dois mundos paralelos: os documentos oficiais e o da sala de aula”, e isso, como afirma Santos (2016, p. 204), reforça a ideia de que “[...] os programas de formação de professores, em geral, permanecem desconectados da realidade concreta das salas de aula [...]”.

Já Mendes (2008, p. 59), pontua que as políticas implantadas para a formação dos professores, tanto de iniciativa pública como privada, valorizam o conhecimento teórico que é descontextualizado e não dialoga com as práticas do mundo real. Daí ser de grande importância a preocupação com a formação dos professores, por seu “[...] papel fundamental, pois é ele que [dentre outras coisas] conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula”. Kramersch (1993, apud

BARROS, 2016, p. 105) vai além, afirmando que o papel do professor é de “[...] cruzar fronteiras disciplinares, políticas e acima de tudo, ideológicas”.

Segundo Alvarez (2012) em entrevista a Scheyerl e Siqueira (2012, p. 511),

[...] pensar a formação de professores abrangendo uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, criando estratégias para a prática pedagógica que vise a atender aos interesses de todos [...]. A formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e sobre as questões nela presentes, tais como a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras coisas.

Uma nova possibilidade de repensar formação dos professores levará os docentes a se sentirem mais seguros para participar de discussões sobre assuntos que façam parte do mundo real, como defende Santos (2016), ao afirmar que tanto os professores em exercício, como os que estão em formação, não se sentem seguros em discutir determinados assuntos, como aqueles relacionados a raça e etnia nas aulas de línguas materna ou estrangeira. Silva (2016, p. 235) também ressalta que os profissionais não estão preparados para lidar com o que para a sociedade é fora da norma, “[...] ou seja, alunos cuja identidade sexual não corresponde à heteronormatividade”. Siqueira (2011) destaca que o professor deve ser culturalmente sensível e deve também refletir sobre a necessidade de mudar as atitudes e posturas profissionais, considerando os aspectos políticos do processo de ensino/aprendizagem de língua, caso contrário será difícil ou impossível o desenvolvimento da consciência intercultural.

Nesse sentido, Byram (1997 apud CATALANO; NUGENT 2015, p.23) salienta que “um dos principais objetivos de consciência cultural crítica é incentivar os alunos a questionarem suas próprias histórias e tornarem-se mais envolvidos em sua própria sociedade” [tradução minha]⁷. Assim, tanto educadores, quanto educadoras devem trabalhar o processo de aprender com fundamentação na consciência da realidade dos alunos e não reproduzir significados vazios, como alertou Freire (1997). O professor, sensível às novas regras mundiais, que respeite as diferenças em sala de aula e fora dela e que comungue da abordagem intercultural, vai conseguir fazer o que as autoras Mendes (2012) e Paraquett (2012) enfatizam, ou seja, redescobrir dentro dos materiais

⁷ “[...] a major goal of critical cultural awareness is to encourage learners to question their own histories and to become more engaged in their own society”.

utilizados uma forma de trabalhar, fazendo mudanças e adaptações necessárias para as realidades de sala de aula.

O que busco, ao defender a utilização de materiais interculturais, é tornar possível o aprendizado da língua a partir, dentre outras coisas, da cultura local, desvinculando a ideia de falante ideal ou falante nativo, tendo em vista que os sujeitos se tornam falantes interculturais (OLIVEIRA, 2012), ao redefinirem suas identidades culturais no decorrer das trocas de experiências e a partir do momento que conseguem transitar dentro dessas culturas com olhar mais crítico. Esses seriam os falantes ideais. Por conseguinte, a língua, a ser trabalhada dentro da sala de aula, em conexão com os materiais, deve distanciar os estudantes da hierarquização, da visão de falante nativo ainda difundido e tematizado pelos livros didáticos. Não é sem fundamento que Orlandi e Souza (1988) afirmam que falar de língua imaginária é ver a língua como “línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas instituições, a-históricas. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem[...]” (p.28). A língua é fluida, como afirmam as autoras, uma língua “na qual convivem processos diferentes e cuja história é feita de fatura e movimento” (p.34).

Dessa forma, acredito que nos materiais didáticos elaborados nessa perspectiva intercultural, a língua que deve ser trabalhada é aquela delineada acima por Orlandi, uma língua que transita sempre entre os sujeitos e que deve se fazer presente nos materiais produzidos, chamados por Scheyerl (2012, p.40) de “materiais de dentro”. São exatamente esses materiais que, segundo essa autora, possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e a sensibilidade intercultural, fazendo com que, tanto professores como alunos, estejam envolvidos com o compromisso político, cultural e ético, de respeito à diferença dentro e fora da sala de aula.

A seguir, apresentarei a metodologia deste trabalho.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

METODOLOGIA

Explanarei, a seguir, os caminhos que mostram como a pesquisa foi realizada, percorrendo sobre o método de observação escolhido, o cenário, contexto do estudo, período da geração dos dados e sujeitos envolvidos, além dos instrumentos utilizados.

3.1 O MÉTODO

Trata-se aqui de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, visto levar em consideração as evidências da observação e da descrição, elementos cruciais da atividade etnográfica ao avaliar um determinado recorte social. Para Fetterman (1989, apud GODOY, 1995, p. 28), a pesquisa etnográfica é ‘a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo’. Assim, a filosofia desta pesquisa repousa em uma ideologia que compreende a existência social como localizada e resultante no fato mais óbvio que é o encontro e o relacionamento. A partir desses encontros e relacionamentos, também extrai a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo da vida, no meu caso, no mundo da sala de aula de LE, para poder depois, então, extrair as evidências necessárias e compreender o contexto desses relacionamentos, a partir das análises das dinâmicas que marcam esses encontros (cf. ERICKSON 1989). Como sabido, “[...] o etnógrafo procura estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor” (GODOY, 1995, p.28). Por isso, o pesquisador deve levar em consideração que o professor que estará abrindo as portas dos seus espaços, para que ele possa fazer parte destes, representa “[...] um ser sabedor de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão [...]” (TELLES, 2002, p.97).

3.2 O CENÁRIO

A investigação foi autorizada a ser desenvolvida no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), um órgão da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O NUPEL foi criado em 2012 pela Congregação do Instituto de Letras, com a finalidade de promover, dentre outras, atividades de extensão que propiciem, no âmbito da

Graduação e da Pós-Graduação, o trabalho de campo de graduandos, mestrandos e doutorandos, desenvolvam práticas docentes dos estudantes de Letras e ofereçam, para tal, cursos de nove línguas estrangeiras, a exemplo dos cursos que frequentei como pesquisadora, a saber, de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português como LE, tendo como alunado a comunidade externa.

Os dados gerados visaram, inicialmente, ao meu projeto de PIBIC, intitulado “Materiais interculturais para o ensino de LE: da teoria à prática”, sob a orientação da professora Denise Scheyerl. Esse projeto teve como objetivo aplicar os resultados obtidos na primeira etapa pelo colega Diogo Oliveira do Espírito Santo, também como iniciação científica, intitulada de “O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida”, junto ao projeto de pesquisa “Materiais didáticos na contemporaneidade: contestações e proposições”, de 2012, da autoria de Denise Scheyerl. A primeira etapa centrou-se na confecção de materiais interculturais nas línguas mencionadas acima, reservando-se para a segunda etapa, que me coube, a testagem de como os princípios de uma educação intercultural projetados pelas atividades, poderiam servir de base para a reflexão crítica dos professores em formação (doravante PF), sujeitos do projeto.

Retomei, portanto, os dados referidos acima, para comporem este estudo, com o intuito de amadurecê-los e confrontá-los com novas reflexões. O escopo da pesquisa foi trabalhar com seis línguas estrangeiras modernas, nos níveis básico, intermediário e avançado, contando com dez professores em formação do NUPEL (1 de alemão, 2 espanhol, 2 francês, 2 inglês, 2 italiano e 1 português como língua estrangeira - PLE) de um total de 61 professores, que se voluntariaram a me acolher em suas aulas, aplicando o material preparado na primeira etapa do projeto PIBIC.

Dessa forma, atuei como observadora durante o período de seis meses (outubro e novembro de 2015 e fevereiro, março, abril e maio de 2016), observando o total de 10 aulas, a saber 1 aula de alemão no nível básico, 2 aulas de espanhol nos níveis básico e avançado, 2 aulas de francês nos níveis básico e avançado, 2 aulas de inglês ambas no nível básico, 2 aulas de italiano nos níveis básico e intermediário e 1 aula de português como LE nível avançado.

3.3 SUJEITOS DE PESQUISA

Como forma de preservar a identidade dos sujeitos participantes, serão utilizados nomes fictícios correspondentes aos professores em formação no Quadro 1, cuja experiência é registrada no Quadro 2:

Quadro 1: Perfil dos sujeitos de pesquisa

PROFESSORES	SEXO	CURSO / FORMAÇÃO ACADÊMICA	LÍNGUA QUE LECIONA
Greta	F	Bacharelada em Língua Estrangeira Moderna com Alemão, licenciada em PLE e mestranda em língua e cultura.	Alemão
Conchita	F	Licencianda em Língua Portuguesa com Espanhol	Espanhol
Carmen	F	Licencianda em Língua Portuguesa com Espanhol	Espanhol
Annette	F	Licencianda em Língua Estrangeira Moderna com Francês	Francês
Pierre	M	Licenciando em Língua Portuguesa com Francês	Francês
Mary	F	Mestranda em Literatura e Cultura	Inglês
Ann	F	Licenciada em Língua Estrangeira Moderna com Inglês	Inglês
Raffaella	F	Licencianda em Língua Portuguesa com Italiano	Italiano
Lorenza	F	Doutoranda em Língua e Cultura, licenciada em Português e Italiano	Italiano
Rita	F	Licencianda em Língua Portuguesa com PLE	PLE

Quadro 2: Experiências dos sujeitos de pesquisa

PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO NO NUPEL	EXPERIÊNCIA ANTERIOR
Greta	2 anos	Primeira experiência foi no NUPEL.
Conchita	2 anos	Primeira experiência foi no NUPEL.
Carmen	2 anos	Primeira experiência foi no NUPEL.
Annette	2 anos e 6 meses	Ministrou aulas particulares, mas teve sua primeira experiência em sala de aula no NUPEL.
Pierre	1 anos e 6 meses	Primeira experiência foi no NUPEL.
Mary	2 anos	Primeira experiência foi no NUPEL.
Ann	2 anos	Lecionou durante 1 ano e 6 meses no PROFICI (Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA).
Raffaella	2 anos e 6 meses	Primeira experiência foi no NUPEL.
Lorenza	2 anos e 6 meses	Lecionou em escolas públicas, privadas, cursos livres e foi professora substituta na UFBA, 16 anos de experiência.
Rita	2 anos	Ministrou aulas particulares e em uma escola privada.

Como mencionado anteriormente, os professores em formação do NUPEL foram apresentados ao objetivo do projeto para compreenderem a motivação teórica dos materiais que seriam aplicados, para que se sentissem à vontade de aceitar ou se negar a participar. Após a autorização por parte da Coordenação do Núcleo e contato inicial com os professores através de reuniões de apresentação, alguns ficaram interessados e se disponibilizaram para participar da pesquisa, trabalhando de forma engajada com a pesquisadora.

3.4 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS

Como instrumentos (cf. Apêndices), utilizei uma entrevista inicial para me inteirar da formação dos sujeitos no Instituto de Letras, em especial, para conhecer a experiência e posicionamento desses professores em relação à perspectiva intercultural; um questionário após a aplicação do material e minhas notas de campo. Por ocasião da entrevista, deixei claro que os professores poderiam escolher, dentre as atividades que propunha, com quais materiais gostariam de trabalhar.

Em um segundo momento, foram observadas aulas que ocorreram entre outubro de 2015 e maio de 2016, no total de seis meses, durante o período letivo. Na primeira aula, verifiquei como os professores utilizavam o livro didático adotado pelo NUPEL. O único curso que não possuía um livro didático era o de PLE, porque os materiais eram criados por uma equipe de professores. No terceiro momento, observei uma segunda aula em cada um dos cursos selecionados, com o objetivo de ver aplicadas as atividades desenvolvidas entre 2014 e 2015 pelo pesquisador de PIBIC Diogo Oliveira do Espírito Santo e registrar o andamento das aulas, anotando reações de professores e alunos, de um modo geral. Todos os instrumentos se encontram nos Apêndices e serão melhor explicitados abaixo:

- 1º. Entrevista: para conhecer a visão de cultura dos professores, assim como seu processo de aprendizagem da língua estrangeira que ensinavam e, finalmente, para saber que ideia os professores tinham sobre a abordagem intercultural defendida pelo projeto.

- 2°. Questionário: para sondar, após a aplicação do material, quais os resultados obtidos em sala e para os professores explanarem suas opiniões sobre o material.
- 3°. Anotações de campo: para contribuir com minha análise das respostas, a partir do que observei em suas salas de aula vendo as reações dos professores e também dos alunos.

Com relação às observações das aulas que geraram as minhas anotações de campo, cumpro a agenda apresentada no Quadro 3. Os dados gerados, como explicitado anteriormente, serão analisados no próximo capítulo.

Quadro 3: Agenda das observações

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	NÍVEIS	DATAS DAS OBSERVAÇÕES
Alemão	Básico	03/10/2015
Espanhol	Avançado	14 e 19/10/2015
Espanhol	Básico	27/10 e 03/11/2015
Francês	Básico	02/04/2016
Francês	Avançado	19/03/2016
Inglês	Básico	07/11/2015
Inglês	Básico	21 e 26/10/ 2015
Italiano	Básico	12/03/2016
Italianos	Intermediário	21/05/2016
Português como LE	Avançado	28/10/2015

CAPÍTULO 4 – GERAÇÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Como mencionado anteriormente, os professores em formação do NUPEL foram apresentados ao objetivo do projeto para compreenderem a motivação teórica da elaboração dos materiais e para que se sentissem à vontade de sugerir ou se negar a participar. Após a autorização por parte da Coordenação do Núcleo e contato inicial através de reuniões de apresentação, alguns PF ficaram interessados e se disponibilizaram para participar da pesquisa. Destacarei também a responsabilidade dos documentos oficiais no que tange à formação dos professores de línguas e a visão tradicional de ensino disseminada em sala de aula.

4.1 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Inicialmente, analisarei a ENTREVISTA, primeiro dos instrumentos aplicados. Não fiz uso das respostas de todos os professores envolvidos nesse primeiro instrumento (os demais serão apresentados no decorrer da pesquisa), pois a maioria das respostas eram similares, evitando, assim, repetições.

O intuito da entrevista era saber como foi a trajetória dos professores participantes da pesquisa como estudantes de línguas estrangeiras e a sua própria percepção do processo de ensino e aprendizagem que eles vivenciaram. Abaixo, comentarei as respostas dadas às seis perguntas durante a Entrevista.

ENTREVISTA

Pergunta 1: Em sua trajetória como estudante de língua estrangeira, como os professores utilizavam o material didático?

Resposta 1: Principal elemento da aula. Muitas atividades do livro fazíamos em casa. (Greta)

Resposta 2: Como uma verdade absoluta. Como a única ferramenta de aprendizagem. (Lorenza)

Resposta 3: Predominantemente de maneira tradicional, focando nos livros, seguindo os passos do livro. (Pierre)

Resposta 4: Seguindo-o de maneira superficial e distante da realidade dos alunos, sem fazer relação com a vida, sem atrair desta forma o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado. (Rita)

Pergunta 2: Os seus professores faziam alguma associação entre língua e cultura dentro da sala de aula?

Resposta 1: Apenas em relação aos usos da língua. Ex: em tal contexto você usa isso, em outro, aquilo. (Pierre)

Resposta 2: Não muito. Eles seguiam o material apresentado no livro. O contato que tinha com a cultura era pelas músicas e filmes usados em sala. (Mary)

Resposta 3: Não, não era abordado essa relação entre língua e cultura. (Raffaella)

Resposta 4: Não. (Rita)

Essas perguntas ressaltam a preocupação com a formação de professores, principais formadores de opinião no ensino de uma LE. De acordo com as respostas apresentadas, é perceptível que os mestres desses professores não se preocupavam em recorrer às realidades que formavam a sala de aula e focavam somente nas culturas que os livros didáticos disponibilizavam, totalmente desconexas do mundo real. Como foi exposto anteriormente, segundo Mendes (2008), os professores têm esse papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, porque eles conseguem orientar as experiências do uso da língua dentro da sala de aula. Para tanto, incluí mais questões que pudessem me ajudar a entender a concepção de cultura e o processo de formação desses profissionais, bem como em que medida a abordagem intercultural orientou as suas escolhas.

Pergunta 3: O que você entende sobre língua/cultura? Existe alguma associação?

Resposta de todos os professores (objetiva): A língua está intimamente ligada a cultura, não se pode trabalhar uma eliminando-se a outra.

Diante dessa resposta, é clara a preocupação dos professores no que diz respeito ao processo do ensino e aprendizagem de línguas e eles sabem que língua e cultura estão ligadas, pois como afirma Kramsch (1998, apud SIQUEIRA, 2005, p.2) “[q]uando

[a língua é] usada em contextos de comunicação, aparece impregnada pela cultura das mais diversas e complexas maneiras”.

A próxima pergunta tem relação com a primeira e é de extrema importância para a adoção consciente de uma perspectiva intercultural, mesmo que os professores ainda estejam em processo de conhecimento do diálogo intercultural.

Pergunta 4: No ensino de uma LE qual é cultura que deve ser priorizada e por quê?

Resposta 1: Acredito que é preciso valorizar a sua cultura materna e tentar compreender as culturas que envolvem a língua que se pretende aprender. (Greta)

Resposta 2: Acho que não se deve priorizar uma língua em detrimento da outra, mas deve-se relacioná-las e a partir disso analisar criticamente sua posição quanto as culturas diferentes. (Carmen)

Resposta 3: Acho que deve ser priorizada a discussão entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo. Não se deve priorizar nenhuma das duas, mas promover a curiosidade e estimular o pensamento crítico e as descobertas interessantes entre as duas. (Annette)

Resposta 4: Acho complicado restringir a uma cultura ou priorizar outra, principalmente em inglês (em se tratando de). Não gosto da dicotomia Americano - Britânico por exemplo. (Ann)

As respostas apresentadas remetem ao que foi apresentado no referencial teórico onde Kramersch (2012) afirma que os indivíduos, a partir do momento que se reconhecem, têm a oportunidade de respeitar e aceitar o outro. Entretanto, as respostas a seguir não estiveram em consonância com as quatro primeiras, porém constato adiante, tanto no questionário, como nas anotações de campo, que os sujeitos amadureceram sua opinião reconhecendo que “[o]s professores de línguas/culturas estrangeiras devem [estar] preparados para o papel de mediador entre [...] línguas/culturas de modo a que possam, por sua vez, preparar os seus alunos para funcionar em sociedades globais e multiculturais” (GUILHERME, 2003, p. 222).

