



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGUÍSTICA**

MARCOS DOS REIS BATISTA

**O (INTER)CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS**

Belém do Pará
2010



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA**

MARCOS DOS REIS BATISTA

O (INTER)CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras (Linguística) na linha de Pesquisa em Ensino-aprendizagem de Línguas do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras – Linguística.

Belém do Pará
2010

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Batista, Marcos dos Reis, 1979-

O (Inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros / Marcos dos Reis Batista ; orientador, José Carlos Chaves da Cunha. --- 2010.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2010.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Cultura. I. Título.

CDD-22. ed. 469.07

MARCOS DOS REIS BATISTA

**O (INTER)CULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
BRASILEIRO PARA ESTRANGEIROS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras (Linguística) na linha de pesquisa em Ensino-aprendizagem de Línguas do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras – Linguística.

Julgado em 30/11/2010

Conceito: BOM

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Orientador

Prof. Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Examinador

Profa. Dra. Rosalina Maria Sales Chianca
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Examinadora

Prof. Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Suplente

Se falássemos uma língua diferente,
perceberíamos um mundo de alguma forma
diferente.

Wittgenstein

Dedico este trabalho a todos aqueles que sonham com um Brasil melhor, com uma terra mais verdadeira, consciente de seus problemas e forte diante das suas soluções e aqueles, que como eu, descobrem a cada dia os segredos do amor e do mundo.

AGRADECIMENTOS

À Força Maior do Universo – que uns chamam de Deus e outros de *Allah* – que é INTELIGÊNCIA SUPREMA, CAUSA PRIMÁRIA DE TODAS AS COISAS e que me deu a oportunidade de estar mais uma vez neste mundo e de ter o português brasileiro – a última e mais bela flor do Lácio – como expressão de meu espírito; também agradeço por fazer parte desta louca e doce casa chamada BRASIL!

Às minhas duas mães (Benedita e Elcy), sem vocês eu não estaria mais em pé para concluir este trabalho;

Ao professor José Carlos Chaves da Cunha pela paciência, críticas, orientações e pelo exemplo de profissional e de ser humano;

À FAPESPA (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará) pela Bolsa de Mestrado concedida que muito colaborou com a minha estadia na UFPA e no desenvolvimento deste trabalho. *Muito obrigado!*;

Aos professores José Guilherme dos Santos Fernandes e Thomas Massao Fairchild um muitíssimo obrigado pelas valiosas sugestões na banca de qualificação;

À professora Rosalina Maria Sales Chianca da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelas maravilhosas contribuições na defesa deste trabalho;

À Universidade Federal do Pará por ser meu terceiro lar e por ter sido nestes últimos seis anos um universo crescente de vida;

À professora Cláudia Silveira por ter acreditado no meu trabalho no projeto Português Língua Estrangeira e que me inspirou a seguir para a pós-graduação. *Thank you!*;

Ao Professor Sigurd Jennerjahn pela redação do resumo em língua alemã. *Dank schön!*;

À professora Myriam Crestian Cunha pelo exemplo de cristã, pelo apoio durante a difícil jornada de ter de superar meus limites intelectuais e de saúde na produção deste trabalho e pela redação do resumo em língua francesa. *Merci beaucoup!*;

À professora Marília Ferreira pelo apoio diante de tantos obstáculos, pelas preces e pela motivação quanto à linguística teórica. *Thank you!*;

Ao professor Abdelhak Razky pelo apoio e pelas preces, *شكراً جزيلاً*!

À professora Tatiana Macedo pelo entusiasmo de ontem, de hoje e, com certeza, de amanhã. *Thank you!*;

Às minhas eternas Laura e Isabelle que vivem neste coração todos os dias e que me acompanharam nas doces madrugadas quando escrevia este trabalho. *Grazie di cuore! Merci beaucoup!*;

À Daniela Venturelli pelos materiais e pelas discussões em italiano. *Grazie veramente di cuore per tutto l'aiuto che hai dato;*

Às amigas Camila Carneiro, Claudia Vidal, Dalva Lima, Edirnelis Santos, Karina Gaya, Patrícia Joubert, Renata Dória e Rosana Alencar pelo amoroso apoio;

Aos médicos que cuidaram e cuidam de mim por me ajudarem a superar barreiras nas horas mais delicadas e que sempre lembravam 'você vai superar isso!'

Ao amigo Carlos Silva pelo apoio moral e espiritual ao decorrer deste trabalho e que em muitas horas com seu exemplo me ajudou a entender os desafios do mundo acadêmico;

Ao Henrique Daniel por ser um grande motivador e que me faz sentir o pai que ainda não fui e nem sei se serei (*ogni momento con te è un universo di felicità, grazie di cuore!*);

Ao Paulo Rafael pelos momentos de reflexão sobre o que é ser e viver tantas línguas;

À professora Maria da Luz pelas horas de reflexão e discussão sobre o mundo e a Literatura;

Ao Pedro Nunes pelo apoio na logística e produção material deste trabalho;

Aos meus colegas e às minhas colegas de trabalho, de labuta, de paciência, de discussões, de vida e às minhas alunas e aos meus alunos, *grazie mille, vielen dank, danka, merci beaucoup, thank you, muchas gracias, spassiba, arigatô, shucrán, graça, muitíssimo obrigado!!!*

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 – Capa do livro <i>Bem-Vindo</i>	145
Anexo 02 – Capa do livro <i>Muito Prazer</i>	146
Anexo 03 – Capa do livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	147
Anexo 04 – Capa do livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	148
Anexo 05 – Capa do livro <i>Terra Brasil</i>	149
Anexo 06 – Levantamento de manuais de português brasileiro para estrangeiros	150
Anexo 07 – Parâmetros Culturais – Livro <i>Bem-Vindo</i>	153
Anexo 08 – Princípios Interculturais – Livro <i>Bem-Vindo</i>	165
Anexo 09 – Parâmetros Culturais – Livro <i>Muito Prazer</i>	168
Anexo 10 – Princípios Interculturais – Livro <i>Muito Prazer</i>	181
Anexo 11 – Parâmetros Culturais – <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	184
Anexo 12 – Princípios Interculturais – <i>Livro Novo Avenida Brasil 1</i>	190
Anexo 13 – Parâmetros Culturais – Livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	191
Anexo 14 – Princípios Interculturais – Livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	198
Anexo 15 – Parâmetros Culturais – Livro <i>Terra Brasil</i>	200
Anexo 16 – Princípios Interculturais – Livro <i>Terra Brasil</i>	211
Anexo 17 – Análise cultural de LDs (ALBÓ, 2005)	212
Anexo 18 – Relações entre as dimensões culturais de Albó (2005)	213
Anexo 19 – Percurso da pesquisa	214
Anexo 20 – Organização da dissertação	215

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 01 –	Atividade em uma perspectiva intercultural 1	129
Esquema 02 –	Atividade em uma perspectiva intercultural 2	131
Esquema 03 –	Atividade em uma perspectiva intercultural 3	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Dimensões do conceito de cultura*.....	29
Figura 02 – Temas da dimensão cultural*	30
Figura 03 – Processo de cultura de partida – cultura de chegada*.....	43
Figura 04 – Processo de cultura de partida – culturas de chegada*	44
Figura 05 – Abordagem holística e enfoque de habilidades sociais: uma integração*.....	45
Figura 06 – Processo de desenvolvimento do intercultural*.....	46
Figura 07 – Integração das análises (inter)culturais*.....	66
Figura 08 – Texto sobre populações brasileiras	69
Figura 09 – Modelo de atividade sobre a perspectiva do aprendente acerca do Brasil	73
Figura 10 – Modelo de atividade sobre comportamento (I)	74
Figura 11 – Modelo de atividade sobre comportamento (II)	75
Figura 12 – Modelo de atividade sobre Instituições públicas e sociais	77
Figura 13 – Modelo de atividade sobre a História Nacional	80
Figura 14 – Modelo de atividade sobre a Geografia Nacional (I)	83
Figura 15 – Modelo de atividade sobre a Geografia Nacional (II)	84
Figura 16 – Modelo de atividade sobre a Identidade e Formação Nacional	86
Figura 17 – Modelo de atividade sobre a culinária brasileira	87
Figura 18 – Atividade sobre uma Lenda brasileira	88
Figura 19 – O calendário brasileiro	89
Figura 20 – Atividade sobre as Festas juninas	90
Figura 21 – “Made in Brazil para o Japão”	94
Figura 22 – Modelo da atividade com enfoque no “Ensino da cultura como um processo interpessoal”	96
Figura 23 – Capa do manual Terra Brasil	99
Figura 24 – Modelo de atividade com enfoque na “Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural”	101
Figura 25 – O Teatro Amazonas em um manual de PBLE	115
Figura 26 – Um pedaço da Amazônia em um manual de PBLE	116
Figura 27 – Exposição do aluno à língua-cultura alvo*.....	120
Figura 28 – Integração aluno – língua-cultura alvo*	126
Figura 29 – Material utilizado na atividade 1.....	130
Figura 30 – Material utilizado na atividade 2	132
Figura 31 – material utilizado na atividade 3.....	134

*Figuras de nossa autoria.

LISTA DE GRÁFICOS*

Gráfico 01 –	Frequência (inter)cultural do LD <i>Bem-Vindo</i>	104
Gráfico 02 –	Frequência (inter)cultural do LD <i>Muito Prazer</i>	106
Gráfico 03 –	Frequência (inter)cultural do LD <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	108
Gráfico 04 –	Frequência (inter)cultural do LD <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	110
Gráfico 05 –	Frequência (inter)cultural do LD <i>Terra Brasil</i>	112

* Todos os gráficos deste trabalho são de nossa autoria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Oferta de manuais de PBE	57
Quadro 02 – LDs selecionados para análise	59
Quadro 03 – Análise cultural: suas categorias e suas características	62
Quadro 04 – Análise cultural: suas categorias e filtros	63
Quadro 05 – Análise intercultural: seus princípios e suas características	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –	Frequência dos parâmetros culturais por LD	103
Tabela 02 –	Frequência dos princípios interculturais por LD	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIN	Abordagem comunicativa intercultural
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
DLLE	Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras
EAL	Ensino-aprendizagem de Línguas
EALE	Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras
GEPLE	Grupo de Estudos de Português Língua Estrangeira
IES	Instituição de ensino superior
LE	Língua estrangeira
LD	Livro didático
LDs	Livros didáticos
LT	Livro-texto
BV	Manual Bem-Vindo – <i>A língua portuguesa no mundo da comunicação</i>
MD	Material didático
MDs	Materiais didáticos
MP	Manual Muito Prazer – <i>fale o português do Brasil</i>
NA1	Manual Novo Avenida Brasil 1
NA2	Manual Novo Avenida Brasil 2
TB	Manual Terra Brasil – <i>curso de língua e cultura</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
PBE	Português brasileiro para estrangeiros
PBLE	Português brasileiro língua estrangeira
PIBEX	Programa institucional de bolsas de extensão
PLE	Português língua estrangeira
PLE-Rio	Encontro de professores de Português língua estrangeira do Rio de Janeiro
PPLE	Projeto Português língua estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino de Línguas
SIPLE	Sociedade Internacional de professores de Português Língua Estrangeira
UFPA	Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo observar, descrever e analisar aspectos (inter)culturais em livros didáticos (LDs) de português para estrangeiros a fim de contribuir para o desenvolvimento de procedimentos didáticos-metodológicos suscetíveis de otimizar a aprendizagem da língua portuguesa. Foram analisados cinco livros didáticos de ensino do português para estrangeiros produzidos no Brasil. A metodologia utilizada é a análise de livros didáticos usando os parâmetros culturais propostos por Byram (1993) e os princípios interculturais propostos por Kramsch (1993). Os dados foram analisados tanto qualitativa como quantitativamente. Com relação à análise qualitativa, os referenciais (inter)culturais foram identificados e analisados tendo por base a adequação a uma abordagem de ensino que leve em conta a formação do aprendente em uma dimensão (inter)cultural. Existem várias atividades que podem levar os alunos a desenvolverem uma competência (inter)cultural. Com relação à análise quantitativa, existe certo desequilíbrio entre os livros didáticos, enquanto uns possuem considerável frequência de atividade com enfoque cultural, outros possuem fraca frequência. Conclui-se que os elementos (inter)culturais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – neste caso do português do Brasil – e colaborar para que o aprendente amplie sua percepção da realidade cultural de origem e estrangeira. Quanto mais diversificadas e relevantes forem as atividades em manuais de PLE, mais instrumentos os professores e alunos poderão ter a sua disposição para desenvolver a dimensão (inter)cultural no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: interculturalidade; português brasileiro língua estrangeira; ensino-aprendizagem de línguas; cultura.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit hat zum Ziel, die (inter)kulturellen Aspekte in brasilianischen Lehrwerken des Faches Portugiesisch als Fremdsprache zu betrachten, zu beschreiben und zu analysieren, um letztlich dazu beizutragen, methodisch-didaktische Verfahren zu entwickeln, welche das Erlernen der portugiesischen Sprache verbessern. Diese Arbeit hat nicht zum Ziel, eine erschöpfende Analyse (inter)kultureller Aspekte zu bieten. Fünf Lehrwerke für Portugiesisch als Fremdsprache, die in Brasilien erschienen sind, wurden untersucht. Methodisch stützt sich die Arbeit auf die Lehrwerkanalyse unter Verwendung der kulturellen Parameter, wie sie von Byram (1993 apud Moura, 2005) vorgeschlagen wurden, und der (inter)kulturellen Prinzipien, wie sie von Kramsch (1993 apud Oliveira Santos, 2004) beschrieben wurden. Das Datenmaterial wurde sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht. In qualitativer Hinsicht wurden die interkulturellen Zusammenhänge herausgearbeitet und analysiert, wobei eine Herangehensweise an der Unterricht zugrunde gelegt wurde, die den Bildungsstand des Lerner in (inter)kultureller Perspektive berücksichtigt. Es gibt viele Aktivitäten, die bei den Lernen (inter)kulturelle Kompetenz fördern, auch wenn einige davon verbessert werden könnten. Mit Blick auf die quantitative Analyse ist ein gewisses Ungleichgewicht zwischen den Lehrwerken festzustellen. Während einige etliche kulturell ausgerichtete Aktivitäten aufweisen, sind diese in anderen kaum anzutreffen. Wir kommen zu dem Schluss, dass die (inter)kulturellen Elemente den Lernprozess einer Fremdsprache – in diesem Fall das brasilianische Portugiesisch – bereichern können und dazu beitragen, dass der Lerner sowohl für seine eigene Kultur als auch für eine fremde sensibilisiert wird. Je grösser die Vielfalt und je grösser der Raum, den derartige Übungen in Lehrwerken für Portugiesisch als Fremdsprache einnehmen, desto mehr Möglichkeiten haben Lehrer wie Lerner, die (inter)kulturelle Dimension im Lehr- und Lernprozess zu entwickeln. Die Arbeit möchte so einen Beitrag zur Diskussion um die (inter)kulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht liefern.

SCHLAGWÖRTER: Interkultur; brasilianisch Portugiesisch für Ausländer; Interkultur; Fremdsprachendidaktik; Kultur.

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour objectif d'observer, décrire et analyser certains aspects (inter)culturels de manuels de portugais pour étrangers afin de contribuer au développement de procédés didactico-méthodologiques susceptibles d'optimiser l'apprentissage de la langue portugaise. On y analyse cinq manuels d'enseignement du portugais pour étrangers édités au Brésil. La méthodologie utilisée se fonde sur l'analyse de manuels selon les paramètres culturels proposés par Byram (1993) et réédités par Moura (2005) et selon les principes culturels proposés par Kramsch (1993). Les données ont été analysées aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. En ce qui concerne l'analyse qualitative, les référentiels (inter)culturels sont identifiés et analysés dans la perspective de leur adéquation à une approche d'enseignement qui prenne en compte la formation de l'apprenant à une dimension (inter)culturelle. Diverses activités pouvant favoriser le développement d'une compétence (inter)culturelle sont mises en évidence. L'analyse quantitative montre qu'il existe un certain déséquilibre entre les manuels: alors que certains d'entre eux présentent avec une grande fréquence des activités ayant une tonique culturelle, d'autres, au contraire, le font à une faible fréquence. On en conclut que les éléments (inter)culturels peuvent enrichir le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère – en l'occurrence, le portugais du Brésil – et contribuer à ce que l'apprenant élargisse sa perception de la réalité culturelle d'origine et étrangère. Plus les activités des manuels sont diversifiées et pertinentes, plus enseignants et apprenants disposent d'instruments pour développer la dimension (inter)culturelle dans le processus d'enseignement-apprentissage.

MOTS-CLÉS: interculturalité; portugais langue étrangère; enseignement/apprentissage des langues; culture.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
CAPÍTULO 1 – CULTURA E LÍNGUA	26
1.1. CONCEPÇÕES DE CULTURA NA HISTÓRIA	26
1.2. CULTURA NACIONAL E REGIONAL	32
1.3. ESTEREÓTIPOS	35
1.4. RELAÇÕES ENTRE CULTURA E LÍNGUA	37
1.5. CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	38
CAPÍTULO 2 – ENSINO COMUNICATIVO INTERCULTURAL E ACIONAL	42
2.1. COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	42
2.2. CULTURA DE PARTIDA E CULTURA DE CHEGADA	43
2.3. ENFOQUES DAS ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL	45
2.4. ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL	48
2.5. (INTER)CULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	50
2.6. ABORDAGEM COMUNICATIVA E ABORDAGEM ACIONAL	53
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	56
3.1. METODOLOGIA	56
3.2. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO <i>CORPUS</i>	57
3.3. <i>CORPUS</i> DA ANÁLISE	59
3.4. DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS (LDs)	59
3.4.1. Livro <i>Bem-Vindo – A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação</i>	60
3.4.2. Livro <i>Muito Prazer – Fale o Português do Brasil</i>	60
3.4.3. Livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	61
3.4.4. Livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	61
3.4.5. Livro <i>Terra Brasil – Curso de língua e cultura</i>	62
3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	62
3.6. INTEGRAÇÃO ENTRE AS ANÁLISES (INTER)CULTURAIS	66

3.7.	DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE	66
3.8.	ANÁLISE (INTER)CULTURAL DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS... ..	67
3.8.1.	Categorias culturais	68
3.8.1.1.	Identidade social e grupos sociais	68
3.8.1.2.	Interação social	70
3.8.1.3.	Crença e comportamento	72
3.8.1.4.	Instituições políticas e sociais	76
3.8.1.5.	Socialização e ciclo de vida	78
3.8.1.6.	História nacional	79
3.8.1.7.	Geografia nacional	81
3.8.1.8.	Estereótipo e identidade nacional	85
3.8.2.	Princípios interculturais	92
3.8.2.1.	Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’	92
3.8.2.2.	Ensino da cultura como um processo interpessoal	95
3.8.2.3.	Ensino da cultura como diferença	98
3.8.2.4.	Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural	100
3.9.	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS PRINCÍPIOS (INTER)CULTURAIS	102
3.9.1.	Análise quantitativa do manual <i>Bem-Vindo</i>	104
3.9.2.	Análise quantitativa do manual <i>Muito Prazer</i>	105
3.9.3.	Análise quantitativa do manual <i>Novo Avenida Brasil 1</i>	107
3.9.4.	Análise quantitativa do manual <i>Novo Avenida Brasil 2</i>	109
3.9.5.	Análise quantitativa do manual <i>Terra Brasil</i>	111
3.10.	RESULTADOS DA ANÁLISE	113
 CAPÍTULO 4 – PARA UM ENSINO INTERCULTURAL		120
4.1.	PRINCÍPIOS DE ENSINO EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL	120
4.1.1.	Integração no programa	121
4.1.2.	Trabalho colaborativo por meio do diálogo	121
4.1.3.	Conhecimentos prévios dos alunos	122
4.1.4.	Papel da cultura materna diante de uma cultura estrangeira	122
4.1.5.	Observação para o ensino	123

4.1.6. Comparações para o ensino	124
4.1.7. Importância do contexto	124
4.1.8. Seleção de conteúdos	125
4.1.9. Progressão	126
4.1.10. Atividades	127
4.1.11. Considerações sobre uma proposta didática	127
4.2. Propostas de atividades didáticas em uma abordagem intercultural	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	144

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos dez anos, a área de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) desenvolveu-se de modo considerável no Brasil. São exemplos evidentes desse desenvolvimento a institucionalização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)¹, a criação dos Postos aplicadores desse exame em vários países², de cursos de graduação, de Pós-Graduação *lato sensu*, de encontros nacionais (PLE-Rio e SIPLE), de *WEB* Grupos de professores e da Sociedade Internacional de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLE).

A Universidade Federal do Pará (UFPA) não ficou à margem desse campo. No ano de 2005, a Profa. Cláudia Silveira do Núcleo Pedagógico Integrado³ propôs o Projeto Português Língua Estrangeira (PPLE) ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras⁴, assim como ao Conselho do Centro de Letras e Artes⁵. Com a aprovação do referido projeto em ambas as instâncias, criou-se na UFPA, em 2006, o Grupo de Estudos de Português Língua Estrangeira (GEPLE) que, além de buscar capacitação, objetivava construir competências necessárias à criação de um curso básico de PLE. A partir da implementação desse grupo, a UFPA tornou-se Posto Aplicador do Exame CELPE-Bras que começou a funcionar em agosto do mesmo ano. Em novembro de 2006 o PPLE passou a ter uma bolsa de extensão por meio de plano de trabalho que visava, entre outras funções, o atendimento aos candidatos do exame de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. O PPLE em 2008 passou a ser coordenado pelo professor José Carlos Chaves da Cunha, da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA. O projeto passou a oferecer pela primeira vez um curso de PLE a alunos do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)⁶ e deu continuidade à aplicação do exame CELPE-Bras. Em agosto de 2008 começou a funcionar o *Curso de especialização em ensino-aprendizagem de português língua estrangeira / língua segunda*. Vale ressaltar que este foi o primeiro curso de formação de professores de PLE no norte/nordeste do país.

1 Sua institucionalização deu-se entre os anos de 1993 e 1998 (BRASIL, 2010).

2 Todas as informações acerca do exame CELPE-Bras poderão ser encontradas na página www.mec.gov.br/celpebras.

3 Atual Escola de aplicação da UFPA.

4 Atual Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM).

5 Atual Instituto de Letras e Comunicação.

6 O PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação – tem como objetivo a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. (www.mec.gov.br)

Resumindo, a UFPA desenvolve hoje atividades de ensino e de extensão. A pesquisa, porém, ainda é incipiente nesse campo do conhecimento em nossa IES.

É dentro desse contexto que apresentamos o presente trabalho⁷ no âmbito do Curso de Mestrado em Letras, área de Linguística na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de línguas da UFPA.

Justifica-se o interesse para o desenvolvimento desta pesquisa no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira devido aos seguintes fatos: a) o ensino de PBLE no Estado do Pará está sendo institucionalizado para atender questões estratégicas de divulgação e preservação cultural e de relações exteriores; b) a região amazônica, que é hoje uma das mais visadas pela opinião pública internacional, precisa oferecer e desenvolver ensino e pesquisa de qualidade e se tornar referência na oferta de curso de PBLE; c) a carência de pesquisa no campo de PBLE na Amazônia é muito grande; d) o interesse que se tem em compreender melhor o papel do livro didático (LD) no processo de apropriação de uma língua não-materna; e) e a importância dos estudos sobre o (inter)cultural⁸ no EAL.

Pretende-se, por meio desta pesquisa, colaborar para o desenvolvimento deste novo campo de trabalho no Estado do Pará, motivar novas reflexões e pesquisas na área do EAL e, assim, ajudar a oferecer, aos que desejam refletir sobre o ensino de PBLE, um espaço para uma breve discussão acerca desse ensino.

Entre as abordagens estudadas em Ensino-aprendizagem de Línguas (EAL), a (inter)cultural foi aquela que mais interessou para esta investigação. Nela, a relação língua-cultura⁹ é privilegiada, pois “[...] sempre que você ensina uma língua, você também ensina um sistema cultural complexo de costumes, valores, e maneiras de pensar, sentir e agir” (BROWN, 2001, p. 64). É impossível ensinar uma língua estrangeira (LE) sem levar em consideração a cultura dos seus falantes nativos. A cultura tem uma relação intrínseca com a língua. Uma pessoa não utiliza um idioma de qualquer maneira, ela possui um instrumento linguístico contextualizado à cultura onde está inserida. Assim, a língua e a cultura estão sempre em uma relação de influência mútua (SERRAGIOTTO, 2008).

7 Este trabalho tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará por meio de concessão de Bolsa de Mestrado (Edital 020/2008) sob título “A abordagem (inter)cultural em manuais para o ensino do português língua estrangeira”.

8 Neste trabalho utiliza-se os termos *(inter)cultural* e *intercultural* de modo diverso. O primeiro aponta para aspectos com foco tanto na cultura da língua-alvo [o cultural] quanto nas relações entre as diversas culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e o segundo se refere única e exclusivamente a essa integração entre as diferentes culturas.

9 Cf. Signorini (1998), Balboni (1999), Brown (2001), Serragiotto (2008).

Este trabalho¹⁰ tem como objetivo observar, descrever e analisar os aspectos (inter)culturais em livros didáticos (LDs) de português para estrangeiros a fim de contribuir para o desenvolvimento de procedimentos didático-metodológicos suscetíveis de otimizar a aprendizagem da língua portuguesa. Busca-se por meio desta pesquisa responder as seguintes questões: 1) As atividades dos LDs analisados de Português brasileiro para estrangeiros (PBE) exploram a cultura por meio de estereótipos? 2) Os MDs apresentam aspectos (inter)culturais? Em caso positivo, de que maneira eles são tratados nas atividades dos LDs analisados de PBE?

A hipótese deste trabalho considera que ao desenvolver uma competência (inter)cultural, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendente pode ampliar sua recepção da realidade cultural de origem e estrangeira.

Passa-se, então, a descrever a organização desta dissertação.

O capítulo 1 trata de questões relacionadas à concepção de língua e cultura, as problemáticas do estereótipo, a identidade e a relação entre língua e cultura. É abordada também a relação entre a cultura e o ensino de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo o foco recai sobre o ensino comunicativo intercultural e o acional. Entre os subitens deste capítulo, a abordagem e a competência comunicativa intercultural são tratadas, além da (inter)culturalidade e o ensino de línguas estrangeiras e, por fim, a abordagem orientada para ação.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa e da análise dos LDs. Nele, discorre-se sobre o tipo de pesquisa empregado (bibliográfico, qualitativo e quantitativo), da metodologia (análise de livros) e dos LDs propriamente dito. São tratados também a descrição e os procedimentos de análise do *corpus* apresentando, também, os critérios empregados para a referida análise. Nele discorre-se também sobre a análise dos LDs selecionados tendo como guia os parâmetros (inter)culturais escolhidos para esta análise, ou seja, , são apresentados os parâmetros culturais segundo Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27) e os princípios de um ensino de línguas (inter)cultural conforme Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115). Apresentam-se a análise qualitativa, a análise quantitativa por meio de gráficos que ilustram a frequência¹¹ dos

10 Vale ressaltar que este trabalho segue as normas do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que passou a vigorar a partir de 2009.

11 Neste trabalho, frequência é entendida como o número de tipografias (páginas) que foram verificadas com a presença de atividades ou texto com enfoque (inter)cultural.

aspectos (inter)culturais investigados e os resultados da análise buscando responder as questões-problemas deste trabalho.

No quarto e último capítulo, expõe-se os princípios básicos de uma proposta didática de ensino com foco no (inter)cultural assentada em trabalhos do campo da interculturalidade e do ensino de línguas, que podem ajudar o trabalho dos que se interessam pelo ensino de PBLE, além de apresentar três planejamentos de atividades com foco intercultural.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se as principais ideias defendidas ao longo deste trabalho a fim de colocar em relevo as principais características da pesquisa ora exposta.

CAPÍTULO 1 – CULTURA E LÍNGUA

Neste capítulo, apresenta-se uma breve trajetória da conceituação de cultura, o conceito e a classificação de identidade, algumas considerações acerca do estereótipo e, conseqüentemente, as relações entre cultura e língua, com base em trabalhos que cuidam da problemática do cultural e os estudos sobre língua e linguagem. A noção do desenvolvimento do conceito de cultura é necessária para a compreensão do processo que desencadeou o conceito utilizado neste trabalho. Apresenta-se, por fim, a relação cultura e ensino de línguas estrangeiras.

1.1. CONCEPÇÕES DE CULTURA NA HISTÓRIA

Definir cultura é um trabalho árduo e complexo que requer bastante leitura e reflexão. Parte-se sucintamente de sua história para apresentar sua complexidade e chegar a uma conceituação¹².

O vocábulo ‘cultura’ vem do latim e significava ‘o cuidado que se tinha com o campo e/ou com o gado’(MELLO, 2009). No fim do século XIII, o termo designa, conforme Cuche (2002) e Geertz (1998), uma parte da terra cultivada. Ainda segundo Cuche, no século XVI esse conceito passa a ser sinônimo de ter conhecimento. A partir desse período, cultura começou a ser entendida como um trabalho para saber mais, conhecer mais, desenvolver o conhecimento por meio da observação. Em outras palavras, passou-se a pensar em cultura como busca incessante de ampliação de conhecimentos.

Já no século XVIII, a *moderna ideia* de cultura suscitou consideráveis debates e passou a ser entendida como a cultura das artes, da alta costura, dos países chamados de ‘desenvolvidos’ ou ‘civilizados’. Cuche (2002) destaca que, a partir desse período, a noção de cultura começou a ser considerada como um aspecto aplicável ao que é considerado humano.

Em meados dos séculos XVIII e XIX, a cultura começou a tomar forma de um objeto das ciências humanas em virtude dos diversos debates quanto ao seu conceito e a sua importância. Ela foi conceituada antropológicamente no século XIX. Tylor (*apud* LARAIA, 1999, p. 25) assim a definiu: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este o todo

12 Não é objetivo deste trabalho uma discussão exaustiva do conceito de cultura. Ele interessa a esta pesquisa para dar suporte ao objetivo central que é a análise de manuais de português brasileiro língua estrangeira em uma perspectiva (inter)cultural.

complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Para Hall (2006) esse conceito é fruto de diversas discussões em diferentes disciplinas como a antropologia, a sociologia, o ensino-aprendizagem de línguas, etc.

Os estudos acerca desse objeto de investigação, ao decorrer das discussões, deram espaço para o surgimento de outro conceito próximo do de cultura, que é o de *civilização*. Os filósofos reformistas definem esse último como o construto “que designa o afinamento dos costumes, e significa para eles o processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade” (CUCHE, 2002, p. 22).

Segundo Laraia (2004), o conceito de cultura está muito próximo do de civilização. Para alguns antropólogos, cultura evoca os progressos pessoais e civilização os progressos coletivos (CUCHE, 2002; LARAIA, 2004). A civilização passou a ser considerada no século XV, conforme Mello (2009) e Cucho (2002), como um processo de melhoria da educação, da instrução de uma sociedade, um elemento primordial para a formação de gerações futuras, deixando de ser sinônimo de cultura. Segundo alguns historiadores¹³, a colonização pode ser considerada como atitude de alguns povos europeus em ‘civilizar’ aqueles que eles consideravam desprovidos de educação.

Em algumas sociedades, faz-se distinção entre cultura e civilização. Conforme Viozzi (2006, p.10), a civilização é “a avaliação histórica e positiva de que um determinado povo produziu e a cultura pode ser entendida como os aspectos característicos de um determinado grupo étnico”. Cucho (2002) em sua obra “A noção de cultura nas ciências sociais” apresenta uma ampla discussão acerca dos termos cultura e civilização, em que mostra a cultura – classificada em alta e baixa – e a civilização também como toda uma construção de uma sociedade ao decorrer dos tempos.

Hoje, cultura pode ser entendida como um construto complexo que mostra duas facetas, a da unidade e a da diversidade. Em outras palavras, se pode considerá-la como um objeto de estudo onde se percebe o sujeito em primeiro plano e o coletivo em segundo, sem hierarquia ou importância nessa ordem.

Alguns estudiosos do campo da antropologia¹⁴ e da didática das línguas¹⁵ consideram que a cultura é um construto que está na nossa sociedade, ou seja, nos indivíduos que a

13 Cf. Bueno (2007).

14 Cf. Bhabha (1998); Cucho (2002).

15 Cf. Lafuente (2005).

compõem, pois faz parte do que é considerado humano. Está nos níveis pessoal, familiar, profissional, afetivo, entre outros.

Para Banks (*apud* LAFUENTE, 2005), a cultura é um termo extremamente difícil de definir, pois o sujeito não se dá conta de que está imerso nela. Essa dificuldade de perceber a própria cultura, segundo Mezzadri (2003), é comparada à água e ao peixe que está nela. Assim, o homem precisa sair do seu meio cultural e procurar desenvolver um olhar de fora para buscar o entendimento da sua cultura, seja familiar, étnico, racial, genérico ou social. Pode-se dizer que cultura também é uma sedimentação da experiência histórica das pessoas e dos múltiplos grupos sociais. De acordo com Kramsch (1993), cada país tem sua própria cultura política e histórica, estilos intelectuais próprios, medos sociais, esperanças, orgulhos, significados e valores unidos à sua língua e à sua história. Nessa perspectiva, a cultura se forma por meio da aprendizagem e do cotidiano em todas as circunstâncias em que se desenvolve a vida humana. O processo de aquisição dela começa desde o nascimento e se estende por toda a vida. Durante esse tempo, o indivíduo estabelece diferenças entre os muitos aspectos de sua cultura, onde alguns se mantêm e outros são modificados, e de outras culturas em contato.

Diante dessa complexidade, Kluckhohn apresentou um vasto e complexo conceito de cultura que, segundo ele, é

“... (1) ‘o modo de vida global de um povo’; (2) ‘o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo’; (3) ‘uma forma de pensar, sentir e acreditar’; (4) ‘uma abstração do comportamento’; (5) ‘uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente’; (6) ‘um celeiro de aprendizagem em comum’; (7) ‘um conjunto de orientação padronizadas para os problemas recorrentes’; (8) ‘comportamento aprendido’; (9) ‘um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento’; (10) ‘um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens’; (11) ‘um precipitado da história’.” (KLUCKHOHN, *apud* GEERTZ, 2008, p.04)

Essa citação apresenta uma gama de características concernentes ao que vem a ser o cultural: o histórico, o psicológico, o sociológico, entre outros.

Para a presente pesquisa, adota-se a contribuição de Geertz (2003) que considera a cultura como um *sistema de símbolos*. Ou seja, ela é um conjunto de estruturas conceituais, o símbolo que para os membros de um grupo social constituem a realidade posto que todos compartilhem dessas estruturas. Tal concepção de cultura enfatiza a coerência de todo o sistema, do seu tratamento diante dos símbolos que se mostram como colaboradores da

identidade dessa comunidade. Já a língua é constituída de um sistema de sons, de uma sintaxe (gramática) e do léxico (vocabulário). Sendo assim, quem usa o mesmo código (a língua), pode se reconhecer como membro de uma determinada comunidade. Porém, nem sempre isso ocorre, pode-se deparar com situações em que pessoas falam a mesma língua, mas por questões de sotaque, não reconhece o outro como membro desta (comunidade) ou, tem dificuldades em interagir com pessoas que utilizam um registro de língua não valorizado socialmente, por conta dos estereótipos ou por dificuldade de entendimento entre os interactantes em nível fonético-fonológico. Além disso, os hábitos de cada região podem influenciar na interação entre falantes da mesma língua, mas de partes bem distintas do país.

Somada a esta contribuição de Geertz, adota-se o roteiro¹⁶ de análise cultural proposto por Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27) que mais adiante será apresentado para analisar os MDs de PBLE, foco deste trabalho, e os princípios interculturais propostos por Kramersch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115). Albó (2005) fornece uma interessante discussão acerca do que se entende por cultura. O autor esclarece que este conceito possui duas dimensões, conforme a figura a seguir:

Figura 01 – Dimensões do conceito de cultura



16 Vale destacar, de antemão, que todo e qualquer roteiro que busque analisar uma língua-cultura não é de todo perfeito ou ausente de falhas, pois ele não comporta todos os aspectos que podem ser verificáveis em uma língua. Assim, é possível perceber algumas lacunas da análise. Por outro lado, o roteiro é um recurso utilizado para que se possa refletir objetivamente quanto ao objeto de estudo que é o (inter)cultural nos manuais para o ensino de português brasileiro língua estrangeira.

A cultura em seu sentido universal, segundo mesmo autor, é entendida como o “conjunto de características adquiridas pela aprendizagem, em oposição às que são herdadas biologicamente; é, então, cultural (e não biológica) qualquer característica aprendida e não transmitida biologicamente” (ALBÓ, 2005, p. 16). Ser branco ou barbudo, por exemplo, são características biológicas, aspectos como o modo de se comportar ou de se vestir já está em um âmbito cultural.

Em um sentido mais específico, designa-se também por cultura o conjunto de características também adquiridas pela aprendizagem e por compartilhados por um grupo social (ALBÓ, 2005), uma vez que o fundamental não se aprende de maneira isolada, mas por meio de um grupo social, ou seja, a cultura é um construto social.

O autor esclarece ainda que a cultura possui três grandes áreas que podem ser visualizadas por meio da figura a seguir:

Figura 02 – Temas da dimensão cultural



Em qualquer cultura os comportamentos e conhecimentos adquiridos podem ser organizados em três campos conforme demonstrado acima. Para cada um destes Albó (2005) indicou alguns temas descritos a seguir:

1. Tecnologia (cultura material, sobrevivência em face da natureza);
2. Relações sociais (cultura e sociedade);
3. Mundo imaginário (cultura simbólica).

Estes campos são desdobrados nos seguintes tópicos:

Tecnologia:

- 1) Manutenção sustentável do meio ambiente, de acordo com cada área ecológica;
- 2) Território, ocupação do espaço;
- 3) Habitação, indumentária;
- 4) Produção, economia;
- 5) Alimentação e consumo;
- 6) Saúde e tratamento das enfermidades.

Relações sociais:

- 1) Organizações básicas: família, grupo de famílias, divisão interna do trabalho;
- 2) Relações de gênero e de geração na família e em outras instâncias superiores;
- 3) Relações de produção: divisão do trabalho, intercâmbios, reciprocidade e comércio;
- 4) Comunidade e níveis superiores: organização; autoridade, assembleia;
- 5) Política interna: tomada de decisões, conflitos e suas soluções;
- 6) Política em relação a outros grupos e aos poderes não indígenas locais e nacionais.

Mundo imaginário:

- 1) Língua, mitos e contos, história do próprio grupo, relatos culturais;
- 2) “Textos” ou linguagens plásticas (tecelagem, cerâmica etc.), sentido dos intercâmbios;
- 3) Expressões artísticas: música, canto e dança; artes plásticas e visuais;
- 4) Religião: ritos, celebrações e crenças, cosmovisão;
- 5) Ética e valores: nos ditos populares e provérbios, nos usos e costumes;
- 6) Forma de educação e transmissão da cultura às novas gerações.

Os temas desdobrados por Albó (2005) estão em consonância com o roteiro de análise cultura de Byram que mais adiante será tratado neste trabalho. A organização do primeiro

autor desdobra aspectos culturais de uma maneira diferente, mas em um foco integrativo conforme o trabalho do segundo teórico.

1.2. CULTURA NACIONAL E REGIONAL

Partindo do universal – que é o entendimento da cultura em sentido amplo –, para o específico – que é a tentativa de observá-la de maneira mais fragmentada –, chega-se a uma classificação em cultura nacional e regional.

Considera-se cultura nacional como as tradições e costumes de uma determinada comunidade, sua maneira de viver, seus valores em um âmbito nacional (KRAVISKI; BERGMANN, 2006). Podem-se citar como exemplos de cultura nacional a influência da prática do futebol e a culinária brasileira no vasto território da nação.

Entende-se por cultura regional o construto que tem como principais características as tradições e os costumes de uma determinada comunidade, sua maneira de viver e seus valores morais em um âmbito local, mais específico, em um território geograficamente menos extenso que o nacional. Neste caso, as festas folclóricas regionais – o festival de Parintins no Amazonas ou a festa da marujada na cidade de Bragança no nordeste paraense – podem ser tomados como exemplo.

Para Alsina (1999), classificar cultura em nacional e regional não é tarefa fácil e esbarra em particularidades de cada nação. Há nações – como a Espanha, por exemplo – que se mostram divididas em regiões historicamente bastante diferenciadas. No caso espanhol, um basco pode se considerar como um cidadão de cultura basca, sem ao menos considerar a soberania do Reino da Espanha. Em outras nações do globo – como a Rússia, por exemplo –, alguns trabalhos tratam da cultura como um mosaico de povos que constituem uma nação sem fazer distinção entre cultura nacional e regional.

Essa dicotomia regional/nacional nem sempre ajuda a entender a realidade de um povo, de uma comunidade. É um terreno arenoso e delicado quando se procura delimitar essas duas características dicotômicas. Em outras palavras, delimitar exatamente o que é nacional e o que é regional não é tarefa fácil, pois são características da cultura que não se medem. Por outro lado, é uma maneira de observar com mais detalhes aspectos de diversas comunidades que compõe o conglomerado cultural de uma nação.

Ainda sobre essa dicotomia, destaca-se outro construto que tem forte interação com o que vem a ser cultura: a “identidade”¹⁷. A questão da identidade permeia muitas discussões sobre a contemporaneidade.