Resposta 5: Eu, particularmente, priorizo a norte americana porque vivi nos EUA por ± 4 anos e tive uma imersão profunda nessa cultura. Acho que é um diferencial que trago porque vivi nessa cultura. Acho que deve ser priorizada a cultura em que o professor se sente mais confortável. Mas, claro, sem esquecer a cultura dos alunos. (Mary)

Resposta 6: A cultura hispânica porque é a cultura que a língua espanhola está inserida. (Conchita)

Resposta 7: A cultura da língua a ser aprendida. Porque para entender a lógica de uma determinada língua é crucial que se entenda a cultura na qual essa língua é focada. (Rita)

Através das respostas anteriores, se observa o quanto falar de cultura em aula de língua ainda é algo inusitado, pois os professores não têm tanta segurança com relação a sua conexão com a língua, como pode ser percebido nas respostas 5, 6 e 7. Segundo as professoras, elas ainda focam nas respectivas culturas das línguas que estão sendo estudadas e não em culturas em movimento. Registro aqui, concordando com Santos (2016), que ainda estão ausentes do currículo de Letras componentes que estimulem a formação crítica reflexiva dos futuros docentes, em detrimento daqueles que continuam promovendo o papel do professor tradicional que apenas reproduz práticas discursivas hegemônicas e que reforça atitudes linguicistas, como quer Phillipson (1988). Por essa razão, é imprescindível priorizar a formação dos futuros professores, para que eles possam construir com seus alunos espaços mais solidários e responsáveis, como ressalta Alvarez (2013, p.196)

A formação de professores a partir de uma perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes [em sala de aula].

Algumas perguntas buscaram também discutir o entendimento dos professores sobre ‘interculturalidade’, como pode ser observado abaixo:

Pergunta 5: Para você como professor de língua, o que vem a ser a interculturalidade?

Resposta 1: Pra mim a interculturalidade funciona na compreensão (ou tentativa de compreender) a relação entre as culturas das duas línguas (materna e a de aprendizagem). (Greta)

Resposta 2: Interculturalidade pra mim é trazer a cultura do aluno para a sala de aula em contraste com a cultura dos países falantes daquela língua, quando pertinente. (Ann)

Resposta 3: O cruzamento entre diferentes culturas, a troca entre culturas diferentes para o aprendizado de língua. Como as questões

interculturais podem ajudar a entender/aprender uma língua a partir da identidade cultural. (Rita)

Observa-se que os professores ainda necessitam participar de mais discussões sobre o assunto, no contexto de novos currículos multirreferenciais que venham valorizar a voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como uma sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional, como defende Mota (2012). Não esperei dos professores em formação respostas mais elaboradas para as perguntas que fiz, o que busquei aqui foram respostas que implementassem condições de produção de uma leitura crítica e que estabelecessem um campo de ação do multiculturalismo que estivesse mais comprometido com o papel transformador de suas aulas, para que essas possam “[...] proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da *construção [...] própria identidade cultural*, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e a história do nosso país” (CANDAUI, 2014, p.38). Nesse sentido, a próxima pergunta foi instigante:

Pergunta 6: Você acredita que consiga trabalhar de forma intercultural?

Por quê?

Resposta 1: eu tento ser o mais intercultural possível. Mas ainda acho limitado por um lado pela dificuldade em produzir materiais pelo modelo de avaliação de proficiência da língua. Tento conciliar os temas dos capítulos do livro didático com a realidade geral dos alunos. Mas sei que ainda não consigo alcançar todos os alunos. (Greta)

Resposta 2: Sim, porque tento sempre comparar as realidades trabalhadas em aula. (Carmen)

Resposta 3: Sim. Porque ao ensinar a língua o professor deve mostrar como essa língua é resultado da cultura de um determinado povo e não apenas uma estrutura a ser aprendida. E nas minhas aulas eu sempre procuro demonstrar como a língua é o reflexo da cultura e fazer relações com outras línguas e culturas. (Rita)

Resposta 4: Eu só consigo trabalhar interculturalmente. Porque para mim é a única forma possível de formar cidadãos cientes de sua identidade e respeitoso das identidades alheias. Ser intercultural significa ser capaz de agir respeitando os demais sem anular a própria identidade e a própria história. (Lorenza)

As respostas acima revelam a inquietação dos professores, como pode ser observado nas respostas das professoras e como eles tentam fazer com que os alunos se engajem nas aulas, a partir das suas realidades. Mesmo vivenciando a dificuldade da produção de material autêntico, os professores tentam estabelecer a desejada conexão entre realidade do livro e realidade do aluno dentro da sala de aula com a pouca experiência que tiveram da abordagem intercultural em seus cursos de formação, “[...] entende[ndo] [a abordagem] como uma estratégia, ação e processo permanente de negociação e relação entre condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade” [tradução minha]⁸. (WALSH, 2009, p.4)

4.2 MATERIAIS SUGERIDOS E INTRODUZIDOS NAS AULAS

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas é necessário ter uma grande responsabilidade com o que será apresentado para os alunos, como será transmitido e quais recursos serão utilizados. Um dos recursos mais comuns em sala de aula são os livros didáticos com belas capas, belas imagens e CD. Mas o que importa é que esses materiais chegam até a sala de aula baseados em uma ideologia impregnada de preconceito, sexismo e formas indiretas de manipular as realidades, como ressaltam Scheyerl (2012) e Siqueira (2010, 2012). Rajagopalan (2012, p. 68) observa que o modo de funcionamento das ideologias que se fazem presentes nos didáticos é “[...] em larga medida, inconsciente, silencioso e furtivo”. O autor nos mostra que isso acontece porque “de modo geral, os regimes ditatoriais no mundo inteiro recorreram ao uso maquiavélico do sistema educacional para fazer apologia de si e utilizaram os materiais didáticos para essa finalidade”. (p.77)

A inquietação dos professores relacionada ao uso dos materiais didáticos é uma sensação natural, pois cada vez mais a vida está em transição e tanto professores como alunos precisam preencher as lacunas sentidas em sala de aula, trazendo “materiais de dentro, disponíveis no contexto do próprio aprendiz, seja na sala de aula ou fora dela” (SCHEYERL, 2012, p. 40). A partir desses contextos foram criados materiais na primeira fase do projeto que tomam como ponto de partida a realidade dos alunos e a cultura local deixada de lado nas aulas de línguas estrangeiras. Esses materiais não

⁸ “[...] se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”.

foram criados de forma aleatória, foram baseados nos livros didáticos e nas suas respectivas unidades pra que os professores pudessem mediar um diálogo intercultural com as diferentes experiências que formam o ambiente de sala de aula, de maneira que os alunos se sentissem mais confortáveis e, por conseguinte, mais respeitados.

Os temas dos materiais considerados nesta pesquisa, em sua maioria, não fazem parte das unidades dos livros didáticos adotados pelo NUPEL nem por outros cursos de línguas e, quando surgem, não correspondem às expectativas dos aprendizes. O intuito desses materiais é sair do mundo plástico trazido para sala de aula pelo LD que nunca aborda temáticas que representem pontos de partida para troca de experiências, de maneira que os alunos possam utilizar seu conhecimento prévio para se atingir uma interação intercultural. Portanto, é de extrema relevância que recursos mais sensíveis possam “[...] criar uma atmosfera em sala de aula que possibilite que a língua aprendida sirva como mediadora entre diferenças culturais e que o aluno possa atingir o objetivo de se tornar um falante intercultural” (OLIVEIRA, 2012, p.191).

Sugiro, no presente estudo, a adoção de um diálogo intercultural como uma das possibilidades de abordagem para o ensino de línguas sem a intenção, no entanto, de prescrever abordagens específicas calcadas em objetivos utópicos e discursos generalizantes (SIQUEIRA, 2008), mas acima de tudo, que oportunize voz, cor e gosto aos assuntos mais diversos e aos temas mais controversos.

Quem ensina uma língua estrangeira deve se munir de todo tipo de material que oportunize situações significativas de uso da língua em sala de aula. Porém, tenho a consciência de que no início do processo de ensinar uma língua estrangeira, a dependência desse recurso por parte do professor-em-formação pode ser mais acentuada, seja por falta de experiência ou de conhecimento de como fazer diferente. Acredito que o livro didático não deve ser encarado como um livro de verdades incontestáveis e nem como uma camisa-de-força que impede sua adaptação pelo professor. Assim, o livro didático é apenas mais um importante (mas não o único) recurso disponibilizado ao professor para orientar suas aulas.

Isto posto, selecionei algumas atividades que podem ser usadas complementarmente ao livro didático das respectivas seis línguas estrangeiras ensinadas pelos PF no Núcleo. Como já observado, a maior parte das atividades aqui apresentadas é resultado das reflexões da pesquisa de PIBIC empreendida, primeiramente, por Diogo Oliveira do Espírito Santo e, depois, por mim e seu *design* foi inspirado no livro do John Corbett intitulado *Intercultural Language Activities* (2010). Apresento também as

adaptações feitas pelas professoras Greta, de um texto retirado do *blog (Liste mit den 10 interessantesten Speisen)*⁹ e da professora Annette do *site (La cuisine de rue au Brésil)*¹⁰.

Para iniciar qualquer atividade, sempre partirei daquela proposta pelos livros didáticos adotados pelo Núcleo, a saber: STUDIO D – Alemão, Editora Cornelsen; AGENCIA ELE BRASIL – Espanhol, Editora Sgel; ALTER EGO 1 – Francês, Editora Hachette; OPEN MIND – Inglês, Editora Macmillan; NUOVO RETE - Italiano, Editora Guerra Adizioni (o curso de PLE até a conclusão desta pesquisa ainda não adotava um livro didático). Na sequência, farei a descrição de como cada atividade pode ser aplicada em sala de aula e quais as possibilidades que podem ser oferecidas para as observadas.

Os temas que serão apresentados foram selecionados por oferecerem “gatilhos” produtivos para um diálogo intercultural e, além de saírem da superficialidade temática oferecida pela coleção de material didático que circula pelo mundo, registro a necessidade de dar visibilidade às histórias muitas vezes omitidas nesses materiais. Os temas foram: Família, Alimentação, Relacionamentos, Profissões e Variações linguísticas. Apresento, a seguir, as atividades trabalhadas em sala de aula dentro das temáticas mencionadas, assim como as reações de professores e alunos diante dessa experimentação. Saliento que todas as atividades que serão apresentadas constam do Manual de autoria de Diogo Oliveira do Espírito Santo em 2015, registrado nas Referências desta pesquisa.

O primeiro tema introduzido foi Família, através dos textos *The Changing American Family*, ‘A família americana em mudança’, aplicado na aula de inglês e *Homos et parents? ‘Gays e pais?’* na aula francês. Sabe-se que as editoras apresentam a temática da família nos livros, porém só para o exercício do vocabulário correspondente aos membros de uma família, quando os alunos são solicitados a falarem de suas próprias famílias, utilizando o léxico aprendido. A ideia dessa atividade é fazer com que os alunos pensem na formação familiar de um modo geral, em especial aquela do mundo contemporâneo, oportunidade em que o tema leva os alunos a discutirem novas formações familiares.

A exemplo do texto *online*, elaborado pela revista “New York Times”, intitulado “The Changing American Family”, trouxe imagens de várias famílias reais, tanto

⁹ Blog - <<https://blog.viventura.de/brasilien-speisen>>

¹⁰ Site - <<http://www.lesbrasilieiros.com/bon-appetit/la-cuisine-de-rue-au-bresil/>>

tradicionais quanto homoafetivas que a professora Ann exibiu em *slides* e discutiu com os alunos da sua turma do nível básico as diferentes perspectivas apresentadas. Da mesma forma, a discussão aconteceu na aula de francês avançado, do professor Pierre.

Figura 1 – *The Changing American Family*. (ESPIRITO SANTO 2015, p. 35-36)



Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2013/11/26/health/families.html?pagewanted=all>>. Acesso em: maio, 2015.

Tema:	Família
Nível:	Básico
Línguas:	Material em inglês, mas que pode ser adaptado para todas as outras línguas.
Tempo:	20-25 minutos
Descrição da atividade:	Como tema presente em todos os livros didáticos dos níveis

iniciantes, “Família” é um assunto bastante produtivo interculturalmente e permite sensibilizar os alunos quanto às mais variadas formas de configuração de família na atualidade.

Para introduzir o tópico, o professor pode escrever no quadro, na respectiva língua estrangeira, a pergunta “O que é família?” e pedir para que os alunos reflitam sobre ela. Os alunos, possivelmente, irão utilizar o vocabulário até então trabalhado pelo livro didático (OpenMind entre outros), e essa é a oportunidade do professor exibir a apresentação do “A slide show” de uma matéria online produzida pela revista “New York Times”, na qual discute as diferentes configurações familiares existentes nos EUA. O título da matéria é “The Changing American Family”, e no final dela, é trazida uma apresentação em slides com fotos que moradores de diferentes partes do país enviaram para mostrar qual é a sua configuração de família (acima foram trazidas apenas algumas delas, por isso o professor, a depender da disponibilidade de recursos visuais, pode mostrar na íntegra a apresentação do site, oferecendo esclarecimentos sobre as legendas já que todas estão em Inglês e o aluno pode não compreender o texto devido ao nível). O professor pode mostrar essa apresentação e intitulá-la “A minha família é..” E a cada foto mostrada o aluno pode expor sua opinião sobre ela. O professor precisa ficar atento porque em algum(ns) momento(s) o(s) aluno(s) pode(m) não concordar com aquela concepção de família, e por isso o espaço para o diálogo e acolhimento de sua opinião deve ser aberto e incentivado. O mais importante é criar um ambiente propício a reflexão e que seja receptivo às diferentes opiniões desde que elas não sejam desrespeitosas e/ou firam os direitos de uma outra pessoa ou grupo. Depois de terminada a exibição, o professor pergunta para os seus alunos: “quem é a sua família?”. Este é o momento em que os alunos têm a oportunidade de falar de si e por isso é imprescindível um ambiente acolhedor e respeitador. Os alunos podem utilizar tanto o vocabulário oferecido pelo livro didático como as novas palavras aprendidas nesta atividade. Para a próxima aula, o professor pode sugerir que os alunos façam uma apresentação em slides (ou outra forma de apresentação a depender da

	<p>disponibilidade dos recursos apropriados) mostrando a sua família. Com isso, o professor pode também avaliar a produção oral de seus alunos e adequação do vocabulário e estrutura.</p>
--	--

Figura 2– Homos et parents? (ESPIRITO SANTO 2015, p. 39-40)

Homos et parents ?

Le premier moment de surprise passé – la communauté gay était jusqu'à présent davantage connue pour ses exubérances festives que pour sa défense des traditions –, la question du mariage homosexuel a rapidement débouché sur un débat resté jusque-là dans l'ombre : celui sur l'homoparentalité. En clair, la possibilité pour un couple homosexuel de fonder une famille.

Un sondage Elle-Ipsos révélait en avril 2004 que si les Français étaient à 64 % favorables au mariage gay, ils n'étaient plus que 49 % à envisager favorablement l'adoption d'enfants par des couples homosexuels. Un chiffre pourtant "positif", et révélateur de l'évolution des mentalités, surtout si l'on songe que l'homosexualité n'a été dépenalisée qu'en 1982.

Disponível em: <<http://www.psychologies.com/Famille/Etre-parent/Mere/Articles-et-Dossiers/Homos-et-parents>>. Acesso em: abril, 2015.

Tema:	Família
Nível:	Básico
Línguas:	Francês
Tempo:	15 minutos
Descrição da atividade:	<p>O livro “Alter ego 1” do curso básico de Francês, traz na unidade 5 o tópico “família” sob o título de “Parler de sa famille”. Como complementação dessa unidade, o professor pode, além de abordar a sugestão de atividade explicitada anteriormente, trabalhar com o texto extraído do site francês “Psychologies.com” intitulado “Homos et Parents?”. É uma forma de o aluno entrar em contato com um material autêntico produzido em língua francesa e que pode ser facilmente encontrado na rede. A discussão do texto segue a mesma lógica da atividade anterior, mas com o foco direcionado</p>

	<p>à “união homoafetiva”. Novamente, é necessário criar um ambiente favorável para esse tipo de discussão principalmente porque grande parte do alunado não terá vocabulário suficiente para discutir toda a complexidade do assunto e entender todo o texto na língua alvo, mas deixamos claro que as discussões interculturais não devem ser deixadas de lado devido às possíveis limitações do conhecimento linguístico por parte do aluno, e por isso, mesmo que eles não tenham repertório suficiente na língua alvo, a reflexão sobre o tema não deve ser negligenciada.</p>
--	--

Já o tema Alimentação foi aplicado junto às turmas de alemão, no nível básico na qual a professora Greta utilizou um texto intitulado *Liste mit den 10 interessantesten Speisen*, ‘Lista dos 10 pratos mais interessantes’ e na turma de francês básico, ministrado pela professora Annette que fez uso do texto *La cuisine de rue au Brésil*, ‘Comida de rua no Brasil’, ambos adaptados da atividade original espanhol *¿Eso se come!? 12 delicias extrañas de Brasil*, ‘Isso se come? 12 delicias esquisitas do Brasil’. Mesmo sabendo que a maioria dos livros didáticos apresentam a temática só para os estudantes conhecerem os tipos de comida nas respectivas línguas que estão sendo estudadas, a ideia da atividade era proporcionar aos alunos uma abordagem alternativa àquela tradicional. Assim, foram apresentadas comidas brasileiras, como por exemplo, a “coxinha” e o “bobó de camarão”, ambas conhecidas pelos alunos, além de outros tipos de iguarias como o “brigadeiro” e o “acarajé”.

Figura 3 – *¿Eso se come!? 12 delicias extrañas de Brasil.* (ESPIRITO SANTO 2015, p. 33-34)

¿Eso se come!? 12 delicias extrañas de Brasil

Escrito por Tracey Chandler | Traducido por Barbara Obregon



Coxinhas

Las coxinhas tradicionales son normalmente del tamaño y forma de una pera, pero a veces se pueden encontrar en versiones miniatura. Famosa comida callejera, la coxinha es una croqueta de pollo frita originaria de São Paulo. A pesar de que se puede encontrar en la mayoría de los restaurantes de las principales ciudades brasileñas, figura en la sección salgados o salgadinhos del menú ("salgado" significa "sabroso aperitivo" en portugués brasileño). Pueden estar rellenas de pollo, tomates, cebolla, perejil, cebollitas y queso. La masa es una mezcla de harina de trigo y de patata, que luego se fríe hasta que esté dorada.



Bobò de camarão

Bobo de camarão es un plato tradicional brasileño del estado de Bahía, cuyos orígenes se remontan al África. Este puré de langostinos con leche de coco puede ser tan suave como una sopa ligera, y otras veces tan pesado como un guiso cremoso. El tinte de color naranja vibrante proviene del aceite de palma de color naranja, llamado dendê, necesario para hacer la receta completa. El arroz blanco y una pequeña ensalada de hojas son los platos tradicionales que se utilizan para acompañar a este favorito del Noreste.

Disponível em: <http://www.ehowenespanol.com/12-alimentos-brasilenos-extranos-tienes-probar-galeria_428072/#pg=12>. Acesso em: maio, 2015.

Tema:	Alimentação
Nível:	Básico e intermediário
Línguas:	Espanhol
Tempo:	15 minutos
Descrição da atividade:	Baseados na matéria trazida pelo site “ehowenespanol.com” intitulada “Eso se come!? 12 delicias extrañas de Brasil”, trazemos uma sugestão de atividade para que seja trabalhado vocabulário específico de alimentação em língua espanhola. Para começar, o professor pode utilizar trechos da matéria (trazidos acima) divulgados no site como forma de sensibilizar os alunos

	<p>em relação ao tema. Essa sensibilização se dará por meio da discussão de trechos da matéria que dará aos alunos a possibilidade de falarem sobre sua própria cultura na língua estrangeira. O texto traz ricas informações sobre os alimentos “tipicamente” brasileiros e brinca com um possível estranhamento em relação ao que é consumido aqui no Brasil. Assim, o professor pode aproveitar a discussão e fazer perguntas (na língua estrangeira) como: Você costuma comer esses alimentos? Quais outros alimentos vocês adicionariam à lista do site? Quando vocês os consomem? O professor pode ajudar os alunos quanto ao vocabulário novo que surgirá da interação e ampliar as possibilidades trazidas no livro “Agencia Elle”. Depois de feita a leitura desses trechos (o professor fica livre para usar outros exemplos trazidos na matéria), o professor pode propor a atividade “Pratos internacionais”. Nela, os alunos devem se dividir em grupos e pesquisar pratos “extraños” que são consumidos em outros países e trazer os resultados impressos ou escritos na próxima aula. Além de pesquisar os pratos e seus respectivos países, é interessante pesquisar quando as pessoas costumam consumi-los. O professor, ao final, faz uma exibição em sala, com os pratos pesquisados.</p>
--	--

A terceira atividade proposta foi baseada em Relacionamentos, em especial o amor, sempre discutido em sala de aula de LE. Um dos objetivos do material era trabalhar com expressões que fazem parte do cotidiano dos alunos como “cara-metade”, “metade da laranja”, “tampa da panela”, “alma gêmea”. Por meio dessa atividade podem ser trabalhados também os diversos tipos de relacionamentos que fazem parte da sociedade moderna. O texto original foi trabalhado nas aulas de espanhol, pelas professoras Conchita no nível avançado e Carmen no nível básico, na aula de PLE nível avançado da professora Rita e também na aula do nível básico da professora Mary, sendo que nessa última o material foi adaptado para língua inglesa.

Figura 4 – El amor. (ESPIRITO SANTO 2015, p. 29-30)



Disponível em: <http://api.ning.com/files/kYkWoLTW4g-dDUF2T*hGdFVHHS9OZmi8DUjTLy1GBBJONqf7eZ0wtXGFHZCEhqwO1HDSbfaAdDeJIMHOMvr uuUnpQT7RzceZ/84D.jpg>. Acesso em: abril, 2015.

Tema:	Relacionamentos
Nível:	Básico e intermediário
Línguas:	Espanhol
Tempo:	20 minutos
Descrição da atividade:	Como tópico comum a quase todos os livros de nível básico usados no curso, “relacionamentos amorosos” também é um tema que merece a nossa atenção. Nossa sugestão é que o professor comece a aula discutindo alguns símbolos que representam a chamada “alma gêmea”. No Brasil afora, muitas expressões podem ser usadas para fazer referência a ela, como: tampa da panela, cara metade e metade da laranja. E é sobre esta última que concentraremos a nossa atividade. O professor poderá mostrar a imagem acima e discutir com os alunos as ideias de par perfeito que estão por trás dela. Apesar de essa aula estar voltada para alunos de língua espanhola em nível básico, a iniciativa serve para as outras línguas caso o professor delas pesquise quais são as frutas ou expressões que podem ser usadas para fazer referência

	ao par perfeito. Como atividade complementar, os alunos podem pesquisar a origem de expressões que simbolizem o amor perfeito na língua estrangeira que estuda e discutir em sala as suas descobertas.
--	--

Figura 5 – O amor. (ESPIRITO SANTO 2015, p. 31-32)



Disponível em: <http://lh5.ggpht.com/_onLoWIA-Ktg/TQIUifAXNI/AAAAAAAAAQY/TjKyvvY8gMU/f35b876cd90f3db8f1824c0b6900a2e2f75bd9b1_thumb%5B2%5D.jpg?imgmax=800>. Acesso em: jul 2016.

Tema:	Relacionamentos
Nível:	Básico e intermediário
Línguas:	Português como língua estrangeira
Tempo:	40 minutos
Descrição da atividade:	Seguindo os passos da atividade anterior, esse mesmo material pode ser usado em turmas de PLE. A diferença será na condução da discussão em sala de aula uma vez que o professor deve aproveitar para perguntar quais expressões na língua de cada aluno equivale ao nosso “metade da laranja”. Ainda, o professor pode solicitar que os alunos discutam sobre quais características uma pessoa deve ter para que possa ser sua cara metade. Como atividade final, o professor deve sugerir que os alunos criem um perfil num site de relacionamento buscando sua “metade da

	laranja”. Nesse perfil, o aluno deve se descrever (aparência física e gostos) e descrever seu/sua possível parceiro(a). Os perfis devem ser compartilhados em sala de aula. Caso algum aluno não conheça um perfil num site de relacionamento, o professor pode trazer exemplos desses sites brasileiros e levar para sala de aula, assim os alunos terão mais contato com o gênero e terão mais subsídios para produzirem seus textos.
--	---

As Profissões e o Mercado de Trabalho, tematizados no texto original em italiano *Lavoro e crisi: in Italia aumentano solo gli occupati stranieri*, ‘Trabalho e crise: na Itália aumentam apenas as ocupações estrangeiras’, foram os tópicos abordados nas aulas de italiano pela professora Raffaella no nível básico. A temática sobre profissões aparece em muitos livros didáticos de línguas estrangeiras e, mais uma vez, com o objetivo de somente fixar o vocabulário referente ao tópico. A atividade trouxe para a sala de aula a possibilidade de ser trabalhada a crise em que o país vive, a falta de emprego e a dificuldade de entrar no mercado de trabalho, o que permitiu os alunos expressarem suas opiniões e relatar experiências comuns que dialogavam com o cotidiano dos demais colegas.

Figura 6 – *Lavoro e crisi: in Italia aumentano solo gli occupati stranieri.* (ESPIRITO SANTO 2015, p. 40-41)

Lavoro e crisi: in Italia aumentano solo gli occupati stranieri

Nel 2012 i dati generali sull'occupazione hanno continuato ad andare male. I lavoratori immigrati però sono cresciuti, come anche le loro imprese

Cristina Bassi - Lun, 01/04/2013 - 16:37

commenta 8+1 4 Mi piace 550

È un andamento dell'occupazione a due velocità quello registrato dalla Camera di commercio di Monza e Brianza: in crescita per gli stranieri (+3,7%) e in discesa per gli italiani (-0,7%).



I numeri elaborati dall'Ufficio studi della Camera di commercio su dati dell'Istat e del Registro imprese dimostrano che nel 2012, con la crisi che non accenna a passare, gli stranieri sono riusciti a trovare più facilmente un lavoro. In un anno gli occupati di cittadinanza non italiana sono aumentati appunto del 3,7 per cento, vale a dire in termini assoluti di 83mila nuovi "impiegati". Mentre gli occupati italiani nello stesso periodo sono calati dello 0,7 per cento, cioè 151mila persone.

Gli occupati stranieri crescono soprattutto nell'agricoltura (+11,1%) e nei servizi (+6,5%), in particolare nel commercio e nel settore alberghiero. Scendono invece nell'industria, nel dettaglio nel manifatturiero (-2,6%) e nell'edilizia (-1,5%). È nelle regioni del Centro e del Sud, quelle tradizionalmente più in difficoltà per l'occupazione, che gli immigrati con un lavoro aumentano maggiormente: rispettivamente +5,1% e +6,6% in un anno.

Disponível em: <<http://www.ilgiornale.it/news/economia/lavoro-e-crisi-italia-aumentano-solo-occupati-stranieri-901501.html>>. Acesso em: abril, 2015.

Tema:	Mercado de trabalho/profissões
Nível:	Intermediário
Línguas:	Italiano
Tempo:	20 minutos
Descrição da atividade:	Trazemos essa atividade como uma sugestão de trabalhar de forma mais sensível culturalmente o tema do mercado de trabalho e vocabulário de profissões. O livro “Nuovo Rete!”, livro de italiano utilizado no Núcleo, sugere uma atividade para discutir as diferentes profissões existentes na Itália que ao, a nosso ver, pode reforçar os estereótipos sobre as diferentes nacionalidades que ocupam o país. O título da unidade 4 (livro intermediário) se apresenta como “Lavoro a colori”, numa tradução literal “A Cor do trabalho”, e se encarrega de demonstrar quais posições no mercado de trabalho italiano, determinadas nacionalidades/etnias e “cores” ocupam. Assim, como forma complementar, sugerimos trabalhar com um texto extraído do site “Igiornale.it” que propõe uma discussão semelhante ao da unidade do “Nuovo Rete”, a diferença é que o texto não traz uma visão estereotipada das nacionalidades

	<p>que convivem na Itália, mas sim discute a realidade vivida pelo país atualmente: a crise no mercado de trabalho e ocupação de cargos diversos pelos estrangeiros. Sugerimos, assim, que o professor disponibilize o texto para leitura (pode ser projetado ou impresso), promova a discussão do texto levando em consideração a atual situação de alguns países europeus em relação ao mercado de trabalho (desemprego por exemplo) e ainda levar os alunos a refletir sobre o número crescente de imigrantes nesses países e as consequências para economia (e outras questões pertinentes). O professor ainda pode aproveitar o conteúdo do texto e perguntar aos alunos quais profissões são mais comuns nos segmentos trazidos no texto (serviço, agricultura etc.), assim ele poderá trabalhar o vocabulário que é solicitado nessa unidade. Como atividade para casa, o professor pode solicitar que os alunos pesquisem qual a relação entre a imigração e o mercado de trabalho em outros países, inclusive no Brasil. O professor pode fazer um levantamento das profissões ocupadas por imigrantes nesses países pesquisados pelos alunos e propor discussões sobre como se dá a convivência entre essas diferentes etnias num mesmo espaço.</p>
--	---

O último tópico apresentado foi na aula de Italiano, sobre uma variante da língua, a exemplo do Talian¹¹, falado no sul do Brasil pelas comunidades de imigrantes italianos. O texto, intitulado “*Il Brasile riconosce la lingua veneta vero e proprio monumento della cultura degli stati meridionali*”), foi discutido com os alunos da professora Lorenza, no nível intermediário a partir do vídeo “*Il Brasile riconosce la lingua veneta vero e proprio monumento della cultura degli stati meridionali*”, que

¹¹ “[...] uma língua que tomou forma a partir da fusão dos dialetos provinciais vênets pertencentes aos primeiros imigrantes. (p.38) [...] Em junho de 2009, através da Deputada Silvana Covatti, foi aprovada a Lei no. 13.178, que reconhece o *talian* como patrimônio histórico e cultural do Estado do Rio Grande do Sul, uma iniciativa a ser estendida aos Estados vizinhos. Em novembro de 2010, em Serafina Correa, Rio Grande do Sul, se comemorou uma festa para lembrar um projeto de lei, depois transformado em lei, que atribui ao *talian* o título de idioma co-oficial ao português, segundo o decreto 43/88, de 18 de julho de 1988. Foi o primeiro município em todo o Brasil a alcançar esse resultado sem precedentes. Defende-se, assim, desde sempre os valores da língua, reconhecendo-se, cada fim de julho, por uma inteira semana, o *talian* como oficial”. (p.43)

Lei no. 13.178. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.178.pdf>>. Acessado em: 12/04/2017.

noticia a oficialização do Talian ou Vêneto Brasileiro. Essa atividade mostrou aos alunos que o Italiano é falado em várias partes do mundo e que uma língua tem inúmeras variantes e que até a norma padrão representa apenas a variante de prestígio sobre as demais.

Figura 7 – *Il Brasile riconosce la lingua veneta vero e proprio monumento della cultura degli stati meridional.* (ESPIRITO SANTO 2015, p. 48-49)



Imagem disponível em: <<http://s1.dmcnd.net/LLIvG/1280x720-J4l.jpg>>. Acesso em: jun. 2015. Link para o vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=VDw9phA2LJ4>>. Acesso em: jun. 2016.

Tema:	Atualidades
Nível:	Avançado
Línguas:	Italiano
Tempo:	15 minutos
Descrição da atividade	Este material foi preparado para alunos de níveis avançados em língua italiana. Muito provavelmente, os alunos que chegaram nesse nível, já discutiram um pouco da evolução do italiano até os dias atuais, e esse material vai contribuir para uma visão mais ampla de onde a língua e suas variedades são faladas no mundo, principalmente aqui no Brasil. O professor pode começar a aula perguntando onde se fala italiano e ainda iniciar discussões sobre variedades da língua que são faladas não só na Itália como em outras partes do mundo. O objetivo é poder chegar às variedades do italiano faladas no Brasil que é o foco do material que aqui desenvolvemos. O vídeo “Il Brasile riconosce la lingua veneta vero e proprio monumento della cultura degli stati meridionali” aborda a oficialização do “talian” ou vêneto brasileiro que é falado em sua

	<p>maior parte no sul do país. Ele ainda traz dados e informações importantes sobre a língua que podem sensibilizar os alunos quanto às diversas faces da língua italiana no mundo. O professor, no final da exibição do vídeo, pode perguntar quais impressões os alunos tiveram sobre o que foi discutido, o que de novo ele trouxe para o entendimento da língua italiana que eles tinham até então e se eles conhecem outras línguas que também foram (co)oficializadas no Brasil além do vêneto (caso os alunos não saibam o professor pode fazer pesquisas e levar suas conclusões para a sala de aula). Para casa, o professor pode solicitar que os alunos pesquisem quais são as consequências socioculturais da oficialização de uma língua e sua importância. O objetivo dessa atividade é que os alunos, ao final de toda a discussão, escrevam um pequeno texto a ser publicado numa revista especializada em línguas, contando sobre a oficialização do vêneto no sul do país e a importância dessa medida para aquela região. Como estamos tratando de alunos do nível avançado, o professor deve dar orientações quanto ao formato do texto, adequação da linguagem, tipo de interlocutor e outros aspectos relacionados ao gênero.</p>
--	---

Após o planejamento de cada atividade com o respectivo professor, que teve a oportunidade de expressar suas próprias opiniões sobre o material com que eles trabalhariam em sala, os participantes responderam a um QUESTIONÁRIO que analisarei abaixo.

QUESTIONÁRIO

Pergunta 1: Qual a sua primeira impressão da atividade em termos de aplicabilidade?

Resposta 1: Acho que o material é muito bom, inclusive já o conhecia e queria muito trabalhar com ele em sala e essa foi uma ótima oportunidade. (Carmen)

Resposta 2: Tive receio que a turma não participasse ativamente ou reagisse de maneira hostil ao tema, durante o debate proposto. (Pierre)

Resposta 3: Achei bastante aplicável e interessante. Gostei muito. Adorei o tema e a abordagem. (Mary)

De acordo com as respostas aqui apresentadas, vê-se que o material causou uma boa impressão, mesmo com professores receosos em um primeiro instante da reação dos alunos, o que é normal, já que a maioria dos professores segue os livros didáticos, apesar da tentativa de trabalhar de forma intercultural.

Também me preocupei em saber o que os professores acharam dos materiais selecionados e utilizados em sala de aula e se a escolha conseguiu proporcionar uma aula dinâmica e dialógica. Ilustro com as seguintes respostas:

Pergunta 2: O que você achou da sugestão de material utilizado em sala de aula?

Resposta 1: A sugestão do material foi muito boa, pois até então nunca tinha pensado em trabalhar com o tema de alimentação, pensando em uma apresentação sobre os pratos típicos de outros países. Sempre focava bastante em temas de supermercado, lista de compras e comidas brasileiras e alemãs. (Greta)

Resposta 2: Achei interessante, divertido e fácil de explorar o tema. (Conchita)

Resposta 3: Achei a atividade interessante por levantar uma questão que tem tudo para ser polêmica, mas com sensibilidade e cuidado. (Pierre)

Resposta 4: No geral achei o material muito simples para ser aplicado no nível avançado, já que minha turma do avançado requer discussões mais profundas. Porém para os níveis básico e intermediário penso que o material é interessante. (Rita)

Pergunta 3: Na sua opinião, o material sugerido proporcionou uma aula dinâmica?

Resposta 1: Sim, possibilitou aos alunos falarem com a sua experiência em relação a esses alimentos, pois a maioria dos pratos era conhecido deles. Depois a apresentação dos alunos não foi tão dinâmica e não houve muita interação entre os grupos. Cada um apresentou em seus grupos. (Greta)

Resposta 2: Com certeza. Os alunos se divertiram muito e interagiram bastante. (Carmen)

Resposta 3: Muito. A turma colaborou bastante e gostou. Eles comentaram muito positivamente após o exercício. (Ann)

Resposta 4: Muito. (Lorenza)

Na Pergunta 3, uma das respostas mostrou que os alunos não se sentiram atraídos pela atividade, o que pode ser explicado pelo perfil da turma, composta por pessoas de diferentes partes do mundo e suas visões diferenciadas sobre cultura.

Resposta 5: Não. Houve uma discussão rápida em relação ao conteúdo da matéria, alguns esclarecimentos, opiniões dos alunos em relação ao tema, mas não chegou a ser dinâmica. (Rita)

Nem todos os alunos se sentem à vontade para participar de discussões que abordem um tema mais sensível ou eles não se sentem dispostos a falar de si, o que é uma atitude normal, em especial na aula de Português como LE, quando se é confrontado com alunos cuja cultura não permite ou dá pouca abertura para narrativas de si ou que preferem os métodos mais tradicionais de ensino. A professora, nesse contexto de mediar um diálogo intercultural, seguindo o que Postigo (2012, p. 443) define como papel do professor “[...] preparar os aprendizes e a comunidade da qual eles fazem parte para entender e aceitar as diferenças inerentes à nova cultura” e também fez tentativas confirmando o pensamento de Alvarez (2013, p. 204), quando diz que os professores “[devem] estimular, nos alunos, o estabelecimento de pontes culturais e interleiturais que lhes possam assegurar um desenvolvimento mais amplo da democracia, através de uma postura crítica, reflexiva, questionadora, autônoma e libertadora”.

Partindo, então, da ideia, proposta por esta pesquisa, no sentido de serem introduzidas atividades que possibilitem a interação em sala de aula, foi de extrema importância saber se os materiais precisavam ser revistos ou necessitavam de alguma alteração, daí procurei saber a opinião dos professores no tocante às atividades que foram trabalhadas. Seguem abaixo algumas das opiniões.