Acredita-se que este tema é central para a compreensão do impacto que o ensino de uma língua-cultura tem no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Refletir sobre a identidade, principalmente a brasileira, de como essa se constituiu e como ela pode ser apresentada em um âmbito de ensino do PBE é evidente, pois toda vez que se depara com um outro ambiente que é diferente do seu de origem, percebe-se a necessidade da auto-afirmação.

De início Bauman (2005, p. 12) destaca que ‘Numa sociedade que tornou incertas e transitórias as identidades sociais, culturais e sexuais, qualquer tentativa de “solidificar” o que se tornou líquido por meio de uma política de identidade, levaria inevitavelmente o pensamento crítico a um beco sem saída’.

As identidades não podem ser entendidas como um aspecto do ser humano concreto e estático. Elas estão em plena mudança por meio dos questionamentos, observações, construções e desconstruções de ideologias e hábitos que fazem de um determinado cidadão participante de um ou mais grupos. Bauman (2005) cita um curioso caso de uma amiga sua que reclamava que estava sobrecarregada de identidades por ser mulher, judia, húngara, norte-americana e filósofa. O autor descreve que entendia que isso por si só já era o bastante para se pensar sobre esta questão.

Para Hall, o conceito de identidade “é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (2006, p. 08). Não é fácil defini-lo de modo satisfatório. Ele é complexo, pois não é um construto que se pode considerar fixo o suficiente para entendê-lo sem levar em conta diferentes fatores como mobilidade, língua, formação familiar etc. Buscar o conceito de identidade é entrar em um vasto campo com as mais diferentes árvores e buscar um ponto em comum entre elas. É nessa diversidade que a identidade se torna concreta aos olhos de quem procura entender o cultural, pois é devido ao que é diferente que se começa o questionamento a respeito de onde se vem e a quem se pertence.

Alguns trabalhos têm discutido o conceito de identidade¹⁸. Para Sawaia (1996, p. 83), trata-se de uma “(...) perspectiva de análise que tem a possibilidade de fugir tanto das

17 Segundo o E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia (2010), este termo é de origem latina, formado a partir do adjetivo “idem” (com o significado de “o mesmo”) e do sufixo “-dade” (indicador de um estado ou qualidade). Ou seja, a etimologia desta palavra conduz à sua aplicação como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo, sendo, portanto, identificadora de algo que permanece.

metanarrativas quanto do relativismo absoluto, assim como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e de proteger-se contra o que pode ser considerado estranho”. Esses trabalhos, na busca de conceituar ‘identidade’, acabam expondo a individualidade humana como valor cardeal e, com ela, a multiplicidade e o movimento; mas expõem também o sentido de permanência – estou vivendo no Brasil, por exemplo – e de traço distintivo – sou brasileiro, por isso, sou diferente de um europeu, por exemplo.

As trocas entre diferentes culturas podem favorecer encontros ‘crioulos’. Nestas trocas, a identidade se mostra como um processo resultante do confronto permanente entre o ser homogêneo e o polissêmico. Nesse debate, procura-se captar a construção da territorialidade¹⁹, fazendo com que a problemática da identidade venha à tona com a dicotomia identidade nacional / identidade regional.

Segundo Hall, as identidades nacionais têm forte relação com a cultura, sendo constituídas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (2006, p. 08). Na contemporaneidade, as novas formas de pertencimento se afirmam na medida em que fenômenos sociais e econômicos reforçam a identificação e a lealdade a outros tipos de grupos sociais: étnicos, religiosos, de gênero, etc.

Entende-se que a identidade nacional se constrói de um modo representativo, ou seja, ela é uma forma distintivamente moderna que usa de diversas características de outras tantas identidades para a formação de um “povo”. Uma identidade considerada nacional se constitui como a possibilidade de um Estado-Nação garantir a alteridade de sua sociedade.

As abordagens no ensino de línguas ressaltam o papel da identidade – seja essa nacional ou regional – não apenas como meio formal de ensino, mas como espaço primordial para a reflexão e o conhecimento do que somos e diante do que os outros são. Nas palavras de Pennycook (1994, p. 60), precisa-se entender como os outros “são representados e se representam” e traçar um paralelo com nossa maneira de nos ver.

A cultura, apesar de ser um conceito apresentado por meio de uma forma singular, possui considerável carga plural. Fala-se da cultura brasileira, da cultura argentina etc. Porém, o que está por traz desses termos é uma pluralidade de características e detalhes. Quando se fala em cultura brasileira cabe lembrar a diversidade do país. São 26 estados e um Distrito Federal que compõe a nação, dentro de cada unidade federativa têm-se populações diversas.

18 Destacamos o trabalho de Zygmund Bauman (2005) quanto à construção e desconstrução da identidade.

19 A identidade do sujeito é vinculada a um espaço, podendo este ser uma cidade, um bairro ou um país.

Pode-se ter como exemplo o Estado do Pará, em uma rápida observação acerca dessa unidade da federação percebe-se populações como a urbana da capital Belém, a da região do Tapajós – oeste do estado tendo Santarém como cidade principal – a região do sul/sudeste do Pará – tendo Marabá como cidade principal – a região do Xingú – fronteira com o estado de Mato Grosso – as regiões do Salgado e Guajarina que formam o nordeste paraense e a Ilha de Marajó, arquipélago fluvial composto por um pouco mais de dez municípios.

Ainda tratando de região amazônica, enquanto que no sul do país o município pode ser limitado somente a sua área urbana, na Amazônia os municípios são totalmente estranhos ao comumente visto no centro-sul brasileiro. Municípios como Altamira e Itaituba que possuem áreas maiores que muitos países do globo, suas regiões urbanas são apenas uma parte do município. Além disso, dentro de uma mesma cidade tem-se a cultura do cidadão urbano, do ribeirinho²⁰, dos diferentes gêneros, dos diferentes níveis sociais etc.

Por fim, no cultural está intrinsecamente a diversidade com alguns aspectos da singularidade. Pode-se falar a mesma língua, interagir com toda uma gama de diversos cidadãos e ter culturas diversas. Ao mesmo tempo pode ser brasileiro – singularidade de mais de 180 milhões de pessoas – e ser paraense que mora em uma região urbana como a de Belém, que possui nível instrucional superior do gênero masculino etc. então, aqui se encontra o simples e o complexo, ou seja, entender tantos aspectos em apenas um sujeito.

1.3. ESTEREÓTIPOS

A palavra “estereótipo”, etimologicamente, significa uma placa metálica de características fixas com objetivo de imprimir em série. Adquiriu conotação psicossocial, conforme Simões (1985, p. 207), como “uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade”.

A questão dos estereótipos ajuda a entender certos fatores concernentes à temática do cultural no EAL. Ela é central para a compreensão de outras culturas sem a expectativa de encontrar a sedimentação de ideias pré-concebidas dos povos que utilizam um idioma que está sendo estudado. Pode-se pensar, por exemplo, no quanto os estereótipos estão presentes em alguns debates na didática das línguas.

Ao tratar de identidade, Bhabha (1998) e Hall (2006) também trataram do “estereótipo”. Consideram-no um conceito complexo que apresenta um cidadão como

20 População que mora à beira dos rios da região amazônica.

símbolo de uma sociedade de maneira cristalizada, sem espaço para variações de pensamento, comportamento e outros aspectos. A generalização é um dos termos mais associados ao estereótipo. Relaciona-se a esse termo a cristalização de ideias sobre uma categoria, povo ou nação conforme os autores citados acima (KUPER, 2002).

O estereótipo, segundo Brown (1994), é uma categoria a partir da qual um indivíduo assume características de base do grupo ao qual pertence. Esse conceito, ainda segundo o autor, pode servir para definir um membro "típico" da cultura, mas não é de grande valia para descrever uma pessoa em particular, pois cada indivíduo é singular e seu comportamento não poderá ser previsto com base nas normas culturais do grupo ao qual pertence. Ainda para Brown (1994), os estereótipos não são totalmente negativos. Segundo ele, certas imagens estereotípicas podem ajudar uma pessoa a compreender melhor uma cultura em geral e identificar as diferenças entre essa cultura e a sua própria.

Berwig (2004, p. 03-04) trata do tema de maneira muito próxima ao trabalho de Brown:

“... os estereótipos são formas de categorização utilizadas pelas pessoas para apreenderem o mundo; já que este é tão grande e complexo, torna-se difícil conhecê-lo com todas as suas particularidades. Daí porque eles são úteis para nos auxiliar em nossas classificações. Mas eles também representam um empecilho para a comunicação intercultural, ao fornecerem uma visão simplista e super generalizada da realidade”.

Alsina (1999) destaca que existem estereótipos positivos e negativos. Os primeiros são aqueles que contribuem para o interesse dos estrangeiros em conhecer determinada cultura e os segundos são aqueles que possuem características que podem ser consideradas pejorativas para indivíduos de outras origens que os consideram de todo “inadequados”.

O estereótipo, para esses estudiosos, além de ter lugar na formação da imagem do sujeito de uma determinada sociedade, possui ainda influência na construção de representações sobre o outro. Ele desempenha um papel importante na difusão da imagem do outro em relação à sua cultura, seja por meio da imprensa, seja por meio de pessoas que têm o hábito de generalizar suas experiências criando estereótipos.

O estereótipo não favorece a interação entre sujeitos de diferentes culturas. Em relação ao posicionamento de Brown (1994, 2001), a cristalização da imagem de diferentes povos não facilita uma melhor compreensão da cultura em geral, pois o indivíduo que deseja entrar em contato com outra cultura poderá esperar comportamentos que nem sempre fazem parte do sujeito.

Em relação ao posicionamento de Alsina, o que ele chama de “estereótipos positivos” são falsificações – e até expectativas – de comportamentos cristalizados²¹. Esses posicionamentos falseiam ideias referentes ao povo com qual se pretende interagir e podem ser facilmente desconstruídos em uma interação. Os “estereótipos negativos” tratados pelo autor também não favorecem a reflexão diante desse tema, pois o modelo cultural que é usado como estereótipo pode ser uma realidade obsoleta ou de um grupo cultural que não age do modo descrito como “estereótipo”²².

1.4. RELAÇÕES ENTRE CULTURA E LÍNGUA

A língua é o principal meio para que a comunicação possa se realizar de maneira concreta. No centro de um diálogo estão o linguístico e o cultural, regras socioculturais e o discurso.

Muito se tem discutido sobre a relação entre língua e cultura, principalmente a respeito de contextos de ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. Nesta perspectiva, Almeida Filho (2002) admite ser o mesmo o lugar de cultura e língua quando esta última se apresentar como ação social propositada, que é o caso de situações de aprendizagem de uma outra língua. Neste mesmo fio condutor, Kachru (1999 *apud* MOURA, 2005, p. 18) destaca que “a língua não governa a cultura e nem é por ela governada, ambas se co-envolvem na mesma relação” e, por isso, não há razão para atribuir mais importância a uma ou outra.

Para Brown (1994), uma língua faz parte de uma cultura e a cultura faz parte da língua, as duas são intrinsecamente interligadas, de modo que não se pode separar uma da outra sem a perda do sentido de uma delas. Logo, a língua é uma expressão do cultural.

Seguindo o mesmo raciocínio, Fontes (2002, p. 178) afirma ser bastante intrínseca a relação entre língua e cultura, sendo a tentativa de isolá-las uma tarefa bastante árdua e artificial. Para esta autora, “a cultura é o que dá vida à linguagem e sem ela a aprendizagem de uma língua tende a se tornar uma atividade cansativa e sem atrativos”.

Para Almeida Filho (2002, p. 213), “a cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua. Ela orienta as ações e as perspectivas desses falantes frequentemente sem que eles estejam conscientes disso”.

21 Tem-se como exemplo o estereótipo que todo brasileiro é alegre.

22 Nesse caso tem-se como exemplo o estereótipo de que alguns povos europeus não tomam banho.

Chagas (1979, p. 143) afirma que

uma língua não vale por si mesma; vale pela cultura que encerra. O esperanto não se impôs até hoje, apesar da sua maravilhosa simplicidade, justamente porque não possui o elemento essencial de qualquer idioma: uma cultura. E como lhe falta este substrato humano, falta-lhe alma, falta-lhe vida.

A relação entre a língua e a cultura é dinâmica, é um construto formado por duas partes que estão presentes em um mesmo ambiente – na sociedade – e que “existe por si, como um fenômeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento”²³ (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 42).

Sem considerar o contexto social, a cultura perde o sentido, torna-se vazia e a língua perde seu caráter social, pois não terá o papel de expressão cultural. Considerar a cultura no contexto social significa reconhecer que ela é constituída tanto nas práticas discursivas quanto nas formas de ser, dizer e agir. A expressão dela por meio do código linguístico é fato e possui diferentes características que merecem destaque em um processo de ensino e de aprendizagem²⁴.

1.5. CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Não faz sentido falar de cultura sem considerar o instrumento linguístico conforme já exposto anteriormente. Essa vem a ser descrita por meio de uma língua. Afirma-se, então, que existe um binômio língua-cultura e existem fortes relações que regulam esses dois elementos que se influenciam mutuamente. A interação entre indivíduos de diferentes origens não se dá de qualquer modo: são levados em consideração diversos fatores que variam em cada sociedade como as regras sociais, a hierarquia entre pessoas jovens e mais velhas etc.

A relação entre língua e cultura é indiscutível. Kramsch (1998) considera que diferentes línguas oferecem diversas formas de perceber e expressar o mundo ao redor do sujeito. Visto que ambas estão interligadas, não é difícil perceber que não se pode ensinar língua sem abordar cultura.

Alguns estudiosos como Oliveira Santos (2004), entre outros, têm utilizado o termo língua-cultura com o sentido de produto histórico-social que varia em função do tempo, do

23 Entende-se ‘acontecimentos’ como fatos, circunstâncias, situações de uso.

24 A relação ensino e dicotomia língua-cultura será tratada mais adiante neste trabalho.

espaço e das diferentes classes sociais, constituído por indivíduos para indivíduos e indissociável de cultura.

Mezzadri (2003) e Balboni (1999) destacam que um processo de ensino-aprendizagem para a interação do aprendente com a comunidade falante da língua-alvo com a finalidade de desenvolver habilidades culturais, e também interculturais, pode ser um interessante caminho para a formação do aluno. A língua, nesse processo, não se caracteriza única e exclusivamente por estruturas morfossintáticas. Ela é muito mais do que isso, é o canal de expressão que o falante utiliza em variados ambientes de sua vida, seja na academia, no trabalho ou na vida social.

Quanto mais o aprendente conhece a língua-cultura, mais ele reduz a possibilidade de conflitos e melhora a interação com os nativos. Em outras palavras, nesse processo de apropriação²⁵ de um novo idioma, o desenvolvimento do aluno quanto ao conhecimento da comunidade linguística do idioma estudado o ajuda na interação com falantes nativos de maneira a facilitar a sua inserção em outra comunidade que não é a sua de origem, evitando situações inconvenientes e de engano.

O conhecimento cultural não se dá única e exclusivamente por meio de um ensino formal. É uma construção que vai além da sala de aula. O aprendente pode ter iniciado o conhecimento da nova língua na sala de aula ou de outro modo. Os materiais didáticos e o curso de idiomas são ‘laboratórios’ em que o sujeito inicia seus estudos e busca simular possíveis interações em outro mundo que é a língua-cultura estrangeira.

Vale ressaltar que os materiais didáticos possuem forte influência na vida dos aprendentes por serem referência no processo de aprendizagem de uma nova língua. Eles não apresentam inesgotáveis possibilidades de interação, mas possuem uma gama de informações recolhidas ao decorrer de um determinado período por meio de ensino a diferentes grupos.

Byram e Fleming (2001) afirmam que um conhecimento progressivo das pessoas que falam o idioma estudado é intrínseco na aprendizagem e sem a dimensão cultural, a comunicação entre sujeito e nativo fica dificultada. Inclusive as palavras e expressões básicas que podem ser parcial ou aproximada, e os falantes e ouvintes podem não conseguir se expressar adequadamente ou dificultar o entendimento do seu interlocutor. A dimensão cultural, nessa perspectiva, é entendida como a ambientalização do aprendente no processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua. Na ausência desta ambientalização, o aluno corre o

25 Entende-se este processo como uma construção do cidadão no novo idioma, sua aprendizagem e o uso que ele faz da nova língua junto à comunidade linguística do idioma-alvo.

risco de usar de modo inadequado um discurso que não faz parte da comunidade onde a língua-alvo é usada. A interação sem o conhecimento cultural entre aprendentes e falantes do idioma pode ter como produto choques ou confrontos desnecessários e podem alimentar a estereotipização dos povos falantes da língua estudada.

A cultura do aluno é importante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Essa integração entre as diferentes culturas tem sido estudada²⁶ no campo da didática das línguas para uma melhor inserção do sujeito na nova língua-cultura e, também, para a interação entre os nativos e o aluno estrangeiro.

Não se ensina a cultura da língua estrangeira para aculturar²⁷ o aprendente, mas para facilitar a inserção dele no âmbito da nova língua que ele está conhecendo na medida em que esse conhecimento melhora o entendimento quanto ao uso do idioma, assim, como o entendimento de fatores de cunho sociocultural dos falantes nativos (KRAMSCH, 1996, 1993, 1998). Nesse âmbito, não se ensina o cultural, mas facilita-se o acesso ao cultural por meio da exposição do aprendente a essa nova realidade (TILIO, 2006).

Quanto aos manuais para o ensino de língua, foco deste trabalho, o EAL vem contando – há décadas – com o auxílio de textos, vocabulários, gramáticas e outros materiais para a apropriação do novo idioma. Verifica-se em materiais didático-pedagógicos e em currículos de cursos de idiomas que o cultural ainda é um capítulo à parte no ensino. A respeito dessa situação, Kramsch (1993) destaca que a cultura é colocada como um condutor neutro nesse processo e, muitas vezes, é entendida como um capítulo anexo aos conteúdos utilizados para a aprendizagem de uma língua. Eis um dos grandes problemas que se pode considerar, pois o cultural não é um conteúdo na apropriação de uma nova língua. É de fato um processo que não se encerra com o fim do curso de idiomas ou quando o aprendente consegue uma certificação internacional, por exemplo. O cultural é incomensurável, por isso, entendê-lo como um anexo nos materiais didáticos é inadequado para levar o aprendente a viver um outro idioma.

A separação entre língua e cultura, segundo Byram (1999), é facilmente verificável em LDs para o ensino de línguas, onde os capítulos ou unidades didáticas dividem os conteúdos,

26 Kramsch (1996, 1993, 1998), Oliveira Santos (2004), Byram e Fleming (2001).

27 Aculturação é entendida como “a adoção de alguma característica proveniente de outra cultura. Essa palavra vem de *ad-culturação*, que significa *adesão* a algo de alguma [outra] cultura.” (ALBÓ, 2005, p. 41). Já a transculturação é um processo de profunda transformação que provoca uma mudança de uma identidade cultural a outra, mesmo quando na prática cotidiana persistem ainda certas características que indicam as origens culturais que já foram rejeitadas (IDEM).

ao invés de desenvolver uma integração²⁸ entre os diferentes enfoques, tanto conteúdos nocionais-funcionais, quanto aspectos da cultura da língua-alvo. Esta situação pode levar o cidadão envolvido no processo de ensino-aprendizagem a tratar a cultura como um conteúdo suplementar ou opcional que toma apenas alguns minutos do trabalho em sala de aula.

Um ponto fundamental para tratar o cultural no processo de EAL (segunda, estrangeira ou materna), de acordo com Alvarez (2002), é o fato de retirar a língua do vazio, de uma plataforma linguística – ou estruturalista – e dar-lhe ‘vida’, com destaque para o respeito pela identidade e pelos valores do povo falante da língua. Ainda segundo a autora, um ensino que considere o cultural como elemento importante aproxima pessoas de diferentes comunidades linguísticas, colaborando com a redução – ou até eliminação – de estereótipos, desmistificando diferenças de costumes e reduzindo choques culturais e, ao mesmo tempo, ajudando o aprendente a ter uma atitude reflexiva sobre sua própria cultura e a fortalecer seus laços com ela. Por meio de atividades ou de modelos diversos de hábitos, comportamentos ou outras simulações se podem mostrar diferentes aspectos da língua-cultura alvo.

Byram (1999) afirma que a finalidade do ensino da cultura está muito além de replicar o processo de socialização vivido por nativos da cultura da língua-alvo, uma vez que implica desenvolver o entendimento cultural e intercultural.

Por fim, quando se pensa em um ensino de línguas em uma abordagem intercultural, de antemão, se pensa em ações que integrem as culturas de partida [do aprendente] e de chegada [da língua-alvo].

28 Esta verificação será melhor apresentada na análise do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – ENSINO COMUNICATIVO INTERCULTURAL E ACIONAL

Neste capítulo, discorre-se sobre a abordagem comunicativa intercultural e a abordagem acional. Elas servirão de base para as análises dos LDS selecionados, além de ser um espaço de reflexão acerca dessas atuais abordagens no campo da didática das línguas.

2.1. COMPETÊNCIA²⁹ COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Não é de hoje que diversos pesquisadores³⁰ têm se dedicado à pesquisa no campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas. O conhecimento de mundo, as situações de uso, as funções sociais, a organização da vida e da linguagem como prática social são alguns dos constituintes da cultura e da abordagem comunicativa. Portanto, quando se trata da apropriação de uma nova língua, está também se tratando do comunicativo-cultural.

A competência comunicativa em um âmbito cultural abrange outras, como a gramatical, a sociolinguística e a discursiva. Byram propõe um modelo de competência comunicativa intercultural que Oliveira Santos (2004, p. 127) apresenta assim:

Alguém com competência comunicativa intercultural está apto para interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente – competência lingüística e sociolingüística – e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

Pensar o (inter)cultural como a simples interação entre pessoas de diferentes culturas e dar ênfase ao respeito mútuo é entender a aprendizagem de uma nova língua como uma caixa pronta. Na realidade, tratar do (inter)cultural é considerar a complexidade dessa abordagem e refletir uma didática que se deseja *entre-culturas*.

29 Para Condemarin e Medina (2005, p. 17), “uma competência não é sinônimo de habilidades isoladas; ela integra um conjunto de aptidões, conhecimentos, gestos, posturas, palavras que se inscrevem dentro de um contexto que lhe dá sentido”. Ou seja, competência pode ser entendida como um complexo de aspectos – saber entender e conhecer um objeto – que possui determinado papel no meio em que é utilizada.

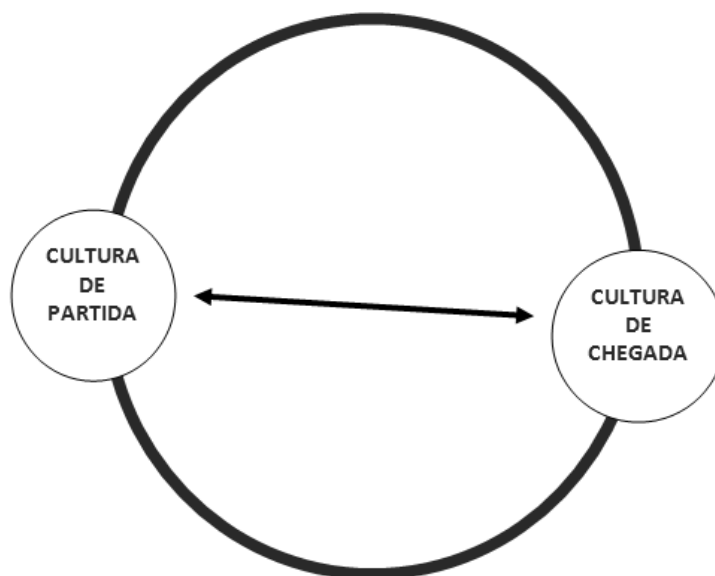
30 Pode-se citar como exemplos Kramsch (1993), Byram (1999), Byram e Fleming (2001) etc.

Na aprendizagem de uma nova língua, portanto, o aprendente não somente se envolve com uma nova cultura – por exemplo, como o povo se comporta e como esse trata suas manifestações culturais –, mas também compartilha o conhecimento de mundo, suas diferentes percepções, tanto da cultura de partida (a sua), quanto da cultura de chegada (a da língua-alvo). Portanto, “quando o indivíduo se imerge no ambiente natural onde a língua-alvo é empregada, ele se expõe às novas normas culturais. A língua representa, expressa e transmite a cultura simbolicamente” (CIANCIO, 2009, p. 09).

2.2. CULTURA DE PARTIDA E CULTURA DE CHEGADA³¹

Expõem-se duas figuras para ilustrar o processo que envolve os termos ‘cultura de partida’ e ‘cultura de chegada’. Este processo de uma a outra não é linear, pois o aprendente tem sua cultura de partida intimamente ligada à sua personalidade e esta pode ser entendida como única. Já a cultura de chegada pode ser entendida como toda aquela língua-cultura que o aluno estuda/adquire (figura 03) e pode evidentemente haver várias culturas de chegada (figura 04.).

Figura 03 – Processo de cultura de partida – cultura de chegada

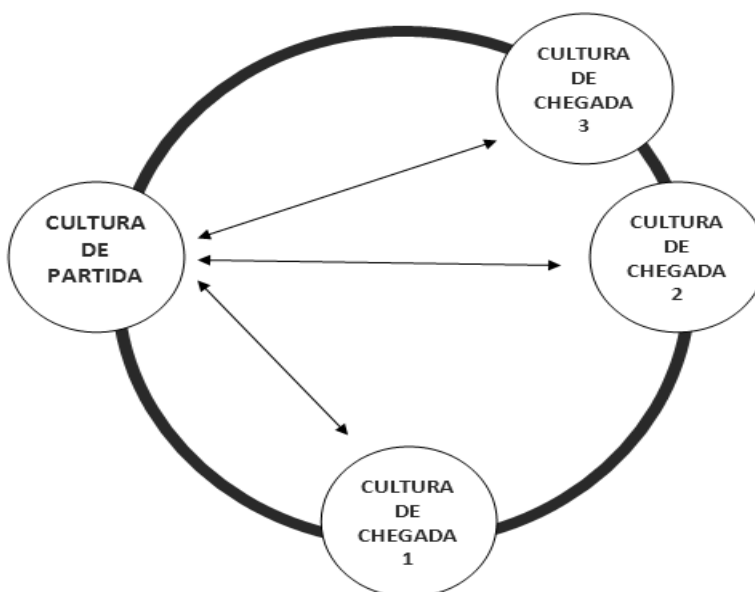


31 Esta reflexão encontra-se neste capítulo por estar mais vinculado à abordagem comunicativa intercultural do que à conceituação de cultura que foi abordada no capítulo anterior.

Optou-se por uma figura circular, pois esta forma não possui especificamente um ponto de partida exato. Conforme já exposto, é impossível verificar de que ponto ou ambiente o aprendente parte para a cultura de chegada que é a estrangeira. Na próxima figura pode-se perceber a complexidade que envolve a interação do aprendente com outras culturas de chegada.

Nesta figura procurou-se representar o processo que envolve a cultura de partida [a do aprendente] e sua interação para com outras culturas [as culturas de chegada].

Figura 04 – Processo de cultura de partida – culturas de chegada

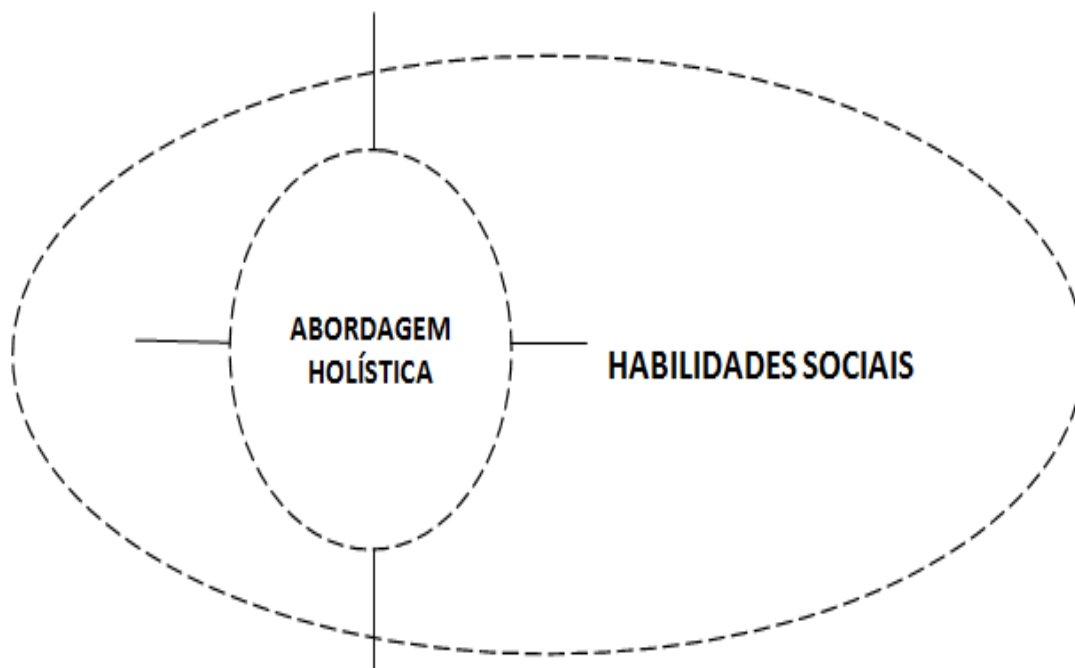


Nesse processo, o aluno pode hierarquizar as culturas no seu percurso de aprendizagem, fazendo uso de cada uma (de partida ou de chegada) conforme suas necessidades ou mesmo alternando seu discurso nas mais variadas culturas que ele conhece e/ou da qual faz parte.

2.3. ENFOQUES DAS ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

As abordagens que levam em conta o desenvolvimento da competência intercultural incluem essencialmente dois enfoques: o enfoque de habilidades sociais e o da abordagem holística. Entre estes enfoques existe uma integração que é representada pela figura a seguir.

Figura 05 – Abordagem holística e enfoque de habilidades sociais: uma integração

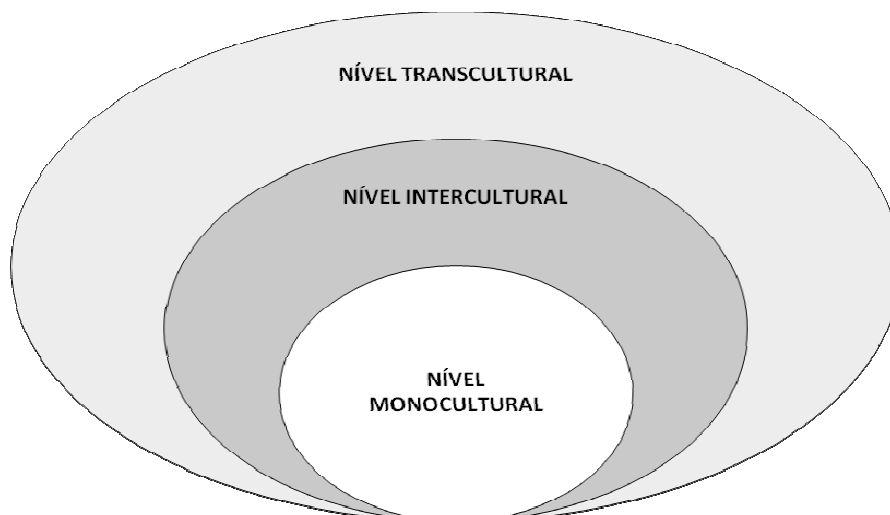


O primeiro enfoque, baseado no modelo do falante nativo, parte da dimensão pragmática da competência linguística para defender a utilização de técnicas de assimilação cultural, a importância da comunicação não-verbal e a necessidade de desenvolver habilidades sociais no aprendente.

A proposta do segundo enfoque é desenvolver no aprendente os aspectos afetivos e emocionais, entre os quais, atitude, sensibilidade e empatia pelas diferenças culturais (BYRAM e FLEMING, 2001; OLIVERAS, 2000).

Alguns trabalhos, conforme Byram e Fleming (2001), distinguem três fases no processo de desenvolvimento do intercultural, a saber: os níveis monocultural, intercultural e transcultural. A figura a seguir busca ilustrar este processo:

Figura 06 – Processo de desenvolvimento do intercultural



Estas fases de desenvolvimento intercultural são descritas a seguir:

- 1) Nível monocultural: o aprendente observa a cultura estrangeira, desde os limites de interpretação de sua própria cultura;
- 2) Nível intercultural: o aprendente toma uma posição intermediária entre a própria cultura e a cultura estrangeira, o que permite comparações entre os dois e, finalmente;
- 3) Nível Transcultural: o aprendente chega à distância adequada em relação às culturas em contato para atuar como mediador entre elas.

A primeira fase pode ser caracterizada como aquela em que o aprendente tem conhecimento somente de sua cultura. Um cidadão que fala somente sua língua materna e que não teve ainda contato com outras populações que mesmo falando a sua língua possuem outra cultura. É o caso, por exemplo, de um paraense que nunca teve contato com pessoas de outra parte do Brasil³² ou do estrangeiro.

O segundo nível pode ser caracterizado como aquele em que o aprendente aos poucos começa a interagir, agir, pensar e se questionar acerca de outra cultura.

³² Vale destacar que dentro de uma mesma nação, onde muitas vezes se fala a mesma língua, pode-se encontrar pessoas de culturas distintas. A cultura verificada na Amazônia não é a mesma presente no centro-oeste do país, por exemplo.

O terceiro e último nível é o que se considera o mais difícil de ser alcançado, mas não impossível. É aquele em que o aprendiz já consegue perceber as diferenças entre as culturas que o envolvem sem muitas vezes se deparar com um discurso de julgamento diante dessas culturas.

O aprendiz passa por essas três fases até chegar a uma fase em que a língua-cultura nova deixa de ser estranha, passa pelo que Almeida Filho (2008, p. 08) chama de desestrangeirização que é o

processo consciente de reagir a tendências de estrangeirização da língua-alvo mediante medidas que reinstauram a interação comunicativa no idioma de modo a fazer com que o aprendiz sinta a língua-alvo como gradualmente sua também, como língua em que se desdobra sua identidade.

Esse processo de desestrangeirização, embora ainda pouco discutido no campo do EAL, favorece reflexões referentes à problemática do intercultural em uma didática que valoriza as culturas envolvidas no processo de apropriação – ou de inserção – de aprendentes de línguas estrangeiras.

Em relação a este assunto, cabe lembrar que “a língua só a princípio é de fato estrangeira, mas se desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 12). Pode-se perceber, então, que aprender e ensinar uma outra língua é uma tarefa consideravelmente complexa, exigindo que os envolvidos tomem conhecimento dos mais diversos aspectos que estão presentes neste processo.

Este subitem por tratar sobre competência, torna-se necessário considerar que um dos muitos objetivos do ensino de línguas, conforme Kramsch (1993) e Balboni (1999), é o de colaborar por meio da aprendizagem linguístico-cultural com o desenvolvimento intelectual e psicológico do aluno. Nesse processo, é importante considerar também a diversidade, não como um problema para a comunicação, mas como uma fonte de enriquecimento e compreensão mútua³³ (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Trata-se de ajudar os aprendentes a desenvolver sua capacidade de descobrir e de aprender (*saber aprender*), competência básica que mobiliza a atuação das demais (*saber ser, saber fazer e saber*). Para isso, é necessário pensar em uma didática baseada na descoberta, na interação, na diversidade e na atitude. As atividades podem ser focadas em uma investigação do próprio “eu” e dos outros, podem se vincular a fatores afetivos e emocionais da aprendizagem de línguas e considerar

33 O multiculturalismo apresenta vantagens e desvantagens, se por um lado há uma preocupação na manutenção de valores culturais, por outro lado, há uma fonte de alimentação do xenofobismo.

aspectos culturais³⁴ que fazem parte do mundo do aluno em conjunto com o seu conhecimento da língua-cultura que está sendo aprendida.

2.4. ABORDAGEM³⁵ COMUNICATIVA INTERCULTURAL

A relação entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo chamado de ‘globalizado’ (DOURADO, 2007; BHABHA, 1998; HALL, 2006), onde as trocas de informação, de conhecimento, entre outros aspectos são cada vez mais evidentes. Assim,

o componente cultural media as interações, lançando a idéia de que os conhecimentos culturais partilhados pelos interlocutores são indispensáveis para o desenvolvimento do processo interacional, por meio da intercompreensão (FURTADO, 2005, p. 53).

O mundo se tornou uma ‘aldeia global’. O fenômeno da globalização é fruto de trocas entre diferentes culturas ou, em outras palavras, de trocas interculturais. As informações chegam aos lares com considerável rapidez e os aspectos que tratam do (inter)cultural são rapidamente difundidos. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de estudos interculturais uma vez que não se pode ignorar a relação língua-cultura, nem negligenciar a promoção de uma convivência compartilhada no planeta.

Quanto ao conceito de interculturalidade, Alsina (1999, p.74) o define como “as relações que se dão entre as diversas culturas em um mesmo espaço real, midiático ou virtual, também com referência a dinâmica que se dá entre (...) as comunidades culturais”. Desmeserets (*apud* FURTADO, 2001, p. 34) assinala que ela “é a presença e a inter-relação em um mesmo tempo e em um mesmo espaço, de pessoas de diversas culturas que coexistem”.

Vale ressaltar que a interculturalidade não é um produto que, após determinado período, leva o aprendente a interagir de maneira adequada com os nativos de outra cultura, mas um processo que se dá por meio da construção de uma ponte entre as culturas envolvidas (de partida e de chegada); em outras palavras, por meio de uma interação entre cidadãos de diferentes culturas.

34 Regras socioculturais e de comportamento, por exemplo.

35 Entende-se abordagem conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas que a considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, em num domínio de atuação específico (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Os estudos acerca da interculturalidade tiveram e têm considerável importância em diferentes áreas e, particularmente, no EAL. As investigações acerca do ensino e da aprendizagem de línguas têm desenvolvido diferentes propostas para esse campo e contribuído para que se conheça melhor tanto o fenômeno língua, quanto seu ensino-aprendizagem. Uma abordagem que vem sendo desenvolvida nesse campo considera a língua como fenômeno de essência social e cultural. Trata-se da abordagem comunicativa intercultural (ACIN).

Antes desta abordagem, o EAL se encontrava na chamada abordagem comunicativa, que se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação entre os sujeitos que estão aprendendo outro idioma. A abordagem comunicativa organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aprendiz para que ele seja capacitado a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes. Este ensino não tem a gramática como eixo para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar no processo de ensino e de aprendizagem momentos de explicitação de regras e de prática quanto aos sistemas gramaticais.

A ACIN não abandonou grande parte das características do período anterior. Para a esta abordagem o foco é o ensino de uma língua-cultura e não da cultura como acessório do ensino de línguas. Ensinar uma língua-cultura significa, entre outras coisas, ensinar cultura. Em outras palavras, ensinando a língua estamos também ensinando a cultura dela, mas ensinando cultura não estamos necessariamente ensinando a língua.

A ACIN se assenta em quatro princípios:

1. A visão de língua como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticos e extralingüísticos. Língua que, mais do que parte da dimensão cultural, é a própria cultura, confunde-se com ela;
2. A organização das experiências de ensinar com foco no sentido, no uso comunicativo da língua, em detrimento da prática excessiva e descontextualizada de estruturas formais;
3. A seleção e produção de materiais com conteúdos autênticos, centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes a partir da realização de tarefas que possibilitem maior interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas dos aprendizes;
4. A noção de *competência comunicativa* como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectados e interdependentes, que funciona como uma espécie de gerenciadora dos diferentes conhecimentos que o aprendiz adquire ao longo de sua aprendizagem (OLIVEIRA SANTOS, 2004, p.152)

Em uma abordagem intercultural de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (EALE), isto é, na qual a cultura deixa o seu papel de acessório e passa a fazer parte substancial da reflexão e da prática pedagógica, os instrumentos e demais aspectos da didática são repensados e combinados a uma nova realidade, que é justamente o aspecto comunicativo intercultural.

A atribuição dada ao termo intercultural é, conforme Oliveira Santos (2004, 154-155), a de “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos (...) para a promoção da interação, integração e cooperação entre indivíduos de diferentes mundos culturais, de modo a partilhar experiências e construir novos significados”.

Conforme o que foi exposto acima, o intercultural está além da simples interação entre cidadãos diferentes culturalmente. Assim,

numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19)

Esse enriquecimento quanto ao processo de ensino, considerando o binômio língua-cultura, pode ser observado conforme a aprendizagem do aluno. Ele pode partir de um discurso baseado na observação da língua-cultura estrangeira e interagir de maneira adequada conforme o aprofundamento do seu saber acerca da cultura de chegada.

2.5. (INTER)CULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tratar da cultura da língua ensinada é importante para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. O aprendente da língua-alvo não aprende somente os aspectos sintático-morfológicos da língua, ele também se depara com regras socioculturais que muitas vezes não fazem parte da sua cultura de origem. Por isso, é necessário levar em conta a cultura da língua-alvo com intuito, entre outros, de atenuar choques culturais e mal-entendidos na interação entre o aluno e os nativos da língua estrangeira. Mas não se pode menosprezar a cultura do aprendente. Um trabalho com base na interculturalidade respeita e valoriza ambas as culturas envolvidas, tanto a cultura de partida [a do aprendente] quanto a cultura de chegada [a da língua ensinada]. O objetivo central é promover a reflexão por parte do aprendente.