Pergunta 4: Você mudaria alguma coisa na atividade?

Resposta 1: Sim, complementar colocando outro material. Ex: um *site* com alguns símbolos de amor no mundo. (Conchita)¹²

Resposta 2: Sim, como de fato fiz. Propus um questionário de compreensão do texto e um debate, um pouco diferente do sugerido na atividade. Na minha proposição eles defenderam posições opostas no debate sem que eu soubesse ainda as opiniões reais. Isso permitiu um

¹² Site - <<https://acomunapink.com/2013/02/14/7-simbolos-de-amor-alrededor-del-mundo/>>

exercício interessante de reflexão e expressão na língua estrangeira. Depois como sugerido na atividade, eles expressaram as opiniões reais. (Pierre)

Resposta 3: Não, realmente foi muito proveitosa. (Ann)

É possível observar que as atividades puderam instigar os professores e, por conseguinte, a maioria dos alunos. Os materiais criados sob uma abordagem mais sensível “[...] levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas [e têm a] capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno [...]” (LEFFA, 2007, p. 16). As atividades foram criadas com o intuito de ajudar a todos os envolvidos a refletirem sobre outras possibilidades de se aprender língua sem se subalternizarem culturalmente. A última pergunta, a 5, do QUESTIONÁRIO, será tratada na próxima seção.

4.3 REAÇÕES DOS ALUNOS JUNTO ÀS ATIVIDADES

Durante as observações foram feitos registros da postura dos alunos em relação aos materiais trabalhados em sala de aula. Ainda é claramente perceptível a desconfiança dos alunos quando algo não faz parte, literalmente, do conteúdo dos livros ou quando eles não encontram as estruturas gramaticais explicitadas em seções separadas. Por outro lado, são os próprios aprendizes que ajudam, com seus professores, na construção conjunta de significados na língua-cultura que está sendo aprendida, como defende Mendes (2011).

Pergunta 5: O que você achou do comportamento dos seus alunos em relação à atividade, foi esperado ou não?

Resposta 1: Não sabia o que poderia acontecer com a turma, pois até aquele momento não tínhamos utilizado textos com tantas palavras desconhecidas. Mas a atividade funcionou, os alunos responderam a algumas perguntas sobre se eles gostavam daqueles pratos, se conheciam, de qual região do Brasil era. No final, eles fizeram a pesquisa e apresentaram os pratos típicos de outros países. [...] (Greta)

Resposta 2: Fui positivamente surpreendido. A reação foi melhor do que eu esperava. (Pierre)

Resposta 3: Foi maravilhoso. Pois revelou a satisfação de que o italiano está para além dos muros da Itália. (Lorenza)

Resposta 4: Superou minhas expectativas. Os alunos se engajaram e se sentiram à vontade para falar, por ser uma turma pequena e entrosada. Eles participam muito. (Ann)

Por mais que os professores em formação conhecessem o perfil de suas turmas, eles, certamente, não esperavam as reações dos seus alunos. De acordo com as respostas desses professores, foi possível observar como ficaram surpresos com o comportamento dos alunos quando foram apresentados aos materiais culturalmente sensíveis e com as reações que surgiram no decorrer das aulas. Com exceção das turmas de PLE e de inglês da professora Mary, ficou evidente que os alunos estavam muito à vontade para participar das discussões levantadas em sala. Segundo Oliveira (2007, p. 47-48), “o cidadão do mundo deve ser um indivíduo consciente de suas crenças e valores individuais e culturalmente crítico do contexto a sua volta”. Nesse sentido, os materiais didáticos utilizados durante meu estudo e desenvolvidos para suprir as lacunas existentes nos livros didáticos, cumpriram bem seu papel junto aos aprendizes. Com a utilização dos materiais criados a partir de uma abordagem intercultural, quis expor os alunos a materiais mais críticos que contribuíssem para a troca de experiências, e fazendo com que as diferentes vozes sejam ouvidas (MENDES, 2011). A seguir, completarei a análise, recorrendo às minhas ANOTAÇÕES DE CAMPO.

ANOTAÇÕES DE CAMPO

Durante as observações em sala de aula, consegui me ater nas questões que formulei e que serão apresentadas abaixo, para me auxiliarem, sob a forma de perguntas e respostas a mim própria.

Pergunta 1: Os alunos se mostraram receptivos e se sentiram motivados com a atividade intercultural?

A maioria dos estudantes que teve contato com as atividades antes de serem aplicadas ficou desconfiada, mas, após a explanação dos professores, começaram a interagir e participaram ativamente do processo, compartilhando suas experiências. Tive a oportunidade de perceber como a maioria dos estudantes participou ativamente quando os tópicos abordados nas aulas estão relacionados a situações reais.

Pergunta 2: Os alunos rejeitaram a atividade intercultural e pareciam desmotivados?

A receptividade das atividades interculturais pelos estudantes foi marcada, principalmente, pela sua curiosidade e criticidade. Os professores conseguiram trabalhar com dinamicidade, apesar de alguns alunos, em especial os estrangeiros, acostumados com um ensino voltado para a gramática, não participarem com muito interesse das discussões, assim como os alunos da professora Mary, que preferiram se distrair com seus celulares. Observei que os alunos mais tranquilos e participativos foram aqueles que já falavam uma outra língua estrangeira, em especial quando essa língua era da mesma família linguística daquela em processo de aquisição.

Pergunta 3: Os alunos se sentiram mais seguros quando os materiais utilizados em sala de aula foram próximos das suas experiências diárias e os ajudaram a criar diálogos na língua alvo?

Os alunos se sentem muito mais seguros quando podem trazer elementos de suas realidades para a sala de aula, quando podem acessar o conhecimento prévio deles para fazer comentários na classe ou participar das atividades. Todas as atividades tinham como ponto principal fazer com que os alunos participassem trazendo suas experiências, fazendo com que as aulas fossem bastante dinâmicas. Os professores, por sua vez, conseguiram mediar de forma confiante os conflitos (pacíficos) surgidos, “[...] pois as tensões [...] são provenientes do embate de diferentes visões de mundo”, como pontua Mendes (2007, p. 121), permitindo aos alunos construírem uma visão crítica, sem que se sentissem intimidados.

Pergunta 4: Os alunos fazem utilização da língua alvo para se expressarem em sala de aula?

As atividades foram trabalhadas em diferentes níveis e, assim, os alunos podiam dar suas opiniões sobre os respectivos temas na língua a que estavam sendo expostos. Por exemplo, no nível básico, os estudantes se esforçavam para utilizar a língua que estava sendo estudada e quando não conseguiam, se expressavam na língua materna, só para não deixar de participar das discussões próximas das suas realidades. Mas essa participação só foi possível graças ao acolhimento dos alunos em sala de aula pelos professores em formação, sempre gentis e atenciosos diante de qualquer dúvida que surgia.

Pergunta 5: De acordo com a aula, se conseguiu criar uma discussão necessária para construir sujeitos mais sensíveis culturalmente?

De acordo com as aulas, os professores conseguiram fazer com que os alunos olhassem para si mesmos como sujeitos que precisam entender o outro e que compartilham um mesmo espaço. Por mais difícil que seja, os professores conseguiram de alguma maneira fazer com que os seus alunos saíssem da sala de aula mais reflexivos, mesmo quando os tópicos das aulas não eram problematizadores.

A seguir, farei a triangulação dos três instrumentos utilizados nesta pesquisa, a saber: Entrevista, Questionário e Anotações de Campo.

4.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A partir do que foi exposto até este momento, apresento os resultados da minha pesquisa, baseando-me nos dados gerados pelos instrumentos acima comentados. A entrevista com os professores funcionou como um instrumento que me deu a oportunidade de conhecer um pouco mais os professores ao indagar sobre como eles viam seu processo de ensino/aprendizagem, ao tempo em que também me informavam como faziam, em sua práxis, conexões interculturais diante dos materiais didáticos a que estavam expostos. Já o questionário esclareceu pontos necessários, após a aplicação de materiais interculturais nas aulas dos dez professores sujeitos desta pesquisa, nas seis línguas, ao averiguar como se sentiram e como viram a participação de seus alunos, além de propor mudanças relevantes para as atividades. Os registros etnográficos das observações feitas em sala de aula me proporcionaram uma visão mais clara e um entendimento sobre os sujeitos de pesquisa e como a abordagem intercultural os auxiliou a se tornarem mais reflexivos.

Saliento que alguns exemplos utilizados neste capítulo já foram mencionados anteriormente, mas serão repetidos para exemplificar melhor os objetivos da seção. Diante do que foi apresentado até aqui, é possível entender como os professores veem sua prática em sala de aula. No trecho, a seguir, pode-se constatar que enquanto alguns professores ainda vivenciam timidamente o trabalho intercultural, outros constataam a sua importância e mostram-se abertos à sua prática:

Entrevista:

Sim, ainda que timidamente. Porque ao focar nos usos, ao explicar os contextos em que usa os diferentes registros, ao traduzir um texto em aula etc. possibilito que os alunos aprendam também sobre a cultura. Mas não foco sempre nesse aspecto intercultural intencionalmente. (Pierre)

Sim, é o que tento fazer. Associar e trazer o aluno para o aprendizado, sua realidade. (Ann)

Questionário:

Excelente. Uma oportunidade de mostrar a pluralidade linguístico-cultural do italiano. (Lorenza)

Anotação de campo:

Mesmo com a preocupação da professora Greta em trabalhar de maneira intercultural com os alunos, a forma sensível que ela tenta englobar todos os alunos, para fazer com que eles participem das aulas, fazendo com que eles façam uso do conhecimento prévio.

A professora Conchita conseguiu conduzir a aula de maneira incrivelmente dinâmica, os alunos permaneceram atraídos e participativos durante todo o tempo.

Os professores ainda ficam preocupados com sua atuação em sala de aula, porque eles sabem que são agentes que conduzem os alunos no processo de aprendizagem e são de extrema importância para que o aprendizado da língua ocorra de modo positivo. A forma de ensinar, fazendo com que os alunos participem junto com o professor e colegas, transforma a sala de aula em um ambiente propício e acolhedor, onde os alunos podem falar de assuntos voltados para suas realidades. Pontuando essa necessidade de pôr a teoria em prática, os professores sabem o que significa interculturalidade e isso se reflete em sala de aula, dando a oportunidade de conseguirem criar aulas se baseando em realidades culturais diferentes e gerando interação entre as partes, o que proporciona aulas dinâmicas:

Entrevista:

Pra mim a interculturalidade funciona na compreensão (ou tentativa de compreender) a relação entre as culturas das aulas de duas línguas (materna e a de aprendizagem). (Greta)

[...] acredito que a interculturalidade pressupõe a abertura do pensamento e as descobertas entre duas culturas ou mais. Se trabalha a interculturalidade, inclusive quando se compara e se descobre

diferenças semelhantes até mesmo em coisas simples do cotidiano (maneira de falar, maneira de agir, hábitos...). (Annette)

Questionário:

Fui positivamente surpreendido. A reação foi melhor do que eu esperava. (Pierre)

Superou expectativas. Os alunos se engajaram e se sentiram à vontade para falar por ser uma turma pequena e entrosada. Eles participaram muito. (Ann)

Anotação de campo:

Durante toda aula, a professora Carmen conseguiu fazer com que todos os alunos participassem, ela foi pedindo para cada um falar de suas experiências, gerando um diálogo produtivo e interessante.

A professora Lorenza já começou a aula perguntando como foi a semana dos alunos. Essa atitude os levou a se sentirem mais tranquilos e, no decorrer da aula, ela buscou se basear na realidade do grupo.

Contudo, nem todas as aulas fluíram como desejadas, contribuindo para a criação de um diálogo entre os sujeitos presentes em sala de aula. Alguns estudantes não estavam motivados pelo material discutido, o que fez com que o esforço do professor em ser intercultural não lograsse êxito:

Questionário:

[...] Houve uma discussão rápida em relação ao conteúdo do material, alguns esclarecimentos, opiniões dos alunos em relação ao tema, mas não chegou a ser uma aula dinâmica. (Rita)

Anotação de campo:

Durante a aula a professora Rita tentou criar um ambiente mais sensível, porém os alunos estavam mais preocupados com as estruturas gramaticais do que com as discussões que ela tentava mediar.)

Na aula da professora Mary, poucos alunos participaram das discussões dando suas opiniões, alguns permaneceram calados e outros estavam focados nos seus celulares e, assim, não compartilharam experiências.

Essa postura dos alunos em relação às atividades trabalhadas em sala não expressa o comportamento dos demais, como mencionado anteriormente. O material usado também proporcionou outras reações positivas, já que os alunos se permitiram

participar fazendo uso de suas experiências de vida, ajudando os professores no processo de construção de conhecimento:

Questionário:

Possibilitou aos alunos falarem com a sua experiência em relação a esses alimentos, pois a maioria dos pratos era conhecida deles. (Greta)

A turma colaborou bastante e gostou. Eles comentaram muito positivamente após o exercício. (Ann)

Possibilitou uma maior participação dos alunos. (Raffaella)

Os alunos se divertiram muito e interagiram bastante. (Carmen)

Anotação de campo:

Na aula, a professora Conchita fez uso de alguns textos de pessoas procurando um relacionamento; a partir daí ela mostrou o material e antes que ela trabalhasse com a ideia de ditados populares, os alunos já começaram a falar alguns, o que gerou uma participação bastante produtiva entre os colegas. As discussões foram acontecendo e os alunos comentavam sobre seus relacionamentos e partilhavam ideias.

O professor Pierre trabalhou com um tema bastante sensível, sobre casais homoafetivos que se tornam pais. Ele iniciou a atividade em sala tirando todas as dúvidas que os alunos tinham sobre o vocabulário do pequeno texto relacionado à publicação. Depois, a turma foi separada em dois grupos, um contra a formação das famílias homoafetivas e outro a favor, para que simulassem um debate. Ao finalizarem, o professor pediu pra os alunos darem suas opiniões reais sobre o tema abordado e, apesar de ser um tema bastante delicado, os estudantes conseguiram junto com o professor tornar a aula extremamente sensível interculturalmente.

A professora Ann começou a aula dando continuidade a uma atividade anterior, relacionada ao tópico família, e depois ela usou as imagens do *site* da revista “New York times” mostrando as configurações familiares nos EUA e também apresentou fotos de sua própria família. Com isso, os alunos se sentiram mais atraídos e começaram a participar, e quando não conseguiam se expressar na língua estudada, faziam uso da língua materna para não ficarem excluídos do debate.

Foi interessante observar que no início da pesquisa, alguns professores observaram a sua estreita relação com o seu próprio material didático, em especial o livro-texto, o que sempre contribui para uma visão estereotipada das culturas que circulam nesses materiais. Muitos desses professores adquiriram essa atitude ainda quando ainda quando eram estudantes de línguas, como exposto abaixo:

Entrevista:

Principal elemento da aula. Muitas atividades do livro fazíamos na sala. (Greta)

Predominantemente de maneira tradicional, focando nos livros e seguindo os passos do livro. (Pierre)

Seguindo [o livro] de maneira superficial e distante da realidade dos alunos, sem fazer relação com a vida, sem atrair desta forma o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado. (Rita)

Como uma verdade absoluta. Como a única ferramenta de aprendizagem. (Lorenza)

Durante as anotações de campo, constatei que os professores começaram a concentrar suas aulas no material por mim sugerido, distanciando-se, assim, do livro didático, sem, contudo, deixar de fazer conexões com o que estava sendo apresentado no livro. Constatado, assim, que mesmo com materiais extras, os conteúdos apresentados nos LD podem ser trabalhados em sala de aula de forma mais realista para os alunos.

Anotação de campo:

A aula da Professora Carmen foi quase toda baseada no material sugerido, a professora pediu para os alunos participarem contando suas experiências amorosas, e a partir das opiniões e características detalhadas pelos alunos a professora explicou os pontos gramaticais que surgiram na aula, a professora associou o material ao que tinha sido estudado no livro de forma brilhante e ainda fez uma ligação com a unidade que seria estudada na aula seguinte.

A professora Lorenza fez uso do LD atrelado ao material sugerido e outras atividades que ela trouxe para a sala de aula. Ficou reservado o final da aula para os alunos que não apresentaram um trabalho na aula anterior pudessem fazer isso, os alunos utilizaram momentos de viagens que eles mais gostaram e compartilharam com os que estavam em sala, fazendo o uso da língua estudada de uma forma segura. Foi interessante ver como a gramática que é um problema para alguns alunos estava presente na apresentação, mas sem a preocupação de tanto detalhamento, tudo acontecendo de maneira natural.

Diante desses trechos destacados a partir dos instrumentos de pesquisa, apresentarei os resultados divididos em dois quadros. Declaro, de antemão, que não os qualificarei como resultados positivos ou negativos, pois o meu objetivo reside muito mais na forma como os materiais interculturais podem ser trabalhados e aceitos em aulas de línguas, mesmo com a dificuldade de participação de uma parcela dos

estudantes. Isso se dá porque ainda existe, de alguma forma, o conceito enraizado no aprendiz que o que está bom e correto é o que traz o livro didático. Bastante positiva foi a ideia inicial de que língua e cultura estão interligadas e devem ser consideradas dessa forma em aula de LE:

Entrevista:

A língua está intimamente ligada à cultura, não se pode trabalhar uma eliminando a outra. (Resposta objetiva - todos os professores.)

Acho que não se deve priorizar uma língua em detrimento da outra, mas deve-se relacioná-las e, a partir disso, analisar criticamente sua posição quanto às diferentes culturas. (Carmen)

Acho que se deve priorizar a discussão entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo. Não se deve priorizar nenhuma das duas, mas promover a curiosidade e estimular pensamentos críticos e as descobertas interessantes entre as duas. (Annette)

Questionário:

[...] Uma oportunidade de mostrar a pluralidade linguístico - cultural do italiano. (Lorenza)

Anotação de campo:

A professora Greta fez uso de um joguinho na sala de aula com alguns tipos de alimentos para dar início à atividade, possibilitando que os estudantes fizessem relações com a cultura local e com a língua que estava sendo estudada.

Os resultados obtidos através da triangulação dos dados permitem a elaboração dos quadros que se seguem. No Quadro 4, relativo aos resultados obtidos nas línguas alemã, espanhola, francesa, italiana, e na turma da professora Ann de inglês, é possível observar resultados que foram proveitosos, gerando diálogos sensíveis, partindo da postura dos professores em saber conduzir o tópico abordado, permitindo uma participação efetiva dos alunos. Como reforça Mendes (2011, p. 156), o papel dos participantes no processo de ensino/aprendizagem de uma LE reside no fato de que:

[os professores e os alunos devem] contribuir para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças, fazendo da sala de aula um espaço no qual as diferentes vozes [do professor como guia e dos alunos que contribuem para o processo] possam ser interpretadas com o objetivo de construir, conjuntamente, significados entre/inter culturas.

Quadro 4: Resultados obtidos 1 (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano)

LÍNGUAS OBSERVADAS	ALEMÃO – ESPANHOL – FRANCÊS – INGLÊS – ITALIANO
RESULTADO DAS AULAS	<ul style="list-style-type: none">• Aulas dinâmicas;• Objetivos alcançados, levando os alunos a pensarem mais sobre os temas;• Os materiais tiveram aceitação positiva.
POSTURAS DOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none">• Conseguiram criar aulas se baseando nas diferentes realidades culturais;• Exploraram o conhecimento prévio dos alunos até mesmo para introduzir a gramática.
POSTURA DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none">• Participaram positivamente das aulas, visto que a temática estava voltada para sua realidade;• Fizeram uso da língua alvo;• Mostraram-se seguros em participar das aulas pois relacionavam as temáticas com experiências vivenciadas.

Os dados abaixo mostram não só essa colaboração compartilhada entre professores e alunos, as ações conscientes dos PF em relação ao trabalho com a abordagem intercultural em sala de aula, como também a aceitação positiva do material aplicado em aula:

Entrevista:

[...] tento sempre comparar as realidades trabalhadas em sala de aula.
(Carmen)

Tento fazer a interação entre língua e cultura (da língua alvo e da língua materna) através de dinâmicas. (Raffaella)

Questionário:

Não sabia o que poderia acontecer com a turma, pois até aquele momento não tínhamos utilizado textos com tantas palavras desconhecidas. Mas a atividade funcionou, os alunos responderam a algumas perguntas sobre o que eles gostavam daqueles pratos, se conheciam, de qual região do Brasil era. [...] (Greta)

A turma colaborou bastante e gostou. Eles comentaram muito positivamente após o exercício. (Ann)

Possibilitou uma maior participação dos alunos (Raffaella)

Anotação de campo:

A aula da Professora Carmen foi quase toda baseada no material sugerido, a professora pediu para os alunos participarem contando suas experiências amorosas, e a partir das opiniões e características detalhadas pelos alunos a professora explicou os pontos gramaticais que surgiram na aula, a professora associou o material ao que tinha sido estudado no livro de forma brilhante e ainda fez uma ligação com a unidade que seria estudada na aula seguinte.

O professor Pierre trabalhou com um tema bastante sensível, sobre casais homoafetivos serem pais. Pierre iniciou a atividade em sala tirando todas as dúvidas que os alunos tinham sobre o vocabulário do pequeno texto relacionado a publicação. Depois desse momento a turma foi separada em dois grupos, um contra a formação das famílias homoafetivas e outro a favor, para que simulassem um debate, depois que o debate foi finalizado o professor pediu pra os alunos darem suas opiniões reais sobre o tema abordado, apesar de ser um tema bastante delicado os estudantes conseguiram junto com o professor gerar uma aula extremamente sensível interculturalmente.

A partir das informações obtidas e expostas acima, mostrando a postura dos professores, as reações dos alunos e também a paulatina conscientização crítica desses professores, foi possível perceber que a aceitação do material sugerido foi geral e compartilhada por vários sujeitos, como ilustrado pelos instrumentos a seguir:

Questionário:

Gostei bastante. O material tinha como tema algo muito comum às pessoas e acho que isso estimulou os alunos que discutiram. (Carmen)

Achei bastante aplicável e interessante. Gostei muito. Adorei o tema e a abordagem. (Mary)

Achei a atividade interessante por levantar uma questão que tem tudo para ser polêmica, mas com sensibilidade e cuidado. (Ann)

Maravilhoso. Tudo a ver com a minha concepção de ensino. (Lorenza)

Anotação de campo:

O professor Pierre fez um uso detalhado do material, se baseou na descrição da atividade e também fez modificações para aplicar o material na classe, pois conhece o perfil dos alunos.

A professora Lorenza utilizou o vídeo indicado, que estava na descrição das atividades, e adaptou a atividade ao perfil dos estudantes, comentou com os alunos que falaria sobre algo que eles já tinham sido apresentados que foi a variação da língua italiana falada

no Brasil e no mundo. E conseguiu discutir e apresentar a visão ampla de variações linguísticas pelo mundo, desmistificando que a língua italiana só é falada na Itália.

Já o Quadro 5 que se segue, baseado nos resultados obtidos junto às aulas de Português com LE e na turma de inglês da professora Mary, mostra uma situação diferente do quadro anterior. Segundo Mendes (2011), deve existir uma construção conjunta de professores e alunos na busca do diálogo intercultural e, nesse quadro, fica claro que os professores fizeram o máximo para que os os alunos se posicionassem em relação aos temas abordados, apesar da postura negativa de alguns alunos, como comentado anteriormente, já que estavam mais interessados na estrutura formal dos respectivos textos discutidos.

Quadro 5: Resultados obtidos 2 (Inglês e Português como LE)

LÍNGUAS OBSERVADAS	INGLÊS – PLE
RESULTADO DAS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> • Sem sucesso; • Não atingiu todos os objetivos, ou seja, fazer com que os estudantes conseguissem analisar criticamente o que estava sendo apresentado.
POSTURA DOS PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores fizeram várias tentativas para realizar as mediações culturais através da atividade proposta (valorização da opinião do aluno, interrelação com a cultura local); • Apresentaram as atividades suscitando várias discussões em torno do tema.
POSTURA DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos pareciam insensíveis ao tema abordado; • Não se mostraram receptivos à atividade intercultural; • Preocupação com a estrutura da língua, ignorando o contexto cultural.

Registro, a seguir, o que foi evidenciado nos instrumentos abaixo:

Entrevista

Eu, particularmente, priorizo a [cultura] norte americana porque vivi nos EUA por ± 4 anos e tive uma imersão profunda nessa cultura. Acho que é um diferencial que trago porque vivi nessa cultura. Acho

que deve ser priorizada a cultura em que o professor se sente mais confortável. Mas, claro, sem esquecer a cultura dos alunos. (Mary)

Questionário

[...] Houve uma discussão rápida em relação ao conteúdo do material, alguns esclarecimentos, opiniões dos alunos em relação ao tema, mas não chegou a ser uma aula dinâmica. (Rita)

O resultado foi esperado pois meus alunos não se empolgaram muito com o material e a discussão não pode ser prolongada, mas houve discussão a respeito, porque as discussões nesse nível costumam ser bastante profundas. (Rita)

Anotação de campo:

Durante a aula, a professora Rita tentou criar um ambiente mais sensível, porém os alunos estavam mais preocupados com as estruturas gramaticais do que com as discussões que ela tentava mediar.

Durante a aula da professora Mary, poucos alunos participaram das discussões dando suas opiniões, alguns permaneceram calados e outros estavam focados nos seus celulares e, assim, não participaram compartilhando experiências.

Nos quadros mostrados, como foi dito anteriormente, quis salientar as trocas de experiências em sala de aula que possibilitaram uma visão mais sensível por parte dos alunos. Foi então possível, através dos resultados apresentados nos quadros 4 e 5, observar que os professores fizeram uso do material didático ‘de dentro’ como menciona Scheyerl (2012), a partir das adaptações para o perfil de cada turma, se baseando nas descrições das atividades para atingirem seus alunos, em consonância com Mendes (2012) e Paraquett (2012), que ressaltam que o bom professor que é sensível interculturalmente, consegue fazer adaptações necessárias para a classe em que atua.

A visão de abordagem intercultural que defendo é a mesma que Mendes (2012, p. 359-360) nos apresenta, ou seja:

[...] a compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente. No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido [...] é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural [...]

Como já foi exposto, a abordagem intercultural é um esforço e está alcançando espaço para quebrar algumas tradições impostas e que ainda tentam permanecer. Esse esforço pode levar algum tempo, mas com as mudanças acontecendo, como as registradas nesta pesquisa, através da qual os materiais interculturais proporcionaram aos professores o resgate de algumas posturas, algumas sementes poderão ser plantadas. Assim, antes de apresentar minhas considerações finais, enfatizo, mais uma vez com a ajuda de Mendes (2012) que a abordagem intercultural é uma forma de compreender o mundo contemporâneo, com suas diferenças e choques culturais e, a partir daí, criar pontes para que exista um diálogo entre culturas.

Os materiais didáticos criados para ajudar os alunos a compreenderem os princípios da abordagem intercultural devem ser utilizados para se transpôr as paredes das salas de aula com uma visão mais sensível do mundo, respeitando o próximo e não mais reproduzindo visões carregadas de estereótipos preconceituosos de outros povos. Dessa forma, a abordagem intercultural no ensino de línguas tem que ser um esforço das partes que são peças principais nesse processo de ensino aprendizagem, como professores e alunos. De um lado, os professores devem estar preparados para agir de forma mais comprometida, buscando respeitar as diferenças que compõem a sala de aula e, de outro lado, os alunos devem ajudar os professores em sala fazendo com que o compartilhamento de experiências ocorra de forma tranquila e respeitosa. A abordagem intercultural é uma ação de via dupla onde todos os inseridos irão se beneficiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o meu período de permanência na UFBA, transitando entre matérias relacionadas a educação, foi perceptível notar que não existem disciplinas voltadas para a formação intercultural de professores de línguas, sendo ela materna ou estrangeira. O que se vê são disciplinas direcionadas para a prática da sala de aula, que conduzem os futuros professores despreparados para o campo de batalha, devido ao choque de realidades e a necessidade de desconstruir estereótipos. Diante dessas observações e após participar do projeto PIBIC que tinha o objetivo de criar materiais didáticos para serem trabalhados de acordo com a realidade dos alunos, foi gratificante ter a oportunidade de desenvolver um trabalho voltado para essa temática neste TCC e poder, assim, construir com meus sujeitos de pesquisa um espaço de reflexão sobre o assunto. Retomarei aqui objetivos e perguntas de pesquisa, sintetizando as respostas que obtive durante o estudo.

Como já registrei no capítulo relativo à metodologia, este trabalho teve seus dados gerados, inicialmente, para o projeto PIBIC, do qual fiz parte. No percurso desta etapa pude retomá-los e refletir melhor sobre o que vivenciei com os professores em formação do cenário de pesquisa escolhido, o NUPEL, pois se tratando de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, pude levar em consideração as evidências das minhas observações, a partir da compreensão das experiências anotadas. O escopo do estudo foram seis línguas estrangeiras, já mencionadas anteriormente, tendo como sujeitos dez professores em formação, cujas aulas observei de outubro de 2015 a maio de 2016.

Desta forma, iniciei este trabalho com a introdução, onde apresentei a motivação desta pesquisa, o problema, objetivo geral e os objetivos específicos, e as perguntas norteadoras da pesquisa e a justificativa. Logo após, eu expliquei o percurso metodológico, o motivo da escolha da pesquisa etnográfica, apresentei o cenário e os sujeitos de pesquisa, para que eu pudesse atingir os objetivos aqui apresentados, fiz uso de três instrumentos para coleta de dados que permitiram as minhas análises dos dados, possibilitando que alcançasse os objetivos específicos, esses instrumentos me permitiram registro das principais concepções de língua e cultura apresentadas pelos professores como também identificar a relação entre língua/cultura com a prática pedagógica, tive a oportunidade de verificar o papel do material didático no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e de alguma forma analisar como os professores

podem trabalhar numa perspectiva intercultural em sala de aula mesmo com materiais aparentemente pouco problematizadores.

No referencial teórico foi abordada as redefinições das identidades que estão sendo remodeladas pelo rompimento de barreiras, através da globalização, que ocasiona a aproximação dos sujeitos, abordei o conceito de cultura a partir da visão de alguns teóricos, passando pelo uso da língua como ato de interação por conseguinte troca de experiências, para chegar nos vários teóricos que abordam a perspectiva intercultural no ensino de línguas. Assim, depois de relembrar os passos dessa pesquisa, apresento o objetivo geral e logo depois as perguntas norteadoras.

O objetivo geral deste trabalho foi mapear como os resultados da aplicação de materiais criados na perspectiva intercultural, contribuíram para formação crítica e culturalmente sensível de dez professores em formação que compõem a sala de aula de seis línguas estrangeiras no NUPEL. Consequentemente, acredito que chamei a atenção para a formação dos professores em geral, tendo em vista que esses professores, diante da experiência positiva que tiveram, serão multiplicadores. É relevante salientar que esse resultado só ocorrerá se os professores, que têm o papel fundamental de mediar o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos, estejam dispostos a rever sua práxis dentro e fora da sala de aula, fazendo uma auto avaliação que ajude a desconstruir com ideologias equivocadas que nos são impostas durante o nosso percurso.

Quando observei as aulas dos dez professores em formação, sujeitos desta pesquisa, a minha inquietação era saber como eles estavam trabalhando nas seis línguas estudadas os diferentes materiais didáticos, presentes, em especial, nos livros adotados. Verifiquei que quase não havia materiais alternativos ou melhor chamando, ‘materiais de dentro’, capazes de transformar os textos originais para uma linguagem positiva, para uma perspectiva bem mais humanizadora e solidária ao contexto dos alunos. Ao dialogar com os professores e receber o seu aval para realizar este trabalho, verifiquei que a ‘ultrapassagem’ de sua zona de conforto os levou e aos alunos a transitarem por uma forma de ensino mais crítico, oportunizando a reflexão como princípio norteador da prática pedagógica.

Apresento aqui as minhas perguntas de pesquisa, buscando respondê-las a partir das minhas observações. As perguntas 1 e 2, 3 e 4 serão respondidas em dois blocos conjuntos por tratarem de assuntos semelhantes.

Perguntas:

- 1) Quais são as principais concepções de língua e cultura dos professores em formação?**
- 2) Qual é a relação entre língua e cultura e prática pedagógica?**

A partir das observações pude perceber que os dez professores defendem uma concepção de língua como interação, situada sócio historicamente, exatamente como enfatiza Signorini (1988) quando registra que:

A LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específica, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objetivo da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objetivo de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos – objeto esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro (p.101)

Não só percebi, durante a pesquisa, o engajamento dos professores (observo aqui que nem todos os professores apresentados aos objetivos do projeto quiseram participar da pesquisa), no sentido de trabalharem de forma dialógica com seus alunos, como também a sua crença na íntima relação de língua e cultura em sua práxis pedagógica. É justamente o diálogo o elemento constitutivo da língua, da cultura e do processo de ensino e aprendizagem, um componente provocador que reúne múltiplas funções e agrega a compreensão de que os homens se constroem mediante os sentidos que atribuem ao mundo, aos outros homens e a si mesmos. Daí a importância da abordagem intercultural abraçada por este estudo, retomada abaixo.

Perguntas:

- 3) Qual é o papel do material didático no processo de ensino/aprendizagem dos alunos?**
- 4) De que forma os professores podem incorporar a perspectiva intercultural a materiais didáticos de um modo geral?**

Os livros didáticos utilizados nas aulas de LE na sociedade contemporânea ainda continuam adotando concepções de língua voltadas para um mundo irreal e supostamente monocultural, perpetuando, assim, contextos carregados de estereótipos e

preconceitos, que não estão de acordo com a realidade da sociedade contemporânea, concordando com o pensamento de alguns teóricos como Scheyerl (2012), Siqueira (2010, 2012) e Silva (2016), o que faz com que as aulas se tornem sem significado para os alunos. Assim, a proposta da minha pesquisa foi reverter um pouco desse quadro, tentando afetar professores e alunos, ao utilizar materiais alternativos que contemplassem a sua realidade e respeitassem os seus perfis como pessoas.

Pude notar que os alunos das seis línguas observadas consideraram interessante e importante serem confrontados com outros materiais que os convidassem a discutir e a refletir sobre representações culturais de temas diversos.

Qualquer construção do conhecimento deve inserir o uso adequado de conteúdos e recursos didáticos que utilizem discursos contextualizados na diversidade cultural. Seguindo a perspectiva ética, já lembrada no corpo deste estudo, ressaltando a prática da solidariedade entre os atores sociais durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, justifiquei aqui a utilização de materiais interculturais para proporcionar o retorno à sociedade de profissionais críticos e interculturalmente sensíveis, a principal contribuição que formadores de professores podem oportunizar. Nesse sentido, os professores do Núcleo, sujeitos da pesquisa, mostraram-se acolhedores e suficientemente sensibilizados para incorporar em sua práxis materiais baseados em situações reais de uso, além de comprometidos com uma política crítica a partir da agenda de transformação sugerida pelo estudo.

Pelo exposto, concluo essa etapa com Alvarez (2012, p. 501) quando afirma que “dentro da perspectiva global, o papel do professor deva estar baseado numa prática crítico-reflexiva, que o leve a adotar uma postura interculturalista que lhe permita aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo”.

Houve muitos desafios no caminhar desta pesquisa, a maioria deles relacionados com o pouco tempo disponível dos participantes em atenderem às demandas da pesquisadora. Embora a equipe NUPEL (orientadores, e em especial, os professores em formação, sujeitos da pesquisa) tenha colaborado da melhor forma possível, percebi que a grande carga de trabalho e estudo dos envolvidos impossibilitou que eles se aprofundassem mais nas oportunidades de diálogos que tivemos juntos. O calendário de aulas do NUPEL e os prazos para a conclusão deste estudo também inviabilizaram um maior aprofundamento do estudo.

Dadas, então, as limitações desta pesquisa, pretendo, em futuros estudos durante o Mestrado, mapear resultados em todas as nove línguas ensinadas no NUPEL por um

período maior, o que tornará possível responder por que os professores, de um modo geral, apesar de inseridos em um contexto que potencialmente privilegia a formação crítica, se mostram preocupados com os aspectos técnicos do ensino de língua.

Sei que a caminhada ainda é árdua para mudanças mais radicais, mas acredito que é preciso fazer mais ações para que os professores em formação desenvolvam sentimentos de alteridade e equidade, criando uma visão mais realista do mundo em que vivem e poderem, assim, transitar em diferentes espaços, levando essa aprendizagem para suas salas de aula.

Por fim, saliento, mais uma vez, a necessidade de revisão nos currículos das universidades, para que estes possam dar suporte aos professores de línguas, fazendo com que possam se sentir mais seguros para escolherem abordagens e interferências mais adequadas para uma visão mais sensível do mundo.

Quero reiterar, finalmente, o meu agradecimento especial à equipe NUPEL, em especial aos professores em formação que participaram desta pesquisa e que de uma forma muito amistosa e gentil concordaram em colaborar comigo, abrindo as portas das suas salas de aula para que as observações pudessem ser feitas.

REFERÊNCIAS

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

ALVAREZ, M. L. O. Re(conhecimento) da prática intercultural na formação do profissional de LE. **Acta Semiótica et Linguística**, v. 18, 2013, p. 28-52.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso. **Presença pedagógica**, v.12, nº. 71, set./out. 2006, p.22-29.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em: 07/02/2017.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático 2017**. Disponível em: <file:///C:/Users/Manu/Downloads/pnld_2017_lingua-estrangeira-moderna.pdf>. Acessado em: 07/02/2017. Brasília 2016.

BARROS, K. O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Nas trilhas da interculturalidade**: relatos de prática e pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 101-129.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**, v. 13, nº. 37, 2008, p. 45-56.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, nº. 1, jan./abr, 2014, p. 33-41.