A grande finalidade de um ensino com base na interculturalidade é levar o aprendente a pensar e a refletir sobre as diferentes culturas em que ele está exposto (materna e estrangeira). Esse processo inclui uma reflexão sobre a cultura nativa do aprendente, a cultura da língua-alvo e um entendimento do que é ser estrangeiro e da alteridade (KRAMSCH, 1993).

A questão das identidades nacionais, por exemplo, é tratada a partir de uma visão não monolítica, pois cada cultura nacional possui variações de acordo com a idade, o gênero, a origem regional, a classe social e as formações étnicas de seus habitantes. Em uma abordagem intercultural, tem-se a necessidade de desenvolver, por meio da interação entre pessoas de diferentes origens, uma relação baseada no respeito às diferenças; é importante desenvolver ou despertar a consciência de que o outro não é melhor ou pior, apenas diferente. Não se trata de o aprendente abandonar sua cultura para absorver a do outro, mas de criar uma ponte de reflexão e de aprendizagem do estrangeiro para com a língua-cultura alvo e vice-versa.

Nesse âmbito, Wessling (1999) colabora com as reflexões ora apresentadas mostrando os objetivos básicos da aprendizagem intercultural, a saber:

- 1) Compreender quais são os fatores que condicionam nossa percepção da realidade;
- 2) Adquirir estratégias para investigar o sentido dos vocábulos, atos comunicativos, atitudes e situações;
- 3) Aprender a comparar;
- 4) Desenvolver competência comunicativa em situações interculturais (para alcançar este objetivo é imprescindível ter alcançado os três objetivos anteriores).

A estes objetivos, segundo Cortés (2006), podem ser somados outros quatro:

- 1) Estimular a curiosidade intelectual e desenvolver uma sensibilidade sobre a cultura estrangeira e seus falantes;
- 2) Compreender comportamentos em distintas situações ou contextos;
- 3) Avaliar generalizações que se tem sobre a cultura estrangeira;
- 4) Saber relacionar ambas as culturas. Eles ampliam o “universo cultural” dos aprendentes.

Estes objetivos descritos por Wessling (1999) e por Cortés (2006) estão em consonância com os princípios defendidos por Kramsch (1993) que tratam de aspectos referentes à interação *entre-culturas* buscando a criação de uma dimensão intercultural no

processo de EAL. Estes princípios fundamentais de um ensino-aprendizagem, conforme a autora, em uma abordagem intercultural resumem objetivamente a base de qualquer proposta ou abordagem que considere a cultura e as relações interculturais no EALE.

O desenvolvimento de uma abordagem que se pretende intercultural para o ensino de língua – neste caso de PBLE – antes de ser uma busca de construção teórica, é um planejamento consistente e uma estruturação onde os objetivos de ensino estejam claramente estabelecidos. Essa preocupação, defendida por muitos autores,³⁶ entra em consonância com a orientação do Quadro Europeu Comum de Referências para o ensino de Línguas (QECR)³⁷ que estabelece que,

de acordo com a abordagem orientada para a acção adoptada, parte-se do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua, de modo que a ambos se pode aplicar o mesmo conjunto de categorias. Há que considerar, todavia, uma alteração importante: o aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73)³⁸

As orientações do documento europeu são evidentes quanto ao planejamento, às reflexões referentes à didática, ao desenvolvimento de atividades e às experiências a que os aprendentes estão expostos quando se apropriam de uma nova língua.

36 Byram (1993, 1999); Kramsch (1993); Oliveira Santos (2004); entre outros.

37 O Conselho da Europa publicou o QECR em 2001. Trata-se de um documento que vem sendo utilizado para o currículo tanto nos manuais de línguas, quanto em escolas de idiomas. O QECR também está sendo utilizado em cursos de formação de professores, na avaliação de competências linguísticas e languageiras e na elaboração de exames de certificação internacional.

O QECR tem como principais objetivos: 1) Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade da Europa como fonte de enriquecimento mútuo entre os diferentes povos do continente; 2) Facilitar a mobilização dos cidadãos, assim como o intercâmbio de ideias; 3) Desenvolver um enfoque do ensino-aprendizagem de línguas baseado em princípios comuns para todas as línguas da Europa e 4) Promover o plurilinguismo.

38 O “Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação” foi publicado em 2001 pela ASA Editores (Lisboa) de Portugal, por isso, a grafia da citação é diferente da grafia em língua portuguesa utilizada no Brasil.

Ao tratar do aluno como utilizador da língua, considera-se que seja necessária uma sensibilização por parte dos que cuidam da didática para uma inserção deste e uma valorização das culturas de partida e de chegada.

Com o advento do QECR o intercultural ganhou destaque. O documento do Conselho da Europa trata de diferentes visões quanto ao ensino de línguas e seu foco consiste em uma educação linguística que leva em conta a língua-cultura. O documento europeu não traz respostas prontas àqueles que cuidam do ensino de uma língua estrangeira. Por isso, muito se tem a discutir a respeito tanto do conceito de interculturalidade, quanto das diferentes concepções que são abordadas no EAL e problemáticas que considerem esta abordagem.

Em consonância com os princípios expostos acima, considera-se que o LD, foco de análise deste trabalho, pode contribuir para a formação (inter)cultural do aprendente. Ele não substitui outros atores importantes no processo de ensino-aprendizagem, como a ação docente, por exemplo, mas é importante já que apresenta um percurso didático pronto para ser aproveitado e orientações que podem ajudar professores no início de sua carreira.

2.6. ABORDAGEM COMUNICATIVA E ABORDAGEM ACIONAL

No âmbito da discussão sobre a competência comunicativa, foram delineadas nos últimos anos algumas tendências novas. Entre essas tendências se tem o chamado “ensino orientado a ação” (*Handlungsorientierter Unterricht*). Ele é ancorado pedagogicamente em uma “qualificação social” entendida como instrumento de uma didática que se propõe a desenvolver as habilidades necessárias para alcançar metas sociais. Ele visa à condução de um estilo de vida socialmente responsável, participativo, voltado mais para a sociedade do que para o indivíduo. Neste âmbito, a “competência da ação” (*Handlungskompetenz*) é um conceito mais amplo e ao mesmo tempo mais concreto que o de competência comunicativa (BACH e TIMM, 1989, *apud* SORIA, 2004, p. 43). O agir linguístico é definido como a ação que acontece entre indivíduos em um contexto situacional comum que verifica experiências e interesses concretos.

A “competência da ação” consiste na capacidade de interagir linguisticamente com outros indivíduos de modo participativo e orientado para alcançar os objetivos traçados pelo aprendente (BACH e TIMM, 1989, *apud* SORIA, 2004). Um ensino voltado para o desenvolvimento da competência da ação requer um novo tratamento a ele [ensino] e aos seus

elementos constitutivos. Os objetivos e conteúdos de ensino, os tipos de atividades didáticas, o papel do erro e da avaliação passaram a ser tratados com uma nova visão.

No processo de ensino-aprendizagem, os aprendentes e os professores não são somente membros de uma determinada classe social ou de um grupo de trabalho, eles são companheiros que se comunicam em um contexto pessoal e social, e partilham objetivos concretos comuns. Uma didática orientada para a ação apresenta as surpresas, as incompreensões e os riscos pelos quais tanto o aluno quanto o docente podem passar. Um ensino orientado pela ação, segundo Wopp (1986, p. 60 *apud* SORIA, p. 44),

“descreve uma concepção de ensino que viabiliza aos discentes uma troca real com os objetos e com os conteúdos de aprendizagem. As atividades materiais dos aprendentes devem constituir o ponto de partida do processo de aprendizagem”.³⁹

O autor destaca que a aprendizagem da língua parte de uma reflexão para uma ação, não ficando o aprendente submetido único e exclusivamente a um ensino formal, rico de regras pré-estabelecidas.

O QECR considera que uma abordagem de ensino-aprendizagem precisa ser transparente, coerente e abrangente e precisa estar relacionada com uma representação de conjunto ampla quanto ao uso e à aprendizagem de uma nova língua (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Uma abordagem orientada para a ação considera primordialmente o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que cumprem tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, em um domínio específico de atuação (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Se os atos de fala se realizam em atividades linguísticas, estas fazem parte de ações em contexto social, as quais lhes atribuem um significado considerável. As 'tarefas' se dão na medida em que as ações são realizadas de fato por um ou mais sujeitos que utilizam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado objetivo (IDEM, 2001).

A abordagem entendida como acional – e defendida pelo QECR – leva também em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto de capacidades que o aprendente possui e coloca em prática como agente social. Ainda conforme o QECR (2001, p. 29), qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo:

39 Texto original: “L’insegnamento orientato all’azione descrive un concetto di insegnamento che deve rendere possibile ai discenti un rapporto attivo con gli oggetti ed i contenuti di apprendimento. Le attività materiali degli allievi devono costituire il punto di partenza del processo di apprendimento”.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

O documento europeu destaca e reformula alguns conceitos necessários como a pluralidade linguística e o tratamento dado às competências que se quer desenvolver.

Na ACIN não se considera apenas a forma, já que a interação não se dá somente no plano linguístico e sim, em um plano linguístico-cultural onde ambas as culturas – de chegada e partida – são valorizadas e as regras socioculturais são aprendidas não como um fator acessório no ensino da língua, mas como fator preponderante de aprendizagem. Já na abordagem acional – que leva em conta primordialmente o aprendente como agente social –, a língua não é apenas uma estrutura, mas um dimensão onde se pode agir em uma sociedade. Sem ela, não há comunicação, não há respeito *entre-culturas*, não há discurso.

Não basta mais desenvolver a conscientização quanto à cultura do outro sem ter um conhecimento prático junto à comunidade linguística da língua-alvo. Por fim, ressalte-se que a abordagem acional não abandona totalmente outras características que foram desenvolvidas nas abordagens anteriores. Ela considera o fator social diante do processo de EAL que leva em conta não apenas o ambiente formativo, mas, primordialmente, o social, por meio de tarefas. O saber fazer com a língua é a sua principal característica.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo, são apresentados os aspectos concernentes ao tipo de pesquisa adotado, ao contexto desta e aos critérios de análise dos dados. Trata dos manuais para o ensino de PBE que serão analisados. São apresentados os LDs, descritos os procedimentos de análise – mostrando os roteiros propostos por Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27), e por Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115) – e o desenvolvimento da análise dos LDs.

Para a concretização deste trabalho, procedeu-se da seguinte forma: expõe-se a metodologia deste, os critérios de escolha do *corpus* desta investigação, que são os livros para o ensino de PBE. Em um terceiro momento, são apresentadas a avaliação e a classificação dos materiais do *corpus*, descrita a proposta metodológica de análise dos LDs. E, por fim, é apresentada a análise propriamente dita dos manuais.

3.1. METODOLOGIA

Nesta parte do trabalho são apresentados os aspectos concernentes ao tipo de pesquisa adotado. Utilizam-se roteiros⁴⁰ de análise (inter)cultural que privilegiam aspectos qualitativos dos registros obtidos. Foca-se também o comportamento quantitativo dos dados obtidos por meio de tabelas e gráficos e consideram-se o arcabouço teórico e as experiências já adquiridas em outros estudos.

Para o levantamento dos livros didáticos de PBLE e definição dos critérios procedeu-se da seguinte forma:

- 1) realizou-se uma pesquisa junto às livrarias locais e virtuais em busca de LDs de PBLE;
- 2) definiram-se os critérios de escolha dos livros;
- 3) avaliou-se os materiais conforme os critérios estabelecidos;
- 4) decidiu-se analisar os cinco manuais que mais pontuaram nos critérios estabelecidos.

Após estas quatro fases, deu-se início a análise de cada livro escolhido em ordem alfabética.

40 Vide nota de rodapé 16 (p. 29).

O enfoque de referenciais do (inter)cultural presentes nos LDs é a abordagem empregada. Com o objetivo de possibilitar uma análise mais minuciosa desses elementos ou aspectos (inter)culturais, utilizam-se os parâmetros de análise cultural propostos por Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27) e de os princípios interculturais propostos por Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115).

3.2. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO *CORPUS*

Realizou-se uma pesquisa junto a livrarias locais e virtuais onde os LDs para o ensino de PBE estão disponíveis, além da consulta a páginas virtuais de editoras especializadas no ensino de línguas estrangeiras. A lista de manuais é bem maior que a apresentada no quadro abaixo, mas são apresentados aqueles que foram mais pertinentes na pesquisa.

Quadro 01 – Oferta de manuais de PBE

	MANUAL	EDITORA
1.	Português Via Brasil	EPU
2.	Diálogo Brasil	EPU
3.	Falando... Lendo... Escrevendo... Português	EPU
4.	Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação	SBS
5.	Tudo bem!	SBS
6.	Aprendendo Português do Brasil	Pontes Editores
7.	Fala Brasil	Pontes Editores
8.	Passagens	Pontes Editores
9.	Sempre amigos	Pontes Editores
10.	Muito Prazer – fale o português do Brasil	DISAL
11.	Terra Brasil – curso de língua e cultura	Editora da UFMG
12.	Português para falantes de árabe	Almádena Editora
13.	Novo Avenida Brasil	EPU
14.	Panorama Brasil	Galvão

O *corpus* de análise da pesquisa é composto pelos LDs de PBLE. Com base no levantamento anterior, pareceu necessário definir os critérios para a escolha desses materiais. Os critérios foram escolhidos de uma lista ainda maior que visava a seleção de um manual para um curso de PBLE. Eis a lista de critérios estabelecidos:

- 1) Ser publicado por uma editora brasileira;
- 2) Ser utilizado em cursos de PBE na UFPA (PEC-G e Cursos Livres de Línguas Estrangeiras);
- 3) Ser utilizado em escolas de idiomas;
- 4) Ter sido publicado com informações dos últimos 10 (dez) anos;
- 5) Ter sido publicado no biênio dessa pesquisa (2008/2009);
- 6) Ser uma publicação de ensino da língua portuguesa corrente no Brasil;
- 7) Estar disponível em livrarias locais e virtuais;
- 8) Ser publicado para público adulto;
- 9) Visar um público de nível básico e/ou intermediário;
- 10) Ser publicado para o público em geral (descartamos manuais para grupos linguísticos específicos, turismo, comércio, negócios, etc.).

O foco na escolha dos LDs ficou centrado na produção de materiais por editoras brasileiras por serem de melhor acesso nas livrarias pesquisadas. Os livros editados em outros países são de difícil acesso no Brasil e detectou-se, por meio da consulta a outros professores de PBLE em diferentes partes do país, que nenhuma obra produzida por uma editora estrangeira é utilizada nos cursos onde esses referidos docentes atuam.

Entre os manuais encontrados nas livrarias, foram descartados aqueles que são dirigidos a públicos específicos. Decidiu-se manter apenas os LDs destinados a um público estrangeiro com idade a partir dos 16 (dezesesseis) anos. Os manuais foram catalogados e foram aplicados os critérios definidos.

Com base nesses critérios já expostos acima, foram selecionados para análise cinco LDs (Cf. Quadro a seguir).

Quadro 02 – LDs selecionados para análise

	LIVRO DIDÁTICO (LD)	EDITORA	MATERIAL DIDÁTICO A SER ANALISADO
1.	Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação	SBS	Livro do aluno
2.	Muito Prazer – fale o português do Brasil	DISAL	Volume único
3.	Novo Avenida Brasil 1	EPU	Livro do aluno 1 (livro-texto + livro de exercícios)
4.	Novo Avenida Brasil 2	EPU	Livro do aluno 2 (livro-texto + livro de exercícios)
5.	Terra Brasil – curso de língua e cultura	Editora da UFMG	Volume único

O livro Novo Avenida Brasil 3 não foi selecionado porque, durante o período em que analisamos os manuais, a editora não o havia publicado. Os LDs selecionados são descritos nos próximos subcapítulos.

3.3. *CORPUS DA ANÁLISE*

São analisados cinco LDs para o ensino de PBE. Estes livros foram elaborados e publicados por editoras brasileiras. Entre eles, apenas três foram utilizados no curso de PBLE em que se teve a oportunidade de estagiar, os demais foram utilizados como manual em aulas particulares de PBLE.

3.4. *DESCRIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS (LDs)*

Os livros selecionados são utilizados em muitos cursos de PBLE no Brasil e no exterior. Os manuais *Novo Avenida Brasil 1* e *2* são utilizados nos cursos de PBE da UFPA e

o livro *Bem-Vindo* é bastante utilizado em cursos de PBE em escolas de idiomas. Os demais são publicações lançadas no biênio 2008-2009 e que foram utilizados em aulas particulares de PBLE.

O LD muitas vezes faz parte de um conjunto pedagógico geralmente composto por diferentes MDs como livro-texto, livro de exercícios, CD - áudio, etc. Nesta análise são avaliados os livros-texto utilizados pelos alunos em sala de aula.

O manual *Novo Avenida Brasil* apresenta o livro-texto integrado ao livro de exercícios, além do CD - áudio encartado que não fará parte de nossa análise. Ele é diferente dos demais manuais, pois os outros não possuem material de áudio encartado. Porém, este aspecto não influencia na análise, visto que são analisadas apenas as atividades contidas nos livros impressos.

A descrição dos manuais selecionados é realizada seguindo a ordem alfabética dos mesmos.

3.4.1. Livro *Bem-Vindo – A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*

O livro *Bem-Vindo – A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*, publicado pela SBS Editora de São Paulo desde o ano de 2000, é de autoria de Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi. O livro-texto possui 244 páginas, está dividido em 30 lições e possui algumas figuras, tabelas, mapas e fotografias. A edição utilizada nesta análise foi publicada em 2005.

3.4.2. Livro *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*

O livro *Muito prazer – fale o português do Brasil*, publicado pela DISAL, Editora de São Paulo, é de autoria de Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos. O livro é composto de um único volume (livro do aluno) acompanhado de dois CDs – áudio. Ele possui 468 páginas, com 20 lições organizadas em A, B, C e uma revisão intitulada *LIÇÕES A, B e C*. Possui 5 unidades de revisão e 5 unidades de treinamento da pronúncia do português. Possui muitas figuras, tabelas, mapas e fotografias. A edição que é utilizada nesta análise é a primeira, publicada em 2008.

3.4.3. Livro *Novo Avenida Brasil 1*

O *Novo Avenida Brasil* começou a ser lançado no mercado editorial brasileiro em 2008 e seu segundo volume foi lançado em 2009 pela Editora Pedagógica Universitária (EPU) de São Paulo. O material é de autoria de Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes. O LD é composto pelo livro-texto integrado ao livro de exercícios com um CD-áudio.

O livro do aluno do *Novo Avenida Brasil 1* possui 138 páginas e está dividido em duas partes: a primeira – que é o livro-texto propriamente dito – compreende 06 (seis) lições e uma unidade de revisão. O manual é colorido e possui muitas figuras, tabelas, mapas e fotografias. A segunda parte é o livro de exercícios propriamente dito. Ele está dividido também em 06 lições de exercícios que acompanham as lições do livro-texto, possui uma unidade de revisão e um apêndice dividido em seis partes (fonética, apêndice gramatical, transcrição dos textos gravados, soluções dos exercícios, vocabulário alfabético e fontes). A edição utilizada nesta análise é a primeira, publicada em 2008.

3.4.4. Livro *Novo Avenida Brasil 2*

Assim como o *Novo Avenida Brasil 1*, este também é de autoria de Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes. O LD também é composto pelo livro-texto, pelo livro de exercícios e tem como anexo um CD-áudio. O *Novo Avenida Brasil 2* possui 170 páginas e está dividido em duas partes: a primeira – que é o livro-texto propriamente dito – está dividida em 06 lições e possui uma unidade de revisão. O material é colorido e possui muitas figuras, tabelas, mapas e fotografias. A segunda parte corresponde ao livro de exercícios propriamente dito que está dividido também em 06 (seis) lições que acompanham as lições do livro-texto. Ela possui uma unidade de revisão e um apêndice dividido em seis partes (fonética, apêndice gramatical, transcrição dos textos gravados, soluções dos exercícios, vocabulário alfabético e fontes). A edição que é utilizada nesta análise é a primeira, publicada em 2009.

3.4.5. Livro *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*

O livro *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*, publicado pela Editora da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) em Belo Horizonte, é de autoria de Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida. É composto apenas pelo livro do aluno. Ele possui 320 páginas, está dividido em 12 unidades, tem muitas figuras, tabelas, mapas e fotografias. Apresenta três anexos (*Fala, fonética!*, *Consultório gramatical* e *Ouça bem!*). A edição que é utilizada nesta análise é a primeira, lançada em 2008.

3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, privilegia-se o enfoque (inter)cultural. Para apresentar a análise dos parâmetros⁴¹ e princípios⁴² (inter)culturais utilizam-se dois roteiros propostos por Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27) e por Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115).

O roteiro de parâmetros culturais proposto por Byram (1993) é composto por oito categorias desdobradas em filtros. No quadro a seguir, são listadas as categorias e suas respectivas características.

Quadro 03 – Análise cultural: suas categorias e suas características

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS
Identidade social e grupos sociais	Diz respeito a classes sociais, identidade regional e minorias étnicas e foi classificada, conforme Moura (2005), em quatro subitens, que são: problemas sociais, classes sociais, identidade regional e minorias étnicas.
Interação social	Refere-se aos diferentes níveis de formalidade empregados nas diversas situações cotidianas. Tem como filtros os níveis de linguagem, as variações linguísticas diversas e as interações em geral.

41 Os termos ‘parâmetro’ e ‘categoria’ são sinônimos na análise cultural. Para a análise intercultural, mantivemos o termo princípio utilizado por Oliveira Santos (2004) sendo também sinônimo dos demais termos utilizados na primeira análise.

42 Estes princípios nos servirão de parâmetros para a análise intercultural dos manuais selecionados.

Crença e comportamento	Relaciona-se às crenças morais e religiosas, bem como às rotinas diárias. Ela está dividida em quatro subitens, que são: crenças morais, crenças religiosas, rotinas diárias e comportamento.
Instituições políticas e sociais	Diz respeito a informações sobre instituições federais, serviço social, saúde, justiça, ordem e governos locais.
Socialização e ciclo de vida	Esta tem como filtros de análise os seguintes tópicos: família, escola, trabalho e ritos de passagem.
História nacional	Relaciona-se a eventos históricos e contemporâneos vistos como marcos da identidade nacional. Ela está subdividida em: eventos históricos, política e manifestações populares.
Geografia nacional	Refere-se a informações sobre fatores geográficos vistos como significantes pelos membros de determinada comunidade. Possui cinco subitens, que são: turismo, localidades, clima, diversidade geográfica e economia.
Estereótipos e identidade nacional	Esta trata do que é “típico” e de símbolos de estereótipos nacionais. Seus subitens são: estereótipos, culinária, folclore, vestuário, expressão artística, esporte e lazer, trânsito e outras informações, estando nesta última alguns aspectos gerais, mais simples, porém não menos importantes, como regras de etiquetas e informações culturais.

Essas categorias são desdobradas pelo autor com mais detalhes por meio de filtros, que são subcategorias de análise. Esses filtros ficaram definidos conforme o quadro abaixo:

Quadro 04 – Análise cultural: suas categorias e filtros

CATEGORIAS	FILTROS
Identidade social e grupos sociais	Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas

Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas diversas; Interação em geral
Crença e comportamento	Crenças morais; Crenças religiosas; Rotinas diárias; Comportamento em geral
Instituições políticas e sociais	Instituições políticas; Instituições privadas; Saúde; Justiça; Ordem
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem
História nacional	Eventos históricos; Política; Manifestação popular
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia
Estereótipos e identidade nacional	Estereótipos; Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e lazer; Trânsito; Outras informações

Para a análise em uma abordagem intercultural são listados no quadro a seguir os princípios fundamentais do processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura conforme Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115).

Quadro 05 – Análise intercultural: seus princípios e suas características

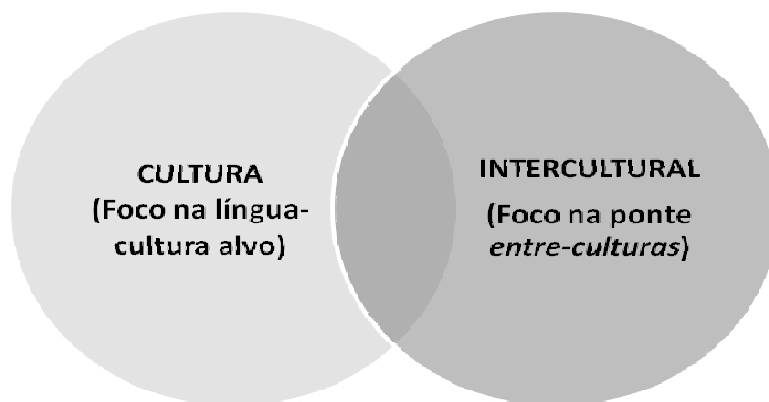
PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’	Pressupõe o fato de que uma relação entre as formas linguísticas e a organização social não é dada <i>a priori</i> , mas precisa ser construída (KRAMSCH, 1993, <i>apud</i> OLIVEIRA SANTOS, 2004).
Ensino da cultura como um processo interpessoal	Pressupõe que os significados emergem por meio da interação social, do contato social entre os integrantes do processo de aprendizagem. Torna-se necessário substituir a apresentação/prescrição de aspectos culturais e comportamentos por um processo que implica em um entendimento da estrangeiridade (IDEM).
Ensino da cultura como diferença	Pressupõe a necessidade de fazer alusão aos movimentos de valorização das diferenças e dos questionamentos quanto às identidades nacionais. Olhar a diferença não como problema, mas como um mosaico de aspectos positivos para a aprendizagem (IDEM).
Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural	Pressupõe a necessidade de incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para leituras em outras áreas que possam colaborar com a prática docente, como a literatura, a sociolinguística e a etnografia.

Esta lista de princípios apresentada por Kramersch (1993) e citada por Oliveira Santos (2004, p. 114-115) serve de guia para a análise em uma abordagem intercultural dos manuais selecionados.

3.6. INTEGRAÇÃO ENTRE AS ANÁLISES (INTER)CULTURAIS

Antes de partir para a análise propriamente dita cabe esclarecer qual a ligação existente entre os diferentes parâmetros utilizados neste trabalho. Cada análise possui claramente um foco. A análise cultural visa a avaliação dos elementos culturais presentes nos LDs e a intercultural a relação que se pretende criar entre as culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Para melhor visualização desta integração é apresentada a seguinte figura:

Figura 07 – Integração das análises (inter)culturais



Ela apresenta à esquerda a dimensão de análise cultural e à direita a dimensão intercultural. Conforme já exposto, são focos diferentes, mas integrados pelo seu objeto comum de estudo que é a cultura, sendo esta dicotômica: a estrangeira e a do aprendente.

3.7. DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE

Desenvolveu-se a presente pesquisa seguindo os procedimentos descritos abaixo:

O primeiro bloco de filtros da proposta de Byram (1993) foi aplicado em todas as atividades do manual *Bem-Vindo*. Após essa etapa, passou-se para o segundo bloco e assim

sucessivamente. Depois de concluída a aplicação de todos os filtros das categorias culturais, foram aplicados os filtros baseados nos princípios interculturais apresentados por Kramersch e editados por Oliveira Santos (2004).

Após a conclusão da análise do primeiro livro por meio dos filtros nos aspectos cultural e intercultural, passou-se a analisar os demais: *Muito Prazer, Novo Avenida Brasil 1, Novo Avenida Brasil 2 e Terra Brasil*.

3.8. ANÁLISE (INTER)CULTURAL DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Apresentamos a análise dos parâmetros culturais em destaque nesta pesquisa por categoria e por princípio no caso da análise intercultural. Em seguida, tratamos da análise quantitativa dos LDs analisados por meio de contagem numérica de frequência⁴³. Após o término das análises, passamos às considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

Antes do início da análise dos parâmetros utilizados neste trabalho são necessários alguns esclarecimentos. O objetivo da análise não é indicar o melhor ou o pior manual em uma abordagem (inter)cultural, visto que não é concebível um manual que possa oferecer um processo tão complexo e rico de detalhes que é a interculturalidade. Visa-se mapear as atividades e as ocorrências delas nos manuais selecionados. Do mesmo modo, não é objetivo desta investigação classificar os LDs em: com muitas ou poucas lacunas. Estas são verificadas conforme a ausência de algum filtro de análise. Isso não significa que o manual é carente ou rico de informações, apenas que o comportamento deles é verificado conforme os guias que servem para esta investigação.

Cada categoria e princípio da análise (inter)cultural representa um subitem de cada subcapítulo. Estas estão apresentadas conforme a ordem dos parâmetros de Byram (1993) e de Kramersch (1993) já expostos anteriormente⁴⁴. A escolha em apresentar separadamente os aspectos (inter)culturais por categoria visa facilitar a apresentação da análise dos livros.

No final do subcapítulo é apresentada a análise quantitativa (inter)cultural por meio da frequência apresentada por manual através de tabelas e de gráficos de colunas agrupadas. Para concluir este capítulo discorre-se sobre os resultados da análise dos LDs.

43 Vide nota de rodapé 11 (Considerações iniciais, p. 24).

44 Cf. Quadros 03 (p. 62), 04 (p. 63) e 05 (p. 65).

3.8.1. Categorias culturais

3.8.1.1. Identidade social e grupos sociais

Esta categoria, conforme já exposto anteriormente, diz respeito a classes sociais, identidade regional e minorias étnicas e foi classificada, conforme Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27), em quatro filtros, que são: problemas sociais, classes sociais, identidade regional e minorias étnicas.

Algumas subcategorias⁴⁵ não são trabalhadas satisfatoriamente, como a questão das minorias étnicas, por exemplo. Isso não indica que o LD não seja adequado para o ensino da língua-alvo. A ausência de atividades em um dado filtro é apenas a não ocorrência delas em consonância com os roteiros de análise adotados neste trabalho.

Em relação à cultura regional, o manual *Bem-Vindo* traz poucas informações, sendo necessário levar em conta a grande diversidade existente no Brasil e buscar contextualizar informações, sempre que possível. Alguns grupos sociais são no livro – como o cangaceiro e o caipira na figura seguinte –, mas o aprendente não é levado a buscar maiores informações acerca dessa pluralidade brasileira. O caboclo, por exemplo, é apenas citado entre as populações brasileiras, mas sem um enfoque quanto à região amazônica. Ele pode ser descrito na atividade extraída do livro *Bem-Vindo* apresentada a seguir:

45 Neste trabalho, ‘subcategoria’ é sinônimo de ‘filtro’.

Figura 08 – Texto sobre populações brasileiras⁴⁶

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freire a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão 'o que é ser brasileiro?' e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junta num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? 'Dos nossos índios', arrisca o sociólogo Roberto Gambini, 'apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país'.

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, dos gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caízaras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupiras, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

O GAÚCHO O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição das missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bombacha nas pernas, a boleadeira no lugar do laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.

O CABOCCLO A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mameluco - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente os da região Norte, da bacia amazônica. Vive basicamente da pesca e do pequeno roçado aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das frequentes cheias a que está sujeito.

O CAÍPIRA De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capiau, matuto e pé-duro.

O SERTANEJO É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e da caatinga nordestina. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jegue, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.

Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos. Nos centros urbanos vivem hoje 76% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encararmos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus conterrâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais. Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais parecidos. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo a alma de caípiras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

Fonte: Revista TERRA 06/98 - resumo do texto de Vinícius Romanini

162
cento e sessenta e dois

46 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação* – livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 162.

Verificou-se no LD *Novo Avenida Brasil 1* algumas questões relacionadas a problemas (moradia) e a grupos sociais (empregada doméstica). Notou-se também que algumas subcategorias são pouco mencionadas ou ignoradas, como “Minorias étnicas”, por exemplo. Esta última também não é contemplada com atividade ou texto no manual *Novo Avenida Brasil 2*. Neste livro, no subitem “Problemas sociais”, há uma atividade em que o aluno deve fazer uma lista de problemas da sociedade. Nos demais subitens, a exposição do tema é por meio de textos. Percebe-se a fraca frequência de tarefas que levem o aprendente a conhecer um pouco mais da sociedade da língua-alvo.

No LD *Terra Brasil* verificou-se apenas uma frequência que tratasse da identidade regional por meio da seção ‘Almanaque Brasil’ onde é apresentada uma receita de feijão tropeiro que é um prato típico do Estado de Minas Gerais (pg. 133). As demais subcategorias não foram verificadas neste livro.

Considera-se que o tema “Problemas sociais” é complexo para alunos de nível básico. Nem sempre eles se encontram no país da língua-alvo para entender aspectos sociais como a moradia, o bem-estar social, por exemplo. Acredita-se ser essa a razão pela qual a categoria ora tratada tenha apresentada fraca frequência nos LDs analisados: não foi identificada, por exemplo, atividade que tratasse destes filtros no livro *Muito Prazer*.

3.8.1.2. Interação social

Esta categoria tem como filtros os níveis de linguagem, as variações linguísticas diversas e as interações em geral.

Verificou-se que, apesar de apresentar alguns exemplos de variação linguística, nem sempre as atividades contidas no livro *Bem-Vindo* são suficientes para que o aluno compreenda as razões apresentadas e saiba utilizar a língua adequadamente. Ressalte-se que são muitas as variações do Português utilizadas no Brasil, principalmente em relação aos regionalismos presentes na língua. Apesar de os LDs trabalharem essa temática algumas vezes, há muito a ser complementado a este respeito. Ao mesmo tempo, o livro apresenta uma gama considerável de modelos de interação. É necessário também que o aprendente seja levado a agir utilizando os modelos aos quais ele foi exposto e que se sinta agente na língua-

alvo. Vale enfim lembrar que o material não possui espaço para uma quantidade enorme de interações e situações comunicativas.

O livro *Muito Prazer* abrange diferentes níveis (do básico ao intermediário), apresenta uma ampla gama de atividades referentes aos níveis de língua (formal e informal), possui muitas interações sociais e não ignora a linguagem virtual (da internet e do MSN, por exemplo). Já no filtro “Variações linguísticas diversas” foram verificados poucos trabalhos/atividades, tanto neste manual, como no *Novo Avenida Brasil 1*. Não foram identificadas tarefas – como pesquisa na internet, em bibliotecas ou com falantes nativos – acerca de diversos temas – linguagem setorial, falares regionais ou possíveis gírias correntes na mídia brasileira, por exemplo – referentes a esta categoria.

Os registros formais e informais, por exemplo, não foram trabalhados no LD *Novo Avenida Brasil 1*. Estes registros não foram apresentados por meio de modelos e de tarefas que levem o aprendente a perceber as diferentes camadas (níveis) da fala na língua-alvo. Acredita-se que por ser um manual de nível elementar, o material buscou uma linguagem mais formal, visto que possui forte enfoque gramatical.

Quanto ao livro *Novo Avenida Brasil 2*, verificou-se que os filtros “Níveis de linguagem” e “Variações linguísticas diversas” não são contemplados, ou seja, não foram verificados textos ou atividades que tratassem de uma dessas subcategorias. Alguns exemplos de interação, como ‘Comprar e vender roupas’, o ‘Planejamento de férias’ etc. são tratados no manual. De fato, um aprendente que está no Brasil aprendendo português brasileiro, precisa ter condições de, em pouco tempo, ir a uma loja de câmbio trocar moedas, pedir informações de como se locomover em uma cidade, como comprar um aparelho de celular, alugar um *kit-net* ou apartamento, fazer sua inscrição em uma escola de línguas etc.

O livro *Terra Brasil* apresenta, em cada unidade, a seção “Ouça bem!” onde são apresentados diálogos vinculados à temática da unidade. Porém, o material não apresenta suporte de áudio, mas apenas um apêndice em que estão transcritos os diálogos. Apesar de ser um material voltado para o público de nível básico⁴⁷, o livro apresenta muitos modelos de interação, não se prendendo tanto às formas gramaticais mais recorrentes em outros manuais. O aprendente é levado a perceber diferentes usos do português do Brasil, a variação dos registros formais e informais, além das mudanças linguísticas que ele pode encontrar em diversas regiões brasileiras. Esse tópico é interessante e muito polêmico, pois pode levar a

47 Alguns manuais de nível básico se concentram em aspectos gramaticais e as interações às vezes tomam papel secundário nos mesmos.

questões do tipo: que português brasileiro ensinar? O falado em São Paulo, no Rio de Janeiro ou em Brasília? O manual se propõe a favorecer o ensino de uma língua utilizada no vasto território brasileiro, mas não descarta a possibilidade do estrangeiro se deparar com registros diferentes daqueles presentes no livro.

Os modelos de interação social não comportam a enorme possibilidade de interações e, nem se pode esperar essa abrangência, pois o LD é um material que possui suas limitações. Independente da variedade de atividades que eles apresentam, pode-se considerar que todos os livros buscam dentro de suas propostas abranger de maneira consistente as necessidades do aprendente de português do Brasil.

3.8.1.3. Crença e comportamento

Esta categoria relaciona-se às crenças morais e religiosas, bem como às rotinas diárias. Ela possui quatro filtros, que são: Crenças morais, Crenças religiosas, Rotinas diárias e Comportamento.

Apesar de esta categoria tratar de aspectos referentes às crenças morais e religiosas, não foram identificadas atividades que trabalhassem esses focos nos manuais selecionados. Acredita-se que, por questões subjetivas, as crenças religiosas e morais não são tratadas. Em outras palavras, estes filtros são os mais “delicados” de serem tratados por meio de um manual. Afinal de contas, pode-se, por meio deste material, cristalizar aspectos não condizentes com a ideologia da maioria das pessoas da comunidade da língua-alvo ou expressar apenas a opinião dos produtores do manual.

Entender a complexidade de comportamentos, regras socioculturais e aspectos religiosos – livre de julgamento – são objetivos a serem perseguidos nas atividades do LD. Trabalhar essa complexidade permite ao aprendente estabelecer paralelos entre ambas as culturas [de partida e de chegada], favorecer a criação de mecanismos que lhe possibilitem interagir adequadamente em diversos ambientes.

Os demais filtros (Rotinas diárias e Comportamento em geral) são abordados no livro *Bem-Vindo* com um grande número de textos e atividades.


A atividade que é descrita a seguir foi extraída do livro *Bem-Vindo* e mostra a possível rotina de um estrangeiro no Brasil. Após a descrição do que o sujeito pretende fazer no país, a atividade solicita ao aluno que ele elabore um plano do que pretende fazer. Essa tarefa tem

foco na forma (gramatical) e não na funcionalidade da língua, em outras palavras, a preocupação maior do trabalho está na sistematização de regras e não no uso da língua.

Em segundo plano se encontra uma atividade em que é mostrada, por meio de um texto oral, uma cigana lendo a mão de um homem chamado Mauro. Nesse âmbito se percebe um espaço para se trabalhar em sala de aula questões ligadas a crenças e superstições, onde os alunos podem ser levados a trocar informações sobre suas culturas e buscar descobrir diferentes concepções de credos e crenças presentes no Brasil conforme a figura a seguir, que mostra também um possível roteiro de passeio pelo país.

Figura 09 – Modelo de atividade sobre a perspectiva do aprendente acerca do Brasil⁴⁸

UNIDADE 5

 Quando eu chegar ao Brasil, a primeira coisa que eu vou fazer é procurar um apartamento. Não quero viver num hotel por muito tempo.


Quando eu tiver minha própria casa, vou me sentir mais à vontade. Além disso, talvez eu tenha que comer sempre fora, mas quando sentir saudades de casa e quiser comer a comida do meu país, vou poder prepará-la eu mesmo.


Em segundo lugar, quando eu já estiver acostumado à vida no Brasil, vou comprar um carro. Penso que um carro seja necessário para poder viajar e conhecer melhor o país.

Se tiver tempo e puder viajar, quero conhecer o Rio de Janeiro, Brasília e Foz do Iguaçu.

Se o trabalho não tomar todo o meu tempo, quero fazer muitas outras coisas também: estudar português, praticar esportes, fazer amigos (quem sabe, arranjar uma namorada?...), etc.



 E você? O que você gostaria de fazer quando for ao Brasil (ou a algum outro país)? Comente em classe, usando as expressões:
EM PRIMEIRO LUGAR, EM SEGUNDO LUGAR, QUANDO, SE...

 **Pratique o FUTURO DO SUBJUNTIVO completando as frases:**

a. Quando o pneu do carro furar, _____.

b. Quando for despedido, _____.


c. Quando ganhar uma fortuna na loteria, _____.

d. Quando um brasileiro começar a conversar comigo em português, _____.

7

Pense em 5 pré-requisitos para a felicidade.

Exemplo:
Você será feliz se tiver muitos amigos.



 **Você vai ouvir uma cigana lendo a mão de Mauro. Escute com atenção e depois preencha os dados abaixo:**

Qual é o futuro de Mauro?


1. Ele precisa aproveitar _____ futuro.
2. Quando estiver em dificuldade _____.
3. Quando fizer um negócio _____.
4. Quanto às viagens, se _____.
5. No amor, se _____.
6. Quanto à saúde, se _____.

48 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno*. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 46.

Apenas uma atividade acerca do comportamento com o uso da língua e uma apresentação de um roteiro diário servem de modelos em escassos trechos do *Novo Avenida Brasil 1*. Esta apresenta uma canção de Noel Rosa que foi identificada na categoria “Comportamento em geral” onde se trabalhou a temática sobre os costumes brasileiros. Já no *Novo Avenida Brasil 2* as demais subcategorias são tratadas por meio de textos e frases feitas conforme a figura abaixo extraída da página 29 deste manual.

Figura 10 – Modelo de atividade sobre comportamento (I)⁴⁹

C Comportamento
No Brasil é diferente ... ou será que não?



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

Um atraso de 15 minutos é normal no Brasil. Quanto tempo você espera?

Verificou-se no livro *Terra Brasil* alguns modelos de rotinas de brasileiros e alguns textos que tratam de regras socioculturais no país. As atividades valorizam também o conhecimento que o aluno possui acerca da cultura da língua-alvo e o levam a pesquisar sobre esta cultura.

Pode-se ainda transcrever uma página do *Novo Avenida Brasil 2* onde são apresentadas algumas regras de comportamento conhecidas no Brasil conforme a próxima página:

⁴⁹ Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2009, p. 29.

Figura 11 – Modelo de atividade sobre comportamento (II)⁵⁰



Em festas, reuniões, churrascos etc. (mas não em jantares) em geral ninguém se importa se você leva mais alguém (namorado/a, amigo/a ...)

Muitas vezes, as visitas trazem pequenos presentes; flores para a dona de casa, vinho para o homem, chocolate para as crianças.



Festas, jantares etc. normalmente começam e acabam tarde. Muitas vezes, o café ou o fim da música na festa sinalizam o final da visita. Como você sinaliza o fim da visita? Como você decide a hora de ir embora?

Convites sem especificação de tempo como: “Passa lá em casa” “Aparece em casa” ou “Vamos tomar um café lá em casa qualquer dia”, não são realmente convites.

A gente sempre ...
 Você tem que ...
 Em geral, as pessoas ...
 Eu nunca ...
 Não pode ...
 Às vezes, ...

**Como mudam as regras de comportamento nas diferentes regiões de seu país?
 E em diferentes grupos sociais, níveis de idade etc.?**

O LD não tem como abranger todas as possíveis situações de interação. Mas os filtros “Comportamento em geral” e “Rotinas diárias” são amplamente tratados na maioria dos manuais, principal no último citado.

⁵⁰ Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2009, p. 29.

3.8.1.4. Instituições políticas e sociais

Esta categoria diz respeito a informações sobre instituições federais, serviço social, saúde, justiça, ordem e governos locais.

De um modo geral, os manuais apresentam algumas informações sobre as instituições públicas brasileiras. O enfoque se dá mais no âmbito em mostrar suas funções, sem maiores detalhes, por exemplo, em caso de registros no país (Polícia Federal) ou como se organiza o sistema público de saúde no país⁵¹.

O manual *Muito Prazer*, por exemplo, trata de aspectos concernentes à organização das cidades e de possíveis instituições que o aprendente terá necessidade de frequentar, como a polícia federal, a alfândega, os aeroportos, por exemplo.

O livro *Terra Brasil* apresenta uma gama de modelos de interação e informações acerca do tema. A obra traz também muitas informações quanto à subcategoria “Saúde”, além do debate sobre qualidade de vida e atividades sobre “Medicina popular”. Não se verificou, conforme os parâmetros utilizados para análise, atividades que focassem o tratamento sobre “Justiça” e “Ordem” neste LD.

A atividade transcrita a seguir extraída da página 46 do livro *Terra Brasil* mostra duas tarefas. A primeira trata de uma ficha em que o aprendente deve preencher e mostrar ao colega. Essa pode ser um bom exercício para preencher outros modelos de ficha que o aluno pode ser solicitado a escrever quando estiver no Brasil. A outra atividade, mais específica, é uma simulação do aprendente na Polícia Federal. Ela o ajuda não apenas a conhecer a função desse órgão público no país, como também saber obter mais facilmente os serviços de que necessita.

51 Há países em que não existe um sistema público de saúde nos moldes do SUS (Sistema Único de Saúde).

Figura 12 – Modelo de atividade sobre Instituições públicas e sociais⁵²

Terra Brasil

II. Na maioria das vezes, o falante de Português suprime a palavra feira. Ele usa apenas a primeira palavra. Então, é mais comum o uso de, por exemplo, “Teresa tem aula na quarta e na quinta” do que _____.

Atividade 18

Apresente-se ao colega que está ao seu lado.

Habitante do planeta

Nome completo: _____

Idade: _____ Data de nascimento: _____

Música preferida: _____

Esporte preferido: _____

Filme preferido: _____

Sou louco/louca por: _____

Qualidades que tenho: _____


Defeitos que tenho: _____

Trago sempre no bolso/na mochila: _____

Dia da semana preferido: _____

Troque a sua ficha com a de seu colega e o apresente para toda a turma.

Ouçã bem!



O engano

Marque com um (X) as afirmativas verdadeiras sobre a conversa que você acabou de ouvir:

() Beto está moreno de sol.

() O Beto é moreno.

() Diva não conhece nenhum engenheiro.

() O Beto é de Uberlândia.

() O Beto está em Belo Horizonte.

() O Beto está louco.

() A Diva e o Beto são solteiros.

() A Diva está apressada.

Na Polícia Federal

Complete de acordo com o diálogo que você escutou:

Roberto _____ está na _____ Federal para fazer uma carteira de _____.

Ele _____ os documentos e o xerox _____. Ele mora na rua _____, número _____, Bairro Nova _____, em Belo _____.

Roberto é _____, o número de _____ passaporte é ES _____ e ele pretende _____ no Brasil.

⁵² Fonte: ALMEIDA, M. A. de; DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 46.

3.8.1.5. Socialização e ciclo de vida

Nesta categoria o aprendente é exposto a informações referentes a filtros dos seguintes tópicos: Família, Escola, Trabalho e Ritos de passagem.

Os primeiros filtros (Família e Escola) apresentam um número maior de atividades se comparados ao último (Ritos de passagem) no livro *Muito Prazer*. Neste livro, é vasta a oferta de informações sobre a família e a escola. O filtro “Trabalho” tratou de aspectos importantes da sociedade como o emprego e desemprego no país. Na subcategoria “Ritos de passagem” verificou-se que o número de atividades ou textos teve fraca frequência no material. Festa de formatura, aniversário e outros acontecimentos da vida social poderiam ter sido tratados no livro, mas apenas o casamento provocou a elaboração de uma atividade.

Já o *Novo Avenida Brasil 1* traz poucas informações a respeito de família, educação, escola e trabalho, assim como nos filtros “Escola” e “Trabalho”. Não foram identificadas atividades ou textos acerca dos ritos de passagem.

No livro *Novo Avenida Brasil 2* a primeira subcategoria [Família] leva o aluno a apresentar suas considerações quanto a este tema em seu país. As outras atividades e textos enfocam as demais subcategorias, com exceção do filtro “Escola” que não apresentou atividade, modelo ou texto. O trabalho de vocabulário é bastante recorrente no material.

No livro *Terra Brasil* a ‘Família’ é abordada de maneira mais tímida, por meio de um texto e de um modelo de diálogo. O sistema escolar, a importância da escola, do casamento, da data de aniversário e do trabalho não apareceu no manual.

As atividades são sobretudo expositivas em todos manuais analisados, ficando clara a necessidade de elaboração de trabalhos que levem o aluno a interagir, a perceber esses aspectos da cultura brasileira e a conhecer cada vez mais o papel de cada tema no país. Neste caso, a contextualização das informações é também muito importante, mas alguns LDs não as enfocam como aspecto preponderante ao tratar dos temas analisados por estes filtros,.

Por fim, considera-se que a categoria “Socialização e ciclo de vida” é abordada em quase todos os LDs analisados, ainda que de maneira tímida.

3.8.1.6. História nacional

Esta categoria relaciona-se a eventos históricos e contemporâneos vistos como marcos da identidade nacional. Ela está subdividida em: Eventos Históricos, Política e Manifestações Populares.

O Manual *Bem-Vindo* traz muitas informações sobre a formação do Brasil com destaque para a política contemporânea do país, principalmente em relação ao MERCOSUL. Informações relevantes da história nacional são retratadas no material como a independência do país e o governo Collor. Os demais filtros são poucos explorados e as manifestações culturais são brevemente tratadas. Diversas fases da história brasileira são retratadas no manual: desde a invasão dos portugueses em terras indígenas até a política dos primeiros anos do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Estas fases são apresentadas no material por meio de textos, sem atividades de pergunta-resposta ou preenchimento de diálogos. Pode-se assim, por exemplo, abrir espaço para uma investigação mais apurada acerca da formação do país e entender melhor a organização atual da nação. Para isso, é apresentado na próxima página um texto extraído do manual onde é tratada um pouco da história brasileira.

Figura 13 – Modelo de atividade sobre a História Nacional⁵³

Do Império à República

O Império durou de 1822 a 1889 com o país ampliando suas fronteiras: a Província Cisplatina (mais tarde República Oriental do Uruguai) foi incorporada ao Brasil, a guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai deu ao Brasil mais 90.000 quilômetros quadrados de território e, já no fim do século, o Acre boliviano passa a ser brasileiro. A economia permaneceu latifundiária com a exportação de produtos agrícolas e a exploração de trabalho escravo abolido apenas em 1888. O cultivo do café representou, durante um longo período, a atividade econômica predominante. O regime oligárquico baseado nessa economia modificou-se muito com o advento da república e foi questionado por inúmeras revoluções armadas. As rebeliões gaúchas do sul, como a Guerra dos Farrapos (1835-1845) por exemplo, contaram com a participação de combatentes dos países do Rio da Prata.

Em 1930 um golpe de Estado proclama presidente Getúlio Vargas (governo de diladura com o Estado Novo - 1937 a 1945 voltando ao poder em 1950 como presidente constitucional) e a 'Revolução de 30' marca o fim do predomínio dos proprietários de terras, cujo poder havia sido corroído pela crise mundial de 1929 que arrasou a economia do café. O 'trabalhismo' de Vargas inaugurou o modelo de substituição de importações, dando prioridade à produção industrial própria e, durante a Segunda Guerra Mundial, à siderúrgica.

Em 1953 estabeleceu-se o monopólio estatal do petróleo, com a criação da Petrobrás. Várias leis sociais foram promulgadas nesta etapa. Vargas se suicidou em 1954 deixando uma carta testamento em que acusa 'forças obscuras' (com alusão ao imperialismo e a seus aliados internos) de não permitirem um governo adequado às aspirações populares e nacionais.

Juscelino Kubitschek (1956-1961) traz ao país empresas estrangeiras que encontram no Brasil incentivos excepcionais. Durante o seu governo a capital muda-se da cidade do Rio de Janeiro para a recém construída Brasília, desenhada para marcar uma nova etapa no processo de desenvolvimento econômico do país.

Jânio Quadros e João Goulart sucedem Kubitschek até a adoção do regime parlamentar com Tancredo Neves como primeiro ministro. Em 1963, após um plebiscito nacional, restabelece-se o presidencialismo em que Goulart tentou pôr em prática medidas como a reforma agrária e a transferência de dividendos de empresas estrangeiras ao exterior. No dia primeiro de abril de 1964 dá-se o golpe militar que permite ao

novo governo promulgar o Ato Institucional nº 5 (AI-5) que aboliu a Constituição liberal de 1946. É uma época em que muitos líderes nacionais buscam o exílio.

Entre 1964 e 1983 houve uma sucessão de Atos Institucionais e o regime militar firmou-se no poder. Os últimos presidentes desta era, os generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo, governaram a fase de transição da abertura política. Em novembro de 1979, o Congresso aprovou um projeto amplo de anistia que possibilitou a liberação de presos políticos e o retorno de exilados. É neste período que o país vê o surgimento de sindicatos fortes, especialmente o dos metalúrgicos, liderado por Luiz Inácio da Silva (Lula).

No campo econômico-financeiro, os sucessivos governos militares aplicaram uma política monetarista que levou o país a um endividamento alarmante.



100
c e m

Fonte: Getúlio Vargas/1908

53 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno*. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 100.

No manual *Muito Prazer*, é tratado apenas o filtro “Eventos históricos” por meio de um número reduzido de atividades. Em apenas dois momentos o fator histórico do país da língua-alvo é explorado e, ainda assim, por meio de um curto texto e de um diálogo que pode desencadear uma pesquisa acerca da formação da nação brasileira. Os demais filtros não foram identificados no referido livro.

Diferentemente do LD *Novo Avenida Brasil 1* – onde não foi identificada nenhuma atividade que enfocasse a história do Brasil – foram verificadas ações referentes à história nacional, principalmente a eventos históricos e a manifestações populares que, de certo modo, possuem forte relação com a constituição histórica do país no livro *Novo Avenida Brasil 2*. A política não é tratada no material. Acredita-se que isso ocorra por ela ser bastante cambiável. Já no LD *Terra Brasil*, não se verificou atividades com enfoque na subcategoria “Política”. As demais foram contempladas ainda de maneira sucinta.

Verificou-se nos manuais que, ora esses filtros eram tratados, ora estavam ausentes do percurso didático. De modo geral, os livros não trabalham de modo satisfatório os aspectos históricos, deixam de lado a constituição da cultura e da identidade brasileira, como a nação brasileira chegou ao que é hoje e qual a influência da formação da comunidade da língua-alvo possui diante do aluno.

3.8.1.7. Geografia nacional

Esta categoria se refere a informações sobre fatores geográficos vistos como significativos pelos membros de determinada comunidade. Possui cinco subitens, que são: turismo, localidades, clima, diversidade geográfica e economia.

Em todos os LDs verificaram-se muitas informações geográficas predominantemente das regiões sul e sudeste do Brasil. Identificou-se, portanto, uma desigualdade no tratamento dispensado às diferentes regiões do país. Além disso, o material não leva o aluno a interagir de maneira mais diversificada com esses dados geográficos. Ele não é, por exemplo, incitado a pesquisar sobre assuntos pouco explorados no manual ou a simular ida a uma agência de viagem, chegada a determinada cidade etc.

Os textos e informações sobre a economia são apresentados com certa frequência nos manuais. Apesar do risco de desatualização, essas informações são necessárias para o aprendente ter uma ideia da economia brasileira.

As diversidades geográfica e econômica são subcategorias consideravelmente ricas de informações acerca do Brasil. Porém, de uma maneira geral, o regionalismo não é suficientemente explorado: não se mostra o quanto nosso país é rico nestes aspectos.

No livro *Muito Prazer* o filtro “Diversidade geográfica” não é contemplado, os demais o são de maneira equilibrada. Apesar de tratar de temas nacionais como turismo e economia, o LD não focou as diferentes regiões brasileiras, ele manteve sua ênfase novamente nas regiões sul e sudeste do país. Já o filtro “Localidades” foi pouco explorado, mostrando apenas fotografias de algumas cidades do país. Aconteceu o mesmo no livro *Novo Avenida Brasil 1* onde apenas a região sul é contemplada nos subitens “turismo” e “localidades”, deixando de lado informações atuais acerca das regiões brasileiras.


No *Novo Avenida Brasil 2*, entre os filtros abordados, dois não foram tratados (Clima e Economia). O turismo – ainda que de maneira tímida – é tratado por meio de textos e algumas regiões, como a Amazônia, são citadas nas atividades. Mas aspectos referentes à organização urbana do Brasil não são tratados e a cultura do aprendente não é explorada. A diversidade geográfica também é citada, mas sem contextualização.

As subcategorias “Turismo” e “Localidades”, no livro *Terra Brasil*, foram as mais exploradas por meio de citações. O “clima” que de certo modo influencia a sociedade é tratado por meio de textos, mas sem contextualização. O livro mostra ainda algumas informações acerca da diversidade geográfica do Brasil, sem focar em determinada região. Porém, a economia, tema que pode ser muito interessante para o aprendente que pretende fazer negócios no país, não foi explorada no material.

Exemplos de atividades que focam as localidades do país estão descritas nas páginas 28 e 29 do manual *Terra Brasil* estão encartadas a seguir. Nelas o aluno é questionado se conhece alguma capital brasileira, com destaque para Belo Horizonte, a capital de Minas Gerais. Neste espaço poder-se-ia explicar a organização dos Estados Brasileiros.

Figura 14 – Modelo de atividade sobre a Geografia Nacional (I)⁵⁴

Almanaque Brasil




Capitais brasileiras

I. Você conhece a cidade de Belo Horizonte?

a) Belo Horizonte é a capital de um dos estados do Brasil. Está entre as capitais com melhor qualidade de vida da América Latina. Procure mais informações sobre a cidade e escreva um pequeno parágrafo sobre ela.

b) Veja estas imagens e identifique os pontos turísticos de Belo Horizonte. Procure informações sobre cada um destes locais:



The figure contains four photographs of Belo Horizonte landmarks. The top-left photo shows a large fountain with multiple jets of water. The top-right photo shows a park with a tall, dark, vertical monument and a large green hill in the background. The bottom-left photo shows a panoramic view of the city of Belo Horizonte from a hillside. The bottom-right photo shows a view of the city from a hillside, looking down at the urban area.

54 Fonte: ALMEIDA, M. A. de; DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 28.

Figura 15 – Modelo de atividade sobre a Geografia Nacional (II)⁵⁵

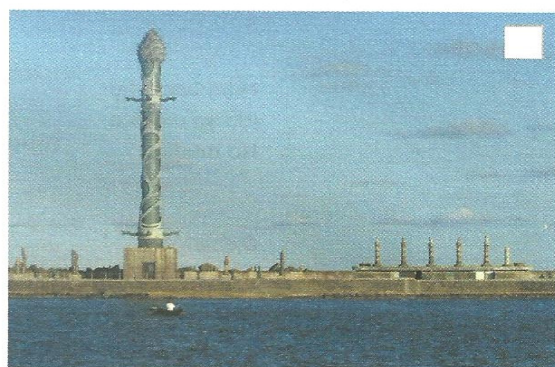
II. Vamos ver imagens de outras capitais brasileiras. Descreva oralmente cada um desses lugares. Numere cada imagem na ordem que você gostaria de conhecer:



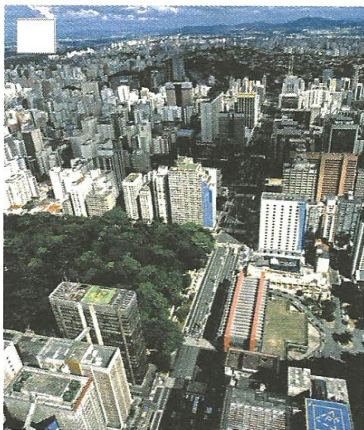
Rio de Janeiro, RJ



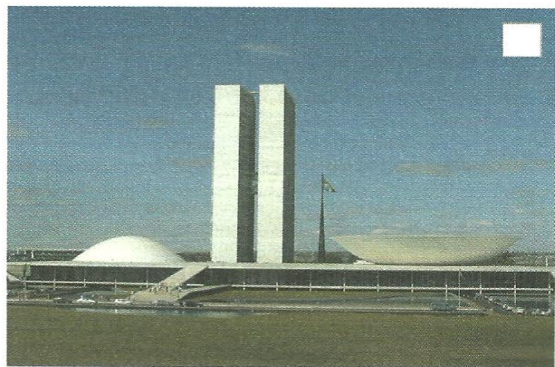
Salvador, BA



Recife, PE



São Paulo, SP



Brasília, DF

⁵⁵ Fonte: ALMEIDA, M. A. de; DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 29.

Resumindo, nesta categoria verificou-se muita concentração de informações referentes às regiões sul e sudeste do país, deixando de lado a diversidade cultural e geográfica das outras regiões do Brasil.

3.8.1.8. Estereótipo e identidade nacional

Esta categoria trata do que é “típico” e de símbolos de estereótipos nacionais. Seus filtros são: Estereótipos, Culinária, Folclore, Vestuário, Expressão Artística, Esporte e Lazer, Trânsito e Outras informações, estando nesta última alguns aspectos gerais, mais simples, porém não menos importantes, como regras de etiquetas e informações culturais.

Apenas os LDs *Muito Prazer* e *Terra Brasil* não apresentaram atividades e/ou textos que enfocassem estereótipos. Os outros livros da análise apresentam estereótipos da cultura brasileira como tipos de populações, como o cangaceiro, por exemplo.

O livro *Bem-Vindo* apresentou uma gama de informações sobre a culinária brasileira. Mas tratou do tema como se a culinária fosse igual em todo o vasto território brasileiro. As atividades não indicam onde determinadas comidas fazem parte do universo cultural da população. Um bom exemplo desta situação é a lista de peixes presente na página 18: não estão indicadas as regiões onde as espécies listadas podem ser encontradas. Já o folclore é explorado através de alguns textos. Este manual poderia apresentar outras informações acerca deste aspecto e das expressões artísticas brasileiras. Por exemplo, atividades que levem o aluno a buscar outras fontes que tratem desses temas. Há ainda vários textos sobre o esporte e o lazer, mostrando as diversas modalidades presentes no Brasil.

No que diz respeito à formação do povo brasileiro, o livro *Novo Avenida Brasil 2* propõe algumas tarefas a atividades. Destaca-se neste material o texto “O povo brasileiro” extraído da página 118 em que trata da constituição do povo brasileiro com enfoque em três raças, ou seja, o branco, o índio e o negro. A atividade tem foco na forma, mas poderia ir além, incentivando o aprendente a buscar outras informações, por exemplo, acerca dos fluxos imigratórios pelos quais o Brasil passou. Entre estes fluxos pode-se listar diversos momentos em que populações de vários países chegaram aqui, como os japoneses, os italianos e os libaneses que vieram fazer a América.

Figura 16 – Modelo de atividade sobre a Identidade e Formação Nacional⁵⁶

3 Voz passiva

1. Leia o texto abaixo e sublinhe as formas na voz passiva.

O povo brasileiro

A população brasileira é formada por três raças — índios, negros africanos e europeus.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, a enorme área, que é hoje o país, era habitada por cerca de um milhão de índios. A partir da segunda metade do século XVI, negros africanos foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores para trabalhar na produção de açúcar. Até o século XIX pelo menos 3,5 milhões de negros (provavelmente muito mais) foram transportados da África para o Brasil pelo comerciante de escravos.

A partir da segunda metade do século XIX, grande número de imigrantes, mais de 5 milhões, vindos da Itália, de Portugal, da Espanha, da Alemanha e dos outros países da Europa Central e do Oriente Médio, foram recebidos pelo país. Os japoneses, um povo que não era conhecido pelos brasileiros até então, começaram a chegar em grandes ondas a partir de 1908.

A população brasileira atual é, portanto, resultado do encontro de muitos povos. A importância de cada raça, no entanto, varia de região para região. Os brancos predominam nos estados do Sul, onde foi recebido o maior número de imigrantes europeus. O elemento índio tem grande importância na bacia do Amazonas — onde se concentram os ‘caboclos’, descendentes de índios e portugueses. Os negros e mulatos são encontrados em maior número nos estados do Nordeste e do centro, onde era maior a população escrava.



© Editora Abril/Brasil

2. Reescreva as frases que têm forma na voz passiva, substituindo-as pela voz ativa.

Três raças – índios, negros africanos e europeus – formam a população brasileira.

Cabe destacar também que os LDs *Novo Avenida Brasil 1* e *2* se concentraram nas subcategorias, que são os “Estereótipos”, a “Expressão artística” e a “Culinária”, ficando lacunas nos subitens como o esporte, o folclore e o vestuário.

Entre os livros analisados, *Muito Prazer* e *Terra Brasil* foram os que mais apresentaram atividades na subcategoria ‘Culinária’. O primeiro também contemplou as categorias ‘Folclore’ e ‘Expressão artística’. Nele também foram identificadas atividades nos subitens “Vestuário” e “Esporte e lazer”, com destaque para o lazer que listou várias atividades praticadas por muitas pessoas no Brasil. Curiosamente, o futebol – considerado pela mídia brasileira como um símbolo nacional – não foi abordado pelo manual

Apesar das poucas ocorrências sobre a culinária no *Novo Avenida Brasil 2*, considera-se interessante o texto que segue extraído da página 63 deste livro onde em poucas linhas os autores resumem a base da comida brasileira e indicam alguns dos sabores mais conhecidos no vasto território brasileiro, como o caju, a canela e o amendoim, por exemplo.

Figura 17 – Modelo de atividade sobre a culinária brasileira⁵⁷

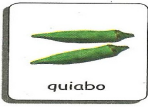
Culinária


No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana se afirmou principalmente pela introdução do azeite de dendê e da pimenta-malagueta, tão característico da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram, no Brasil, modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro. Alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnica


06


Glossário


<p>quibebe vatapá</p>	<p>prato cremoso feito com abóbora. prato feito com peixe ou galinha, leite de coco, camarão, amendoim, castanha de caju e temperado com azeite de dendê e outros temperos.</p>	<p>canjica pamonha</p>	<p>tipo de creme com milho verde ralado, apicaz, leite e canela. doce feito com milho verde, leite de coco, manteiga, canela e cozido nas folhas do próprio milho.</p>
---------------------------	---	----------------------------	--



quiabo


mandioca


azeite de dendê


castanha de caju


canela


amendoim

1. Procure no texto:
Ingredientes e pratos da cozinha africana.
.....
.....

Ingredientes e pratos da cozinha indígena
.....
.....

2. Fale com suas/seus colegas.
Que pratos estrangeiros são comuns em seu país?
Qual é o prato mais exótico que você já experimentou?
Que prato brasileiro você conhece?

3. De que tipo de comida você gosta ou não gosta?

Gosto ...

Não suporto ...

... é uma delícia.

Não sei dizer ...

Detesto ...

Adoro comer ...

Sou difícil ...

Depende ...

Não posso nem ver ...


63

57 Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2009, p. 63.

Outro ponto em que se sente um tratamento melhor quanto às lendas brasileiras é em relação às atividades que podem ser exploradas no LD, ou seja, atividades em que não basta a informação sobre a lenda, mas uma investigação sobre esse aspecto cultural. São apresentadas duas atividades: a primeira apresenta um pequeno texto sobre a Lenda da Vitória-Régia e, a segunda, é um calendário brasileiro onde são indicadas as principais festas do país conforme as figuras 18 e 19:

Figura 18 – Atividade sobre uma Lenda brasileira⁵⁸

LIÇÃO C **PANORAMA**
Lendas



Lendas são histórias populares. Elas são narrações orais ou escritas. No Brasil, existem muitas delas. Existe a lenda indígena da vitória-régia que conta que uma índia se apaixonou pela Lua. Ela tentou várias coisas para atingir a Lua, mas todas foram inúteis. Um dia, quando viu o reflexo da lua no rio Amazonas, atirou-se no rio e desapareceu. A Lua sentiu-se culpada e, por isso, transformou o corpo da índia em uma bela flor: a vitória-régia.

Você conhece alguma lenda? Conte-a resumidamente.

204

Nessa atividade, o LD *Muito Prazer* poderia indicar nomes de lendas brasileiras e perguntar aos alunos se, em seu país de origem, há lendas e quais são as mais conhecidas.




⁵⁸ Fonte: RAMOS, V. L.; FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B. *Muito prazer – fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL Editora, 2008, p. 204.

Esse é o tipo de trabalho do livro que não oferece ao aluno uma atividade que vá além da sala de aula. Passa-se agora para a outra atividade com o calendário brasileiro:

Figura 19 – O calendário brasileiro⁵⁹

7. A que horas você se levantou no domingo? 7. Você trabalhou muito a semana passada.

C3 **Calendário brasileiro**

Janeiro  Passagem do ano Férias escolares	Fevereiro  Carnaval	Março  "Águas de Março" * Outono	Abril  21 de abril Tiradentes
Maió  1º de Maio Dia do Trabalho	Junho  Festa Junina * Inverno	Julho  Férias escolares	Agosto  Vôo de Santos Dumont no 14 BIS
Setembro  7 de setembro Dia da Independência * Primavera	Outubro  12 de outubro Dia da Padroeira	Novembro  15 de novembro Proclamação da República	Dezembro  Natal Passagem do ano * Verão

1. Observe o calendário.
Quando começam as estações no Brasil?
Quais são os feriados nacionais?
Quais são os feriados religiosos?
Quais as outras festas brasileiras?
Quando são as férias escolares?

No dia 15 de novembro, ... Na primavera, ...
Em setembro, ...

2. Entreviste seu/sua colega. Em seu país:
Quando começam as estações?
Quais são os feriados nacionais e religiosos?
Quais são as festas principais?
Quando são as férias escolares?
Que feriado vocês já tiveram este ano e que feriados ainda vão ter?

No mês de setembro, ... Do dia ... até o dia ...

cinquenta e um **51**

59 Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2008, p. 51.

Essa atividade extraída do livro *Novo Avenida Brasil 1* é interessante por oferecer ao aluno um apanhado das festas nacionais no Brasil e por provocar nele o interesse em conhecer curiosidades acerca destes eventos. Esse tipo de trabalho no LD é o que se chama nesta contribuição de “Atividade consistente”. Pois com ela o professor pode acrescentar outras tarefas no processo de EAL.

O LD *Terra Brasil*, entre os que fazem parte de nossa análise, foi o que mais enfocou a cozinha regional, principalmente a do Estado de Minas Gerais, onde o material foi produzido. O folclore é tratado, mas apenas através da lenda da mandioca. O livro oferece uma gama de informações sobre artistas brasileiros, principalmente na música, através de pesquisa junto a páginas de cantores brasileiros. Outra característica deste livro (que está em consonância com o manual *Muito Prazer*) é o tratamento que esses livros dão à festa junina. Ela é apresentada nos dois manuais em vários momentos:

Figura 20 – Atividade sobre as Festas juninas⁶⁰

LIÇÃO B **PANORAMA**
Festas juninas



Existem inúmeras festas no Brasil. Algumas delas são folclóricas, como o bumba-meu-boi e outras são religiosas, como as festas juninas. As festas juninas acontecem no mês de junho. Elas celebram três santos: Santo Antônio (13/06), São João (24/06) e São Pedro (29/06). Essas festas são populares e têm comidas típicas, como batata-doce, pinhão, pipoca, e bebidas típicas, como quentão e vinho quente.

Quais são as festas mais populares no seu país?
O que vocês comem e bebem?
Como celebram?

200

⁶⁰ Fonte: RAMOS, V. L.; FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B. *Muito prazer – fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL Editora, 2008, p. 200.

Essa atividade apresenta ao aluno outro aspecto que mais a frente será tratado, que é ponte entre as culturas envolvidas no processo de ensino da língua, a relação entre as culturas de partida [do aluno] e de chegada [da língua-cultura alvo], além de apresentar uma festa brasileira.

Algumas atividades dos livros apresentam diversas características referentes a aspectos não descritos nos filtros de análise como os festivais de música, as feiras livres e a moradia no Brasil. Essas partes descritas do material ajudam o aprendente a perceber o cotidiano dos brasileiros e seu modo de vida, ainda que de modo superficial, por meio de textos e de fotografias.

Outros aspectos em uma abordagem cultural tratam do dia-a-dia da sociedade brasileira como superstições e influências de outras culturas. Os LDs apresentam hábitos que o estrangeiro pode encontrar no país, como o de comprar lembrancinhas. Outra característica que tem forte influência na vida das mais diferentes comunidades é o sistema de pesos e medidas. Nos anglófonos, por exemplo, o sistema decimal é pouco usado. O manual *Novo Avenida Brasil 1* explora esse tema.

Um recurso bastante criativo é o setor *Psiu!* que consta no final de algumas páginas do manual *Bem-Vindo*. Nele são listadas curiosidades e informações da língua e cultura do Brasil como expressões, feriados nacionais, terminologias setoriais etc.

A simbologia da cultura brasileira – neste caso o manual coloca como bandeira principal a telenovela – é tratada em algumas atividades do LD *Terra Brasil*, além de elementos de humor (turma da Mônica) e de civilização (como o caso de Santos Dumont).

Todas as atividades listadas nesta subcategoria dizem respeito à cultura do país. Por exemplo, os meios de comunicação que colaboram com a formação cultural e intelectual de uma nação, outras artes como o Teatro e o Cinema podem ser incluídos como elementos de análise dos manuais selecionados.

3.8.2. Princípios interculturais

Após a apresentação da análise cultural das categorias seguindo o roteiro de Byram passa-se, então, à análise dos princípios interculturais com base no roteiro apresentado por Kramsch (1993) que são: Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’, Ensino da cultura como um processo interpessoal, Ensino da cultura como diferença e Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

3.8.2.1. Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

Este princípio pressupõe o fato de que uma relação entre as formas linguísticas e a organização social não é dada *a priori*, mas precisa ser construída (KRAMSCH, 1993, *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004). Ele trata também do trabalho de desconstrução do estereótipo, das diferenças entre os hábitos ou aspectos da cultura do aprendente e da cultura da língua-alvo e das propostas, tanto de atividades, quanto aos hábitos diários entre as diferentes línguas.

Nesta categoria verificaram-se, em alguns LDs, apenas atividades voltadas para a observação dos hábitos diários entre as diferentes línguas [a do aprendente e a estrangeira]. Percebeu-se, então, o que se denominou ponte *entre-culturas*: a observação de diferentes culturas sem discurso de valor.

Alguns textos apontam para uma relação *entre-culturas* no livro *Bem-Vindo*. Por exemplo, o texto de autoria de Adachi na página 03 do manual que é transcrito a seguir:

EU E MINHA FAMÍLIA⁶¹

Muito prazer! Meu nome é Adachi e sou japonês. Minha família não é toda japonesa. Eu tenho dois filhos lindos. Minha primeira filha é japonesa. O nome dela é Ayako. Ela é muito tímida. Tem sete anos. Meu segundo filho é brasileiro. O nome dele é Fernando. Ele é do signo Escorpião e nasceu em novembro. Fernando tem um ano e é extrovertido. Minha esposa é muito alegre. Somos uma família muito feliz. Agora estamos no Brasil e temos uma casa muito grande. Estou feliz em trabalhar aqui e minha esposa também está contente em aprender um novo idioma.

61 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno*. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 03.

Pelo exemplo apresentado, os trechos do livro se resumem a informações de pessoas de outras culturas que se encontram no Brasil. Faltam atividades que possam levar o aprendente a interagir e a reagir com a cultura estrangeira. Não se leva em consideração que a interculturalidade é uma via de mão dupla, onde há relação entre as línguas-culturas dos interactantes, a construção de conhecimento mútuo e a ampliação de saberes por meio do que é sabido e do que é desconhecido.

O LD *Muito Prazer*, por exemplo, apresenta algumas tarefas que estabelecem relações entre as língua-culturas envolvidas, conforme a transcrição da tarefa da página 229 do livro:

REDAÇÃO⁶²

O seu país recebe imigrantes? Quais são as nacionalidades que mais visitam ou imigram para o seu país? Quais costumes de seu país são mais difíceis para os estrangeiros? Com base no texto e nas perguntas acima redija um texto sobre ‘pessoas fora de seu território nacional’.

Outro exemplo bastante interessante é a atividade que apresenta um texto sobre os imigrantes japoneses e o fluxo imigratório do Brasil para o Japão no século XX. Essa atividade abre espaço para uma reflexão quanto ao fenômeno da imigração e da relação entre as culturas dos países envolvidos. Na página seguinte é apresentado o texto que trata do “Made in Brazil para o Japão”.

62 Fonte: RAMOS, V. L.; FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B. *Muito Prazer – fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL Editora, 2008, p. 229.

Figura 21 – “Made in Brazil para o Japão”⁶³

UNIDADE 12 ESTOU A FIM DE UMA MOQUECA

Made in Brazil para o Japão

Marsílea Gombata

No ano que vem faz 100 anos que um navio saiu do Japão e trouxe para o Brasil os primeiros imigrantes japoneses que deram origem à maior comunidade nipônica fora do território japonês.

Foi preciso um século para o sushi se tornar popular entre os brasileiros. E, hoje, com os emigrantes do Brasil para o Japão, costumes brasileiros começam a ganhar o gosto de habitantes do país do sol nascente.

Desde a metade da década de 80, cerca de 300 mil brasileiros migraram para o Japão – em sua maioria de primeira e segunda geração – superando os 250 mil imigrantes japoneses que vieram para o Brasil.

A cientista social Luci Tiho estudou a fundo o fenômeno e, em seu doutorado, quis mostrar “como está sendo feito o caminho contrário dos imigrantes japoneses”.

– Minha mãe era de Kyoto e veio para plantar café aqui – lembra. – Fiz questão de voltar para lá e saber como imigrantes brasileiros enfrentam dificuldades e se adaptam.

Embora a história da imigração japonesa no Brasil seja mais longa que a dos brasileiros no Japão, Luci explica que a globalização ajudou a interação do Japão com outras culturas e, hoje, há diversas influências brasileiras nos hábitos japoneses: por exemplo, em seu estudo, Luci mostra que certas empresas japonesas promovem churrascos para seus funcionários e os japoneses são fãs de caipirinha. Em refeitórios de fábricas, muitos optam pela comida brasileira. Outros, ainda, gostam de pão de queijo, pastel e coxinha.

Os japoneses também gostam de futebol e da Seleção Brasileira, jovens japoneses estão aprendendo capoeira e freqüentam aulas de axé. Há os que gostam de carnaval e, também, os que adoram bossa nova.

A sociedade japonesa é fechada e distante. Mas, com a globalização, o Japão tende a mudar, pois precisa incorporar imigrantes por causa de sua baixa taxa de natalidade – analisa Kiyoteru Tsutsui, sociólogo do Centro de Estudos do Japão, da Universidade de Michigan.

Na década de 80, o país oriental começou a receber imigrantes por falta de mão-de-obra. A previsão é de que até 2050, a população japonesa – 127 milhões de habitantes – terá redução de 30% e precisará de 400 mil estrangeiros por ano.

Adaptado do site: <http://jbonline.terra.com.br/editorias/internacional/papel/2007/11/04/internacional20071104000.html> em 04/11/2007

63 Fonte: RAMOS, V. L.; FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B. *Muito Prazer – fale o português do Brasil*. São Paulo: DISAL Editora, 2008, p. 228.

No manual *Novo Avenida Brasil 2* poucas foram as atividades em que se pode verificar um trabalho de desconstrução de estereótipos. O aprendente é questionado quanto aos tipos de generalizações que conhece e é levado a refletir sobre a existência deste pré-julgamento. A atividade na página 58 do livro, por exemplo, é uma oportunidade não apenas para desconstruir estereótipos brasileiros, como também para trabalhar a reflexão, por parte do aluno, acerca desse conceito. A relação entre as diferentes culturas e atividades com intuito de descobrir aspectos concernentes à cultura estrangeira não foram verificadas neste LD.

Outros livros, como o *Novo Avenida Brasil 1* e o *Terra Brasil*, não apresentaram atividade ou texto com enfoque intercultural em uma esfera de interculturalidade, nem trabalho de desconstrução de estereótipos ou de observação acerca das proximidades e distâncias entre a língua-cultura do aluno e da língua-alvo.

3.8.2.2. Ensino da cultura como um processo interpessoal

Este princípio pressupõe que os significados emergem, por meio da interação social, do contato entre os integrantes do processo de aprendizagem. Torna-se necessário substituir a apresentação/prescrição de aspectos culturais e comportamentos por um processo que implica em um entendimento da estrangeiridade (KRAMSCH, 1993, *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004). Ele trata da reflexão sobre a cultura do aprendente, sobre o conhecimento que este tem da cultura estrangeira, da construção de modelos culturais da cultura de chegada [a estrangeira] como da cultura de partida [a do aprendente] e, também, da desconstrução de estereótipos de ambas as culturas [chegada e partida]. As atividades contemplam aspectos como o conhecimento e o interesse do aluno sobre a língua-cultura predominante no Brasil.

São poucas as atividades que incentivam o aprendente a buscar maiores informações, a fazer um trabalho sobre sua inserção na cultura brasileira ou que o incentivam à pesquisa na internet. Um bom exemplo que ilustra os questionamentos feitos aos aprendentes sobre o país da língua-alvo é a atividade encartada a seguir que mostra as expectativas dos alunos em relação ao Brasil e outras informações que podem ser relevantes para a turma.

Figura 22 – Modelo da atividade com enfoque no “Ensino da cultura como um processo interpessoal”⁶⁴

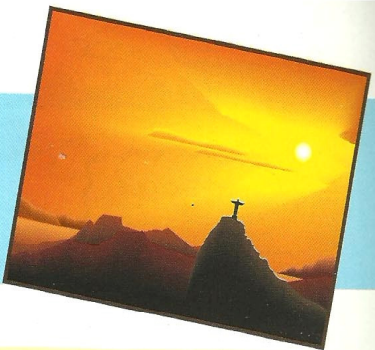
UNIDADE 5

Presente do Subjuntivo Futuro do Subjuntivo Pronomes Oblíquos

BRASIL: MINHAS EXPECTATIVAS

Qual a imagem que você faz do Brasil? O que você sabe sobre ele?

Ouçã as redações.
Há algo de *estranho* nelas?



Na sala de aula

Prof.: Hoje eu quero **que** vocês **escrevam** uma pequena redação sobre o Brasil. Quero **que** me **descrevam** a imagem que vocês têm do país. Coloquem tudo o que vocês acham que vão encontrar lá. Vocês entenderam? Podem começar.

Aluno 1: É a primeira vez que vou ao Brasil, mas me disseram que é um país tropical e que o povo é muito alegre. *É pena que* eu não *tenha* estudado espanhol para poder falar com eles. *Tomara que* eu *possa* comunicar-me através de gestos e de desenhos. Mas *receio que* não *consiga* fazer amigos, principalmente porque vou ficar apenas dois meses. Vou ficar na capital, Rio de Janeiro, famosa pelo Carnaval e pelas mulatas bonitas. Vou poder ver o Carnaval porque vou em abril para lá. *Espero que* alguma mulata bonita me *ensine* a sambar.