CATALANO, T. NUGENT, K. Critical cultural awareness in the foreign language classroom. (2015). Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. **NECTFL Review**, nº. 75, 2015, p.15-30.

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação – 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000115.pdf>>. Acessado em: 04/02/2017.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- 2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/inter>>. Acessado em: 01/02/2017.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós, 1989. p.195-299.

ESPIRITO SANTO, D. O. do. **O intercultural e a sala de aula de línguas**: atividades e pontos de partida. Salvador: UFBA, Núcleo Permanente de Extensão em Letras, 2015.

FIGUEREDO, C.J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, nº. 1, jan./jun. 2011, p. 67-92.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, sociedade e cultura**, nº.16, 2001, p. 45-62.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, jul./dez., 2002, p.405-423.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, nº. 23, 2003, p. 16-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf>. Acessado em: 25/01/2017.

GIMENEZ, T. N. Diretrizes Curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In: CORREA, D.A.; SALEH, P. B. O. (Org.). **Estudos da linguagem e currículo**: diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 177 – 187.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, nº.3, Maio. /Jun, 1995, p, 20-29.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World**: foreign language education as cultural politics. Clevedon: Multilingual Matters. 2002.

GUILHERME, Manuela. Desafios para o ensino e aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**. Porto: 2003. p. 215-225.

HOBBSAWM, E. J. **Nações e nacionalismo desde 1780**. São Paulo, Paz e Terra, 1990.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. **Passando a limpo o ensino de línguas**: novas demandas, velhos problemas. Pelotas: Educat, 2014.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. 2012, p. 57-78.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT – Editora da UCPel, 2007, p. 15-42.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R. e ROCHA, C. H. (Org.). **Políticas e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2013, p. 237-262.

MENDES, E. A perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação entre culturas. In: ORTIZ, M. L. A.; SILVA, K. A (Org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-154.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: CASTRO, Maria Lúcia Souza; MENDES, Edleise. (Org.). **Saberes em português**: ensino e formação do docente. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma afirmação intercultural de professores e alunos de português como língua estrangeira. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 130-158.

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

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

MIAZZO, G. Afinal, o que é o “Talian”? **Revista Italiano UERJ**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2011, p. 33-45.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. 35-72.

OLIVEIRA, A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, A. desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 189-212.

ORLANDI, E. P.; SOUZA, T. C. C. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Política Linguística na América Latina**. Campinas, Pontes, 1988, p.27-40

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2009, p.115-146.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. **Coleção explorando o ensino: Espanhol**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=783

[6-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>](#). Acessado em: 01/02/2017. 2010, p. 137-156.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p.379-403.

PHILLIPSON, R. Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism, In: SKUTNAB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (Ed.). **Minority education**: from shame to struggle. Philadelphia: Multilingual Matters, 1988. p. 339-358.

POSTIGO, M. L. Componentes interculturais nos materiais de alemão como língua estrangeira (ALE): um convite à crítica. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 427-446.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 57-82.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, p.176.

SANTOS, J. Aula de inglês, tema do dia: conteúdos etnicorraciais. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Nas trilhas da interculturalidade**: relatos de prática e pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2016 199-232.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 57-96.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 36-56.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Entrevista com Maria Luisa Ortiz Alvarez. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 499-522.

Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/nacionalismo/>>. Acessado em: 20/02/2017.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, L. S. O ambiente de aprendizagem da língua inglesa para os alunos de identidade sexual diferente da “norma”: por uma representatividade às diferenças. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Nas trilhas da interculturalidade**: relatos de prática e pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 235-252.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Inventário** (UFBA), v. 4, p. 1-27, 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acessado em: 01/03/2017.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, 380 p.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de; BARROS, S. M. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T; CALVO, L. EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca**: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

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

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, 2009, p.75-96.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO (MODELO)

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO (MODELO)

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar do estudo Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas: em defesa da interculturalidade, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado ao Instituto de Letras da UFBA, recebi de Rafaela Santos de Souza, pesquisadora responsável pela sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos da pesquisa:

1. A pesquisa destina-se a coletar minhas opiniões sobre o uso de materiais interculturais em minha sala de aula.;
2. A pesquisa se iniciará em outubro de 2015 e o seu está término previsto para maio de 2016;
3. A geração dos dados dar-se-á através de questionários, entrevista e notas de campo que versarão sobre a minha experiência de ensino, em especial, com materiais didáticos interculturais;
4. A qualquer momento, eu poderei recusar em continuar participando do estudo, sem que isso me traga qualquer consequência negativa;
5. As informações obtidas através de minha participação não permitirão a minha identificação, exceto à responsável pelo estudo. A divulgação das informações em questão se dará no âmbito acadêmico, na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha atuação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos e das responsabilidades da minha participação, dou o meu consentimento, sem que para isso eu tenha sido obrigado.

Salvador, __ de setembro de 2015

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora RAFAELA SANTOS DE SOUZA a desenvolver o projeto de pesquisa vinculado ao PIBIC intitulado MATERIAIS DIDÁTICOS INTERCULTURAIS DE LÍNGUAS: da teoria à prática, no âmbito do NÚCLEO PERMANENTE DE EXTENSÃO EM LETRAS DA UFBA, que será executado em consonância com as normas que regularizam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta, além de dispor da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 20 de setembro de 2015

Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Coordenadora Geral do NUPEL

Denise Chaves de M. Scheyerl
Núcleo Permanente de Extensão
em Letras (NUPEL / UFBA)
COORDENADORA GERAL

APÊNDICE C - ENTREVISTA

PIBIC – Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições (Fase 2)

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES-EM-FORMAÇÃO DO NUPEL

1. Em sua trajetória como estudante de língua estrangeira, como os professores utilizavam o material didático?

2. Os seus professores faziam alguma associação entre língua e cultura dentro da sala de aula?

3. Quando você resolveu se tornar professor a cultura da língua alvo teve alguma influência?

- a) Sim, a cultura da língua alvo é um dos pontos mais importantes e nos ajuda a ter uma visão diferenciada do mundo.
- b) Não, a cultura não tem nada a ver com o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

4. O que você entende sobre língua/cultura? Existe alguma associação?

- a) A língua está intimamente ligada à cultura, não se pode trabalhar uma eliminando a outra.
- b) A língua e a cultura são coisas totalmente diferentes, devem ser trabalhadas em momentos diferentes.

5. No ensino de uma LE qual cultura que deve ser priorizada e por quê?

6. Para você como professor de língua, o que vem a ser interculturalidade?

7. Existe alguma forma de fazer associações entre a cultura dos alunos com a língua alvo?

- a) Sim, porque os alunos podem utilizar seus conhecimentos prévios e participarem das aulas.
- b) Sim, os alunos vão poder focar só na cultura da língua estudada para assim se tornarem fluentes.
- c) Sim, a sala de língua estrangeira é um local onde pode-se falar de assuntos voltados para as realidades dos alunos ajudando a criar um vínculo de interação que facilita o aprendizado.
- d) Não, para uma melhor fluência é necessário o foco na gramática.
- e) Não, acho necessário considerar a cultura dos alunos em sala de aula, pois eles estão querendo aprender somente a língua.

8. Você acredita que consiga trabalhar de forma intercultural? Por quê?

9. Você tem alguma sugestão de material didático intercultural? Ou algum material que gostaria de utilizar em sala de aula?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO

PIBIC – Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições (Fase 2)

QUESTIONÁRIO PÓS APLICAÇÃO DE ATIVIDADE

MATERIAL SUGERIDO PELO PROJETO:		
Língua Estrangeira:	Turma:	Data:

1. Qual é a sua primeira impressão da atividade em termos de aplicabilidade?

2. O que você achou da sugestão de material utilizado em sala de aula?

3. O que você achou do comportamento dos seus alunos em relação à atividade, foi esperado ou não?

4. Na sua opinião, o material sugerido proporcionou uma aula dinâmica?

5. Você mudaria alguma coisa na atividade?

APÊNDICE E - FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

FORMULÁRIO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Língua Estrangeira:		Professor (a):	
Data:	Turma:	Horário	

<i>Legenda: S: Sim - N: Não – NA: Não Aplicado</i>	AULA 1			AULA 2			AULA 3 (Se necessário)			OBSERVAÇÕES
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A	
Material utilizado em sala de aula indicado pelo projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1- Foi trabalhado possibilitando um diálogo culturalmente sensível durante a aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2- De acordo com a aula, conseguiu criar uma discussão necessária para construir sujeitos mais sensíveis culturalmente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3- Durante as discussões em sala de aula ocorreu alguma opinião contrária em relação à forma de ensino/aprendizagem já que o material não requer uma forma tradicional de ensino voltado somente para o aprendizado da gramática?																				
4- As discussões feitas na aula foram na língua alvo?																				
5- De acordo com o material utilizado na sala de aula, o professor conseguiu atingir o objetivo de trabalhar a língua alvo utilizando as diversas realidades existentes em sala?																				
Postura do professor																				
1- Como o professor se comportou no momento de utilização do material didático indicado?																				
2- O professor conseguiu criar uma aula baseando-se nas diferentes realidades culturais existentes em sala, gerando interação entre os alunos na língua alvo?																				
3- Para atingir o objetivo da aula, explora o conhecimento prévio dos alunos?																				
Postura dos alunos																				
1- Os alunos se mostraram receptivos e se sentiram motivados com a atividade intercultural?																				

2- Os alunos rejeitaram a atividade intercultural e pareciam desmotivados?											
3- Os alunos se sentem mais seguros quando os materiais utilizados em sala de aula são próximos das suas experiências diárias e os ajudam a criar diálogos na língua alvo?											
4- Os alunos fazem utilização da língua alvo para se expressarem em sala de aula?											

APÊNDICE F - ANOTAÇÕES DE CAMPO

Observação da aula de alemão da professora GRETA

Data:03/10/2015

Nível: básico

Horário: 14:00 – 17:40

A professora chega pontualmente e os alunos foram chegando para a aula. Na turma estavam presentes 16 alunos. A aula da professora foi toda relacionada ao tema da alimentação que ela iniciou na aula anterior.

Primeiro momento da aula (com o material sugerido)

A professora dividiu os alunos em 3 grupos para dividir o material e um dos grupos ficou preocupado comigo, a pesquisadora, achando que eu não ia participar porque não tinha intimidade com a turma. Mas depois eu expliquei que só estava na aula observando. Depois foi feito um jogo com alguns tipos de alimentos para dar início à atividade, possibilitando que os estudantes fizessem relações com a cultura local e com a língua que estava sendo estudada. Os estudantes tinham que encontrar as imagens duplicadas dos alimentos que eles tinham em mãos e, mesmo sendo uma atividade simples, ela possibilitou que os alunos fizessem comentários sobre o que eles conheciam, o que eles gostavam e até falavam o tipo de alimento em alemão quando conheciam.

Logo após esse trabalho inicia, a professora apresentou aos alunos a atividade “*Liste mit den 10 interessantesten Speisen*”, onde tinham 10 tipos de comida definidas como interessantes no Brasil. Os alunos se animaram em participar da aula, compartilhando com colegas os tipos de comida que gostavam ou não gostavam. A professora fez a leitura de cada trecho que descrevia o tipo de alimento para ajudar a eliminar as dúvidas dos alunos. Os alunos responderam a algumas perguntas sobre os pratos, se eles gostavam ou não, se conheciam, de qual região do Brasil eram. E explicou as dúvidas relacionadas a gramática que surgiram.

Segundo momento da aula (sem o material sugerido)

A professora fez uso do material didático, um dos assuntos para nível básico que se conectou com o material sugerido, que a professora trabalhou com uma questão do livro onde os alunos tinham que dizer o que eles mudariam a partir do que eles gostavam de comer.

A preocupação da professora foi trabalhar de maneira intercultural com os alunos, através da qual ela tenta fazer com que eles participem das aulas, oportunizando a manifestação de seu conhecimento prévio. A professora era muito gentil, tornando o ambiente da aula acolhedor. Os alunos contribuíram, fazendo o possível para se expressarem na língua que estava sendo estudada. O alunos se sentiram motivados e fizeram a todo momento conexão com as suas experiências.

Observação da aula de espanhol da professora CONCHITA

Datas: 14/10 e 19/10/2015

Nível: avançado

Horário: 19:00 – 20:40

Aula 1 (sem o material sugerido)

A professora iniciou a aula pontualmente. A turma é pequena e os estudantes são bem próximos. A professora é muito atenciosa com os alunos e eles da mesma forma com ela.

A professora entregou aos alunos as provas que eles tinham feito e eles pediram pra ela comentar o que tinha sido bom ou não no geral. Alguns queriam perguntar sobre as notas. A professora fez alguns comentários tirando as dúvidas dos alunos, todas relacionadas a gramática e a professora utilizou questões do cotidiano para lembrar algumas regras verbais que constituíram o tópico principal da aula.

Mesmo com a aula sendo focada um pouco mais na gramática, a professora se baseia na realidade dos alunos, utilizando exemplos que pra eles façam sentido. E sempre chamava os alunos para participarem, dando exemplos relacionados ao seu contexto. Depois a professora abordou o tema 'relacionamentos' de forma breve, já que estava chegando ao fim.

Aula 2 (com o material sugerido)

A professora iniciou a aula no horário previsto. Estavam presentes 05 alunos.

A professora deu início à aula retomando o assunto sobre relacionamentos e apresentou aos alunos alguns textos de pessoas procurando um relacionamento; a partir daí perguntou aos alunos quais das pessoas os alunos achavam que combinariam; a partir daí ela mostrou o material escolhido por ela "El amor" e antes que ela trabalhasse com os ditados populares, os alunos já começaram a falar alguns, como metade da laranja, tampa de panela etc, o que gerou uma participação bastante produtiva entre todos.

Os alunos se divertiram com a imagem e foram falando sobre a visão deles sobre relacionamentos, chegando a novas concepções, as relações baseadas em interesse, falaram de casamento, e que ainda existe amor. Durante toda a aula os alunos fizeram uso da língua alvo, e relataram suas experiências amorosas, positivas e negativas, fazendo com que a aula fosse bastante produtiva. A professora mediu as discussões e explorou o conhecimento prévio dos alunos. Estes comentavam sobre seus relacionamentos e partilhavam ideias. A professora conseguiu conduzir a aula de maneira incrivelmente dinâmica, os alunos permaneceram atraídos e participativos durante todo o tempo.

A professora perguntou aos alunos qual o símbolo relacionado ao amor que eles lembravam, ou faziam mais associações. Os alunos deram exemplos e a professora mostrou um *site* apresentando alguns símbolos relacionados ao amor no mundo. A turma é muito pequena e os alunos se sentem bem à vontade para partilhar as suas ideias. A professora proporciona um ambiente de ensino leve, isso é notado na postura dos alunos.

Observação da aula de espanhol da professora CARMEN

Datas: 27/10/ e 03/11/2015

Nível: básico

Horário: 19:00 – 20:40

Aula 1 (sem o material sugerido)

A professora começa a aula pontualmente e os alunos também chegam no horário. A professora já chega na sala perguntando como foi o fim de semana de todos. A turma era pequena, até o momento estavam presentes 04 alunos.

Quando os alunos chegaram na sala, eu (a pesquisadora, estava presente um pouco antes da professora dar início à aula. Ela explicou o motivo da presença de uma “estranha” na sala, pois até então eles estavam achando que era uma nova aluna, talvez de outra turma. Depois de explicado o motivo, os estudantes pediram para que a pesquisadora falasse porque as atividades eram criadas na perspectiva intercultural, o que foi explicado e a turma achou interessante e se mostraram felizes por participar. A professora trabalhou inicialmente com o livro, dando continuidade à exposição de regras gramaticais da aula anterior. Mesmo trabalhando aspectos gramaticais, a professora buscou interagir com os estudantes para tirar as suas dúvidas.

Os alunos participaram da aula ativamente. A professora deu continuidade ao tema gramatical, onde falou brevemente de imperativo, mas não finalizou, deixando para a aula seguinte e apresentou os estudantes a uma cantora porto riquenha chamada Olga Teñon. Os alunos ficaram muito contentes e fizeram as tarefas solicitadas sobre os verbos imperativos da canção. A professora é muito segura sobre o assunto que fala em sala de aula.

A professora era muito querida pelo alunos, existia uma relação de carinho entre eles, levando o ambiente a adquirir um clima muito agradável para o processo de ensino e aprendizagem.

Aula 2 (com o material sugerido)

A professora inicia a aula pontualmente e os estudantes também comparecem no horário correto da aula. A professora, muito sensível, pergunta como foi o dia dos alunos em espanhol. Na turma estavam presentes 04 alunos. A professora fez a correção da atividade da aula anterior, retomando o assunto sobre verbos imperativos.

Depois desse momento a professora passou para o material selecionado pela pesquisadora intitulado “*El amor*”. A professora pediu para os alunos participarem contando suas experiências amorosas, e a partir das opiniões detalhadas pelos alunos, ela explanou os pontos gramaticais que surgiram na aula. A professora levou para sala de aula as expressões relacionadas a alma gêmea, na língua espanhola como “*alma gemela*” e “*media naranja*”. Dentro desse contexto a professora pediu para cada um dos alunos dizer o que o ‘par perfeito’ deveria ter e o que não deveria ter, para que os alunos utilizassem adjetivos indicadores de qualidade e defeito.

A turma estava muito à vontade, os alunos foram receptivos com o material, fizeram o uso da língua estudada mesmo no nível básico, todos participaram e davam apoio para os demais participarem. Durante toda a aula a professora conseguiu fazer com que todos os alunos participassem, ela foi pedindo

para falarem de suas experiências, gerando um diálogo produtivo e interessante. A professora associou o material ao que a unidade previa como aspectos gramaticais de forma brilhante.

Observação da aula de francês do professor PIERRE

Data: 19/03/2016

Nível: avançado

Horário: 09:00 – 12:40

O professor iniciou a aula pontualmente e os seus alunos foram chegando aos poucos, até que estavam presentes na sala 10 alunos. Os alunos já chegam na sala animados e o professor, por sua vez, é bem acolhedor com seus alunos. Os alunos fazem uso da língua estudada durante toda a aula.

Primeiro momento da aula (sem o material sugerido):

O professor corrigiu uma atividade de um pequeno texto que tinha passado para casa na aula anterior e a partir daí os alunos fazem perguntas sobre estruturas gramaticais, algumas novas, revisadas pelo professor, outras mais antigas.

O professor iniciou uma atividade do livro didático para complementação pelos alunos, onde deveriam ser descritos sentimentos e o professor sempre fazia uma associação com a realidade, o professor trabalhou com os adjetivos, pedindo para os alunos descreverem perfis de pessoas conhecidas para apresentarem no final.

Segundo momento da aula (com o material sugerido)

O professor Pierre trabalhou com um material bastante complexo, sobre casais homoafetivos que se tornam pais, "*Homos et parentes?*". Ele iniciou a atividade em sala tirando todas as dúvidas que os alunos tinham sobre o vocabulário do texto relacionado à publicação. Depois, a turma foi separada em dois grupos, um contra a formação das famílias homoafetivas e outro a favor, para que simulassem um debate. O professor e os alunos simularam um programa de televisão, onde ele era o mediador e os respectivos grupos deveriam dizer porque eram contra ou a favor da adoção de crianças por casais homoafetivos.

Ao finalizarem, o professor pediu para os alunos darem suas opiniões sobre o tema abordado e, apesar de ser um tema bastante delicado, os estudantes conseguiram junto com o professor, tornar a aula extremamente interessante e interculturalmente sensível. O professor Pierre fez uso detalhado do material, se baseou na descrição da atividade e também fez modificações para aplicar o material na classe, pois conhecia o perfil dos alunos. O professor apresentou cuidadosamente o material aos alunos para alcançar o foco de uma aula que tivesse base na perspectiva intercultural. A turma é pequena e os colegas se ajudam e compartilham experiências na língua.

Observação da aula de francês da professora ANNETTE

Data: 02/04/2016

Nível: básico

Horário: 14:00 – 17:40

A professora iniciou a aula pontualmente e seus alunos também chegaram no horário. A turma é pequena, no dia da aula estavam presentes 08 alunos, a professora iniciou a aula em francês e os alunos responderam fazendo uso do francês e da língua materna.

Primeiro momento da aula (com o material sugerido)

A professora fez a correção da atividade da aula anterior e deu continuidade à atividade adaptada para a língua francesa, trabalhando com “*La cuisine de rue au Brésil*”. A professora entregou aos alunos um material contendo imagens e descrições sobre os tipos de comida, algumas que fazem parte da realidade dos alunos como “o acarajé” e os alunos logo concordaram que deveria ter “brigadeiro” e também “coxinha” na lista.

A professora explicou para os alunos as dúvidas que eles tinham voltadas para o contexto gramatical que surgiram no decorrer da aula. A partir daí começaram a ver as imagens e a comentar o que gostavam e o que gostariam de comer ou ainda não comeram, como o “tacacá”, experimentado por uma aluna, levando os demais a se interessarem mais pela comida amazonense. A professora pediu para os alunos descreverem a partir da experiência deles as comidas regionais, como se estivessem explicando a um francês que ainda não tinha conhecido aquele tipo de comida.

A professora dividiu a turma em três grupos pequenos e cada um ficou com uma comida diferente, devendo dizer se eles concordavam ou discordavam do que estava escrito no *site*, justificando porque concordavam ou discordavam. A professora fez com que os alunos participassem de uma maneira bastante dinâmica. Apesar de serem do nível básico os estudantes participaram ativamente, tentando fazer o uso da língua estudada e recorrendo às vezes para a língua materna

Os estudantes se divertiram falando sobre os alimentos, já que muitos daqueles apresentados eles conheciam, não deixando de participar quando não conheciam. O conhecimento prévio e aquele específico da cultura local dos alunos foram explorados pela professora. Ela conseguiu conduzir o processo de ensino de uma forma que os alunos se acharam mais próximos da própria realidade.

Segundo momento da aula (sem o material sugerido)

A professora, a partir do que foi trabalhado, fez uma revisão com os alunos direcionando para as conjugações verbais. Mesmo esse segundo momento sendo um pouco mais voltado para a gramática, os alunos lembravam de situações do texto trabalhado.

E pra terminar a professora brincou com os alunos fazendo um ditado de palavras para eles treinarem a escrita e relembassem o que foi tematizado em aula.

Observação da aula de inglês da professora MARY

Data: 21/10 e 26/10/2015

Nível: básico

Horário: 19:00 – 20:40

Aula 1 (com o material sugerido)

A professora foi muito pontual, os alunos foram chegando aos poucos, até que nesse dia estavam presentes 14 alunos.

A professora deu início à aula, corrigindo a atividade do livro da aula anterior. Logo após, a professora começou a falar sobre eventos da vida, partindo de um exemplo da sua experiência e pedindo para os alunos participarem falando de algum acontecimento importante na vida deles. Pouquíssimos alunos participaram ativamente da aula. Mesmo a professora tentando mediar uma discussão mais aberta, uma grande parte não participou. A professora passou para uma atividade do livro, trabalhou o conteúdo de gramática referente à atividade do livro, tirando as dúvidas dos estudantes.

A professora apresentou o material utilizado sugerido, 'O amor', tirou as dúvidas das questões de algumas palavras que não eram do conhecimento dos alunos, fez perguntas para conduzir a atividade, mas só poucos alunos participaram, dando opiniões sobre o tema 'relacionamentos'. Partindo da expressão 'metade da laranja' a professora exibiu algumas expressões em sala de aula como, por exemplo, "a piece of cake" - muito fácil e "when pigs fly" – algo improvável.

Na aula da professora Mary, poucos alunos participaram das discussões dando suas opiniões, alguns permaneceram calados e outros estavam focados nos seus celulares e, assim, não compartilharam experiências.

Aula 2 (sem material sugerido)

A professora iniciou a aula saudando os alunos na língua inglesa, chegou pontualmente e, aos poucos, os alunos foram chegando, totalizando 12 presentes.

A professora iniciou a aula fazendo alusão ao livro didático, falando sobre filmes e os tipos como comédia, romance, etc. e, mais uma vez, procurou chamar os alunos para participarem das aulas, perguntando quais filmes esses alunos gostavam e quais os tipos de filme que eles não gostavam. Mais uma vez a professora tentou de diversas maneiras fazer com que os estudantes participassem da aula, sempre acessando o conhecimento prévio deles, mas como na aula anterior, poucos estudantes participaram.

A professora dividiu os alunos em duplas para trabalharem com perguntas e respostas interagindo uns com os outros, falando sobre os gostos dos alunos para trabalharem com as regras gramaticais. O restante foi voltado para as regras gramaticais, mas a professora buscava exemplificar, com exemplos sobre ela ou sobre a turma. Mais uma vez uma parte dos alunos não participou da aula, alguns ficavam no celular, sem dar atenção ao que estava acontecendo em sala.

Observação da aula de inglês da professora ANN

Data: 07/11/2015

Nível: básico

Horário: 14:00 – 17:40

A professora e os alunos chegaram sem atraso para a aula. Estavam presentes na aula 07 alunos.

Primeiro momento da aula (com o material sugerido)

A professora Ann começou a aula dando continuidade a uma atividade anterior, relacionada ao tópico 'família', lembrando o vocabulário relacionado ao tema. Depois apresentou para os alunos imagens do *site* da revista “New York times”, mostrando as configurações familiares nos EUA, com fotos de famílias americanas. Os alunos observaram as imagens e fizeram perguntas sobre o vocabulário. Quando a professora terminou de apresentar as fotos, fez a apresentação de fotos da sua própria família, tornando, assim, a aula bastante acolhedora e voltada para a realidade da sala de aula.

A professora perguntou como era a família dos estudantes e com isso, os alunos se sentiram mais atraídos a participar falando da sua formação familiar e também das novas concepções de família que fazem parte do mundo atual. Os alunos relataram suas experiências sobre diversas situações envolvendo família, falaram sobre famílias tradicionais, famílias compostas só com uma mãe e um filho, abordaram o assunto de pais homoafetivos formarem suas famílias, todos os alunos mostraram-se a favor da formação familiar homoafetiva.

À medida em que os alunos falavam, a professora escrevia o vocabulário no quadro. Os alunos são bem conscientes, participaram ativamente, se divertiram contando experiências familiares. A professora conseguiu fazer com que a aula acontecesse de forma leve e produtiva, os alunos se sentiram à vontade para participar da aula. Quando não conseguiam se expressar na língua estudada, os estudantes faziam uso da língua materna para não ficarem excluídos do debate.

Segundo momento da aula (sem o material sugerido)

Nesse segundo momento, a professora precisou direcionar a aula para a gramática da língua inglesa, já que os alunos iam fazer prova na aula seguinte. A professora fez uso de áudio para que os alunos tivessem a oportunidade de fazer a atividade do livro na seção da gramática, tirou dúvidas relacionando com exemplos em sala.

A professora é muito segura e com isso ela conduziu bem a aula, tanto no primeiro momento como no segundo aplicando depois a atividade de forma brilhante.

Observação da aula de italiano da professora RAFFAELLA

Data: 12/03/2016

Nível: básico

Horário: 14:00 – 17:40

A professora iniciou a aula pontualmente, com 08 alunos presentes. A professora fez uso da língua alvo com os alunos intercalando com a língua materna.

Primeiro momento da aula (com o material sugerido)

A professora trabalhou com a unidade que falava os tipos de profissões, abordando o que os livros mostram sobre as profissões, como ‘professora’, ‘secretária’, ‘motorista’; a professora pediu para os alunos escolherem uma imagem e os colegas tentariam adivinhar a profissão a partir do que fosse exposto.

Depois de abordar as profissões e trabalhar com o vocabulário com os alunos, a professora falou sobre a crise no mercado de trabalho e pediu a opinião dos alunos sobre o tema. Logo após, a professora apresentou o material que ela escolheu, intitulado “*Lavoro e crisi: in Italia aumentano solo gli occupati stranieri*”, leu o texto e tirou dúvidas sobre o vocabulário.

Os alunos falaram da crise no país, da taxa alta de desemprego no Brasil e, relataram casos de pessoas conhecidas que estão fora do mercado de trabalho. A professora utilizou um vídeo sobre mulheres estrangeiras que foram trabalhar na Itália, e os alunos deram exemplos de falta de oportunidade no Brasil. A professora conseguiu fazer com que os alunos participassem da aula, discutindo o tema abordado. Os alunos alternaram língua materna e língua italiana na sala de aula.

Segundo momento da aula (sem o material sugerido)

A professora deu continuidade à aula na seção de gramática do livro.

Apresentou aos alunos verbos regulares e irregulares, e para explicar melhor utilizava algum exemplo da realidade dos alunos. A aula foi um pouco demorada, pois os estudantes queriam tirar as dúvidas que tinham.

A professora finalizou fazendo conexão com o tema da aula e pedindo aos alunos para escreverem seu currículo para apresentar aos colegas no final.

Observação da aula de italiano da professora LORENZA

Dia: 21/05/2016

Nível: intermediário

Horário: 09:00 – 12:00

A professora foi pontual. Estavam presentes 06 alunos. A aula foi ministrada em italiano e os alunos participaram bastante.

Primeiro momento da aula (sem o material sugerido)

A professora fez revisão do Futuro do Pretérito, pois os alunos fariam uma prova na aula seguinte. Mesmo falando sobre gramática da língua italiana, a professora usou o próprio contexto da sala para se aproximar mais de seus alunos.

Segundo momento da aula (com o material sugerido)

A professora trabalhou com a gramática em um texto relacionado ao uso da gramática e a partir daí falou da cultura no processo de ensino de italiano, dando exemplos de variações de língua italiana.

A professora utilizou o vídeo que constava da descrição da atividade e adaptou a atividade ao perfil dos estudantes, comentando com eles que falaria sobre algo a que já tinham sido apresentados a eles saber a variação da língua italiana falada no Brasil e no mundo. Ela conseguiu discutir e apresentar a diversidade da língua, descrevendo as variações e desmistificando que a língua italiana só é falada na Itália. Os alunos contribuíram com a apresentação que a professora fez, se mostraram interessados pelo tema e participaram ativamente da aula.

A professora fez uso do LD atrelado ao material sugerido e outras atividades que ela trouxe para a sala de aula. A professora sabe e prefere trabalhar de maneira intercultural na sala de aula, ajudando os alunos a participar da aula de forma mais tranquila.

Ficou reservado o final da aula para os alunos que não apresentaram um trabalho na aula anterior pudessem fazê-lo. Eles utilizaram momentos de viagens que mais gostaram e compartilharam com os que estavam em sala, fazendo uso da língua estudada de uma forma segura. Foi interessante ver como a gramática que é um problema para alguns alunos foi descrita na apresentação de maneira simples e de acordo com a língua que esses alunos já dominavam.

Observação da aula de PLE da professora RITA

Dia: 28/10/2015

Nível: avançado

Horário: 14:00 – 16:00

A professora e alunos foram pontuais. No momento da observação estavam presentes 06 alunos.

Antes da professora apresentar a atividade, um dos alunos falou sobre sua dúvida em relação às preposições. A professora explicou e depois apresentou a atividade escolhida *O amor*, pedindo para os alunos falarem sobre como eles viam os relacionamentos e se concordavam com a imagem. Os alunos não se mostraram tão abertos para participar das atividades. Uma aluna presente iniciou falando do caminho do relacionamento e quando acabou a professora solicitou a ajuda dos colegas, sem ter sido atendida.

A professora apresentou a expressão utilizada no texto do material, ‘metade da laranja’, dizendo que é uma expressão usada para falar quando se encontra o amor da sua vida, falou também da expressão ‘tampa de panela’, e pediu pra os alunos falarem de algumas expressões nas suas línguas. Os alunos que estavam presentes citaram algumas expressões e, apesar do esforço da professora em estimular o debate, eles não se sentiram atraídos. Um dos alunos fez uma interpretação para o material dizendo que “a laranja

e o limão” não poderiam ficar juntos porque eram diferentes”, o que foi rebatido pela colega que pontuou que “a pessoa não pode manter uma relacionamento com alguém que a diminua ou a faça sentir mal.”

Depois desse momento a professora apresentou um exercício e corrigiu junto com os alunos as estruturas verbais e o uso de expressões idiomáticas como ‘fundo do poço’, ‘sombra e água fresca’ e ‘última cartada’. A professora fez uma atividades pedindo pra os alunos organizarem expressões idiomáticas que não estavam na ordem correta.

Durante todo momento da aula os estudantes estavam preocupados com a estrutura da língua e não se sentiram muito dispostos a participar da discussão.

A professora deixou alguns minutos da aula para os alunos apresentarem seus resumos sobre um livro ou alguma reportagem de jornal. Os alunos são conscientes das mudanças que acontecem no âmbito político no país mas não refletiram nem discutiram mostrando seus pontos de vista.

A professora a todo momento tentou conduzir a discussão, tendo como base o conhecimento prévio dos alunos, mas eles não colaboraram muito com a aula. A aula é tranquila, a professora é muito atenciosa, mas talvez por serem os alunos de diferentes nacionalidades não senti seu interesse em interagirem culturalmente.

ANEXOS

ANEXO 1: ATIVIDADES ADAPTADAS PARA AS AULAS:

Alemão – professora Greta

Brasilien – Top 10 der interessantesten Gerichte Quelle: <http://www.viventura.de/blog/brasilien-speisen>

Brasilien ist ein Land mit einer vielfältigen und faszinierenden Esskultur, welche durch eine Vielzahl verschiedener kulinarischer Einflüsse entstanden ist. [...]

Eine Liste mit den 10 interessantesten Speisen [...]:

1 - Moqueca

[...] Seine Hauptbestandteile: Fisch, Tomaten, Paprika, Koreander in Palmöl und Kokosmilch. Eine herrliche Kombination!

Die Brasilianer unterscheiden zwischen zwei Formen dieser Speise: Baiana und Capixaba, wobei der Unterschied hierbei eigentlich nur das Öl ist, das der Koch benutzt. Diese kleine Differenz führte jedoch zu einem großen Disput zwischen den zwei Regionen die von sich behaupten, der Ursprungort des Rezeptes zu sein. [...]

2 – Canjica

Schwenken wir um auf etwas Süßes: Canjica, ein Nachtisch aus Mais, Milch und Zucker wird gewöhnlich an den „Festas Juninas“, an denen die Juni-Heiligen gefeiert werden, serviert. Diese Junifeste haben besondere Bedeutung in Campina Grande und in Caruaru [...]

3 – Tacacá

Eine der traditionellsten Speisen Brasiliens ist die aus Jambublättern und Maniok gekochte Suppe Tacacá, die ihre Anhänger besonders in den nördlichen Gebieten des Landes, dem Amazonas, Amapá und Pará hat. Getrocknete Krabben und eine ordentliche Ladung Chili sorgen für die einzigartige Mischung. Insbesondere die indigenen Stämme bereiten häufig dieses Gericht zu, welches perfekt verschiedene traditionelle Geschmacksrichtungen aus Brasilien kombiniert.

4 – Pirarucu a casaca

Der Pirarucu ist ein Amazonasfisch und gleichzeitig einer der größten Süßwasserfische der Welt. Große Exemplare können mit einem Kampfgewicht von 250 Kilo, die auf den 3 Meter Körper verteilt sind, aufwarten. Ein besonderes Geschmackserlebnis ist dieser Fisch gekocht in Paranuss-Milch oder serviert mit Krabbencreme. Ein Hochgenuss – nicht nur für Fischliebhaber!

5 – Brigadeiro oder Negrinho

Die typische, brasilianische Praline: Zubereitet aus Kondensmilch, Butter und Kakao wird Brigadeiro oder Negrinho zum Abschluss mit herkömmlichen Schokoladensplittern bestreut.

6 – Bobó de camarão

Diese Creme die ursprünglich aus gekochtem Maniok, Dendéöl, Paprika, Knoblauch und Tomaten besteht, bekommt in dieser Form, wie der Name erahnen lässt, noch Garnelen hinzu. Oft finden zudem noch Yucapuree, Ingwer und Palmöl ihren Platz im Bobó de camarão. [...]

7 – Pão de queijo

Auf Platz sieben präsentieren wir eine nicht unbedingt typische, aber dafür nicht minder schmackhafte, brasilianische Kleinigkeit. Mittlerweile können Sie diese, am besten als Käsebällchen zu beschreibende, Gaumenfreude in fast jedem Ort des Landes finden. Ein Teig aus Yuca, Eiern, Salz und Schweinefett wird zu diesen kleinen verlockenden Bällchen gebacken. Für diejenigen unter Ihnen, die aktuell eine Reise nach Brasilien planen empfehlen wir, die berühmte Casa do Pão de Queijo, wo Sie die besten Käsebällchen Brasiliens finden.

8 – Pizza de Banana

[...] Aus Bananen, Zimt, Mozzarella und gewöhnlichem Pizzateig, wird eine Teigscheibe geformt, die dann z.B. mit Nüssen garniert wird. Kann das vielleicht die Revolution der Speisekarte bei der Pizzeria ums Eck sein? [...]

9 – Feijoada

Die Feijoada ist für den Brasilianer das, was die Pasta für die Italiener ist: Ein Nationalgericht mit dem die Gastronomie des Landes unweigerlich in Verbindung gebracht wird [...] diese Speise aus den schwarzen Bohnen (man kann auch weiße oder rote nehmen) zu zaubern. [...]

10 – Caipirinha

Wenn auch nichts zum Essen, ist der Caipirinha doch das Erste, was viele von Ihnen mit der Gastronomie Brasiliens in Verbindung bringen werden. Als Exportschlager und Nationalgetränk ist dieser Cocktail [...] so verbunden mit Brasilien wie das Bier mit Deutschland. Ob mit Crushed Ice oder Eiswürfeln, braunem oder weißem Zucker, Limetten oder Zitronen, Vodka oder Cachaca – Caipirinha hat seinen erfrischenden und beschwippenden Siegeszug um die Welt in vielen verschiedenen Formen angetreten.