Aluno 2: A firma onde eu trabalho *exige que* eu *fique* um ano no Brasil, mas não gostaria de ficar tanto tempo separado de minha família.

Receio que eu não *saiba* muita coisa sobre o Brasil. Sei que os brasileiros gostam muito de futebol, café e rumba. *Talvez eu goste* de morar lá, porque adoro futebol e dança. Mas quase nunca tomo café. *Quem sabe* eu me *acostume* com a bebida. *Talvez seja* mais saudável do que cerveja, que eu tomo sempre. Será que eles não tomam cerveja?

Ouvi dizer que é proibido fumar dentro de casa. *Tomara que seja* verdade para *que* eu *possa* deixar de fumar.

E você? Que outra informação teria a acrescentar sobre o Brasil?

1 Leia o texto acima e responda ou complete.

1. O que o professor quer que os alunos façam? _____
2. Quais são os receios e as expectativas do aluno 1? _____
3. O aluno 1 sente pena de que... _____
4. Quais são os receios e as expectativas do aluno 2? _____
5. O que a firma do aluno 2 exige dele? _____

64 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno*. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 43.

No LD *Muito Prazer* observaram-se atividades de reflexão quanto à cultura do aprendente, quanto ao conhecimento que o aprendente tem da cultura estrangeira, a desconstrução de estereótipos de ambas as culturas [chegada e partida]. Elas são consistentes, pois levam o aprendente a refletir sobre outras culturas – como a japonesa, por exemplo – que de certo modo influencia(ra)m a cultura brasileira. Este filtro é complexo, pois é suscetível de favorecer a construção de estereótipos que podem falsificar ou cristalizar ideias sobre as diversas culturas.

Poucas atividades nesta categoria são encontradas nos LDs *Novo Avenida Brasil 1* e *2*. Destacam-se duas atividades: uma que tem como enfoque a reflexão por parte do aprendente quanto às férias em seu país e a outra referente ao seu conhecimento de cultura brasileira conforme a transcrição da atividade da página 40 do livro *Novo Avenida Brasil 1*:

D2 Moradias⁶⁵

1. O que você sabe sobre a situação habitacional no Brasil?

No livro *Terra Brasil* foram identificadas atividades de reflexão quanto ao conhecimento que o aprendente tem da cultura estrangeira onde os alunos são levados a tratar do seu conhecimento da cultura da língua-alvo e, também, de outras culturas como a sua e de seus colegas de classe. Percebeu-se também, nesta subcategoria, que a ponte entre as diferentes culturas no processo de EAL dá-se por meio de trocas de informações, como entrevistas a brasileiros, análise de programas televisivos, radiofônicos ou catalogação de reportagens em jornais e revista que abordam a cultura da língua-alvo e da cultura do aprendente.

Com base na análise deste filtro cabe ressaltar que, em uma abordagem intercultural, a cultura do aprendente não é desconsiderada, mas valorizada como meio de favorecer a aprendizagem de uma nova língua-cultura. Por isso, nesta categoria é enfatizada a cultura do aluno.

65 Fonte: LIMA, E. E. O. *et all. Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2008, p. 40.

3.8.2.3. Ensino da cultura como diferença

Este princípio pressupõe a necessidade de fazer alusão aos movimentos de valorização das diferenças e dos questionamentos quanto às identidades nacionais. Olhar a diferença não como problema, mas como trunfo para a aprendizagem é o objetivo desta categoria (KRAMSCH, 1993, *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004). Ele trata da apresentação das diferenças sem discurso de valor, da formação histórica e geográfica que molda a atual sociedade da língua-alvo, de atividades que incentivem o aprendente a traçar paralelos entre os países onde a língua-alvo é utilizada e da apresentação dos papéis desenvolvidos por cada gênero em cada cultura estudada.

Traçar as diferenças acerca dos temas tratados foi bastante recorrente nas atividades que foram observadas no manual *Muito Prazer*. Da história da nação de origem do aprendente a ritos de passagem, como o casamento, o material aborda uma variedade de atividades suscetível de ajudar o estrangeiro a construir uma representação bem fundamentada da língua portuguesa do Brasil e da cultura brasileira. Com isso, pode-se favorecer um diálogo acerca das diferenças entre povos livre de qualquer hierarquia cultural. A única lacuna nesta categoria foi a ausência de um debate quanto aos papéis dos gêneros masculino e feminino nas diferentes culturas.

Já nos manuais *Novo Avenida Brasil 1 e 2* esta categoria teve fraca frequência. Raras foram as atividades onde o LD trabalha com a interface cultura de partida/cultura de chegada. O paralelismo entre as diferentes culturas envolvidas no processo de ensino e o papel dos gêneros nesses diversos âmbitos também não foi realizado.

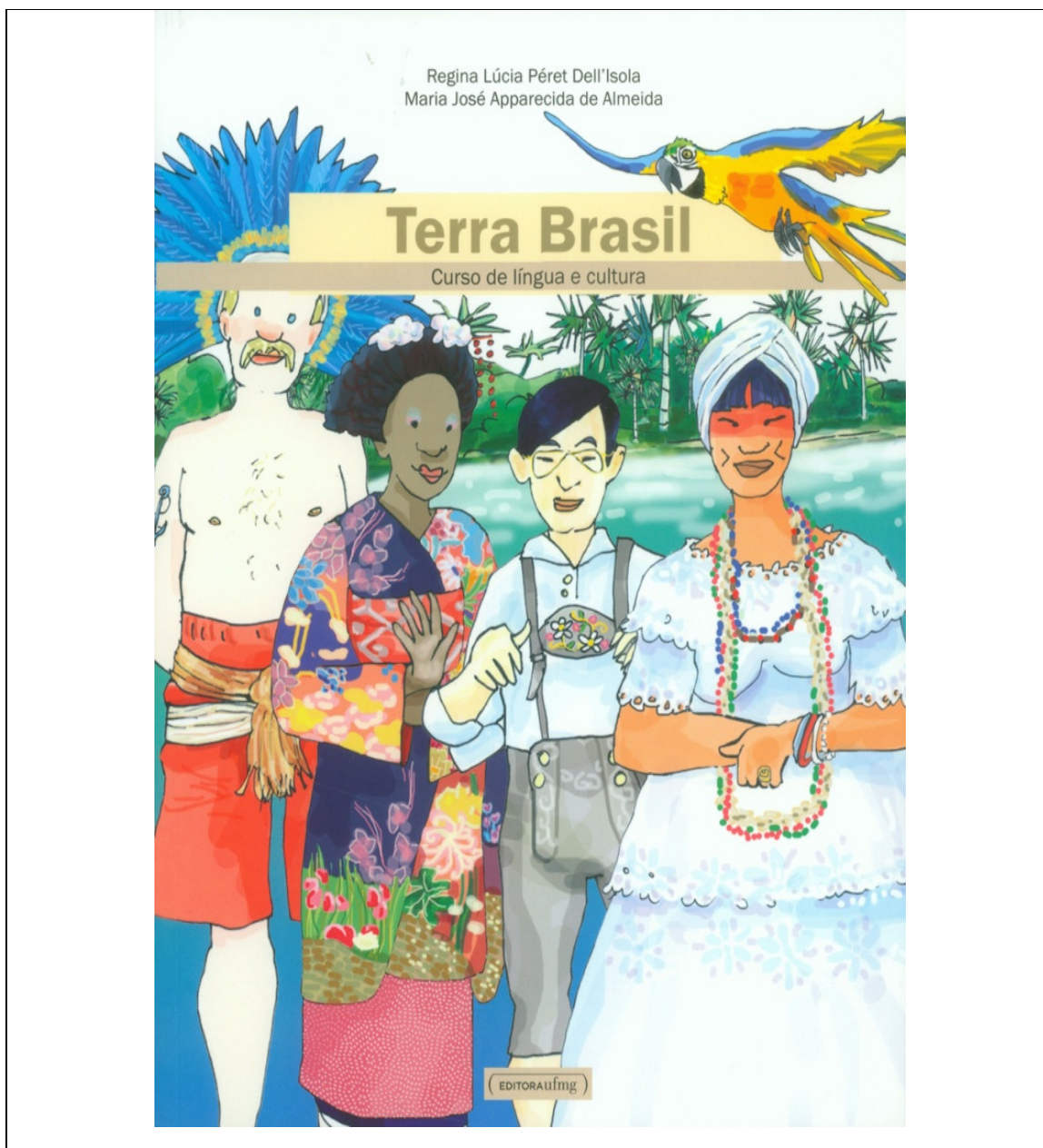
No LD *Terra Brasil* foram tratadas as diferenças sem discurso de valor e atividades que incentivam o aprendente a traçar paralelos entre os países onde a língua-alvo é utilizada. Estas diferenças tratam do conhecimento que o aprendente tem da cultura-alvo e as atividades e tarefas ofereceram ao aluno um espaço de reflexão sobre as diferentes culturas que ele conhece por meio dos ditos populares. Digna de nota é a pesquisa sobre os mercados populares no Brasil e no estrangeiro⁶⁶, pois essa verificação mostra características próximas e distantes entre as nações.

Em alguns livros, resumindo, o paralelismo entre as diferentes culturas não foi trabalhado de modo a mostrar ao aluno que a língua é muito mais que uma estrutura morfossintaticamente adequada e que ela veicula um mundo diferente do seu.

66 Fonte: ALMEIDA, M. A. de; DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pg. 52.

Um bom exemplo de cultura como diferença é apresentado na capa do manual *Terra Brasil*, onde se pode notar pessoas de diferentes etnias utilizando trajés de outra cultura.

Figura 23 – Capa do manual Terra Brasil⁶⁷



⁶⁷ Fonte: ALMEIDA, M. A. de; DELL'ISOLA, R. L. P. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

A capa do manual *Terra Brasil* (Fig. 23) apresenta uma curiosa formação de sujeitos compostos por diferentes estereótipos. Nela estão contidos uma índia vestida com trajes de uma típica baiana, um japonês vestido com um típico traje alemão, uma negra vestida como gueixa e um homem branco com trajes indígenas. A capa é bem provocativa, pois apresenta diferentes pessoas de etnias diversas vestidos tipicamente como pertencentes a outra cultura.

3.8.2.4. Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

Este princípio pressupõe a necessidade de incentivar a ampliação do campo de referência de professores de línguas para leituras em outras áreas que possam colaborar com a prática docente, como a literatura, a sociolinguística e a etnografia. Ele trata da apresentação da cultura por meio de pensadores e escritores que possam ter alguma influência na cultura de partida [a do aluno] e de informações sobre as disciplinas de estudos dos aprendentes diante dos aspectos da cultura de chegada. Tratando de algumas áreas do saber – como ciências naturais e tecnologia –, os LDs buscam, ainda que por meio de listas de vocabulário, abordar algumas profissões, como a advocacia e a medicina.

Verificou-se, por meio da análise, que o manual *Bem-Vindo* propõe atividades que tratam da relação cultura-materna/cultura estrangeira, ou seja, entre a cultura do aprendente [cultura de partida] e a cultura brasileira [cultura de chegada].

Não foi identificada atividade, tarefa ou texto que tratasse da relação cultura / áreas disciplinares nos outros manuais (*Muito Prazer*, *Novo Avenida Brasil 1 e 2* e *Terra Brasil*). Estes não apresentaram exemplos de pensadores que pudessem de algum modo fazer ponte com outras correntes ideológicas de outras nações ou a apresentação de alguma disciplina que contribuísse com a formação do aprendente na língua-alvo. Tampouco foram identificados trabalhos no âmbito de uma dada disciplina em outra cultura ou que tivesse como foco estudos de uma determinada área – como por exemplo, a geografia – em relação à língua-cultura alvo.

Neste trabalho, ao considerar a interculturalidade como uma relação entre agentes de diferentes culturas em uma interação, vale refletir diante de ambas as culturas, sendo importante o conhecimento acerca dos mundos da língua estrangeira e do aprendente.

Com estas reflexões até então expostas, toma-se como exemplo a atividade extraída do livro *Bem-Vindo*, da página 143, onde se verifica um debate sobre o conhecimento que o aluno pode ter de uma outra cultura no âmbito profissional e, até de certo modo, cultural.

Figura 24 – Modelo de atividade com enfoque na “Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural”⁶⁸

CULTURA E COMPETITIVIDADE

A multinacional Moore, do setor de artes gráficas, fechou sua fábrica no Recife. À primeira vista, o fato pode parecer corriqueiro, não fossem as razões para justificá-lo. Segundo a empresa, ela não se inteirou das diferenças culturais entre os estados que compõem o mosaico chamado Brasil e acabou enfrentando uma inesperada queda nos resultados. Assim é chamada a diversidade cultural. Quando pessoas de diferentes origens culturais têm necessida-


de de relacionar-se nos negócios, seja para o simples ato de compra e venda, seja nas etapas pré e pós-fusões e incorporações, as condições para o conflito estarão presentes. Sem entender as diferenças culturais não haverá vantagem competitiva. Para interagir com pessoas ou instituições de outras regiões não basta ser fluente na língua do interlocutor. É preciso conhecer os costumes, os hábitos, os ritos, as crenças, o ambiente social, político e

econômico, evitando-se preconceitos e estereótipos. Por que é importante conhecer a cultura do interlocutor? Em primeiro lugar, para navegar tranquilamente nas águas traiçoeiras da diversidade cultural que caracteriza o mundo. Para não cometer gafes ou assumir comportamentos inadequados. Para não inviabilizar projetos relevantes e em termos de negócios, para dispor de vantagem competitiva. Para jogar e ... ganhar.

Fonte: Texto adaptado do artigo 'Entender diferenças culturais serve para ajudar nos negócios' de Vicente de Paula Oliveira no jornal *Gazeta Mercantil* - 2003

CURIOSIDADES

- Para o árabe, ao apertar a mão ou entregar um cartão de visitas, é indispensável usar a mão direita, a esquerda é considerada impura e por isso traz má sorte.
- Os japoneses dão e recebem cartões de visitas com as duas mãos e com a leitura voltada ao receptor. A entrega feita dessa forma permite a leitura de reconhecimento. É a maneira de conhecer melhor seus interlocutores.



Discuta com seu colega a importância ou não de se conhecer bem a cultura e os costumes dos países com quem mantemos relação de trabalho ou parceria nos negócios.

1 Encontre no texto dois substantivos terminados em **-ções** e dois em **-dade**. É possível formar outras palavras a partir do mesmo radical? Por exemplo, um adjetivo ou um verbo: **admiração/admirável/admirar**. **REVISÃO**

-ções

1. _____

2. _____

-dade

1. _____

2. _____

⁶⁸ Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno*. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 143.

Após a exposição da análise qualitativa dos livros selecionados conforme os roteiros adotados, passa-se no próximo subcapítulo à análise quantitativa dos manuais selecionados.

3.9. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS PRINCÍPIOS (INTER)CULTURAIS

Conforme já exposto, este trabalho tem enfoque qualitativo, uma vez que na análise dos LDs fez-se necessário interpretá-los. Ele também tem caráter quantitativo, pois durante a análise dos MDs recorreu-se a uma contagem numérica que possibilitou a diagramação de gráficos⁶⁹.

A análise quantitativa tem como objetivo apresentar uma vitrine da ocorrência de atividades com enfoque (inter)cultural nos manuais que fazem parte do *corpus* deste trabalho. A frequência é entendida nesta análise quantitativa como o número de páginas em que os aspectos (inter)culturais ocorreram⁷⁰.

Primeiramente, é apresentada uma tabela geral onde se verifica a frequência de atividades/tarefas/trabalhos culturais nos manuais analisados. Em seguida, vem uma tabela geral dos princípios interculturais. Para uma análise mais fiável, optou-se por uma verificação quantitativa observando em cada um dos manuais todas as categorias dos roteiros de análise adotados. Na próxima página são apresentadas as tabelas ora citadas no texto.

69 Ref. frequência (Vide Considerações iniciais, p. 24, nota de rodapé 11).

70 A frequência organizada por LD pode ser consultada nos anexos deste trabalho (p. 152-211).

Eis a tabela geral dos parâmetros culturais obtidos pela análise dos LDs e classificada por manual:

Tabela 01 – Frequência dos parâmetros culturais por LD

	CATEGORIAS	LIVROS DIDÁTICOS				
		BV	MP	NA1	NA2	TB
01	Identidade social e grupos sociais	04	-	04	04	01
02	Interação Social	45	107	09	04	35
03	Crença e comportamento	05	22	03	03	04
04	Instituições políticas e sociais	08	15	02	01	10
05	Socialização e ciclo de vida	19	21	04	09	03
06	História nacional	12	02	-	05	05
07	Geografia nacional	16	15	04	09	14
08	Estereótipo e identidade nacional	34	31	07	11	30
09	Outras Informações	10	15	01	-	17
	TOTAL DE FREQUÊNCIA	153	228	34	46	119

E eis a tabela geral de frequência dos princípios interculturais, também organizada por manual:

Tabela 02 – Frequência dos princípios interculturais por LD

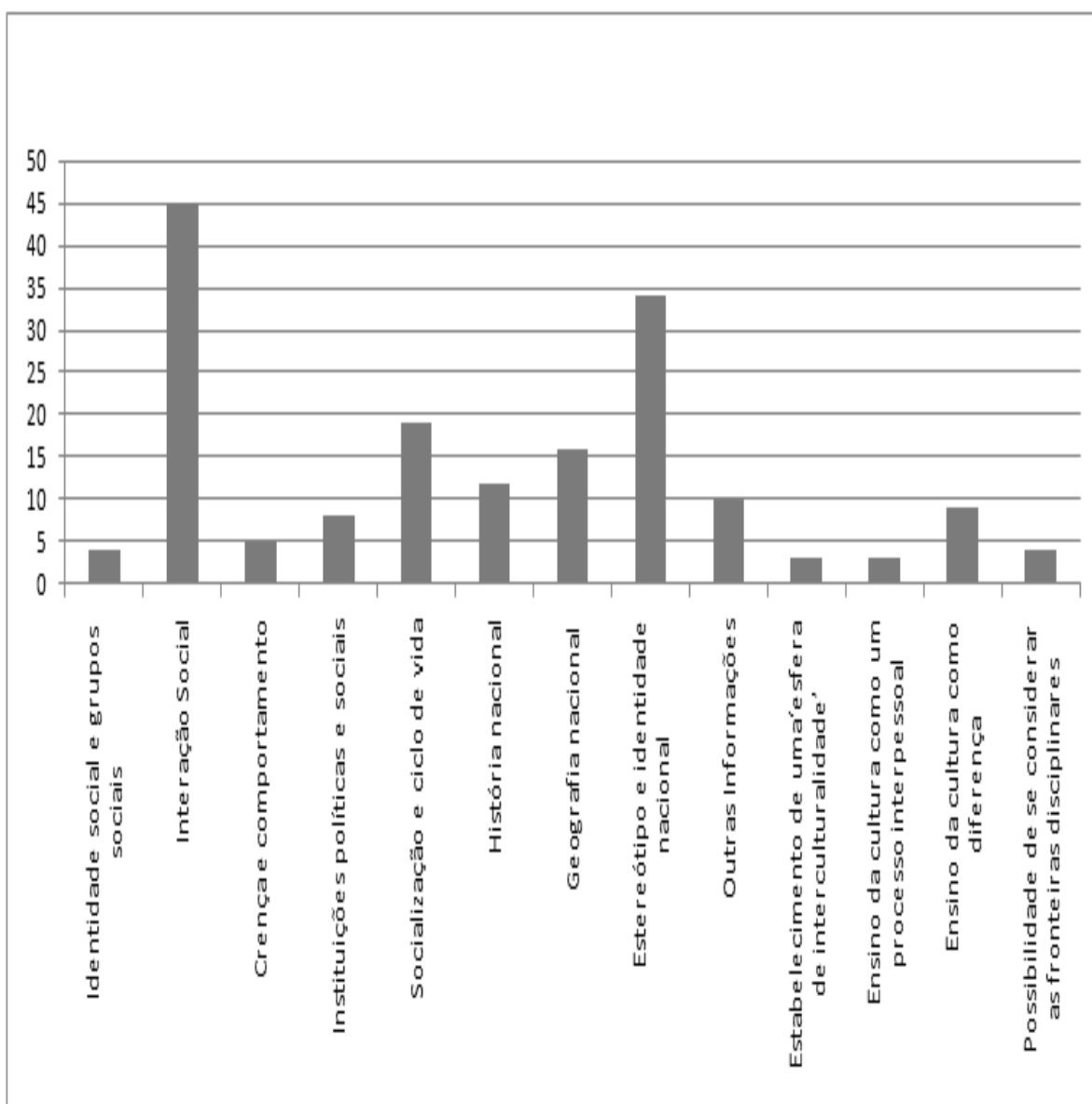
	CATEGORIAS	LIVROS DIDÁTICOS				
		BV	MP	NA1	NA2	TB
01	Estabelecimento de uma 'esfera de interculturalidade'	03	04	-	02	-
02	Ensino da cultura como um processo interpessoal	03	04	01	02	02
03	Ensino da cultura como diferença	09	13	01	05	01
04	Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural	04	-	-	-	-
	TOTAL DE FREQUÊNCIA	19	21	02	09	03

Passa-se, então, a discorrer sobre a análise quantitativa dos manuais que fazem parte do *corpus* deste trabalho.

3.9.1. Análise quantitativa do manual *Bem-Vindo*

Na análise quantitativa do manual *Bem-Vindo*, percebe-se que não há um equilíbrio entre a frequência de cada filtro que apresenta atividades. Ao coletar os dados obtidos e ao inseri-los em um gráfico de colunas agrupadas, percebe-se que há um número significativo de atividades concentradas em determinadas áreas dos filtros de análise cultural e princípios interculturais que não são contemplados conforme o gráfico geral dos parâmetros obtidos pela análise do LD:

Gráfico 01 – Frequência (inter)cultural do LD *Bem-Vindo*

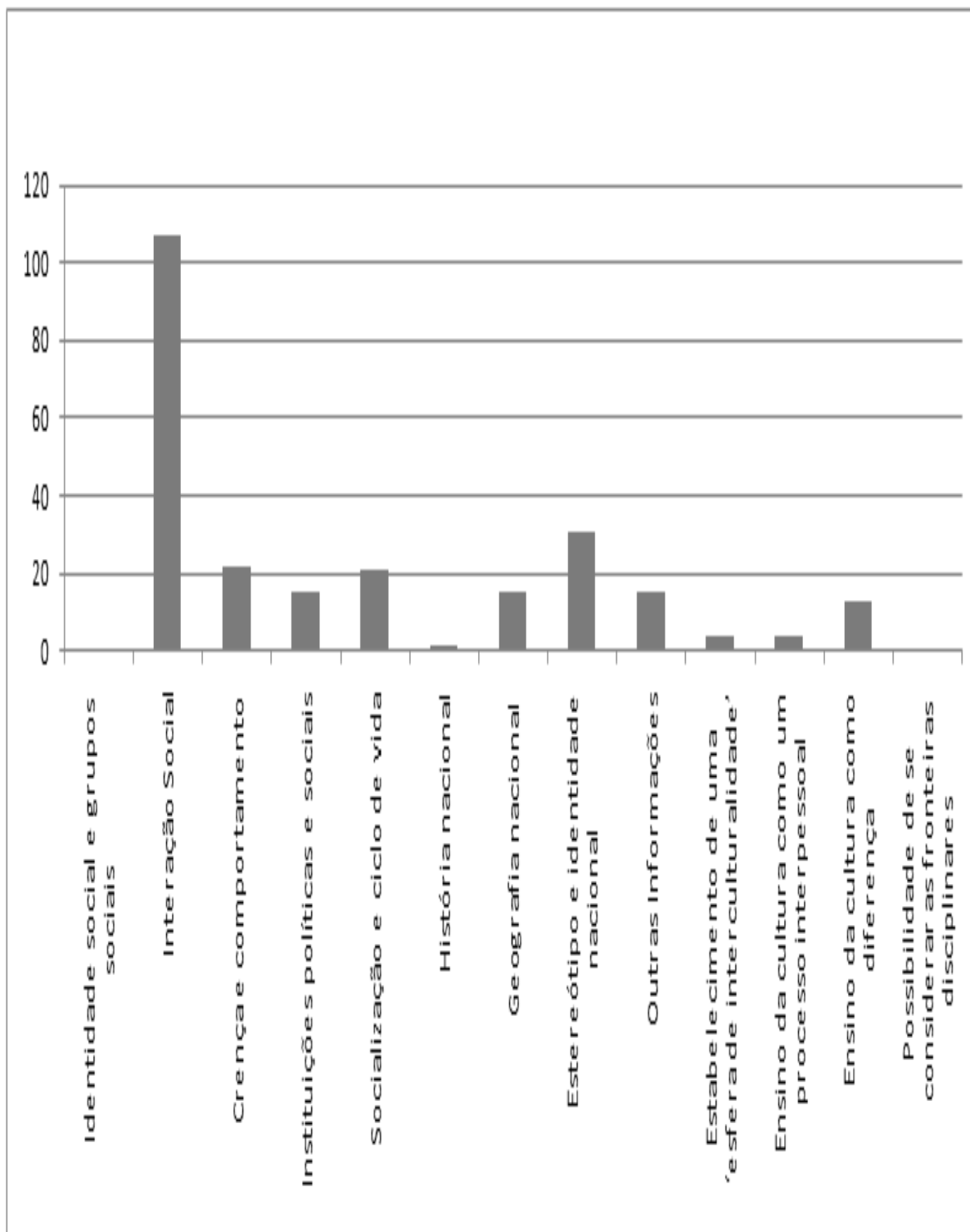


O gráfico mostra uma concentração de atividades que exploram as áreas referentes à “Interação social” e ao “Estereótipo e identidade nacional”, ao passo que as demais áreas como, por exemplo, “Identidade social e grupos sociais” e “História nacional” aparecem pouco no LD.

Quanto aos princípios interculturais percebe-se que há um equilíbrio referente à frequência de três categorias que são: “O estabelecimento de uma esfera de interculturalidade”, “O ensino da cultura como um processo interpessoal” e “Possibilidade de, no processo de aprendizagem intercultural, se considerar as fronteiras disciplinares”. O destaque fica com a categoria “O ensino da cultura como diferença” que se mostra como aquela que apresenta maior frequência conforme os parâmetros utilizados nesta análise em uma abordagem intercultural.

3.9.2. Análise quantitativa do manual *Muito Prazer*

Já no manual *Muito Prazer* percebe-se que há considerável desequilíbrio entre as categorias como “Identidade social e grupos sociais” e contrastam com a forte presença de atividades na categoria “Interação social”. As demais apresentaram pouca frequência. O gráfico mostra a concentração de atividades em algumas categorias e a inexistência em outras, conforme o gráfico geral dos parâmetros obtidos pela análise dos aspectos (inter) culturais neste LD:

Gráfico 02 – Frequência (inter)cultural do LD *Muito Prazer*

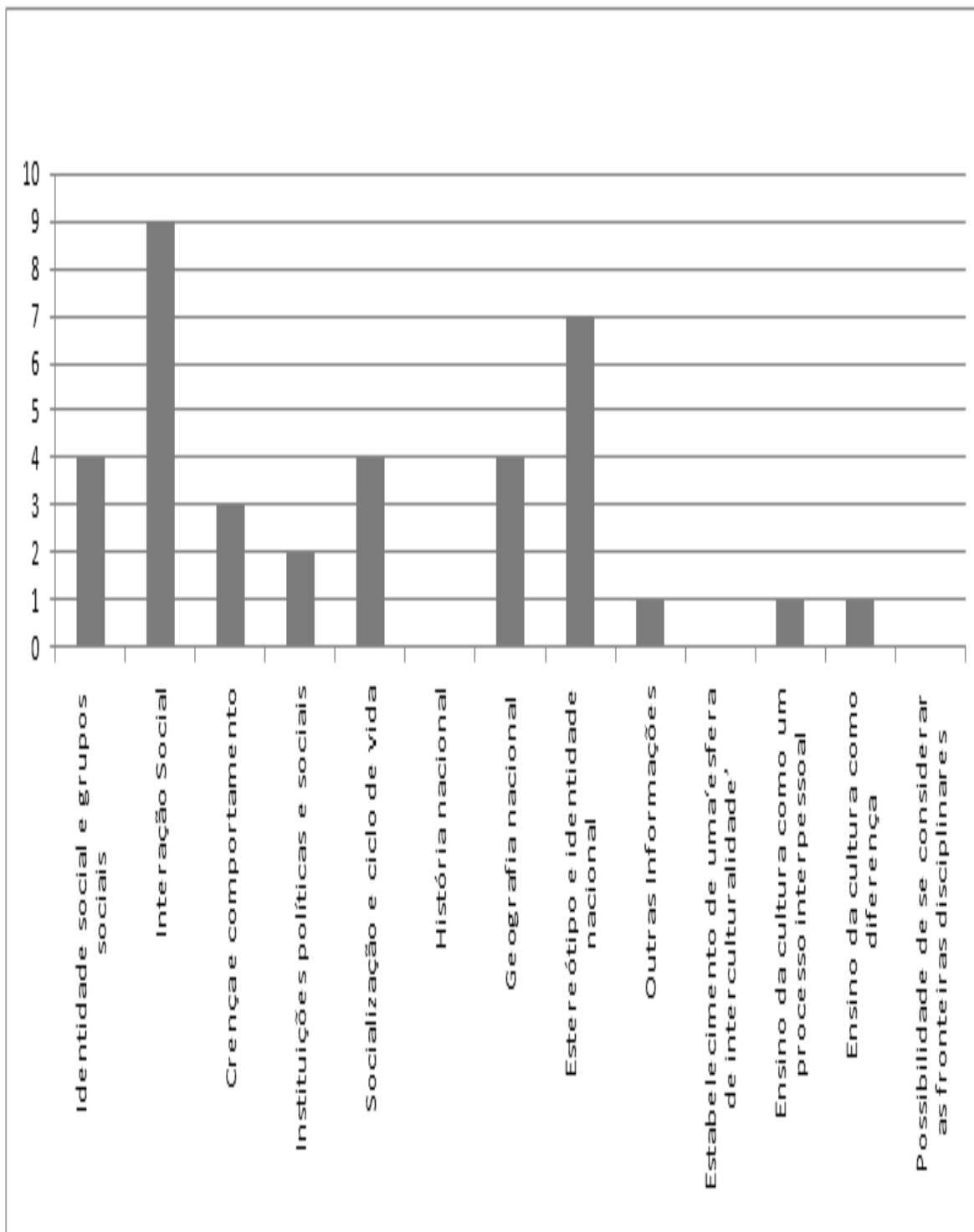
Ainda sobre ao manual *Muito Prazer* o gráfico mostra a considerável frequência de atividades na categoria “Interação social”, certo equilíbrio entre as demais categorias, um número reduzido de trabalhos na categoria “História nacional” e a inexistência de atividades na categoria “Identidade social e grupos sociais”.

Em relação aos princípios interculturais, percebe-se que há um equilíbrio entre a frequência das categorias “O estabelecimento de uma esfera de interculturalidade” e “O ensino da cultura como um processo interpessoal”. O destaque fica com a categoria “O ensino da cultura como diferença” que se mostra como aquela que apresenta maior frequência conforme os parâmetros utilizados em nossa análise intercultural. A lacuna do material fica por conta do filtro “Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural” onde não foram detectadas tarefas que abordassem o filtro investigado.

Por fim, de um modo geral, o manual *Muito Prazer* foi o que teve a maior discrepância entre as categorias de análise. O gráfico mostrou uma frequência muito forte na categoria “Interação social”. Ainda de maneira mais geral, ele foi o livro que mais ofereceu atividades no enfoque intercultural. Não se descarta uma informação importante: o volume do material é o mais rico de todos, pois possui mais de 400 páginas de atividades e, conseqüentemente, para um curso elementar o mesmo apresenta uma gama de atividades e exercícios.

3.9.3. Análise quantitativa do manual *Novo Avenida Brasil 1*

Passando para a análise quantitativa do LD *Novo Avenida Brasil 1*, constata-se que ele apresenta certo equilíbrio entre algumas categorias do roteiro cultural de Byram (1993), conforme os parâmetros culturais obtidos pela análise do LD, como “Identidade social e grupos sociais” e a categoria “Socialização e ciclo de vida”. Entre as 14 categorias mapeadas, três não apresentaram atividades com enfoque (inter)cultural. Apesar de o manual ser de nível elementar, onde geralmente o enfoque quanto à forma é evidente, apresentou muitas atividades com enfoque na cultura brasileira e com certo enfoque na relação *entre-culturas*. Este último, ainda que tímido, aparece com certa frequência que se pode perceber por meio do gráfico presente na próxima página:

Gráfico 03 – Frequência (inter)cultural do LD *Novo Avenida Brasil 1*

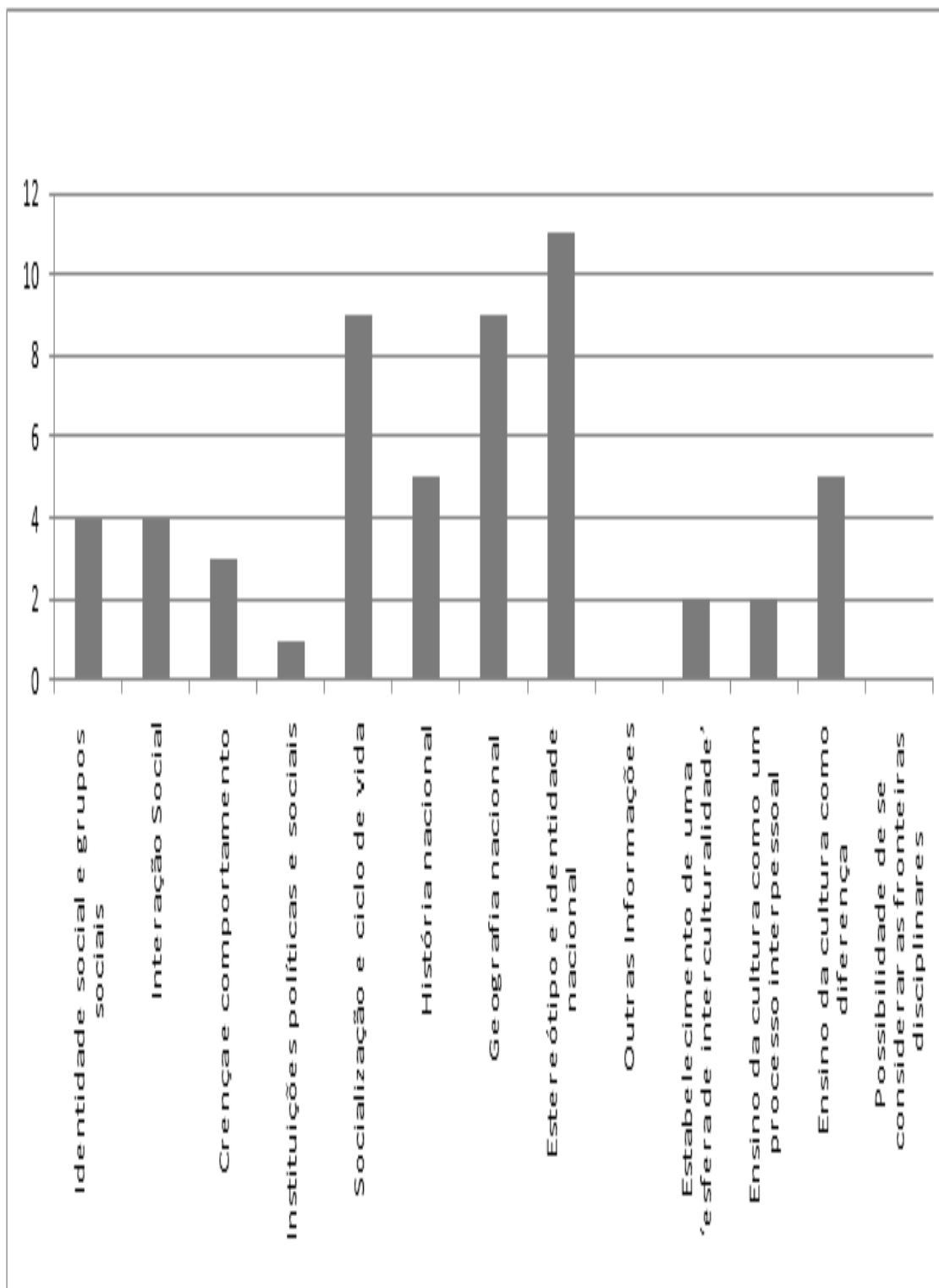
O gráfico mostra nos parâmetros culturais a considerável frequência de atividades nas categorias “Interação social” e “Estereótipo e identidade nacional”. Há certo equilíbrio entre as demais categorias, com exceção da categoria “História nacional” que não apresentou nenhuma atividade. Ele também mostra, nos parâmetros interculturais, que somente duas categorias apresentam atividades ou textos: “O ensino da cultura como um processo interpessoal” e “O ensino da cultura como diferença” no LD.

3.9.4. Análise quantitativa do manual *Novo Avenida Brasil 2*

Por meio da análise quantitativa do manual *Novo Avenida Brasil 2*, verificou-se um desequilíbrio entre as últimas quatro categorias (Socialização e ciclo de vida, História nacional, Geografia nacional e Estereótipo e identidade nacional) e as quatro primeiras (Identidade social e grupos sociais, Interação social, Crença e comportamento e Instituições políticas e sociais). Ao coletar os dados obtidos e inseri-los em um gráfico de colunas agrupadas, percebeu-se também que há um maior número de atividades concentradas em determinadas áreas.

Ainda sobre o gráfico, percebe-se uma concentração de atividades que exploram as áreas referentes à “Socialização e ciclo de vida”, “Geografia nacional” e “Estereótipo e identidade nacional”, ao passo que as demais áreas apresentam poucas atividades no LD. Fazendo uma ponte com o manual *Novo Avenida Brasil 1*, percebe-se que o *Novo Avenida Brasil 2* amplia a oferta de atividades, textos e tarefas com enfoque (inter)cultural. O trabalho com aspectos formais da língua ainda é evidente no livro, mas divide espaço com outros enfoques, como o próprio intercultural (Cf. gráfico na próxima página).

Gráfico 04 – Frequência (inter)cultural do LD *Novo Avenida Brasil 2*

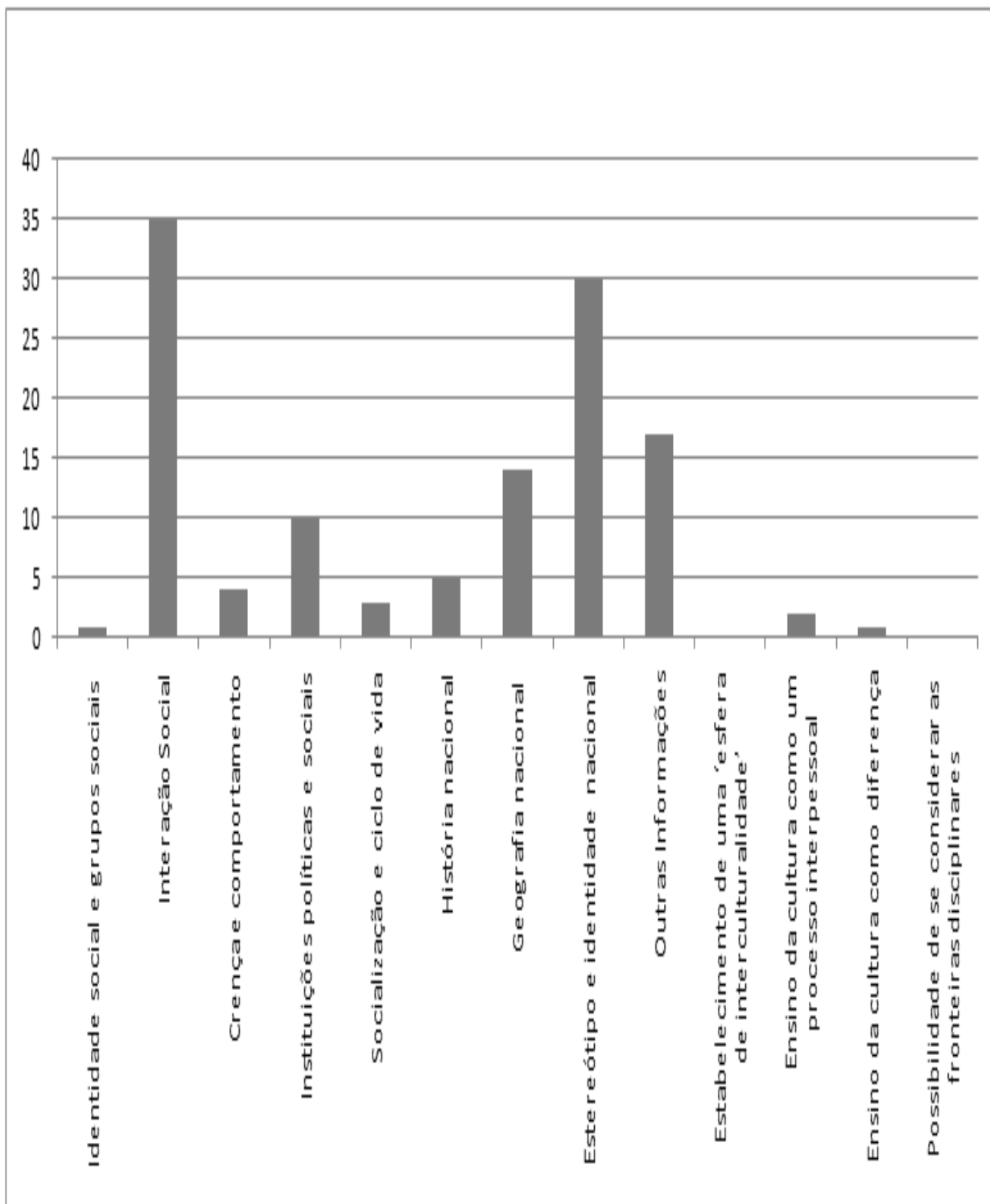


Em relação aos princípios interculturais, percebeu-se um desequilíbrio entre as categorias abordadas na análise (intercultural) do LD. O gráfico mostra: 1) uma concentração importante na categoria “O ensino da cultura como diferença”; 2) a mesma frequência para as categorias “O estabelecimento de uma “esfera de interculturalidade” e “O ensino da cultura como um processo interpessoal”; 3) nenhuma frequência referente ao filtro “A possibilidade de, no processo de aprendizagem intercultural, se considerar as fronteiras disciplinares”.

3.9.5. Análise quantitativa do manual *Terra Brasil*

Finalmente, sobre a análise do manual *Terra Brasil*, percebe-se por meio do gráfico que não há equilíbrio entre a frequência das categorias no MD analisado. O destaque fica com a categoria “Interação social” e “Estereótipo e identidade nacional” que apresentam considerável frequência de atividades das categorias investigadas. Poucas atividades foram verificadas nas categorias “identidade social e grupos sociais” e “socialização e ciclo de vida”.

Percebe-se também que, entre as categorias abordadas nos parâmetros interculturais, apenas duas foram verificadas: “O ensino da cultura como um processo interpessoal” e “O ensino da cultura como diferença” com destaque para a primeira que é mais frequente na análise. Nas demais categorias não foram identificadas atividades ou tarefas com enfoque intercultural conforme o roteiro de avaliação.

Gráfico 05 – Frequência (inter)cultural do LD *Terra Brasil*

De maneira geral, confirma-se, por meio dos gráficos, o que já havia sido detectado acima sobre a maior frequência de atividade e tarefas nos manuais *Muito Prazer* e *Bem-Vindo*, respectivamente. Neles o enfoque cultural está bastante presente. No entanto, cabe lembrar que como são manuais com muitas unidades didáticas possuem um número maior de atividades.

Como já demonstrado *supra*, existe uma considerável variação entre os LDs. Por isso, o parâmetro maior ou menor frequência não interfere na consistência das atividades (inter)culturais.

Os gráficos serviram para mostrar que, mesmo se tratando de manuais de nível elementar – como é o caso do *Novo Avenida Brasil 1* –, o enfoque (inter)cultural está presente, assim como trabalhos e textos que mostram um pouco da sociedade brasileira para os aprendentes de português brasileiro como língua estrangeira.

3.10. RESULTADOS DA ANÁLISE

No decorrer da presente pesquisa, desde a escolha e delimitação do tema até a análise de dados propriamente dita, foi possível verificar algumas características relativas à presença de aspectos (inter)culturais em LDs. Entre estas características pode-se citar a frequência de atividades que abordam o (inter)cultural nos manuais.

Após analisar, página por página, atividade por atividade, texto por texto cada um dos cinco livros selecionados para esta investigação, algumas conclusões puderam ser tiradas a respeito deste trabalho que teve, como pano de fundo, os modelos de análise cultural proposto por Byram (1993 *apud* CORTAZZI, reeditado por MOURA, 2005, p. 26-27) e de análise intercultural proposto por Kramsch (1993 *apud* OLIVEIRA SANTOS, 2004, p. 114-115). Vale lembrar que os livros *Novo Avenida Brasil 1* e *Novo Avenida Brasil 2* se complementam, ou seja, são normalmente usados em sequência por fazerem parte do mesmo conjunto pedagógico. Deste modo, aspectos que estiverem ausentes em um podem estar no outro.

Conforme a proposta apresentada no pré-projeto desta investigação, foram expostas questões-problemas que nortearam o trabalho e que ora são reapresentadas na próxima página.

Questão-problema 1: As atividades dos LDs analisados de Português brasileiro para estrangeiros (PBE) exploram a cultura por meio de estereótipos?


Os dados obtidos através da análise, constantes nos subitens anteriores, mostram de maneira concisa os aspectos da cultura da língua-alvo identificados nos cinco livros analisados. Buscou-se verificar a presença de aspectos culturais nos LDs sendo que estes filtros de análise comprovaram que todos os manuais apresentam aspectos culturais do Brasil.

À primeira vista, as muitas páginas com descrições sobre as abordagens nas atividades permitem considerar que os livros analisados dão considerável espaço para o (inter)cultural. Os aspectos interculturais são abordados nos manuais e há muitas categorias pouco ou não exploradas. A categoria “Interação social” foi aquela que teve a maior frequência nos LDs. Quanto a outros aspectos, os manuais exploraram mais as características culturais das regiões sul e sudeste do Brasil e deixaram praticamente de lado as demais regiões. A região amazônica onde se desenvolveu este trabalho e onde se teve a oportunidade de trabalhar com o ensino do português brasileiro para estrangeiros, por exemplo, é muito pouco tratada nos manuais.

Em um dos raros momentos em que aparece algo sobre a região – uma foto do Teatro Amazonas em Manaus – é proposta uma simulação em que se coloca o estudante na capital amazonense sem ao menos indicar em que parte do país esta cidade se encontra. Além do mais, a atividade não busca do aluno o que ele conhece das regiões brasileiras. A outra foto mostra a cidade do Rio de Janeiro onde também o aluno é levado a simular um passeio. Segue na próxima página a transcrição da atividade:

Figura 25 – O Teatro Amazonas em um manual de PBLE⁷¹

C2 12 Férias

 **Veja os anúncios e escreva aos amigos explicando por que você vai ao Hotel Estância ou visitar o Pantanal Matogrossense.**

**HOTEL ESTÂNCIA
RECANTO DA CACHOEIRA**

Lugar simples e acolhedor. Estrelas, só as do céu. Muita área verde, rio piscoso, cachoeira, piscina de água mineral, quadras, sl. de jogos, cavalos e restaurantes. Dêria completa.

Promoção: De domingo a sexta

RESERVAS: Tels.: (011) 6464 3697 - São Paulo
(0192) 9595 2318 - Socorro (0132) 3838 3705 - Santos

**PANTANAL MATOGROSSENSE
BOLÍVIA - PARAGUAI**

11 Dias - 10 Refeições

*Maravilhosos dias no paraíso da fauna e flora.
Puerto Iruá, Pedro J. Caballero (Paraguai), Campo Grande,
Corumbá (viagem de trem atravessando o Pantanal),
Puerto Suarez (Bolívia), Guayabí - Rodovia Transpantaneira,
Chapada dos Guimarães.*

Hospedagem nos melhores hotéis.

SAÍDAS Abril: 20 SAÍDAS Maio: 7 - 17 - 21


C3 13 Teatro Amazonas

A foto ao lado mostra o famoso Teatro Amazonas em Manaus.


Você está em Manaus. O que você precisa saber para visitar o teatro? (localização, horário, transporte ...)

Escreva quatro perguntas.

1. *Onde*
2.
3.
4.



D1 14 Rádio Eldorado

 **1. Ouça a gravação. O texto é**

um anúncio. uma reportagem.

2. Ouça novamente e marque.


- a) O hotel fica na Finlândia.
- b) O carnaval do hotel é famoso.
- c) O hotel é tranquilo.
- d) Você pode fazer reservas em São Paulo.

3. Marque. O hotel oferece:

<input type="radio"/> sauna	<input type="radio"/> garagem
<input type="radio"/> golfe	<input type="radio"/> telefone
<input type="radio"/> piscina natural	<input type="radio"/> TV a cabo
<input type="radio"/> lojas de <i>souvenirs</i>	<input type="radio"/> música ambiente
<input type="radio"/> restaurante	<input type="radio"/> <i>internet</i>

4. Telefones para reservas no Rio:

.....



oitenta e três **83**

71 Fonte: LIMA, E. E. O. *et al.* *Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2008, p. 83.

Outra atividade tem como foco o meio ambiente e o modo de vida de populações totalmente distante dos grandes centros brasileiros, como é o caso dos moradores da Ilha do Combú, um dos distritos de Belém do Pará. O objetivo é mostrar outro modo de vida em terras brasileiras, conforme a transcrição do livro a seguir:

Figura 26 – Um pedaço da Amazônia em um manual de PBLE⁷²

D1 1. Leia a reportagem e decida quais destas fotos se relacionam com o conteúdo do texto.

De bem com o verde

Como vivem os moradores do Combu, um ilha no Pará, onde os homens e a natureza fizeram as pazes.



A população de uma pequena ilha do Pará encontrou uma maneira de viver bem com a natureza. Os 600 habitantes da ilha vivem com o que a natureza lhes dá. Eles se dedicam à exploração do açaí, uma frutinha do tamanho de uma bolinha de gude, da qual se obtém um suco muito consumido na região. A palmeira que dá o açaí pode ser encontrada em todo o Baixo Amazonas, mas a ilha do Combu tem uma vantagem geográfica — é a mais próxima de Belém, onde as frutas são comercializadas. A renda anual média dos habitantes do Combu é de 3000 dólares *per capita*, muito acima dos padrões da região. A vida na ilha transcorre sem surpresas. Como não têm contrato de trabalho, os moradores da ilha fazem seus próprios horários. Alguns não trabalham na segunda e na sexta-feira, concentrando a colheita do açaí nos outros dias da semana. Nos dias de folga, eles se dedicam às atividades de lazer, como bate-papos no fim do dia e, nos finais de semana, as peladas de futebol e os bingos comunitários. Praticamente, todos têm televisão em casa e barco a motor para fazer seus negócios em Belém. Moram em casas de madeira simples, mas amplas e têm geradores de energia. A técnica para a colheita do açaí, que fica no alto da palmeira, como um coco, é aprendida desde criança. É necessário perícia. Crianças de 4 anos escalam palmeiras de até 15 metros, com uma espécie de laço atado nos pés e que lhes dá segurança. Levam na cintura um facão para cortar o cacho de frutas. Um habitante da ilha diz: — “Nós não estamos nadando em dinheiro. Mas morar na ilha é melhor que morar na periferia de uma cidade grande, fazer trabalho braçal e receber um salário mínimo por mês.”



2. Explique o título: **De bem com o verde.**

3. O que o texto diz sobre ...

- a localização da ilha?
- o número de habitantes?
- as atividades econômicas dos moradores?
- os horários de trabalho?
- a técnica da colheita do açaí?
- as atividades de lazer?
- o nível de conforto da família? (casa, transporte, ...)



51

© Foto: Agência Brasil

72 Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2009, p. 51.

Os livros *Muito Prazer e Terra Brasil* não apresentaram atividades com foco em estereótipos. Os demais LDs tiveram certa frequência de exposição deste construto. Mas vale lembrar que as atividades e/ou textos verificados não são de todo focados nos estereótipos. Foi possível perceber a presença de alguns destes relacionados a aspectos da cultura brasileira tidos como mitos, como, por exemplo: os baianos são preguiçosos, os paulistas pensam somente em trabalho e o Maranhão é o Estado onde as pessoas falam o português “mais correto” do país. Levando em conta que algumas dessas cristalizações ou generalizações de fato ocorrem e são praticadas no país, considera-se interessante que os aprendentes, por meio dos próprios livros, sejam informados de que se trata de estereotipagem, e que sejam levados a tirar suas próprias conclusões a este respeito. Atividades que os levem a pesquisar e/ou entrevistar nativos os ajudarão a ter uma visão mais realista da cultura brasileira. Se as atividades focarem também a cultura do aprendente, abre-se então um espaço para um diálogo intercultural.

Questão-problema 2: Os MDs apresentam aspectos (inter)culturais? Em caso positivo, de que maneira eles são tratados nas atividades dos LDs analisados de PBE?

Os aspectos (inter)culturais aparecem nos LDs. Estes aspectos são geralmente apresentados por meio do que se chama de pontes *entre-culturas*, ou seja, por meio de textos que evidenciam características da cultura brasileira, os manuais solicitam ao aprendente que apresente a sua cultura traçando um paralelo com a estrangeira. Em outras palavras, as atividades (inter)culturais são elaboradas com base na troca de informações e comparações entre as culturas de partida e de chegada.

Vale ressaltar que é inconcebível um material didático que possa oferecer uma formação (inter)cultural, pois, ela não é um conteúdo ou um leque de funções no EALE, mas um processo que se dá tanto na sala de aula quanto na vivência do aprendente. O livro didático pode otimizar uma aprendizagem em uma esfera de interculturalidade, mas não pode ser o responsável por uma formação *entre-culturas*.

Algumas informações podem estar (ou se tornar) desatualizadas. São aquelas referentes ao sistema financeiro, à situação política contemporânea, a determinadas informações geográficas etc. Cabe lembrar que a história dos povos, sociedades, comunidades, se constrói a cada dia e se modifica em velocidade muitas vezes considerável. Essa mudança ocorre, também, com aspectos culturais que marcam determinados grupos

sociais, como regras sociais, vestuário, formação familiar etc, pois são eles próprios os responsáveis pela sua construção e reconstrução. Poderia, portanto, haver mais cautela na seleção de atividades, imagens e textos, para que o material pudesse ser mais fiável nas informações que ele fornece. Um bom recurso é a indicação de páginas da *web* que forneçam ao professor e/ou aprendente informações atualizadas acerca da cultura da língua-alvo⁷³. Esse recurso mantém o processo de ensino atualizado, com novas informações da comunidade da língua-alvo.

Verificaram-se aspectos que, apesar de terem sido citados nos livros e comentados na análise deste trabalho, são apresentados de forma descontextualizada como os ritos de passagem, as profissões emergentes no Brasil, regras sociais etc. Tal situação confirma o que já foi exposto por Oliveira Santos (2004, p. 177):

os materiais didáticos para o ensino de LE/L2, de maneira geral, não incentivam as relações interculturais, uma vez que os conteúdos culturais veiculados quase sempre representam aspectos estanques da cultura da língua-alvo, expostos através de amostras descontextualizadas, que servem apenas para ‘praticar’ os aspectos formais da língua.

Para que as atividades (inter)culturais possam ser consideradas proveitosas para o aprendente, é fator fundamental que os aspectos da cultura da língua-alvo abordados estejam inseridos em situações que lhes permitam fazer inferências sobre eles.

As ações podem favorecer a formação social do aprendente em uma dimensão intercultural. Em outras palavras, ele pode partir para interações onde possa perceber o valor das culturas, sem foco no estereótipo e hierarquias que não o ajudam a se inserir na comunidade da língua-alvo.

É importante lembrar que o aluno estrangeiro de Português brasileiro tem – em muitos casos – a urgente necessidade de interagir adequadamente com nativos, sobretudo quando o país estranho se tornou sua morada. Por outro lado, é “utópico” esperar que o LD – ou mesmo a ação docente – isente o aprendente de equívocos. O maior responsável pela inserção do aluno em uma nova língua-cultura é ele mesmo; mas não se descarta aqui o papel de orientador e colaborador que tem o professor neste processo de adentramento em um novo mundo.

Algumas características do português utilizado no Brasil, intimamente relacionadas à cultura brasileira, como uso de gestos, expressão facial, entonação, não são tratadas ou

⁷³ Atividade que já é verificável nos manuais *Muito Prazer* e *Terra Brasil*.

mencionadas nos manuais. Falando disso, é certo que muitas delas não constituem algo facilmente representável em materiais impressos; necessitariam de uma exploração mais “real” na prática diária ou por meio do uso de gêneros (entrevistas, contos, etc.) e suportes (vídeos, revistas, etc.).

Conforme os princípios de uma educação linguageira que se pretende intercultural, as culturas de partida e de chegada precisam ser consideradas no processo de EALE. O objetivo central deste é a apropriação de outra língua-cultura. Mas o aprendiz vem para a sala de aula de LE com suas características de usuário de pelo menos uma língua-cultura. Ele não é um ser vazio, traz consigo suas experiências e conhecimento. Valorizar sua cultura e construir o saber diante da língua-cultura estrangeira é um dos fundamentos da interculturalidade.

Outras informações ou características da cultura brasileira podem ser familiares para o aprendiz estrangeiro⁷⁴, cabendo aos que cuidam do ensino explorar esses aspectos. Vale lembrar que, por mais próxima que uma dada cultura possa ser de outra, ela tem sua própria visão de mundo. Daí o interesse em expor o aluno à cultura da língua-alvo e motivá-lo a fazer uso de pesquisas para melhor conhecer o mundo dos brasileiros.

Por fim, no próximo capítulo são apresentadas as bases para uma proposta que se deseja (inter)cultural e três modelos de planejamento de atividade.

74 Aspectos como a constituição familiar, culinária, política e algumas regras socioculturais.

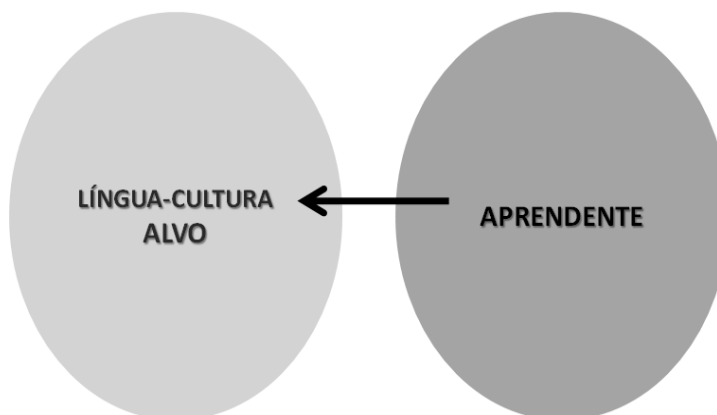
CAPÍTULO 4 – PARA UM ENSINO INTERCULTURAL

Esta pesquisa investigou o tratamento dado aos aspectos (inter)culturais em LDs de PBLE. Os subitens deste capítulo abordam fatores suscetíveis de favorecer a elaboração de uma proposta didática (inter)cultural. Com eles, busca-se indicar um caminho para a elaboração de um trabalho que envolva a interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras. Antes, porém, cabem algumas considerações gerais. O LD já está pronto; é tarefa dos professores de PBLE embutir uma visão (inter)cultural a partir das atividades contidas nos manuais e/ou de elaboradas por ele. Este trabalho, neste capítulo, aponta para alguns tópicos que podem favorecer estas complementações no ensino de PBE. Por outro lado, é necessário considerar que quem constrói a visão de mundo diante do estrangeiro é o próprio aluno: é ele que vai construir ou desconstruir estereótipos, desenvolver seu percurso no adentramento em outra língua-cultura. O professor é um facilitador ou motivador nesse âmbito. No final deste capítulo são apresentadas esquemas de atividades didáticas em uma abordagem intercultural.

4.1. PRINCÍPIOS DE ENSINO EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Em um processo de ensino-aprendizagem que valoriza única e exclusivamente a cultura da língua-cultura alvo, o aprendente é exposto somente a informações acerca dos povos falantes da língua que está aprendendo, sem se preocupar muitas vezes com a relação entre ele e a nova língua. Essa situação é representada conforme a figura seguinte:

Figura 27 – Exposição do aluno à língua-cultura alvo



Nela podemos perceber que a língua-cultura alvo e a língua-cultura do aprendente não estão em contato: a aprendizagem é baseada em informações e não em um trabalho focado na cultura e nas ações, como foi debatido no capítulo 2 deste trabalho.

Aprender a individualizar, a respeitar o diferente e a descobrir uma nova cultura por meio da língua que se estuda é bastante útil no processo de aquisição/apropriação de uma língua estrangeira e constitui um dos objetivos primordiais do ensino-aprendizagem que se pretende intercultural (OLIVEIRA SANTOS, 2004).

Os princípios a seguir estão baseados nas propostas de ensino-intercultural conforme Casado (2004), Cortés (2006) e Lafuente (2005) e são classificados em: Integração no programa, Trabalho colaborativo por meio do diálogo, Conhecimentos prévios dos alunos, Papel da cultura materna diante de uma cultura estrangeira, Observação para o ensino, Comparações para o ensino, Importância do contexto, Seleção de conteúdos, Progressão, Atividades e, por fim, as Considerações sobre uma proposta didática.

4.1.1. Integração no programa

Os conteúdos socioculturais e os objetivos linguísticos favorecem o processo de aprender a se comunicar com falantes de uma nova língua-cultura. Por isso, não se pode considerar satisfatório constituir somente uma visão de fundo das situações de comunicação e da aprendizagem de vocabulário. Atividades que fornecem ao aluno apenas listas de palavras sem considerar o contexto de uso podem prejudicar a inserção dele junto à comunidade da língua-alvo (GONZÁLEZ BLASCO, 2000).

Um ensino-aprendizagem de línguas proposto a partir de atividades que integram o componente cultural oferece aos alunos ferramentas interculturais, permitindo a análise e o entendimento de novas realidades dentro de outra cultura. A interculturalidade não pode ter lugar à parte nos MDs, ser apenas um bloco ou capítulo nos LDs: trata-se de uma proposta didática que vem integrada ao ensino de LE.

4.1.2. Trabalho colaborativo por meio do diálogo

Por meio do diálogo e da busca do entendimento do outro, cada pessoa tenta ver o mundo por meio dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo, fomentando o diálogo

como processo comunicativo, aproveitando a diversidade de abordagens para promover uma troca enriquecedora (KRAMSCH, 1993). Um trabalho conjunto entre diferentes indivíduos favorece o desenvolvimento de diversas competências. Nessa abordagem, o professor tem papel importante, pois como o LD já está pronto, cabe ao docente a mudança de foco, de um ensino linguístico para um ensino cultural-linguageiro.

As atividades que são planejadas para sala de aula ou mesmo algumas que podem ser encontradas nos LDs, precisam privilegiar o trabalho cooperativo. Nesse aspecto, é útil considerar em primeiro lugar a individualidade do aluno. Ele pode se posicionar individualmente, passando pelas discussões entre os colegas e, por fim, apresentando as considerações finais que foram adotadas pelo grupo. Se as atividades permitem que os alunos expressem suas opiniões e ouçam as dos outros, motivando as trocas de informações e ideias, o material pode ajudar substancialmente o trabalho do professor criando um ambiente de tolerância e de cooperação que favorece a interação e a aprendizagem da nova língua-cultura.

4.1.3. Conhecimentos prévios dos alunos

O aluno, ao começar seu curso de português brasileiro, traz consigo suas experiências de vida e, eventualmente, de aprendizagem de outro(s) idioma(s). Trabalhar as experiências adquiridas por meio de atividades que mostrem a importância do que eles têm em sua ‘bagagem subjetiva e cultural’ os valoriza não somente como pessoas, mas como cidadãos que estão ampliando seu modo de ver o / estar no mundo. Ações como conhecer as profissões dos alunos, seus *hobbys* e preferências, a rotina e a curiosidade pela nova língua podem ser exploradas e podem levar o aluno a procurar se expressar na língua-alvo. O aprendente pode ser motivado, por meio de atividades, a descobrir as diferenças entre as culturas, partindo dos seus conhecimentos para, em seguida, contrastar sua visão com a de seus colegas.

4.1.4. Papel da cultura materna diante de uma cultura estrangeira

A cultura materna tem forte influência no momento de interpretação de uma cultura estrangeira. Para compreender outra cultura, conforme Kramsch (1993), é necessário traçar um paralelo entre as diferentes culturas – tanto a materna quanto a estrangeira – abandonando um discurso hierárquico cultural e tomando consciência da própria identidade, ou seja, para conhecer o outro é importante conhecer a si mesmo.

É utópico pensar que os elaboradores e professores de PBLE devam conhecer as mais variadas culturas. Mas é enriquecedora a investigação e a catalogação de informações acerca das diferentes culturas com o intuito de traçar um panorama de possíveis regras e comportamentos de alunos estrangeiros. Com isso, atividades pensadas que respeitem a cultura materna do aprendente poderão ter melhor aceitação se planejadas e conhecendo algumas características da cultura de partida.

4.1.5. Observação para o ensino

Quando se quer ajudar os aprendentes a compreenderem o outro, é mais eficaz ajudá-los a analisar suas próprias percepções, a admitir que elas estão condicionadas por suas experiências prévias. O que não está de acordo com a abordagem do sujeito não é facilmente entendido e acaba se tornando um aspecto negativo para um ou para ambos interactantes [professor e/ou aluno]. Pode-se ensinar a observar para entender o novo ao redor, despertando a consciência dos alunos para o fato de que existem elementos imperceptíveis na descoberta de uma nova cultura. Os alunos podem aprender a observar objetivamente o entorno, o comportamento não verbal etc. Trata-se, então, de modificar o ponto de vista, de diferenciar o que observam do que interpretam.

A aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira pode levar em conta a descoberta de concepções que regem a interpretação da realidade. Necessita-se, pois mudar o ponto de vista, ampliar a perspectiva, descobrir como são percebidos aspectos que rodeiam o meio do aprendente, analisar essa percepção, aprender a analisar os pré-conceitos e aprender a interpretá-los.

A maneira mais adequada, conforme González Blasco (2000), de alcançar esses objetivos é desenvolvendo as seguintes estratégias: diferenciar observação de interpretação, distinguir fatos e opiniões, buscar as causas dos fatos no contexto da cultura-meta, reconhecer a própria atitude e comportamento, observar a autenticidade de uma interpretação e pensar nas mudanças de ponto de vista.

Outra maneira de entender de modo mais completo as formas de atuar e de interagir com uma cultura estrangeira é fomentar a *observação participante*, uma perspectiva intermediária que pode ser desenvolvida no processo de EAL por meio de simulações.

4.1.6. Comparações para o ensino

Ao conhecer uma nova cultura é comum interpretar ou julgar em vez de observar. Do mesmo modo, comparar é comum nas ações discentes. Para Porcher (1988, *apud* GONZÁLEZ BLASCO, 2000), a comparação é considerada muitas vezes como o único caminho de aproximação da cultura estrangeira. Não se compreende bem uma cultura sem relacioná-la com outras. Pode-se ter consciência de que esta comparação cria obstáculos na percepção diante do outro conduzindo a generalizações vagas e estereotipadas. Daí o interesse em se trabalhar com os alunos uma série de estratégias para que aprendam a comparar e relativizar.

Aprender a comparar ajuda a enfrentar futuras situações de incompreensão e a falta de comunicação. As atividades nos manuais ajudam os aprendentes a comparar atos comunicativos, atitudes, situações, etc. A partir destas atividades, o professor traça um percurso didático com fundo intercultural, cambiando o foco dos manuais que, às vezes, se apegam ao ensino da forma e deixam o sentido em segundo plano. Como afirma Kramsch (2001), pode-se unir o diálogo com as atividades, tanto do LD quanto da sala de aula a uma dimensão contrastiva (cultura de partida/cultura de chegada). Os alunos contam, por exemplo, relatos referentes a mal-entendidos de diferentes maneiras e de diferentes pontos de vista.

4.1.7. Importância do contexto

Para aprender a comparar, leva-se em conta o contexto⁷⁵. Essa noção é fundamental em uma aprendizagem intercultural, principalmente quando se trata do LD. Este material, muitas vezes, é a porta de entrada do aprendente na aquisição da língua-alvo e o seu uso pode ser claramente pensado de modo a colaborar de diversas maneiras, como, por exemplo, ajudá-lo a ser mais autônomo e a indicar maneiras de investigar sobre a língua-cultura que ele está estudando.

Como nem sempre o LD apresenta situações interativas, cabe ao docente o trabalho de contextualizar situações de uso da língua. Não se tem dúvida de que o aprendente pode, de modo autônomo e contextualizado, descobrir outra cultura e adaptar os parâmetros de interpretação em função de cada situação. Trata-se de um trabalho que foca diversos

75 Segundo o dicionário UNESP do português contemporâneo ‘contexto’ possui varias acepções, uma delas – justamente a que tem mais relação com o nosso trabalho – esclarece que ele é um “[...] conjunto de condições lingüísticas e extralingüísticas de uso da língua (BORBA, 2004, p. 335).”

contextos onde o aluno é levado a se questionar quanto aos aspectos culturais observados (DENIS; MATAS PLA, 2002).

4.1.8. Seleção de conteúdos

Quando é necessário observar, selecionar e definir os conteúdos, não se pode esquecer o contexto de ensino. Pode concentrá-lo no aprendente e analisar como explorar seus conhecimentos prévios, como integrar novas informações ao programa didático, como se pode animar a exploração de novos aspectos que os motivem e os interessem. Vale destacar que ao selecionar conteúdos é importante uma possível investigação quanto às barreiras de compreensão intercultural.

Cortés (2006, p. 49-50) apresenta uma série de critérios que podem ser úteis para selecionar conteúdos. Eles precisam: 1) Ser adequados ao nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos aprendentes, assim como acessíveis e variados; 2) Levar em conta os diferentes estilos de aprendizagem; 3) Agrupar-se por meio de um conceito central que permita criar um contexto cultural; 4) Estar próximos dos interesses (como é a vida cotidiana do outro, em que se diferencia da cultura do aprendente, etc.) e das necessidades (o que necessita saber para interagir com os falantes da cultura da língua-alvo ou para se desenvolver em seu país, etc.) dos aprendentes, de sua vida cotidiana e de sua experiência. A proximidade dos temas lhes possibilitará estabelecer conexões com sua forma de vida e isso lhes dará oportunidades para analisar e contrastar as culturas de partida e de chegada; 5) Facilitar o contraste e o estabelecimento de conexões da cultura estrangeira com a cultura do aluno; 6) Estar integrados em uma variedade de atividades, recursos e materiais de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento das competências linguística e intercultural; 7) Fundamentar-se em uma programação que proporcione aos alunos oportunidades para aprender ativamente e ser capazes de avaliar seu processo de aprendizagem; 8) Oferecer uma imagem do país estrangeiro ajustada à realidade, livre de mitos e estereótipos.

4.1.9. Progressão

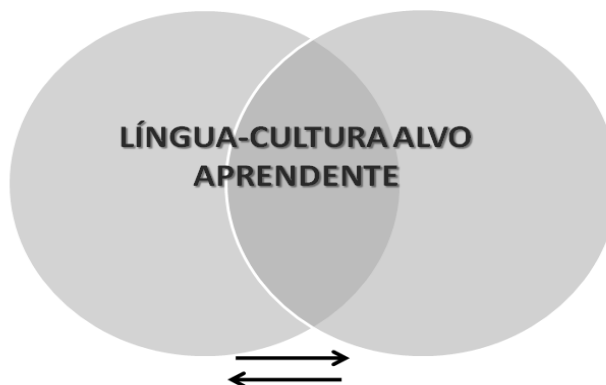
A competência intercultural não é adquirida sozinha, ela requer uma aprendizagem⁷⁶. Ela pode fazer parte dos planos de estudo desde o nível inicial e ser paulatinamente desenvolvida de forma integrada à aprendizagem da língua.

Conforme as orientações do QECR nos níveis iniciais (A1 e A2), a aprendizagem está centrada em aspectos do dia-a-dia, em temas familiares, de forma que os alunos possam estabelecer conexões, se identificar, se envolver emocional e cognitivamente a partir de sua própria experiência. Ela pode incluir conteúdos como as regras para começar e concluir uma conversa, elementos de comunicação não-verbal etc. Estes conteúdos proporcionarão a base para desenvolver uma aprendizagem mais sistemática nos níveis iniciais.

Nos níveis intermediários (B1 e B2) e avançados (C1 e C2), se podem analisar as implicações interculturais e centrar no tratamento sistemático de estruturas sociais e fenômenos culturais que ampliem os conhecimentos e experiências socioculturais imediatas do aluno (GONZÁLEZ BLASCO, 2000). As atividades podem implicar, também, uma reflexão sobre a experiência – tanto do aluno quanto do professor – por meio da mediação entre culturas. Nessa tarefa de reflexão, os aprendentes expõem seus sentimentos diante da nova cultura e possíveis mudanças que realizaram para se adaptar a aspectos diferentes de sua cultura de origem.

Por fim, é apresentada uma figura – diferentemente da figura 27 (p. 120) – em que se pode perceber a integração do aprendente à língua-cultura alvo com que este cada vez mais entrará em contato, criando com isso uma dimensão intercultural.

Figura 28 – Integração aluno – língua-cultura alvo



76 Ela também requer uma vivência por parte do aprendente e do professor.

Nesta figura, além da integração entre a língua e o aluno, as setas abaixo da figura indicam a troca de informações entre o estrangeiro e o falante nativo. Assim, esta figura mostra o *inter-culturais* que faz parte das reflexões até então tratadas.

4.1.10. Atividades

O LD já está pronto e não será refeito até uma próxima edição. Complementações podem ser pensadas pelos que cuidam da didática da língua estrangeira, mas especialmente pelo professor de línguas. As atividades desenvolvidas pelo docente podem complementar a proposta do MD considerando exercícios que colaborem com o conhecimento da língua-alvo e sua cultura. As atividades se centram na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Esse desenvolvimento é essencial para fazer frente ao choque cultural.

Trata-se de elaborar atividades nas quais o aluno possa perceber que está aprendendo a nova língua-cultura. Nesse sentido, Cortés (2006, p. 51-52) apresenta algumas características desse tipo de atividades. Elas podem: 1) Considerar o aluno como o centro do processo e envolvê-lo em um procedimento de aprendizagem, descobrimento e autodescobrimento em que pensa, sente e atua; 2) Favorecer o descobrimento de elementos novos, inclusive produzir um efeito de surpresa que incentive interesse dos alunos diante da cultura estrangeira; 3) Apresentar um espaço a ser preenchido e a distância entre as referências do aluno e o que é diferente para ele; 4) Mostrar um conflito cultural que requer do aluno um esforço de distanciamento de ambas as culturas; 5) Requerer uma reflexão sobre o cruzamento de informações acerca das culturas e o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos aprendentes.

Estas características precisam ser observadas por parte do professor para que ele possa desenvolver atividades que ajudem o aluno a adentrar nesta dimensão (inter)cultural.

4.1.11. Considerações sobre uma proposta didática

As bases da proposta didática apresentadas neste capítulo ressaltam os princípios e os objetivos da aprendizagem intercultural expostos no decorrer deste trabalho e, em especial, nos capítulos 1 e 2. Os princípios foram pensados de maneira integrada buscando servir de roteiro àqueles que desejam tratar do EAL no âmbito de uma abordagem intercultural e levar

em conta o papel que o LD desempenha (ou pode desempenhar) no processo de ensino de línguas estrangeiras.

O professor pode ajudar o aluno a desenvolver a sua competência intercultural por meio de diferentes recursos didáticos. Ele oferece atividades e estratégias de ensino variadas que favoreçam o trabalho tanto em grupo, quanto individual.

Considera-se interessante o professor planejar atividades complementares ao material didático que faça do processo de EAL um espaço de reflexão de ambas as culturas [de partida e de chegada], de conhecimento e de construção de uma dimensão intercultural. Essa construção pode ser feita por meio de planos de aulas e projetos que colaborem com a crescente inserção do aprendente em uma dimensão brasileira, explorando também a curiosidade e os diferentes pontos de vista que o mesmo pode encontrar na cultura estrangeira.

Em uma abordagem intercultural, o aluno é estimulado a buscar suas origens e, por meio dessa ação, traçar paralelos com a formação de sua nação e da brasileira, tomando consciência das mudanças pelas quais ambos os povos passaram até nos dias atuais.

Quanto ao material didático, não faz sentido indicar a sua expulsão da sala de aula, pois é importante um material que colabore com um percurso didático e isso o manual é categoricamente o material por excelência que oferece este suporte.

Cabe ao professor construir as bases para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem que valorize o (inter)cultural, que qualifique assim a formação do aprendente na língua-cultura brasileira, e que, se necessário, mude o foco do manual ou aprofunde sua proposta didática.

4.2. PROPOSTAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Transcrevemos a seguir três propostas didáticas utilizando atividades extraídas de manuais que foram investigados neste trabalho. A primeira atividade foi elaborada usando o livro *Novo Avenida Brasil 2*, a segunda utilizou o livro *Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação* e a terceira e última apresenta uma atividade que utiliza o livro *Novo Avenida Brasil 1*.

Estas atividades foram elaboradas para uma classe de alunos do Programa PEC-G. A turma era composta por cinco alunos de nacionalidade congoleza com faixa etária entre 20 e

24 anos. Todos os aprendentes haviam chegado ao Brasil sem noções preliminares de língua-cultura brasileira e se preparavam para ingressar no ensino superior do país.

Esquema 01 – Atividade em uma perspectiva intercultural 1

Livro didático: *Novo Avenida Brasil 2*

Atividade: No Brasil é diferente... ou será que não?


Página: 29

Assunto	Regras socioculturais
Objetivos	Apresentar regras e maneiras de comportamento comumente encontradas na vida dos brasileiros; Buscar nas informações dos alunos as regras existentes em seus países ou na região de origem; Traçar paralelo entre as línguas-culturas de partida e de chegada.
Abordagem comunicativa intercultural	Motivar o aprendente a observar e a refletir sobre ações/attitudes quanto às regras socioculturais na sua cultura de origem e na cultura brasileira, além de criar situações de uso da língua portuguesa brasileira que utilizem essas regras.
Abordagem acional	Motivar o aprendente a observar e a refletir sobre ações/attitudes quanto às regras socioculturais na sua cultura de origem.
Conteúdos	Funcional-nocional: Formalidade e informalidade em português brasileiro; Gramatical: uso do imperativo.
Procedimentos de ensino	Apresentação dos textos da página 29 do livro <i>Novo Avenida Brasil 2</i> ; Discussão acerca das situações apresentadas nos textos.
Avaliação	Verificação da produção dos alunos (escrita e oral) sobre as situações observadas e simuladas ao decorrer do curso.
Referências bibliográficas	LIMA, E. E. O. <i>et all. Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno</i> . São Paulo: Editora E.P.U., 2009.


Figura 29 – Material utilizado na atividade 1⁷⁷

C Comportamento
No Brasil é diferente ... ou será que não?


03




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




Um atraso de 15 minutos é normal no Brasil. Quanto tempo você espera?



Em festas, reuniões, churrascos etc. (mas não em jantares) em geral ninguém se importa se você leva mais alguém (namorado/a, amigo/a ...)



Muitas vezes, as visitas trazem pequenos presentes; flores para a dona de casa, vinho para o homem, chocolate para as crianças.



Festas, jantares etc. normalmente começam e acabam tarde. Muitas vezes, o café ou o fim da música na festa sinalizam o final da visita. Como você sinaliza o fim da visita? Como você decide a hora de ir embora?

Convites sem especificação de tempo como: "Passa lá em casa" "Aparece em casa" ou "Vamos tomar um café lá em casa qualquer dia", não são realmente convites.

A gente sempre ... Você tem que ... Em geral, as pessoas ... Não pode ... Eu nunca ... Às vezes, ...

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

77 Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2009, p. 29.

Esquema 02 – Atividade em uma perspectiva intercultural 2

Livro didático: *Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação*

Atividade: quem somos, afinal?

Página: 162

Assunto	Populações / Povos
Objetivos	<p>Apresentar tipos de populações de diferentes regiões brasileiras;</p> <p>Buscar nas informações dos alunos informações acerca de populações existentes em seus países de origem;</p> <p>Tratar da questão do estereótipo, suas possíveis vantagens e desvantagens;</p> <p>Verificar o posicionamento dos aprendentes quanto ao estereótipo;</p> <p>Verificar se os estereótipos dificultam a aprendizagem ou o adentramento do aluno na cultura da língua-alvo.</p>
Abordagem comunicativa intercultural	Motivar o aprendente a observar e a refletir sobre ações/atitudes quanto aos estereótipos na sua cultura de origem e na cultura brasileira, além de criar situações de uso da língua portuguesa brasileira que possam mostrar a influência deles [estereótipos] na aquisição de um novo idioma.
Abordagem acional	Motivar o aprendente a observar e a refletir sobre ações/atitudes quanto aos estereótipos na sua cultura de origem.
Conteúdos	<p>Funcional-nocional: variação de falares locais conforme cada população;</p> <p>Gramatical: pesquisa quanto ao léxico utilizado em cada região.</p>
Procedimentos de ensino	<p>Leitura e discussão do texto da página 162 do livro <i>Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação</i>;</p> <p>Discussão acerca das situações apresentadas nos textos;</p> <p>Levantamento por meio de entrevistas a brasileiros, de livros e da internet quanto às populações tratadas no texto.</p>
Avaliação	Verificação da produção dos alunos (escrita e oral) sobre as situações observadas e simuladas ao decorrer do curso.
Referências bibliográficas	<p>PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. <i>Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno</i>. São Paulo: SBS Editora, 2004.</p> <p>PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. <i>Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do professor</i>. São Paulo: SBS Editora, 2004.</p>

Figura 30 – Material utilizado na atividade 2⁷⁸

QUEM SOMOS, AFINAL? (1)

Uma fusão de raças e culturas que já dura meio milênio deu aos brasileiros traços e personalidade próprios. Mas basta olhar mais de perto para perceber que, apesar de tudo, não perdemos contato com as raízes de nossa formação.

Algumas das cabeças mais brilhantes do Brasil, de Gilberto Freire a Darcy Ribeiro, gastaram décadas de trabalho tentando resolver a questão 'o que é ser brasileiro?' e não chegaram a uma resposta definitiva.

De algumas coisas, porém, temos noções suficientes para darmos palpites: somos um povo ainda em formação, que junta num vasto território raças e culturas distintas, numa imensa massa humana que já chega a 160 milhões de pessoas - e que costumamos chamar de povo brasileiro.