La cuisine de rue au Brésil

Le Brésil est loin d'être le seul pays au monde où, manger dans la rue, fait partie de la culture. Mais quelles sont les origines de la cuisine de rue brésilienne? Ses grandes influences? Que trouve-t-on dans la rue au Brésil pour se sustenter? Quelles sont les habitudes des brésiliens sur ce sujet? Pour répondre à ces questions, nous avons interrogé la journaliste Ines Garçon. Co-auteur d'un très beau livre intitulé « *Guia Carioca da gastronomia de rua* » (Guide Carioca de la gastronomie de rue), cette passionnée de cuisine est, également, une experte de la culture alimentaire au Brésil. Promenade dans les rues brésiennes avec Ines...

Les BRASILEIROS: Selon vous Ines, qu'est-ce qui définit la cuisine de rue?

Ines Garçon: Le fait qu'elle soit préparée dans la rue son caractère « bon marché ».

même, et

Les BRASILEIROS: Quand la cuisine de rue a-t-elle apparition au Brésil?

I.G: Difficile à dire exactement. Son origine est, déjà à la ancienne. Dans la Rome Antique par exemple, on trouvait tavernes avec des comptoirs qui avançaient dans la rue et



fait son

base, très des qui

proposaient de la nourriture et des boissons bon marché. Son apparition est aussi liée au fait que les gens, à une époque, n'avaient pas forcément de lieu dédié dans la maison pour faire la cuisine, ni de fourneaux. Ils utilisaient les fours collectifs, notamment pour cuire le pain. Il est rare d'en trouver encore aujourd'hui, à part dans quelques villages du monde, comme au Pérou par exemple.

Avant l'arrivée des portugais, les indiens avaient pour habitude se se réunir en cercle pour prendre leur repas en commun, autour du feu. C'était la « cuisine collective ».

Quand les portugais sont arrivés, au 16^{ème} siècle, les esclaves noires, essentiellement des femmes, vendaient de la nourriture dans la rue pour le compte de leur « propriétaire ». Ce n'est que plus tard, après l'abolition de l'esclavage, qu'elles ont vendu pour leur compte propre. Il



s'agissait souvent de gens pauvres qui vendaient de la nourriture dans la rue pour survivre. A Bahia, ces femmes noires servaient, par exemple, de l'angu. On mélangeait de la farine de maïs, moins rare et meilleur marché que la farine de blé, avec bœuf



choisi dans la partie la moins noble, des tripes, le tout accompagné d'une sauce. L'ensemble faisait un plat bien consistant.

A Rio, la cuisine de rue a commencé à apparaître près du port, parce que c'est là que travaillaient les gens les plus pauvres qui déchargeaient les bateaux. Ils vivaient dans des conditions misérables, à plusieurs dans une même pièce, et cuisiner leur était impossible. Ils se sustentaient ainsi sur place. Avant l'arrivée des portugais, nous avons une culture où il fallait planter, cultiver, cuisiner, pour se sustenter. Nous sommes passés à une culture où il est nécessaire de travailler et de gagner de l'argent, pour pouvoir manger.

Les BRASILEIROS: Manger dans la rue fait-il partie de la culture brésilienne?

I.G: Oui, mais tout comme en Inde ou en Chine, où il y a beaucoup de choses à manger dans la rue. Dans le cas du Brésil, il ne faut pas généraliser parce que le pays est immense. Il existe des différences entre le Nord, le Nordeste, le Sud et le Sudeste. Dans le Nord du Brésil par exemple,

on adore manger du **tacacá** dans la rue. C'est un plat typique de cette région, notamment dans le Para ou en Amazonie. C'est une soupe très nutritive, servie bien chaude, réalisée avec du tucupi (mélange de manioc, d'ail, de chicorée et de piment). On peut y ajouter de la gomme de manioc, des crevettes et de la feuille de jambu (herbe typique du Nord du Brésil). Dans la région Nord, on trouve également du poisson au tucupi, du canard au tucupi, ou du riz au tucupi. Le tucupi, est un aliment de base de l'alimentation.

Dans le Nordeste vous trouvez beaucoup de tapioca dans la rue. A Bahia, l'**acarajé**, qui sont des beignets à base de haricots noirs et d'oignons, frits et fourrés d'une garniture (caruru, vatapá, crevettes séchées et sauce au piment-malagueta).

Dans le Sudeste, on trouve un peu de tout dans la rue... Les villes de São Paulo et Rio de Janeiro sont particulières, parce qu'elle sont très développées. La nourriture de rue est aussi propre aux centres urbains. Les gens travaillent, achètent, vendent. Il y a aussi plus de Nordestins à São Paulo qu'il n'y en a dans le Nordeste. A Rio, vous trouvez de l'acarajé, des desbolinhos, des salgados variés, des pasteis, du tapioca. Dans la région Sud, on mange peu dans la rue. Éventuellement des hot-dogs... Mais dans tout le Brésil, on trouve des **churrasquinhos** (petites brochettes de viandes cuites au barbecue).

Les BRASILEIROS: Peut-on dire que la cuisine de rue a suivi la migration de la population, des zones rurales vers les zones urbaines?

I.G: Oui parce que la influence l'endroit où exemple, il y a gens originaires du



cuisine est le savoir de chacun, et que chacun il s'installe. A São Paulo ou à Rio de Janeiro, par beaucoup de **tapioca**, parcequ'il y a beaucoup de Nordeste qui y vivent. Ils ont apporté la tradition du tapioca, de la viande séchée, du manioc. On trouve du manioc dans tout le Brésil, mais les Nordestins en consomment particulièrement. Autre exemple: 99% de l'acarajé qui est proposé dans la rue à São Paulo est fait par des bahianaises, originaires de Bahia. Vous trouvez également des filles de bahianaises qui ont appris avec leur mère, sans pour autant être nées dans le Nordeste. La culture culinaire suit clairement les migrations.

Et si vous ne trouvez pas de tacacá à Rio de Janeiro, ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de gens du Nord, mais c'est parce qu'il y en a peu. Mais c'est aussi parce qu'il y a des cuisines qui ne se font pas adopter facilement. Pour reprendre l'exemple du tacacá, c'est un plat particulier. Il existe des cuisines qui sont plus difficiles à que les gens adoptent immédiatement. On a Brésil, la culture de la « **cocada** » (friandise mélangés), originaire de Bahia. C'est très adorent les choses très sucrées.



faire accepter, et d'autres, par exemple, dans tout le à base de coco et de sucre sucré...mais les brésiliens

Les BRASILEIROS: Quelles sont les grandes influences dans la cuisine de rue au Brésil aujourd'hui?

I.G: Les hot-dogs américains! Mais la majorité est de mauvaise qualité: Ils sont tous identiques, viennent tous du même endroit. Les churrascos également: au Brésil, on a beaucoup de churrasquinhos, c'est une tradition culinaire dans tout le Brésil. On a aussi les traditions du Nordeste comme l'acarajé, le tapioca, les doces, le cuzcuz, le gâteau de maïs ou de manioc, ... Sinon dans les cuisines étrangères, on trouve aussi des yakisobas, des sushis, des pasteis qui sont d'origine chinoise. En ce qui concerne les « douceurs », ce sont les « **doces de tableiro** »*: cocadas, cuzcuz, **quindins**...Il y aussi beaucoup de brigadeiros que nous appelons « douceur de fêtes » et des pipocas (pop-corn).

Les BRASILEIROS: Savez-vous pourquoi il existe, ici, cette tradition de manger dans la rue?



I.G: Parce que c'est bon marché et que bon. Par exemple, en ce qui me concerne, temps et j'aime cuisiner à la maison. Mais



c'est j'ai le il peut

m'arriver d'aller manger un acarajé merveilleux Praça Quinze (nom d'une place de Rio de Janeiro). Mais la plupart du temps, les gens mangent dans la rue parce qu'ils n'ont pas le temps, ils travaillent. Si vous allez dans le quartier du Centro à Rio, vous trouverez des vendeurs de nourriture partout: hots-dogs, churrasquinhos, pipocas, tapiocas, qui sont les plus populaires. Les gens achètent en passant...et continuent leur vie.

Les BRASILEIROS: Est-ce que tout le monde mange dans la rue au Brésil?

I.G: Je pense que non. Ce sont pour beaucoup les gens qu'on appelle « Classe C », qui est la classe travailleuse. Quand une personne a les moyens de payer, et qu'elle veut manger à l'extérieur de la maison, elle ira davantage dans un restaurant, dans un « kilo » (restaurant où l'on paie proportionnellement au poids de ce que l'on consomme), que dans une « barraca » (lieu où est vendue la cuisine de rue).

Les BRASILEIROS: Existe-t-il des cuisines que l'on ne trouve que dans la rue?

I.G: Aucune. Dans la théorie, vous pouvez tout faire à la maison: churrasquinho, pipoca, **pão de queijo** (petits pains au fromage)...Vous pouvez également faire l'acarajé à la maison,

cela demande un travail énorme. Vous les haricots pour faire la pâte pour les churrasquinhos, mais l'on n'a pas pour les faire.



mais

devez par exemple écraser beignets. C'est pareil pour forcément le lieu adapté

Les BRASILEIROS: Au Brésil, on peut manger n'importe quand, et à n'importe quelle heure, à l'extérieur de chez soi. Vous disposez également d'une multitude de lieux où manger: barracas, lanchonetes, restaurants, botequins...

I.G: C'est vrai. Ici, même dans le métro ou dans les shopping malls, vous trouvez toujours des endroits où acheter des pão de queijo ou boire un mate...Je n'y avais pas pensé, mais c'est vrai que nous mangeons à n'importe quelle heure. En Europe, vous ne mangez pas n'importe quand et à n'importe quelle heure, et vous êtes plus minces! Nous avons une autre habitude au Brésil: c'est celle de manger beaucoup. C'est un héritage portugais. Si vous demandez ici un filet de viande pour deux, il est, dans la réalité, pour quatre. A Rio, nous appelons cela « la nourriture carioca de combat », comme si vous aviez besoin de vous alimenter pour affronter une vie difficile. Vous avez par exemple le « PF » (Prato Feito), l'équivalent brésilien de la « Formule » sur les cartes des restaurants français. Vous en rencontrez partout, c'est très populaire. Par exemple un « PF de rabada » (queue de bœuf en sauce), un autre plat bien apprécié des brésiliens c'est: une portion de **rabada**, une portion de riz, une portion de salade ou de frites. Les plats sont énormes et bon marché (R\$10). Vous en avez un pour chaque jour. Par exemple: lundi « PF de rabada », mardi « PF de feijoada », mercredi « PF de filet de viande avec frites », etc. C'est l'héritage portugais, les portugais mangent beaucoup. C'est l'héritage de la misère également, celui de la misère absolue du moyen âge, qui explique que les gens ont besoin de manger beaucoup pour ne plus avoir faim.

Les BRASILEIROS: Sur la tradition des pipocas (pop-corn) et du pipoqueiro (vendeur de pop-corn) que l'on trouve dans tout le Brésil...Pouvez-vous nous en parler?

I.G: Le maïs vient d'Amérique Centrale, du Mexique à l'origine. Longtemps il a été la seule source d'alimentation des populations les plus pauvres, développant par ailleurs des carences mortelles dans l'alimentation des gens. Aujourd'hui, il est toujours un aliment de base en Amérique Centrale, mais il n'est plus consommé seul. Quant au **pipoca**, les indiens en faisaient bien avant l'arrivée du colonisateur. On trouve l'origine de sa diffusion en tant que nourriture, dans les religions africaines. Dans l'umbanda ou le candomblé, le pipoca est un type d'offrande très important pour les orixás (Dieux). Selon moi, sa diffusion dans la rue vient de l'influence

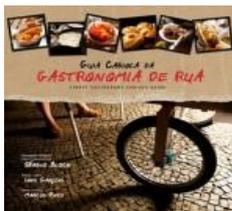
du pop-corn américain au cinéma. Ici au Brésil, les carioles typiques de pop-corn étaient postées devant les portes des cinémas dans les années 20-30. Et, à la différence du tacacá, le pop-corn est quelque chose que tout le monde aime. Aujourd'hui, vous en trouvez dans les parcs, dans la rue. Moins devant les cinémas, parce que vous en trouvez à l'intérieur. Le problème aussi du pipoca, c'est l'influence américaine: la taille des sachets est énorme!

Les BRASILEIROS: Quand vous pensez à la cuisine de rue, vous pensez forcément aux problèmes d'hygiène. Est-il légitime de se poser la question sur la qualité et la fraîcheur des aliments? Comment savoir si ces éléments sont respectés?

I.G: Cela se voit. Par exemple, en ce qui concerne le vendeur de glaces dont on parle dans notre livre, je suis allée chez lui, j'ai vu sa machine pour les fabriquer. Il a aussi une tradition très ancienne: cela fait des années qu'il vend dans la rue. Il ne peut donc pas être une personne qui fait n'importe quoi. Autre exemple, toujours dans le livre, celui de Carlinhos qui fait des pão de queijo dans la rue. Il a de nombreuses garnitures qui sont dans des récipients propres, toujours fermés, conservés au frais. Quand vous voyez qu'après chaque utilisation, il les referme, les remet au frais... Quand vous voyez qu'il porte un chapeau, des gants, qu'il dispose d'un endroit réfrigéré, vous savez que c'est hygiénique. Personne n'est jamais sûr de rien quoi qu'il en soit. Vous pouvez aller dans un restaurant, et avoir ce même problème...

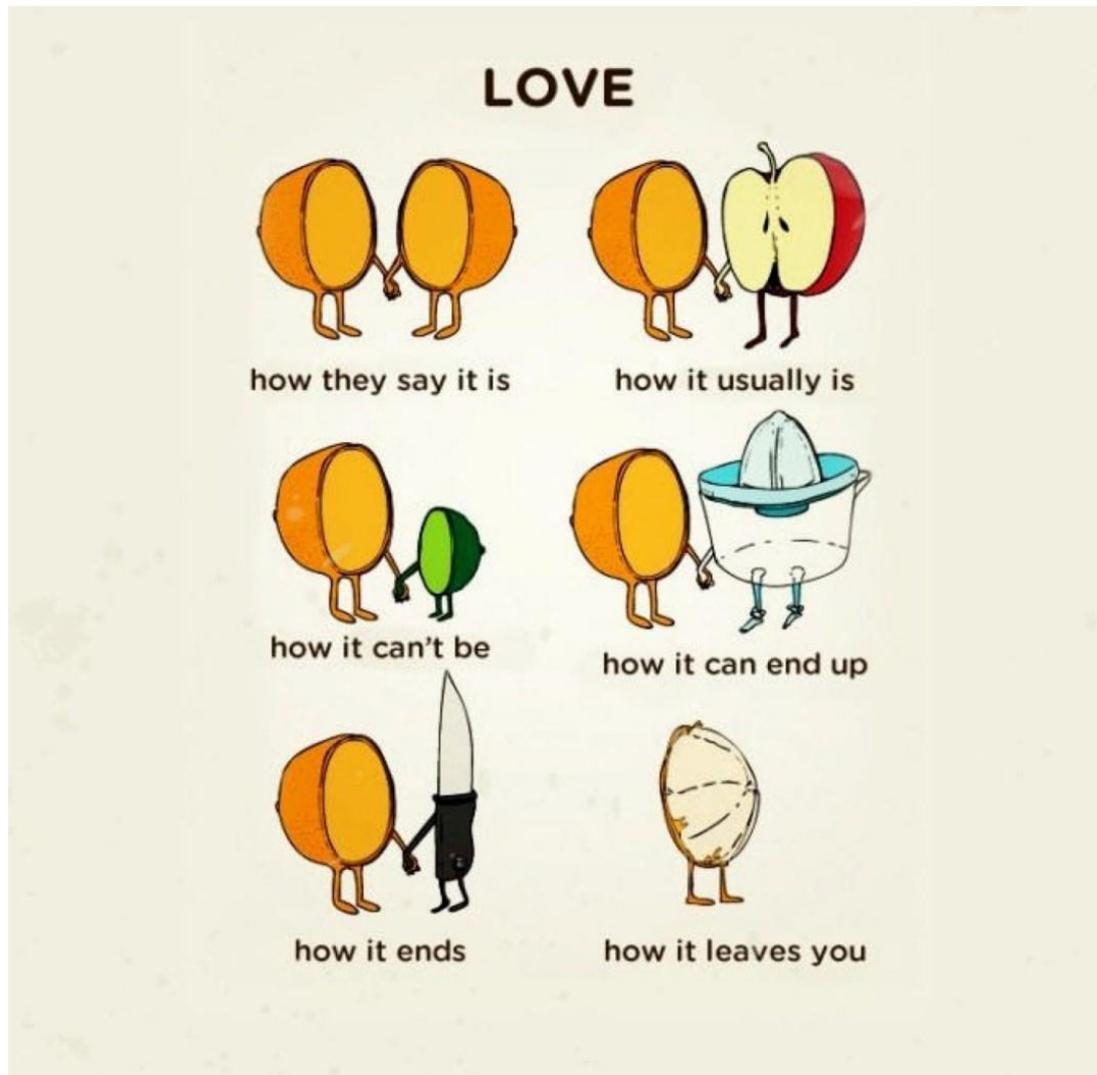
Les BRASILEIROS: Vous préparez un nouveau guide sur la cuisine dans les favelas pacifiées de Rio. Pouvez-vous nous en dire davantage sur votre projet?

I.G: Nous réunissons à nouveau, Sergio Bloch, Marcos Pinto et moi. Nous parlerons dans ce livre de tout ce qu'il y a de bon dans différentes favelas, à travers ceux qui font cette cuisine. Et puis nous sortirons également cette année, une nouvelle édition du « Guia carioca da gastronomia de rua », avec de nouveaux portraits de cuisiniers des rues.



* **“Doces de tabuleiro”:** c'est le nom que l'on donne aux “douceurs sucrées” disposées sur un plateau – en général une planche de bois tenue par deux supports – et vendues par les femmes noires (bahianaises ou non): cocadas, cuzcuz, maria mole, queijadinha, quindim, gâteaux d'aipim, etc.

<http://www.lesbrasileiros.com/bon-appetit/la-cuisine-de-rue-au-bresil/>



https://www.google.com.br/search?q=LOVE+HOW+THEY+SAY+IT+IS+HOW+IT+USUALLY+IS+HOW+IT+CAN%27T+BE+HOW+IT+CAN+END+UP+HOW+IT+ENDS+HOW+IT+LEAVES+YOU+MEME&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj2tbHH_sDSAhVCj5AKHRTUAJMQ_AUICCgB&biw=1366&bih=613#tbm=isch&q=LOVE+HOW+THEY+SAY+IT+IS+&*&imgrc=BHIB7_SKcXzBYM:>