O brasileiro é isso: o resultado de uma mistura que, mesmo submetida a tantos contrastes históricos e geográficos, manteve-se unida. E não só por causa da língua portuguesa que todos os brasileiros entendem, pois nossos vizinhos hispano-americanos acabaram se fragmentando em vários países. O que temos no Brasil é, por falta de um termo mais apropriado, uma alma comum.

Mas de onde vem essa alma? 'Dos nossos índios', arrisca o sociólogo Roberto Gambini, 'apesar da importante influência portuguesa e negra na nossa constituição, os principais traços culturais que distinguem o brasileiro dos outros povos foram herdados dos índios. Nosso espírito brincalhão, por exemplo, que não consegue ver limites muito claros entre o que é trabalho e o que é diversão, pode ser ainda hoje encontrado nas aldeias indígenas espalhadas pelo país'.

Segundo essa hipótese, os tipos regionais brasileiros, dos gaúchos do sul aos caboclos do norte, dos caípiras do litoral aos pantaneiros do Mato Grosso, possuem em comum um estrato básico de cultura indígena. Não só aquele facilmente comprovado nos nomes das cidades, nas técnicas de cultivo, nos utensílios ou no folclore de sacis e curupiras, mas algo mais profundo, que moldou nosso inteiro jeito de ser.

O GAÚCHO O tipo gaúcho está diretamente ligado às vastas pastagens dos pampas do Rio Grande do Sul. Solitário e destemido, essa figura surgiu em busca do gado que, trazido pelos jesuítas, ficou abandonado depois da destruição das missões, reproduzindo-se de maneira selvagem. A bombacha nas pernas, a boleadeira no lugar do laço, o chimarrão e o churrasco são as suas marcas registradas.

O CABOCCLO A palavra caboclo também é usada como sinônimo de mameluco - a mistura entre brancos e índios. Como tipo cultural, no entanto, o caboclo é o ribeirinho, ou seja, o morador das margens dos rios, principalmente os da região Norte, da bacia amazônica. Vive basicamente da pesca e do pequeno roçado aberto em clareiras, e mora em palafitas por causa das freqüentes cheias a que está sujeito.

O CAÍPIRA De um modo geral, é quem mora no interior de São Paulo e Minas Gerais, vivendo de cultivar a roça. Planta principalmente o milho, do qual fabrica o fubá, mas também retira a palha para o chapéu e o cigarro. Seus modos rústicos, herdados da convivência com os índios, provocavam desdém quando visitava a cidade. Tem mais de setenta sinônimos, a maior parte deles pejorativos, como jeca, capiau, matuto e pé-duro.

O SERTANEJO É o morador das zonas secas do país, principalmente das chapadas e da caatinga nordestina. Enfrenta a dureza do sertão com uma vida simples, baseada na criação de umas poucas cabeças de gado e no plantio de subsistência. Sua figura sobre o jegue, de facão na cintura, chapéu e gibão de couro e capanga inspirou obras de escritores como Guimarães Rosa, Graciliano Ramos e Euclides da Cunha.

Claro que o Brasil não se esgota na herança indígena, como também não está tão permeado pela cultura negra como se chegou a afirmar nas últimas décadas, graças principalmente à intensa produção cultural dos baianos.

Nos centros urbanos vivem hoje 76% dos brasileiros, o que teve um impacto gigantesco na forma de encararmos o mundo. Em 1900, éramos pouco mais de 17 milhões de pessoas, a grande maioria espalhada pelo interior do país, vivendo em contato com a natureza. Não tínhamos televisão, as estradas eram poucas e quase ninguém tinha a chance de viajar por outras partes do país. Quem morava no sul nem sonhava com o estilo de seus contemporâneos do norte. Hoje, porém, vivemos num Brasil bem diferente. Primeiro, experimentamos a chegada de milhares de imigrantes convocados para trabalhar nas lavouras de café de São Paulo ou, então, colonizar as zonas desabitadas do sul brasileiro. Foi um incremento populacional importante, que, além da força de trabalho, introduziu novos elementos culturais. Quem anda pelas ruas das cidades brasileiras neste final de século sente-se tentado a dizer que estamos cada vez mais parecidos. Mas, se olharmos mais de perto esses brasileiros, veremos que ainda é possível encontrar gente que leva consigo a alma de caípiras, sertanejos e tantos outros personagens que fizeram a história do povo brasileiro.

Fonte: Revista TERRA 06/98 - resumo do texto de Vinícius Romanini

162
cento e sessenta e dois

78 Fonte: PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação* – livro do aluno. São Paulo: SBS Editora, 2004, p. 162.

Esquema 03 – Atividade em uma perspectiva intercultural 3

Livro didático: *Novo Avenida Brasil 1*

Atividade: Calendário brasileiro

Página: 51

Tema da aula	
Assunto	Festas e folclore
Objetivos	Apresentar as principais festas do calendário brasileiro; Buscar nas informações dos alunos informações acerca das principais festas existentes em seus países de origem; Tratar da questão das diferenças e de características das festas brasileiras e estrangeiras; Verificar o nível de conhecimento dos aprendentes quanto à cultura brasileira e quanto ao nível linguístico.
Abordagem comunicativa intercultural	Motivar o aprendente a pesquisar/conhecer as festas do calendário brasileiro, assim como motivá-lo a conhecer melhor características folclóricas do seu país de origem.
Abordagem acional	Motivar o aprendente a conhecer uma dessas festas brasileiras ou questionar se eles já participaram de alguma atividade do calendário do Brasil.
Conteúdos	Funcional-nocional: vocabulário específico de festas do Brasil; Gramatical: imperativo (pedir uma comida típica, por exemplo).
Procedimentos de ensino	Leitura e discussão do texto da página 51 do livro <i>Novo Avenida Brasil 1</i> ; Discussão acerca das festas apresentadas no texto; Levantamento por meio de entrevistas aos alunos, de livros e da internet quanto às festas tratadas no texto.
Avaliação	Verificação da produção dos alunos (escrita e oral) sobre as situações observadas e simuladas ao decorrer do curso.
Referências bibliográficas	LIMA, E. E. O. <i>et all. Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno</i> . São Paulo: Editora E.P.U., 2008.

Figura 31 – Material utilizado na atividade 3⁷⁹

6.1. Que horas você se levanta no domingo? 7. Você trabalhou muito a semana passada.

C3 Calendário brasileiro

Janeiro  Passagem do ano Férias escolares	Fevereiro  Carnaval	Março  "Águas de Março" * Outono	Abril  21 de abril Tiradentes
Maió  1º de Maio Dia do Trabalho	Junho  Festa Junina * Inverno	Julho  Férias escolares	Agosto  Vôo de Santos Dumont no 14 BIS
Setembro  7 de setembro Dia da Independência * Primavera	Outubro  12 de outubro Dia da Padroeira	Novembro  15 de novembro Proclamação da República	Dezembro  Natal Passagem do ano * Verão

1. Observe o calendário.
Quando começam as estações no Brasil?
Quais são os feriados nacionais?
Quais são os feriados religiosos?
Quais as outras festas brasileiras?
Quando são as férias escolares?

No dia 15 de novembro, ... Na primavera, ...
Em setembro, ...

2. Entreviste seu/sua colega. Em seu país:
Quando começam as estações?
Quais são os feriados nacionais e religiosos?
Quais são as festas principais?
Quando são as férias escolares?
Que feriado vocês já tiveram este ano e que feriados ainda vão ter?

No mês de setembro, ... Do dia ... até o dia ...

cinquenta e um **51**

Essa atividade presente no livro *Novo Avenida Brasil 1* oferece ao aprendente um apanhado das festas nacionais no Brasil e pode provocar nele o interesse em conhecer

79 Fonte: LIMA, E. E. O. et al. *Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno*. São Paulo: Editora E.P.U., 2008, p. 51.

curiosidades acerca destes eventos. Com ela o professor pode acrescentar outras tarefas no processo de EAL, como o paralelo entre o calendário festivo brasileiro e do país de origem do aluno, assim como características presentes em um país e ausente em outro.

As propostas apresentadas até então, foram tratadas e desenvolvidas em uma classe de português brasileiro para alunos do Programa PEC-G na Universidade Federal do Pará. Os aprendentes eram congoleses e falantes de língua francesa.

Conforme o subitem 4.1.11. as bases desta proposta didática ressaltam os princípios e os objetivos da aprendizagem intercultural expostos no decorrer deste trabalho e, em especial, nos capítulos 1 e 2. Os princípios foram pensados de maneira integrada buscando servir de caminho àqueles que desejam tratar do EAL no âmbito de uma abordagem intercultural e levar em conta o papel que o LD desempenha (ou pode desempenhar) no processo de ensino de línguas estrangeiras. O professor pode ajudar o aluno a desenvolver a sua competência intercultural por meio de diferentes recursos didáticos. Ele oferece atividades e estratégias de ensino variadas que favoreçam o trabalho tanto em grupo, quanto individual.

Cabe lembrar que em uma abordagem intercultural, o aluno é estimulado a buscar suas origens e, por meio dessa ação, traçar paralelos com a formação de sua nação e da brasileira, tomando consciência das mudanças pelas quais ambos os povos passaram até nos dias atuais. No entanto, apesar do desenvolvimento de atividades de cunho intercultural, é importante destacar que o percurso formativo do aluno que o ajudará de modo consistente a sua integração na nova língua-cultura. O professor pode colaborar na construção das bases para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem que valorize o (inter)cultural. Mas é o aprendente que constrói a cada dia sua relação e as imagens da língua-cultura alvo.

Considera-se que, ao desenvolver uma competência (inter)cultural, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendente pode ampliar sua recepção da realidade cultural de origem e estrangeira.

As atividades expostas neste trabalho ajudaram a perceber que grande parte da percepção do aprendente se consiste na sua exposição à língua-cultura. Um ambiente de sala de aula que contemple o intercultural é suscetível de levar o estrangeiro que está aprendendo português brasileiro a se integrar de modo mais satisfatório na nova língua-cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte, buscamos retomar os objetivos e as perguntas que propusemos no início desta investigação e confrontá-los com os resultados obtidos pelas análises dos manuais que compuseram os elementos de pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa buscava observar, descrever e analisar os aspectos (inter)culturais em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros a fim de contribuir para o desenvolvimento de procedimentos didático-metodológicos suscetíveis de otimizar a aprendizagem da língua portuguesa do Brasil e da cultura brasileira. O presente trabalho visava responder a três questões referentes à problemática abordada: 1) As atividades dos LDs analisados de Português brasileiro para estrangeiros (PBE) exploram a cultura por meio de estereótipos? 2) Os MDs apresentam aspectos (inter)culturais? Em caso positivo, de que maneira eles são tratados nas atividades dos LDs analisados de PBE? 3) De que forma os aspectos (inter)culturais porventura não abordados ou distorcidos nas atividades dos LDs analisados de PBE poderiam ser incluídos?

Conforme já exposto, os manuais de PBLE apresentam atividades com enfoque (inter)cultural embora alguns parâmetros⁸⁰ tenham ocorrido com pouca frequência. Quanto à cultura regional, os LDs trataram de elementos culturais das regiões sul e sudeste do Brasil e negligenciaram as demais regiões do país. Em relação à região amazônica, a situação é ainda mais delicada, pois os livros apresentam pouquíssimas informações sobre ela e, menos ainda, sobre sua cultura.

Com referência às questões-problemas, podemos concluir que os aspectos (inter)culturais: a) São abordados com certa frequência nos manuais e há muitas categorias pouco ou não exploradas; b) São ainda tratados por meio de informações e curiosidades acerca da língua-alvo; c) São abordados por meio de comparações (*entre-culturas*), sem levar em conta eventuais ações do aprendente na comunidade da língua-alvo. Algumas atividades já motivam o aprendente a ir além do livro por meio de entrevistas e pesquisas sobre a língua-cultura brasileira.

Na elaboração deste trabalho, acreditávamos que o estereótipo era recorrente em todos os LDs de PBLE. Para nossa surpresa, dois dos livros utilizados em nossa pesquisa não apresentaram foco neste construto.

80 Como os filtros “Crenças religiosas” e Crenças morais”.

Conforme exposto anteriormente (Ver pg. 93) os trechos do livro se resumem a informações de pessoas de outras culturas que se encontram no Brasil. Faltam atividades que possam levar o aprendente a interagir e a reagir com a cultura estrangeira. Não se leva em consideração que a interculturalidade é uma via de mão dupla, onde há relação entre as línguas-culturas dos interactantes, a construção de conhecimento mútuo e a ampliação de saberes por meio do que é sabido e do que é desconhecido.

Conforme exposto no capítulo 4 deste trabalho, a hipótese desta investigação foi confirmada por meio das atividades no curso de PBLE, pois, foi possível recolher informações com os alunos sobre as suas experiências diante do idioma estudado. Com isso, considera-se que algumas atividades apresentadas nos manuais ajudam o aluno a fazer uma ponte com a sua realidade e até simular possíveis situações de interação entre cidadãos de culturas diversas. A sala de aula é um ambiente que colabora com a dimensão intercultural, se – como já exposto – existir um planejamento que ajude essa integração ou reflexão diante das diferenças culturais e que colabore com a recepção do estrangeiro que está aprendendo português brasileiro a se integrar de modo mais satisfatório com a nova língua-cultura.

Em virtude de o LD ser um produto já elaborado, cabe aos professores tratar do assunto. É necessário um planejamento diante dos mitos, cristalizações, estereótipos e possíveis pré-conceitos diante da língua-cultura alvo com o intuito de favorecer a inserção do aprendente na nova comunidade linguístico-cultural. Assim, ele estará em condições de dialogar com pessoas de outra origem.

Outro aspecto relevante que não se pode deixar de mencionar é a importância do professor nesse processo. O docente sensível à dimensão (inter)cultural tende a favorecer mais a inserção do aprendente na língua-cultura estrangeira, evitando que cristalice visões pré-concebidas da cultura estrangeira. Em outras palavras, o papel do professor é considerável em um processo em que se deseja focalizar o intercultural.

Concluimos que os elementos (inter)culturais podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – em nosso caso de português do Brasil – e colaborar para que o aprendente amplie sua percepção da realidade cultural de origem e estrangeira. Quanto mais diversificadas e relevantes forem as atividades em manuais de PBLE, mais instrumentos os professores e alunos poderão ter a sua disposição para desenvolver a dimensão (inter)cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, este trabalho não tem o propósito de esgotar o assunto sobre a presença e a relevância de elementos (inter)culturais em manuais de PBLE. Ressaltamos a importância e a

necessidade de outras investigações sobre o tema para que possam trazer mais contribuições e elucidações para os estudos no campo do Ensino-Aprendizagem de Línguas, principalmente de Português Brasileiro Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALBÓ, X. Tradução de Yvonne Mantoanelli. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. “Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade”. In: **Tópicos em Português língua estrangeira**. CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (org.) Brasília: Editora UnB, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Glossário de termos da Lingüística aplicada**, 2008, mimeo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade*. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P.(Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: EdUnB (Editora da Universidade de Brasília), 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Lingüística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes editores, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores; Brasília: EdUnB (Editora da Universidade de Brasília), 2007.
- ALMEIDA, M. A. de; DELL’ISOLA, R. L. P. **Terra Brasil – curso de língua e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ALSINA, M. R. **Comunicación intercultural**. Barcelona: Anthropos, 1999.
- ALVAREZ, M. L. O. *Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE*. In: **Tópicos em Português língua estrangeira**. CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). Brasília: EdUnB (Editora da Universidade de Brasília), 2002.
- BALBONI, P. E. **La competencia comunicativa intercultural: un model**. Perugia (Itália): Guerra Edizioni, 2006.
- BALBONI, P. E. **Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale**. Veneza (Itália), Marsilio Editore, 1999.
- BAUMAN, Z. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BHABHA, H. K. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BORBA, F. S. (Org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Editora UNESP. São Paulo, 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Nova Jersey: Prentice Hall, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Nova Jersey: Prentice Hall, 1994.

BYRAM, M.; FLEMING, M. Tradução de José Ramón Parrando e Maureen Dolan. **Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas**. Madrid: Editora Edinumen, 2001.

BYRAM, M. **Teaching culture and language: towards an integrated model**. In: *Mediating Languages and cultures*. BUTTJES, D.; BYRAM, M. (Orgs.). Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1999.

CASADO, E. S. **El desarrollo de la competencia intercultural através de los manuales de E/LE**. Dissertação (Mestrado em Ensino do Espanhol como língua estrangeira) - Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (Espanha), 2006.

CEIA, C. **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/I/identidade.htm>. Acesso em 02 nov. 2010.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CIANCIO, J. C. **Aculturação e aquisição de segundas línguas**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2005.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. Tradução de Fátima Murad. **Avaliação autêntica**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: ASA Editores, 2001.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes editores, 1999.

CORTAZZI, M.; JIN, L. **“Cultural mirrors”**. In: *Culture in second language teaching and learning*. HINKEL, Eli. 1ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CORTÉS, T. A. **El desarrollo de la competencia intercultural a través de los malentendidos culturales: una aplicación didáctica**. Dissertação (Mestrado em ensino do espanhol como língua estrangeira) – Instituto Cervantes/UIIMP, Madrid (Espanha), 2006.

CUCHE, D. Tradução de Viviane Ribeiro. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru (São Paulo): EDUSC, 2002.

DENIS, M.; MATAS PLA, M. **Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas**. Bruxelas (Bélgica): De Boeck & Larcier, 2002.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. **A cultura na educação lingüística do português como língua estrangeira**. In: Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 N.06-1º Semestre de 2007

FONTES, S. M. "Um lugar para a cultura". In: Tópicos em Português língua estrangeira. CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (org.) Brasília: Editora UnB, 2002.

FURTADO, R. da C. **Uma abordagem (inter) cultural no ensino do FLE no Amapá: concepções e práticas do Manual Portes abertas**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará/ Universidade das Antilhas e da Guiana, Belém, 2005.

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

GEERTZ, C. Tradução de Alberto L. Bixio. **La interpretación de las culturas**. Barcelona (Espanha): Editorial Gedisa, 2003.

GOMES, A. **Quadro Europeu de Referência para as Línguas Portefólio Europeu de Línguas – Instrumentos lingüísticos do Conselho da Europa Para o ensino e aprendizagem de línguas**, 2007, mimeo.

GONZÁLEZ BLASCO, M. **Didáctica intercultural en el aprendizaje de lenguas. Propuestas para el aula de E/LE**. Dissertação de Mestrado em Ensino do Espanhol como língua estrangeira - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid (Espanha), 2000.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

HALL, S.; DU GAY, P. Tradução de Horacio Pons. **Cuestiones de identidad cultural**. Buenos Aires / Madrid: Amorrortu editores, 2003.

KRAMSCH, C. **The cultural discourse of foreign language textbooks**. In: SINGERMAN, A. (Ed.). *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **El Privilegio del hablante intercultural**. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 23-37.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. **Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras**. In: Intersaberes – Revista científica. Curitiba, N. 01, Ano 01, 2006.

KUPER, A. Tradução de Mirtes Frange de Oliveira Pinheiro. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru (SP): EDUSC, 2002.

LAFUENTE, M. M. **Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: “hacia un enfoque intercultural”**. Dissertação de Mestrado em Ensino do Espanhol como língua estrangeira - Universidad Antonio de Nebrija, Madrid (Espanha), 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Jorge Zahar, 2004.

LIMA, E. E. O. et all. **Novo Avenida Brasil 1 – livro do aluno**. São Paulo: Editora E.P.U., 2008.

LIMA, E. E. O. et all. **Novo Avenida Brasil 2 – livro do aluno**. São Paulo: Editora E.P.U., 2009.

MELLO, L. G. de. **Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2009.

MEZZADRI, M. **I ferri del mestieri**. Perugia (Itália): Guerra Edizioni, 2003.

MOURA, R. P. de. **O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OLIVEIRA SANTOS, E. M. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.

OLIVERAS, Á. **Hacia La competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera**. Madrid: Editora Edinumen, 2000.

PENNYCOOK, A. **The Politics of English as an International Language**. Londres: Longman, 1994.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do aluno**. São Paulo: SBS Editora, 2004.

PONCE, M. H.; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A Língua portuguesa no mundo da comunicação – livro do professor**. São Paulo: SBS Editora, 2004.

RAMOS, V. L.; FERNANDES, G. R. R.; FERREIRA, T. de L. S. B. **Muito prazer – fale o português do Brasil**. São Paulo: DISAL Editora, 2008.

SANTOS, P. **“Intercâmbio lingüístico-cultural”**. In: Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros. CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). Brasília: Editora UnB, 1999.

SAWAIA, B. B. **A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial.** In: Revista Margem. n. 5, 81-95. São Paulo, dez. 1996.

SIMÕES, A. **Estereótipos relacionados com os idosos.** In: Revista Portuguesa de Pedagogia, N. 19. Lisboa, 1985, p. 207-234.

SORIA, A. M. **Ristrutturazione del piano degli studi della Dante Alighieri di Buenos Aires tenendo conto dei livelli e delle proposte del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.** Dissertação de Mestrado (Master ITALS in didattica della língua e cultura italiana a stranieri – Universidade Ca’ Foscari Venezia), Venezia, 2004.

TILIO, R. O. **papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro, Vol. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul./set. 2008.

VINOZZI, L. **L’insegnamento di L2 come mediatore culturale.** In: ILSA/Italiano a stranieri (Rivista quadrimestrale per l’insegnamento dell’italiano come língua straniera/seconda), N. 4. Roma/Atenas: Edizioni Edilingua, 2006.

ANEXOS

ANEXO I – CAPA DO LIVRO *BEM-VINDO*

Bem-Vindo – a língua portuguesa no mundo da comunicação

Livro do aluno

Autoras: Maria Harumi de Ponce, Silvia Burim, Susanna Florissi.

Editora: SBS

Cidade: São Paulo

Ano de publicação: 2004

Páginas: 205

ANEXO II – CAPA DO LIVRO *MUITO PRAZER*

MUITO PRAZER – aprenda o português do Brasil

Livro do aluno

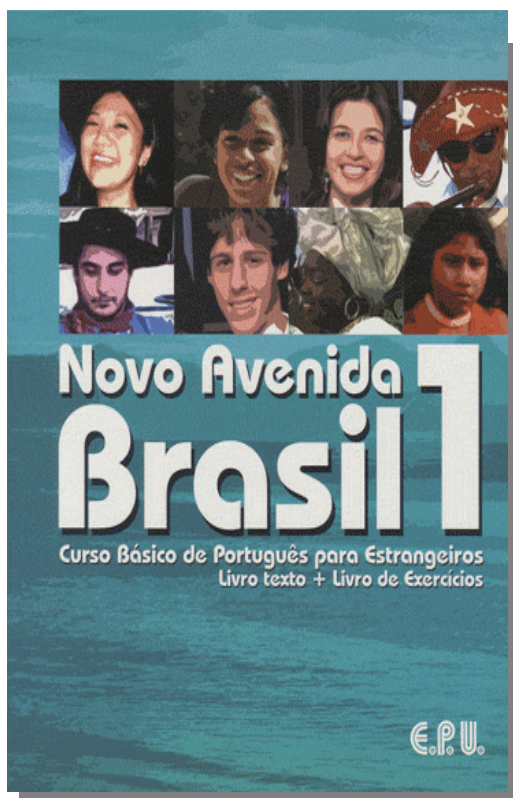
Autoras: Gláucia Roberta Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira, Vera Lúcia Ramos

Editora: DISAL

Cidade: São Paulo

Ano de publicação: 2008

Páginas: 468

ANEXO III – CAPA DO LIVRO *NOVO AVENIDA BRASIL 1*

NOVO AVENIDA BRASIL 1

Livro do aluno

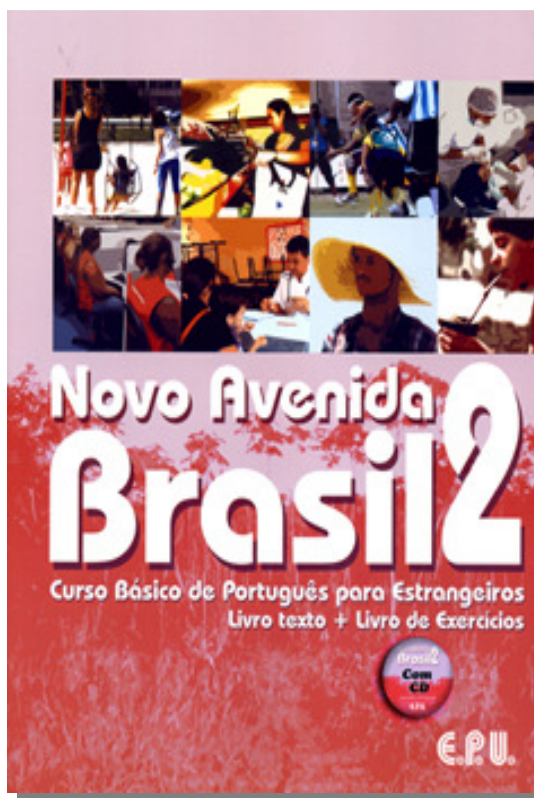
Autores: Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes, Cristián Gonzalez Bergweiler

Editora: EPU

Cidade: São Paulo

Ano de publicação: 2008

Páginas: 102

ANEXO IV – CAPA DO LIVRO *NOVO AVENIDA BRASIL 2*

NOVO AVENIDA BRASIL 2

Livro do aluno

Autores: Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Iunes, Cristián Gonzalez Bergweiler

Editora: EPU

Cidade: São Paulo

Ano de publicação:

Páginas: 170

ANEXO V – CAPA DO LIVRO *TERRA BRASIL*

TERRA BRASIL – Curso de língua e cultura

Livro do aluno

Autoras: Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Maria José Aparecida de Almeida

Editora: UFMG

Cidade: Belo Horizonte

Ano de publicação: 2008

Páginas: 320

ANEXO VI
LEVANTAMENTO DE MANUAIS DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA
ESTRANGEIROS

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES	EDITORA CIDADE
Avenida Brasil	1990	Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes	EPU: São Paulo
Novo Avenida Brasil	2007	Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes	EPU: São Paulo
Muito prazer	2008	FERNANDES, Gláucia Roberta Rocha; FERREIRA, Telma de Lurdes São Bento; RAMOS, Vera Lúcia	DISAL: São Paulo
Terra Brasil – curso de língua e cultura	2008	Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida	EdUFMG: Belo Horizonte
Português para falantes de árabe.	2007	VARGENS, João Baptista M.; HARB, Geni; LIMA, Suely Ferreira; SILVA, Bianca Graziela da; MENEZES, Heloisa Ellery de	Rio de Janeiro: Almadena Editora
Falando, lendo, escrevendo português: um curso para estrangeiros	1992	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad	EPU: São Paulo
Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros	1990	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad	EPU: São Paulo
Português para estrangeiros (volumes 1 e 2)	1954	MARCHANT, Mercedes	AGE: Porto Alegre
Português: conversação e gramática	1969	MAGRO, Haydée S; PAULA, Paulo de	Pioneira; Brazilian American Cultural Institute: São Paulo
Português básico para estrangeiros	1976	MONTEIRO, Sylvio	IBRASA: São Paulo
Tudo bem? Português para a nova geração (volumes 1 e 2)	1984	PONCE, Maria Harumi Otuki; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna.	SBS: São Paulo
Fala Brasil	1989	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre	Pontes: Campinas
Português como	1990	ALMEIDA,	Ao livro técnico:

segunda língua		Marilú Miranda Montenegro e; GUIMARÃES, Lucia Angelina Cid Loureiro	Rio de Janeiro
Português via Brasil: um curso avançado para estrangeiros	1990	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad	EPU: São Paulo
Um Português bem brasileiro (níveis 1 a 4)	1997	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb)	Um Português bem brasileiro (níveis 1 a 4)
Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol	2000	Fundação Centro de Estudos Brasileiros (Funceb)	Conhecendo o Brasil: curso de português para falantes de espanhol
Oi, Brasil! - Der Kurs für brasilianisches Portugiesisch	2008	Nair Nagamine Sommer, Odete Nagamine Weidmann	Oi, Brasil! - Der Kurs für brasilianisches Portugiesisch
Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação	1999	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia R. B. Andrade; FLORISSI, Susanna	Bem-vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação
Sempre amigos: Fala Brasil para jovens	2000	FONTÃO DO PATROCÍNIO, Elizabeth; COUDRY, Pierre.	Sempre amigos: Fala Brasil para jovens
Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volumes 1 e 2)	2001	HENRIQUES, Eunice Ribeiro; GRANNIER, Daniele Marcelle	Interagindo em português: textos e visões do Brasil (volumes 1 e 2)
Passagens: português do Brasil para estrangeiros	2002	CELLI, Rosine	Passagens: português do Brasil para estrangeiros
Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros	2003	LIMA, Emma Eberlein Oliveira Fernandes; IUNES, Samira Abirad; LEITE, Marina Ribeiro	Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros
Estação Brasil: português para estrangeiros	2005	BIZON, Ana Cecília Cossi; FONTÃO, Elizabeth	Estação Brasil: português para estrangeiros
Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios	2006	PONCE, Maria Harumi Otuki de; BURIM, Silvia; FLORISSI, Susanna	Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios

ANEXO VII – PARÂMETROS CULTURAIS – LIVRO *BEM-VINDO*

Identidade social e grupos sociais

Problemas sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
23	Através de um pequeno texto e algumas imagens, é abordada a questão da vida de brasileiros que moram em cidades do interior com pouca infraestrutura.
Classes sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Identidade regional	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
162	O texto desta página mostra as peculiaridades da vida de alguns grupos sociais brasileiros: gaúcho, caboclo, caipira e sertanejo.
172	Os textos continuam mostrando as peculiaridades da vida de alguns grupos sociais brasileiros: pantaneiro, mulato, seringueiro, mestiço, oriental.
Minorias étnicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
59	Na atividade 12, através de frases soltas, é tratada a questão do Índio no Brasil.

Interação social

Níveis de linguagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
56	Na atividade 7 é abordada a questão do respeito às pessoas mais velhas, levando o aluno a refletir sobre a forma como deve se dirigir a elas.
Variações linguísticas diversas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO

75, 76, 77	São trabalhadas as diferenças entre o Português do Brasil e o Português lusitano e do Timor Leste, principalmente com relação ao vocabulário, através de música e de um texto.
Interação em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
1	São apresentadas formas utilizadas para cumprimentar pessoas.
4	A atividade 4 traz um diálogo mostrando uma conversa em que as pessoas se apresentam.
5	É apresentado um texto em forma de entrevista, bastante utilizado quando a intenção é conhecer melhor o entrevistado, mas sem contextualização.
11	São apresentadas as formas comumente usadas para perguntar ou informar as horas.
27	É apresentado um texto em forma de entrevista, mostrando como interagem dois amigos que estão fora do país participando de uma conferência com outro que está no Brasil, por telefone.
41	Diálogos na feira e supermercado mostram como se faz solicitações, como se pergunta preços, enfim, como se pode interagir nestes contextos.
48	Através de palavras soltas, sem contextualização, são apresentadas algumas expressões utilizadas no Brasil (Droga! Puxa! Legal!...).
51	São apresentados dois diálogos, mostrando duas possíveis formas de interação em um hotel (hóspede x recepção).
54	São apresentadas algumas expressões em uma seção intitulada “Formas Polidas” (pedir um favor, oferecer algo).
55	Através de palavras soltas, sem contextualização, são apresentadas frases populares utilizadas no Brasil (bater papo, dar o cano...).
61	É trabalhada, em forma de diálogo, uma possível conversa entre um cliente e um agente dos correios.
63, 64	Através de pequenos diálogos e ilustrações são trabalhadas algumas conversas típicas de viagem (aeroporto, <i>duty-free</i> , polícia federal).
67	Através de diálogo é apresentada uma conversa pelo telefone a respeito de um seminário (hospedagem, quantidade de pessoas).
71	É trabalhada, em forma de diálogo, uma possível conversa entre um

	cliente e um garçom, em um restaurante.
72	Um importante tópico gramatical é abordado: o uso dos aumentativos e diminutivos com os diferentes sentidos que estes podem ter (afetivo, pejorativo...).
78	É apresentado um modelo de carta de agradecimento e um diálogo, via telefone, com o mesmo teor.
81, 83	São trabalhadas, em forma de diálogo, possíveis conversas entre pessoas interessadas em imóveis e entre corretores e vendedores.
86	São trabalhadas, em forma de diálogos, possíveis conversas entre um prestador de serviços domésticos em geral (pintura, elétrica, mecânica, obra...) e clientes.
91	São apresentados alguns diálogos mostrando vários tipos de interação via telefone (engano, alguém ligando para uma amiga, para um supermercado e, por último, para um banco).
101	São apresentados alguns diálogos mostrando vários tipos de interação possíveis ao se fazer matrícula em instituições educacionais.
111	São apresentados alguns diálogos mostrando vários tipos de interação possíveis relacionados à saúde (hospital, posto de saúde, <i>spa</i>), além de vocabulário não-contextualizado ou ilustrado relacionado ao tema.
140	São apresentados alguns tipos de correspondência para determinados fins, como uma declaração de responsabilidade social e um boletim informativo sobre linhas de crédito do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento).
145	São trabalhadas diferentes maneiras de dizer sim e não, de forma polida.
146	São trabalhadas formas de se dar recado por escrito, muito comum em empresas.
150	São apresentados alguns tipos de documento (contrato, recibo, proposta de contratação) para determinados fins.
151	São apresentadas entrevistas com pessoas vindas de diversos países para o Brasil.
158	São apresentadas algumas formas de se dar, aceitar e/ou recusar sugestões.
160	São apresentados alguns tipos de documento (transferência de assinatura

	telefônica e notificação de multa de trânsito) para estes fins.
193, 194, 195, 196, 197, 198, 199	Ao final das páginas, sem contextualização, são mostrados alguns provérbios conhecidos (as aparências enganam, a união faz a força, etc.).

Crença e comportamento

Crenças morais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Crenças religiosas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
46	Através de palavras soltas, sem contextualização, são citadas algumas religiões encontradas no Brasil.
Rotinas diárias	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
7	Através de um pequeno texto, são abordadas várias atividades típicas da rotina de muitos brasileiros.
9	É sugerida uma atividade com palavras-chave e ilustrações onde o aluno deverá estabelecer sua rotina.
13	Através de um texto, é mostrada mais uma rotina (trabalho, estudo) de um brasileiro.
147	Através de palavras soltas, sem contextualização, é abordada a rotina de um trabalhador (horários, uniforme, crachá).
Comportamento em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Instituições políticas e sociais

Instituições públicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
19	Somente com palavras e expressões soltas, sem contextualização, são apresentadas algumas instituições importantes (prefeitura, Receita

	Federal, Polícia Federal, delegacia, MEC, DETRAN, cartório, palácio do governo).
89	Apenas através de palavras, sem ilustrações ou contextualização, são citados tipos de instituições de assistência social (asilo, orfanato...).
178	Ao final desta página, são fornecidos alguns telefones úteis tendo São Paulo como exemplo (polícia, bombeiros).
65	Com palavras e algumas ilustrações, são dadas informações sobre os serviços postais prestados no Brasil, como forma de endereçamento e uso de guia postal.
Instituições privadas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
156	Apenas através de palavras, sem ilustrações ou contextualização, são citados alguns tipos de organizações filantrópicas (APAE, LBV...).
Saúde	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
117	É apresentado um pequeno texto sobre uma doença comum no Brasil: a dengue, além de tipos de medicação.
118	São apresentadas as vacinas dadas em crianças brasileiras e algumas especialidades médicas.
119	São apresentados alguns exames que se faz comumente no país.
Justiça	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Ordem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Socialização e ciclo de vida

Família	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
28	São apresentados os estados civis comuns no Brasil, porém, sem contextualização.

Escola	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
37	A atividade 11 desta página é constituída por um diálogo onde alguns amigos conversam sobre sua formação universitária.
101	São citados alguns tipos de escola encontrados no Brasil, bem como a estrutura do sistema educacional do país, sem contextualização.
103	São apenas citados alguns tipos de curso (língua estrangeira, natação, auto-escola) encontrados no Brasil, sem contextualização.
104	São apenas citados alguns tipos de escolas e cursos específicos (seminário, escola técnica, academia militar) encontrados no Brasil, sem contextualização.
105	O texto desta página dá informações sobre as escolas estrangeiras que se pode encontrar no Brasil. Informa, ainda, sobre os baixos níveis de escolaridade encontrados no país. Ao final da página, são citadas as disciplinas que integram o currículo básico da educação brasileira.
106, 107	São citados, sem contextualização, alguns cargos e documentos ligados à vida acadêmica no Brasil.
108, 109	São citados, sem contextualização, alguns cursos universitários comuns no país, divididos em áreas: humanas e exatas. As demais áreas não são abordadas.
Trabalho	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
88	Através de um pequeno texto, é abordada a situação de pais que, enquanto trabalham, se vêem obrigados a deixar seus filhos sob responsabilidade de babás ou empregadas, fato bastante comum no Brasil.
123	São citados, sem contextualização, alguns direitos (vale-refeição, aposentadoria, 13º salário) do trabalhador brasileiro, assim como exemplos de anúncios de jornal com ofertas de emprego.
125	São abordados alguns problemas trabalhistas (sonegação, desemprego, etc.) experimentados em São Paulo. São citados, sem contextualização e sem descrição das siglas, alguns concursos públicos (AFTN, BACEN, TNT) no Brasil.
127	É apresentado um organograma comum em empresas brasileiras, mas não

	há maiores informações acerca deste gênero em uma cultura empresarial.
131	São apresentadas entrevistas comuns em casos de empresas em processo de seleção de funcionários.
133	São apenas citados alguns tipos de trabalho formal e informal (estágio, bico, plantão) comuns no país.
145	É apresentada uma carta de uma amiga de trabalho dirigida a outra, falando sobre suas férias. Na carta, é mencionada a venda de dias de férias, comum no Brasil.
Ritos de passagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
96	Através de exemplos de cartões de congratulações, são abordados três diferentes ritos de passagem: aprovação no vestibular, promoção de trabalho e formatura.

História nacional

Eventos históricos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
78	Através de um texto, são dadas algumas informações sobre o MERCOSUL, que inclui o Brasil.
90	Através de um texto, de forma resumida, são dadas algumas informações sobre a história do Brasil, desde o “descobrimento” até a independência.
100	Através de um texto, de forma resumida, são dadas algumas informações sobre a história do Brasil, desde a independência até 1983, aproximadamente.
103	Através de texto, é relatada a visita de Bill Clinton ao Brasil, quando foi estabelecido acordo de ajuda norte-americana à educação brasileira.
110	Através de um texto, de forma resumida, são dadas algumas informações sobre a história do Brasil, tratando mais especificamente dos últimos anos (até o Governo Collor).
136	No texto, é tratada a posição da mulher no mercado de trabalho.
161	É apresentado um breve histórico sobre a Língua Portuguesa, mencionando a influência do latim e os países que a utilizam.

178	O texto desta página trata da questão da mulher na pesca, atividade tipicamente masculina.
182	Através de um texto, é apresentado um breve histórico sobre a Literatura Brasileira.
192	Através de um texto, é apresentado um breve histórico sobre a Música Popular Brasileira.
Política	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
124	São citados, sem contextualização, alguns ministérios importantes (saúde, trabalho, fazenda...) na organização política do Brasil.
Manifestações populares	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
35	Somente através de palavras e expressões, são informadas algumas datas comemorativas brasileiras.

Geografia nacional

Turismo	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Localidades	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
14	São citadas algumas cidades (Rio de Janeiro, Angra dos Reis) e bairros (Ipanema, Barra, Leblon, Urca) do Rio de Janeiro, bem como pontos turísticos da cidade (Corcovado, Pão de Açúcar). Não há textos ou imagens para ajudar na identificação.
36	Na atividade 9 desta página, a proposta é de planejamento de uma cidade futurista, tendo como fundo a Floresta Amazônica, ambiente importante da Região Norte do Brasil.
37	Na atividade 10 desta página, são citadas algumas cidades paulistas (Sorocaba e São José dos Campos), sem maiores informações sobre diversos aspectos culturais dessa região.
57	No texto, são citados a cidade de Manaus e o fenômeno da Pororoca. No

	entanto, não há maiores informações sobre esse fenômeno, nem outros detalhes sobre a região amazônica.
95	Ao final desta página, são informadas as siglas correspondentes a cada Estado brasileiro.
119	É citada a cidade de Foz do Iguaçu e seu mais importante ponto turístico: as cataratas.
170	No texto presente nesta página são citadas algumas cidades importantes do Brasil (São Paulo, Florianópolis, Brasília...).
Clima	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
21	O assunto “clima e estações do ano” é tratado, porém sem mencionar a influência que esse fenômeno pode desempenhar no dia-a-dia dos brasileiros e outros aspectos como vestuário, transporte, calendário folclórico, etc.
Diversidade geográfica	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Economia	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
31	Na introdução da unidade, é tratado o assunto “dinheiro”. São informações que se desatualizam facilmente, tendo em vista que tivemos no Brasil frequentes mudanças de moeda.
53	Ao final desta página, são apenas citados, sem contextualização, alguns produtos exportados pelo Brasil.
54	Ao final desta página, são apenas citados, sem contextualização, alguns produtos importados pelo Brasil.
120	Através de um texto, de forma resumida, são dadas algumas informações sobre a história do Brasil. São tratados mais especificamente alguns fatos marcantes na área econômica e social como a venda de empresas estatais (EMBRATEL e TELEBRÁS) e a campanha de combate à fome “Ação cidadã contra a fome e pela vida”.
135	É apresentado um texto que aborda o tema “terceirização”, prática comum

	no Brasil atual.
149	São citados, no final da página, alguns serviços bancários cobrados no Brasil.

Estereótipo e identidade nacional

Estereótipos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
43	No texto desta página, além de informações ultrapassadas, como a de ser o Rio de Janeiro a capital do país, pode-se observar a presença de alguns estereótipos (carnaval, mulatas bonitas, futebol, café).
73	No texto presente nesta página é reforçada a ideia de que no Estado do Maranhão se fala o Português mais correto do Brasil.
162	O texto, na tentativa de mostrar a diversidade de raças no Brasil, acaba por reforçar alguns estereótipos (o caipira tem modos rústicos, o sertanejo tem vida simples, o gaúcho é solitário, o caboclo mora em palafitas).
Culinária	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
8	Através de ilustrações e palavras soltas, são mostrados alguns alimentos comuns no café da manhã do brasileiro.
9	Alguns alimentos típicos da mesa brasileira são apresentados por meio de listas.
13	Alguns legumes e verduras típicos da alimentação do brasileiro são listados nesta página do material, porém, sem ilustrações ou contextualização.
14	São listados alguns tipos de carne usados para churrasco no Brasil, porém, sem ilustrações ou contextualização.
16	São apresentadas algumas sobremesas e frutas típicas da alimentação brasileira.
18	Uma lista sobre os alguns tipos de peixe mais comuns no Brasil é apresentada, porém, sem ilustrações ou contextualização.
163	Ao final da página, são citados, sem ilustrações ou contextualização, alguns doces (brigadeiro, paçoca...) típicos da culinária brasileira.

164	Ao final da página, são citados, sem ilustrações ou contextualização, alguns salgadinhos (coxinha, empada...) típicos da culinária brasileira.
165	Ao final da página, são citadas, sem ilustrações ou contextualização, algumas sopas e entradas (canja, salada...) consideradas típicas da culinária brasileira, como a sopa de legumes e o coquetel de camarões.
166	Ao final da página, são citados, sem ilustrações ou contextualização, alguns pratos típicos (acarajé, farofa, feijoada...) da culinária brasileira.
167	Ao final da página, são citadas, sem ilustrações ou contextualização, algumas bebidas consideradas típicas (cachaça caipirinha...) no Brasil.
168	Ao final da página, são citados, sem ilustrações ou contextualização, alguns temperos comumente utilizados (canela, pimenta...) na culinária brasileira.
Folclore	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
193	No texto desta página, são comentadas algumas lendas folclóricas brasileiras: Saci-Pererê, Mula sem cabeça, Mãe d'água ou Iara, Cão-da-meia-noite, Vitória-Régia e o Boto.
194, 195	No texto desta página, são mostrados alguns personagens do folclore brasileiro como o Lobisomem e a festa do Bumba-Meu-Boi.
Vestuário	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Expressão artística	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
4	Na atividade 3, são apresentadas quatro pessoas famosas no Brasil (Milton Nascimento, Pelé e Xuxa), com uma breve biografia de cada um.
35	Como forma de fixar o conteúdo desta unidade (verbos no futuro), são apresentadas duas músicas de cantores famosos: "Refazenda", de Gilberto Gil, e "O Índio", de Caetano Veloso.
163	É apresentada a letra de um samba famoso: "Sonhar não custa nada". Mas, pouco explorado no LD.
200	Através de um texto, são comentadas algumas das manifestações

	carnavalescas que marcam a identidade do Brasil: frevo, escola de samba, micareta...).
Esporte e lazer	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
23	São apresentadas algumas brincadeiras infantis comuns no Brasil, porém, sem ilustrações ou contextualização.
24	São apresentados alguns <i>hobbies</i> adotados por brasileiros, porém, sem ilustrações ou contextualização.
29	São apresentados alguns esportes comuns no Brasil (atletismo, futebol, vôlei...), porém, sem ilustrações ou contextualização.
165	Na atividade 7 é apresentado um tipo de programa bastante popular no Brasil: as novelas.
183	Um texto nesta página aborda uma atividade esportiva bastante característica no Brasil: a capoeira.
185	Ao final desta página, são citados, sem contextualização, alguns dos times de futebol (Flamengo, Palmeiras...) do Brasil.
188	No primeiro texto desta página, é apresentado um dos nomes famosos pelo esporte no país: Rubens Barrichello.
190	No texto desta página, são citados alguns jogadores de futebol brasileiros famosos por seu talento: Rivelino, Zico, Ronaldo...
Trânsito	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
65, 66, 67	São dadas informações sobre a sinalização de trânsito utilizada no Brasil.
Outras informações	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
27	São apresentados alguns estabelecimentos comuns no Brasil (açougue, banco, cinema, correio...), porém, sem ilustrações ou contextualização.
34	São apresentadas algumas flores comuns no Brasil (cravo, rosa, margarida...), porém, sem ilustrações ou contextualização.
41	São introduzidas unidades de medida utilizadas no Brasil (centímetros, metros, xícara, colher, pitada...).
74	É apresentado um trecho da letra do hino nacional brasileiro.

83	Ao final desta página, são apenas citados alguns tipos de moradia no Brasil, porém, sem ilustrações ou contextualização.
93	O texto trata das feiras livres, bastante comuns em algumas cidades e bairros brasileiros.
104	Na atividade 3, de relacionar figuras e frases, são citadas algumas marcas culturais do Brasil (feijoada, samba, Cristo Redentor).
138	São citadas ao final da página as áreas profissionais consideradas emergentes no país, como a Biogenética e a Engenharia Genética.
155	São citadas, sem ilustrações ou contextualização, algumas campanhas (drogas, fome, do agasalho) comuns no Brasil.
199	São comentados alguns festivais comuns no Brasil (Gramado, Sharp...).

ANEXO VIII – PRINCÍPIOS INTERCULTURAIS – LIVRO *BEM-VINDO*

Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
26	Na seção “Psiu!” é tratada a questão das estações do ano que podem variar dependendo da região de origem do aprendente; mas não há muitas informações quanto às mudanças ocorridas no Brasil e o aprendente não é levado a fazer uma ponte entre a sua cultura e a cultura brasileira.
03	No texto “Eu e minha família”, é apresentado um personagem que fala de sua família, de sua origem – japonesa – e da sua vida no país; mas não há considerações quanto à cultura, nem do Japão nem do Brasil.
07	Por meio do texto “Vamos conhecer a rotina de Adachi e seus amigos” o personagem apresenta alguns dos seus hábitos e faz contraponto com seus amigos, principalmente quanto à sua aprendizagem do português.

Ensino da cultura como um processo interpessoal

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
144	Nesta página, na atividade 12, tem-se uma tarefa em que o aprendente é levado a responder ou a pesquisar sobre o que um trabalhador deve ou não fazer no dia-a-dia dentro de uma empresa.
43	Esta página apresenta diversas atividades que questionam o aprendente quanto à imagem e ao seu conhecimento em relação ao Brasil.
78	As atividades desta página (10 e 11) tratam do convite feito por amigos brasileiros a estrangeiros. O aprendente deverá produzir texto se desculpando de maneira adequada em português. Para isso, verificamos a necessidade do conhecimento de regras socioculturais nesta interação.

Ensino da cultura como diferença

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
59	Por meio de pequenos textos e fotos são apresentados diferentes lugares do mundo. Mas não há paralelo com a cultura brasileira, nem atividades que levem o aprendente a traçar uma ponte entre as diversas culturas.

81, 83	Nestas páginas – por meio de texto e de algumas perguntas – apresenta-se a problemática da moradia no Brasil e questiona-se o aprendente quanto a esse assunto em seu país.
115	Por meio de textos é apresentada a problemática do uso de produtos químicos e remédios caseiros no Brasil e o aprendente é questionado quanto a essa problemática em seu país.
173	Nesta página, o texto “O mundo nas costas” questiona o aluno se em seu país há albergue da juventude, se ele conhece algum no Brasil e qual a sua experiência quanto a viagens a outros países.
196	A atividade nesta parte do livro trata das crenças. Pergunta-se ao aprendente se ele conhece algumas crenças brasileiras e se há relação entre as crenças do seu país e as do Brasil.
197	A atividade “você sabe como se comemora a páscoa no Brasil? E no seu país, existe alguma comemoração especial? É uma festa religiosa?” questiona o aprendente quanto ao seu conhecimento sobre o assunto em seu país e no Brasil.
75	Nesta página é apresentado um trecho do discurso de um embaixador sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Porém, a atividade não tem como foco uma discussão acerca da diversidade dos países que utilizam o português, seu foco é gramatical e não cultural.

Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
53	Nesta página, é apresentado um texto que trata da lâmpada mágica, conto popular da cultura árabe muito conhecido pelos brasileiros.
78	Por meio de um pequeno texto, o aprendente é informado sobre a composição do MERCOSUL. Porém, não nenhuma outra atividade que o leve a pesquisar outros aspectos desse bloco econômico.
143	Por meio de texto e atividades, o aprendente é levado a discutir sobre a importância ou não de conhecer bem a cultura e os costumes dos países com os quais se mantém relações de trabalho.

Outras informações	
PÁGINA	ANÁLISE / DESCRIÇÃO
53	Nesta página, é apresentado um texto que trata da lâmpada mágica, conto popular da cultura árabe muito conhecido pelos brasileiros.
78	Por meio de um pequeno texto, o aprendiz é informado sobre a composição do MERCOSUL. Porém, não nenhuma outra atividade que o leve a pesquisar outros aspectos desse bloco econômico.
143	Por meio de texto e atividades, o aprendiz é levado a discutir sobre a importância ou não de conhecer bem a cultura e os costumes dos países com os quais se mantém relações de trabalho.

ANEXO IX – PARÂMETROS CULTURAIS – LIVRO *MUITO PRAZER*

Identidade social e grupos sociais

Problemas sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Identidade regional	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Minorias étnicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Interação social

Níveis de linguagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
258	A atividade apresenta alguns níveis de formalidade no quadro “Nível de formalidade – recados”.
260	O texto “telefonemas para empresa” apresenta a linguagem usada no mundo corporativo onde o aluno é questionado (“Você costuma ligar para locais comerciais no Brasil? Quais?”). A atividade parte do modelo para a construção de possíveis situações de uso.
269, 270	O texto intitulado “Mulheres passam cinco anos ao telefone, diz estudo” apresenta uma pesquisa britânica publicada pela revista alemã <i>Bild</i> sobre a característica do gênero feminino quanto ao hábito de conversar ao telefone, mas o texto não aponta em que países a pesquisa foi realizada, nem se esta característica é verificável no Brasil.
273, 274	A página apresenta um bate-papo (<i>MSN</i> ou <i>Skype</i>) como meio de comunicação. Faltou nesta atividade explicar o uso de alguns termos

	utilizados nesta ferramenta para uma melhor interação com nativos da língua-alvo, o chamado “internetês”.
278, 279	Nesta página é apresentada a figura de um aparelho de celular com um recado em uma linguagem corrente. A palavra ‘beijo’ está reduzida com ‘bjs’.
283, 284	A página apresenta o texto “eventos”, onde existem diálogos sobre eventos em uma empresa.
286	A atividade mostra uma lista de interação por meio de palavras e figuras (enviar-lhe mensagem, receber torpedo, mandar levar documentos, perguntar, responder dormir) sem destacar o contexto.
285, 286	Uma lista de expressões e atividades como partes do corpo está presente nestas páginas, sem maiores detalhes ou contextualização.
Variações linguísticas diversas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
260, 261	Registros de formalidade em ligações para empresas são apresentadas nos diálogos destas páginas.
Interação em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
21	São apresentadas expressões necessárias em sala de aula, como por exemplo: “como se diz ___ em português?”. Ressalta-se aqui a ausência da informalidade que é característica na relação entre professores e alunos nos cursos de idiomas no Brasil.
22, 24, 25, 26, 35, 36, 37, 39,	São apresentados diálogos para apresentação e cumprimento entre pessoas em diferentes níveis.
29, 30	São apresentadas formas de despedidas de maneira geral.
33, 273, 274, 275, 276, 278, 279,	É apresentado um diálogo-modelo de bate papo via mensagem instantânea (celular ou MSN).
42	São apresentados, por meio de diálogos, considerações a respeito de outras pessoas que não fazem parte da interação em si.
48, 49, 50, 51, 52, 55, 64	Os números são tratados por meio de diálogos sobre idade, número de documentos, fusos horários e valores de tarifas.

69, 70, 74, 75	O diálogo-modelo de cada página apresenta convites a restaurantes.
88, 91, 93, 94, 95, 292, 296, 301	Os diálogos dessas páginas tratam de interações e de atividades profissionais, de turismo (como reservas em hotel) e de lazer.
102, 104	Nestas páginas são apresentadas formas de convites e sugestões para festas.
111	Os diálogos da página apresentam o pedido de uma criança aos pais para ajudá-la a fazer seu dever de português.
120	Os diálogos desta página apresentam interações que focam o uso do transporte coletivo. Mas, não há maiores informações sobre a organização desse tipo de serviço público nas grandes cidades brasileiras.
129	O diálogo apresenta um pedido de informação sobre os parques da cidade de São Paulo. Porém, faltam maiores detalhes acerca dos espaços públicos e a sua função no Brasil.
138	Há nesta página um diálogo em que uma pessoa está interessada na compra de um apartamento. Alguns detalhes desse tipo de imóvel são tratados nessa interação.
140	A conversa de um casal sobre as férias é o tema do diálogo desta página. Apenas a cidade de Natal é citada, sem apresentar informações complementares.
143, 144	É apresentado um diálogo em forma de entrevista onde se pergunta aos entrevistados o que eles pensam o seu bairro e a sua cidade.
105	O diálogo trata de um apartamento considerado “caro”, mas sem maiores informações sobre esse tipo de moradia no Brasil.
164	O diálogo-modelo desta página trata das descrições físicas de uma pessoa.
173, 174, 175	Fases da vida como o colegial, festas de formatura e o período da infância fazem parte dos diálogos dessas interações entre avó e neto e outros diálogos entre amigos são apresentados com foco em diferentes momentos da vida deles.
182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191	São apresentados alguns diálogos sobre saúde, condição física, remédios e bem-estar no Brasil.
196	O diálogo desta página trata do conhecimento dos interactantes sobre a

	História do Brasil.
201	O diálogo desta página gira em torno da festa junina. A atividade não apresenta muitas informações sobre essas festas na cultura brasileira. A página também apresenta um diálogo intitulado “a paquera”. Mas, não explica exatamente de que se trata.
205	A atividade trata de um diálogo sobre a leitura de um livro sobre as lendas brasileiras. Nele, um dos interactantes explica o que são lendas e cita algumas da cultura brasileira.
212	Por meio de dois diálogos, sendo um deles via telefone, são apresentados convites a restaurantes que vendem comidas típicas. É citado um prato típico do estado do Espírito Santo: a moqueca capixaba.
217	Por meio de um diálogo, duas mulheres tratam de costumes brasileiros e conversam acerca da influência das gerações na sociedade, tanto no Japão quanto no Brasil.
222	O diálogo trata de sugestões de lazer na cidade de São Paulo. Não há dicas de uma possível agenda cultural referente a esta cidade.
242, 247, 248	A atividade nestas páginas mostra um diálogo em que a avó explica à neta que a sociedade atual possui mais máquinas que na época de sua infância. Os outros diálogos giram em torno das novas tecnologias utilizadas no Brasil.
260, 261	Registros formais em ligações para empresas são apresentados nos diálogos destas páginas.
264, 265	São apresentados alguns diálogos mostrando vários tipos de interação via telefone (engano, alguém ligando para uma amiga, etc.).
283, 284	Os diálogos destas páginas tratam da organização de eventos, como festas e reuniões.
316, 321, 325, 326	Os diálogos destas páginas tratam da história das invenções de algumas máquinas e do uso delas na sociedade contemporânea.
334	As atividades desta página apresentam diálogos acerca do emprego, mas não apresentam maiores detalhes acerca de assuntos relacionados ao tema como profissões e desemprego no Brasil.
338	A interação apresenta dois alunos estudando o efeito estufa, sem maiores informações acerca da influência desse fenômeno na sociedade atual e nos

	hábitos culturais do país.
343, 344, 345, 346	Os diálogos nestas atividades giram em torno dos impostos aplicados no Brasil, além de uma possível discussão sobre a influência desses nos hábitos dos cidadãos do país.
351, 352, 355	Por meio de um diálogo e de algumas figuras sem contextualização, as atividades desse trecho do livro tratam dos jogos da loteria e de azar. Não são apresentadas situações sobre como esses jogos são feitos no Brasil e nem sobre sua influência na cultura brasileira.
356, 357	O diálogo trata do planejamento de uma festa de casamento onde estão listados alguns detalhes acerca desse rito de passagem na cultura do país.
372, 373, 374, 376, 377, 379, 381, 382	Por meio de diálogos por telefone entre amigos – e também por meio de textos – são feitas algumas considerações acerca do balanço do ano que se passou. É o momento em que as pessoas discutem o que foi positivo e o que foi negativo no decorrer do ciclo que está terminando.

Crença e comportamento

Crenças morais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Crenças religiosas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Rotinas diárias	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
61, 78	Através de um texto, é mostrado um horário de atividades (rotinas).
98	Através de um texto (“minha rotina”), é mostrada a rotina de um brasileiro.
99	É sugerida uma atividade em que o aprendente descreve sua rotina.
101, 102, 103	Através de pequenos diálogos, são apresentados vários planejamentos para o fim de semana.
111	Através de pequenos textos e diálogos é exposta a rotina de uma família brasileira.

224, 225	Por meio de listas de vocabulários são apresentados lugares e atividades.
323	Atividades como pintar a casa, cozinhar, ir ao supermercado são apresentadas através de figuras.
Comportamento em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
216	Um pequeno texto apresenta algumas considerações sobre costumes brasileiros.
217	Um pequeno diálogo trata de alguns costumes brasileiros como o hábito de entrar em casa com sapatos.
220	Nesta página são apresentados alguns costumes brasileiros e expressões idiomáticas como tomar café com leite e comer pão com manteiga e a expressão “acabar tudo em pizza”, por exemplos.
221	Através de um pequeno texto, a atividade trata do hábito de convidar uma pessoa sem ter a intenção de fazê-lo (expressões como “passa lá em casa”) são incluídas neste trabalho. O aprendente também é questionado quanto ao que gosta de fazer na sua cidade de origem e ao que gosta de fazer quando visita outra cidade.
269, 270	É apresentado um texto intitulado “Mulheres passam cinco anos ao telefone, diz estudo”. Trata-se de uma pesquisa britânica publicada na revista alemã <i>Bild</i> . Mas, o texto não especifica em quais culturas essa verificação se deu.
376	Através de um pequeno texto intitulado “Arrependimento” mostra a figura de uma pessoa ao telefone com a cabeça para baixo demonstrando esse sentimento.
377	Através de um diálogo é destacada a necessidade de superar as dificuldades da vida.
377	Através de três textos são apresentados os gostos e a rotina de três pessoas: uma mulher, um jovem e um homem maduro.
382	Através de um pequeno texto intitulado “conselhos” é tratado o hábito do aconselhamento. O diálogo seguinte dá continuidade a esse tema.

Instituições políticas e sociais

Instituições públicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
330	Por meio de um texto, é tratada a questão da renovação da carteira nacional de habilitação. São apresentadas instituições como DETRAN e CONTRAN (Conselho nacional de trânsito).
181	Por meio de um pequeno texto, o SUS (Sistema Único de Saúde) é apresentado ao estudante.
Instituições privadas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Saúde	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
181	São citados exemplos de remédios que podem ser comprados livremente nas farmácias e a atividade informa que os que apresentam tarjas preta e vermelha não são de fácil acesso no país.
182, 183	Por meio de um diálogo e de um texto mostra-se como o ambiente do consultório médico é organizado.
184	Através de uma figura partes do corpo humano são descritas.
185, 186, 187, 188, 189	Nestas páginas através de um pequeno texto e de diálogos, tipos de tratamento médico para doenças do dia-a-dia são listados.
192, 193	Por meio de texto e de figuras é tratada a chamada no Brasil de ‘medicina popular’.
Justiça	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
330	No Texto “novas regras para renovação da CNH” é tratada a questão da renovação da carteira nacional de habilitação. Faltam aqui algumas informações quanto às leis de trânsito no Brasil, como por exemplo, a perda de pontos na carteira em caso de infração.
Ordem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
343, 344	Através do texto intitulado “impostos” este tema é tratado no âmbito

	brasileiro. A atividade é seguida de um diálogo sobre o tema.
--	---

Socialização e ciclo de vida

Família	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
106, 107, 109	Por meio de diálogos, figuras e lista de vocabulário é apresentado o tema ‘família’ nestas páginas.
118	Através de uma atividade (‘Consolidação lexical’) o aluno é solicitado a produzir sua árvore genealógica.
371, 372	Através de figuras e do texto “Balanço do ano” é tratada a questão do balanço no fim de cada ano.
374, 375	Na atividade “Fim do ano”, existe uma lista de vocabulário sobre o calendário e figuras para o aluno escrever sobre as expressões e cumprimentos deste evento.
Escola	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
364	São apresentados alguns tipos de escola encontrados no Brasil, bem como a estrutura do sistema educacional do país.
Trabalho	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
333, 334	Por meio de um pequeno texto, é introduzido o tema ‘emprego’. Na página seguinte, é apresentado um diálogo sobre a mudança de setor em uma empresa.
336, 337	Por meio de listas de vocabulário são apresentadas várias profissões. O futuro do mercado de trabalho também é abordado, mas sem contextualização, nem explicação.
349	Nesta página, o texto “Profissões do futuro” trata da cultura das empresas incorporadoras.
361	Por meio de texto e figuras de profissões diversas, as atividades abordam a vocação profissional.
367, 368	A atividade apresenta a necessidade de objetividade no currículo profissional na sociedade brasileira por meio do texto “Objetividade no

	currículo é a senha para entrevista”.
386, 387	A atividade apresenta o texto “Sucesso profissional” que trata do planejamento para o próximo ano e da criação de metas para a empresa.
Ritos de passagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
356, 357	Por meio de figuras, diálogo, texto e lista de vocabulário é apresentado o tema ‘Casamento’ sem contextualização e sem detalhes quanto aos aspectos culturais do casamento no Brasil.

História nacional

Eventos históricos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
195	A página apresenta um texto sobre a ‘descoberta’ do Brasil pelos portugueses.
196	Um diálogo – aparentemente entre dois amigos – trata do conhecimento de um dos sujeitos sobre a história do Brasil.
Política	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Manifestações populares	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Geografia nacional

Turismo	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
291	O texto “Viagem” nesta página trata dos vários tipos de turismo sem apresentar a importância ou papel desta atividade na sociedade e na economia brasileira.
294, 295	São apresentados fotos de algumas cidades brasileiras e de hotéis e um texto “Tipos de viagem e lugares para hospedagem”.
294, 295	A atividade solicita que o aluno crie um roteiro de viagem. Nesta o

	aprendente é levado a testar seu conhecimento geográfico de Brasil.
295	O texto “Reservas” apresenta uma interação quanto ao pedido de reserva a um hotel no Brasil.
305, 306, 307	O texto na página 305 apresenta a ilha de “Abrolhos” no Estado da Bahia. As atividades seguintes são de compreensão do texto.
Localidades	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
294, 295, 299	Através de fotos, algumas cidades brasileiras – Rio de Janeiro, São Paulo, Gramado, Natal, Belo Horizonte, Campos do Jordão e Fortaleza (299) – são apresentadas. Curiosamente, nenhuma cidade do norte do Brasil é apresentada nestas páginas.
305, 306, 307	O ecoturismo é tratado nestas páginas por meio do Texto “Abrolhos”. Sem indicação quanto à importância desse tipo de turismo na sociedade brasileira.
Clima	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
338, 339	Por meio do texto “Fenômenos da natureza”, são tratadas as questões do clima e do aquecimento global.
Diversidade geográfica	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Economia	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
63	O real é apresentado por meio de fotos das cédulas, sem contextualizar e sem tratar da sua importância na sociedade brasileira ou de sua simbologia.
64, 67	É apresentado um diálogo onde é mostrado o pagamento de uma corrida em um táxi.
68	A cotação do câmbio monetário é tratada por meio de diálogos que deverão ser preenchidos pelos aprendentes.

Estereótipo e identidade nacional

Estereótipos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Culinária	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
68, 69	Por meio de figuras e por um diálogo são apresentados diferentes tipos de restaurantes existentes no Brasil.
72	Por meio de listas de vocabulário e figuras dos alimentos é mostrado um <i>Menu</i> da cozinha brasileira.
73, 76	Através de um pequeno texto e de uma lista de vocabulário novamente a cozinha brasileira é estudada por meio de um <i>Menu</i> .
79	Na atividade desta página, são apresentados alguns Restaurantes no Rio de Janeiro, sem tratar do que se pode entender por típico na cultura brasileira.
80	O aluno é levado por meio de uma atividade a listar as comidas e bebidas que ele conhece no Brasil, mas sem tratar de sua simbologia ou importância na cultura brasileira.
211	Por meio de um pequeno texto as comidas brasileiras são tratadas na atividade. Mas, não há maiores informações sobre a diversidade da culinária brasileira ou se ela tem fator preponderante na cultura do país.
215	Nesta página é apresentada a ordem de servir os pratos, os tipos de comidas e os restaurantes no Brasil.
Folclore	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
200	Através de um pequeno texto, o livro apresenta as festas juninas considerando-as como típicas do país.
201	Nesta página é apresentado um diálogo sobre as festas juninas.
204	Através de um pequeno texto, são citadas algumas lendas brasileiras, com destaque para a lenda da vitória-régia. O texto, no entanto, demasiadamente sucinto, omite detalhes dessa lenda.
205	Um diálogo – aparentemente entre pai e filho – trata das lendas do Brasil. Mas não há ênfase para a importância das lendas na cultura do país.

209	A atividade de leitura intitulada “O que você sabe sobre as Festas Juninas? Você já esteve em alguma? Como foi a experiência?” leva o aluno a refletir sobre seu conhecimento sobre esse aspecto da cultura brasileira. O outro texto – “Festas Juninas-Tradição e Comidas Típicas” – explica a origem do termo ‘junina’.
Vestuário	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
171, 176	Por meio de vocabulário e figuras são apresentadas as roupas popularmente utilizadas no Brasil, além de uma lista de cores. Não há contextualização ou maiores informações quanto a outros fatores que influenciam o vestuário utilizado no país.
Expressão artística	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
207	Nesta página é apresentada uma lista de vocabulário dos tipos de histórias na literatura e a obra “conspiração de nuvens de Lygia Fagundes Telles (editora Rocco), além de alguns outros tipos de gêneros textuais.
208	São apresentadas as obras “Dom Casmurro” de Machado de Assis (Editora Moderna) e “Como nasceram as estrelas - Doze Lendas Brasileiras” de Clarice Lispector (editora Rocco).
Esporte e lazer	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
101, 102, 103	Através de pequenos diálogos, são apresentados vários planejamentos para o fim de semana como passeio e outras atividades.
105	Nesta página, são destacadas atividades como caminhada, vôlei, futebol. Não há uma explicação quanto ao papel dessas atividades na vida da maioria da população brasileira.
129	Diferentes atividades são apresentadas por meio de textos combinados a figuras com atividades de fim de semana.
132, 133, 134	São apresentadas várias listas de vocabulário como atividades desenvolvidas na academia sem muitos detalhes sobre o papel da prática esportiva nos hábitos dos brasileiros.
Trânsito	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO

114, 115	São apresentados alguns tipos de transportes utilizados no Brasil, como o ônibus e o metrô.
117	Através de um pequeno texto, é apresentado o terminal rodoviário do Tietê na cidade de São Paulo, mas deixando de lado tanto o seu papel na vida da cidade, como histórias que, comumente, a mídia brasileira apresenta acerca daquela instituição.
119, 120	Por meio de um curto texto e de diálogos, é tratado a mobilização da população na cidade de São Paulo, como os diferentes transportes que são usados na cidade.

Outras informações

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
150	As partes da casa são apresentadas por meio de texto e figuras, mas sem contextualização e sem explicações quanto às características dos tipos de moradia no Brasil.
241	Um pequeno texto intitulado “passado, presente, futuro: transportes e comunicação” trata do papel dos meios de transporte e da comunicação na sociedade.
247	Através do texto “os tempos atuais”, é tratada a questão da sociedade moderna e do seu corre-corre.
288, 289	Por meio do texto “Aulas de inglês já migram para a web”, é tratada a questão da informática e de sua influência na sociedade.
300, 303	O hábito das lembrancinhas e dos <i>souvenirs</i> é tratado por meio de figuras e texto.
316, 318, 319	Por meio de figuras, diálogos e texto, a atividade trata das “invenções” da sociedade moderna.
320	O pequeno texto “máquinas” apresenta algumas características da sociedade moderna.
351, 354, 355	Através de figuras e diálogos, são tratados alguns jogos de azar, mas sem contextualização e sem comentários mais aprofundados.

ANEXO X – PRINCÍPIOS INTERCULTURAIS – LIVRO *MUITO PRAZER*

Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
229	A atividade no livro é um momento de desconstrução de estereótipos quanto aos japoneses. Questiona-se o aluno conforme a descrição a seguir: Qual característica da sociedade japonesa é mencionada no texto? O que pode acontecer com a globalização? A página termina com a atividade “Enumere algumas das marcas da sociedade brasileira no Japão”. Esse tipo de atividade cria ponte de análise entre diferentes pontos de vista.
59, 60	Nesta página, o tema tratado é o horário de verão. O aluno é questionado se, em seu país, o horário de verão é utilizado. Ele é em seguida levado a produzir uma redação com a seguinte orientação: “Escreva sobre os seus horários”.
117	Nesta página, é feito um paralelo entre o uso do transporte coletivo e os demais meios de transporte como a bicicleta, por exemplo.
136	Nesta parte do livro há várias atividades sobre diferentes hábitos em diferentes culturas como: Qual é o maior parque do seu país? Você costuma ir ao parque? O que você faz e aonde costuma ir aos finais de semana? A atividade solicita ainda ao aluno que escreva uma redação a partir desses questionamentos.

Ensino da cultura como um processo interpessoal

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
216	As atividades nesta página enfocam questões referentes à cultura do aprendente como: Quais são os costumes mais populares no seu país? Há algum costume, no seu país, que os estrangeiros acham estranho?
356	Nesta página, o aprendente é questionado a respeito do casamento no Brasil. Mas a atividade não apresenta informações quanto a esse rito, nem em que religiões é praticado. Não há tampouco maiores informações quanto ao seu papel na sociedade brasileira.
360	Na atividade B da página existem alguns questionamentos como: Você já

	esteve em algum casamento no Brasil? Há diferença entre os casamentos no Brasil e no seu país? Quais diferenças você achou mais interessantes? Faltam algumas informações quanto a esse rito.
229	A atividade no livro é um momento de desconstrução de estereótipos quanto aos japoneses. Questiona-se o aprendente: Qual característica da sociedade japonesa é mencionada no texto? O que pode acontecer com a globalização? A página termina com a atividade “Enumere algumas das marcas da sociedade brasileira no Japão”. Esse tipo de atividade cria uma ponte entre diferentes pontos de vista.

Ensino da cultura como diferença

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
216	A atividade da página apresenta algumas questões quanto às diferenças entre o país de origem do aprendente e o Brasil. Por exemplo: Quais são os costumes mais populares no seu país? “Há algum costume, no seu país, que os estrangeiros acham estranho?”
228, 229	O texto da página intitulado “Made in Brazil para o Japão”, de Marsília Gombata, trata da relação comercial entre os dois países. A atividade que segue, trata do fenômeno da globalização e de algumas características da sociedade brasileira no Japão.
229	O tema da atividade é sobre o fenômeno da imigração. O aprendente é perguntado se seu país recebe imigrantes. Em caso positivo, quais são as nacionalidades que mais visitam ou imigram para o país. Também é questionado quanto aos costumes do país e se esses são considerados pelos estrangeiros como estranhos. A atividade é concluída com a produção de um texto sobre ‘pessoas fora de seu território nacional’.
332	A atividade nesta parte do livro trata das diferenças quanto ao trânsito no Brasil e no país de origem do aprendente. É-lhe também perguntado se conhece as leis brasileiras sobre esse assunto.
343	O tema tratado é sobre impostos praticados no Brasil. Mais uma vez, busca-se, por meio da produção de textos escritos e orais, o conhecimento que têm os aprendentes a respeito do Brasil e do país de origem.
360	A atividade B desta página reflete sobre ritos de passagem, como o

	casamento, por exemplo. É feito um trabalho oral em que o aluno deve expressar o que ele conhece acerca desse tema em seu país e no Brasil.
143	Por meio de tarefas orais, o aprendente é questionado quanto à organização política do seu país e da sua cidade?
195	A construção histórica do país do aprendente é tema da atividade oral proposta pelo MD nesta página.
181	Por meio de produção oral, o aluno é questionado quanto aos serviços de saúde existentes no seu país e os tipos de remédios que as pessoas compram com ou sem receita médica. São levados ainda a fazer um paralelo com o Brasil.
195	Por meio de discussões em sala de aula, o material questiona a formação do país do aprendente por meio da atividade “O seu país tem uma longa história ou ainda é um país novo como o Brasil?”.
200	Através de um texto, são comentadas algumas das manifestações como as festas juninas que marcam a identidade do Brasil, não se procura relacionar este evento com o de outras culturas.
229	A questão da imigração no país de origem do aprendente e no Brasil é tratada nesta parte do MD.
332	Por meio de produção escrita, o aluno é questionado a respeito do trânsito do seu país de origem e do comportamento dos motoristas. Também é chamado a traçar um paralelo entre as leis de trânsito de seu país e as que estão contidas no texto “novas regras para renovação da CNH”.

Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

ANEXO XI – PARÂMETROS CULTURAIS – NOVO AVENIDA BRASIL 1

Identidade social e grupos sociais

Problemas sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
40	Por meio de imagens e pequenos textos, é tratada a questão da moradia no Brasil, mostrando inclusive o conflito social.
41	Ainda por meio de imagens e textos, é tratada a problemática da moradia no Brasil, através de um projeto social.
Classes sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
44	Dois textos apresentam, com imagens e diálogos, a realidade de duas brasileiras, bastante opostas do ponto de vista social.
Identidade regional	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
13	Nas atividades de escuta desta página são tratadas as diferenças de sotaque de diferentes partes do Brasil.
Minorias étnicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Interação social

Níveis de linguagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
2	É tratada a forma de atender ao telefone, mas não são apresentadas as variações dessa (“Bom dia!” / “---, bom dia!”).
Variações linguísticas diversas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
3	O verbo irregular “ser” é apresentado e é salientado que as formas “tu” e “vós” não são comuns no Português falado hoje em dia. Em relação ao pronome “tu”, há a informação de que este pronome é utilizado em Portugal e em algumas regiões do Brasil, mas não há informações quanto

	às localidades brasileiras onde este é utilizado.
Interação em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
14	Algumas “frases feitas” são apresentadas para serem usadas na comunicação em sala de aula entre aluno e professor, mas não há nenhum diálogo que contextualize essas expressões em situações de uso.
16, 17	São apresentados alguns pratos típicos por meio de um diálogo que introduz as formas de se fazer convite.
24	É apresentado um pequeno texto informativo sobre um hotel, mostrando um modelo de como se faz reservas no Brasil.
24	São apresentados alguns problemas que se pode ter em hotéis e como o problema é prontamente solucionado.
33, 34, 35	É apresentada a forma usada para endereços no Brasil (nome da rua, número, complemento, etc.).

Crença e comportamento

Crenças morais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Crenças religiosas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Rotinas diárias	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
44, 50	Textos e imagens apresentam algumas rotinas de vários brasileiros (estudante, favelado, empresário e trabalhador).
Comportamento em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
101	Com a música de Noel Rosa são trabalhados alguns costumes brasileiros relacionados a frequentadores de bar.

Instituições políticas e sociais

Instituições públicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Instituições privadas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
31	São apresentados anúncios de <i>flats</i> e hotéis, mostrando algumas diferenças entre locais de praia e de campo.
Saúde	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Justiça	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Ordem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Socialização e ciclo de vida

Família	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
42	Nesta página há uma atividade que solicita ao aluno escrever em dois minutos o maior número de palavras referentes ao tema “família”. Mas, a atividade não trata de questões relacionadas a esta temática.
44	Nesta página, por meio de dois textos, são apresentadas duas donas de casa brasileiras que falam um pouco acerca de suas respectivas famílias. A atividade consiste em interpretar um texto e não em fazer ponte com a cultura do aprendente. Ela tampouco apresenta outras informações acerca das famílias brasileiras.
Escola	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO

42	Nesta página, há uma atividade que solicita ao aluno escrever em dois minutos o maior número de palavras referentes ao tema “escola”. Mas, a atividade não trata de questões relacionadas a esta temática.
Trabalho	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
42	Nesta página, há uma atividade que solicita ao aluno escrever em dois minutos o maior número de palavras referentes ao tema “trabalho”. Mas, a atividade não trata de questões relacionadas a esta temática.
Ritos de passagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

História nacional

Eventos históricos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Política	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Manifestações populares	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Geografia nacional

Turismo	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
25	São citados pontos turísticos, fotos... e é dado um pequeno texto sobre a cidade de Curitiba.
30	As Cataratas do Iguaçu são apresentadas como ponto turístico brasileiro.
Localidades	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
25	Novamente Curitiba é apresentada por meio de um pequeno texto

	informativo sobre um hotel.
Clima	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
51	A página apresenta um calendário com algumas datas comemorativas brasileiras, destacando aquelas em que têm início as estações do ano. Mas não menciona as diferenças climáticas do Brasil.
Diversidade geográfica	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Economia	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Estereótipo e identidade nacional

Estereótipos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Culinária	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
15	A caipirinha e a batida de frutas são apresentadas como bebidas típicas do Brasil.
17	Nesta página, o cardápio ilustra pratos típicos do Brasil. Também trata dos 10% que se paga aos garçons por seu serviço. Por meio de ilustração de uma lanchonete, são apresentados alguns dos lanches mais facilmente encontrados no Brasil como o <i>Hambúrguer</i> e o <i>Cachorro-quente</i> .
Folclore	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Vestuário	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Expressão artística	

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
52	Uma música de Paulinho da Viola, cantada por Chico Buarque, é a base da atividade desta página, onde um pouco da cultura brasileira é mostrada através da expressão musical.
53	São apresentados um dos maiores nomes da pintura brasileira (Cândido Portinari) e dois grandes nomes da literatura brasileira (Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade). No entanto, nenhuma obra destes últimos é apresentada.
54	Uma das obras de Cândido Portinari é apresentada, mas sem nenhum comentário quanto ao período em que esta foi feita ou a importância deste autor nas artes plásticas no Brasil.
Esporte e lazer	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Trânsito	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
29, 32	São exibidas algumas placas de trânsito usadas no Brasil, além de diálogos a respeito de algumas regras; mas sem as contextualizações necessárias ao entendimento do funcionamento do trânsito no país.

Outras informações	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
38	São apresentadas algumas unidades de medida utilizadas no Brasil (centímetro, litro, quilômetro, quilo, hora).

ANEXO XII – PRINCÍPIOS INTERCULTURAIS
LIVRO NOVO AVENIDA BRASIL 1

Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Ensino da cultura como um processo interpessoal

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
40	Na seção D2, que trata sobre moradia no Brasil, o aprendente é levado a pesquisar sobre a situação habitacional no país e sobre o modo de vida dos brasileiros.

Ensino da cultura como diferença

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
51	Na seção C3, que trata do calendário brasileiro, o aprendente é levado a entender as festas presentes nesse calendário e a traçar paralelos com o do seu país.
51	O aprendente é questionado quanto às estações do ano em seu país, às características delas e a sua influência no modo de vida dos brasileiros.

Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de ensino-aprendizagem intercultural

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

ANEXO XIII – PARÂMETROS CULTURAIS – LIVRO *NOVO AVENIDA BRASIL 2*

Identidade social e grupos sociais

Problemas sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
49	Por meio de gráfico, mapa e texto é abordado o problema da poluição do rio Tietê em São Paulo.
50	Por meio de uma lista, o aluno é chamado a destacar quais são os problemas ecológicos existentes na sua respectiva área. A atividade não apresenta maiores informações ou contextualiza situações sobre problemas ambientais que podem interferir na sociedade brasileira.
Classes sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
55	Por meio de curtos textos, são apresentados diferentes grupos sociais como o cangaceiro e o gaúcho. Estes textos reforçam os estereótipos quanto às várias populações no Brasil.
Identidade regional	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
55	A identidade regional é verificável por meio dos textos que tratam dos grupos sociais destacados (cangaceiro, gaúcho, etc.)
64	O texto “Bumba meu boi” trata da identidade regional do estado do Maranhão apresentando esta festa folclórica. A atividade segue por meio de trabalho de interpretação textual.
Minorias étnicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Interação social

Níveis de linguagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Variações linguísticas diversas	

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Interação em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
04, 05	Por meio de um diálogo, é apresentado uma interação em um consultório médico e, na página seguinte, há outro diálogo que mostra uma conversa sobre o tratamento da gripe.
23	É apresentada uma forma de se comprar e vender roupas através de um diálogo.
44	Um texto nesta página apresenta uma forma de planejamento e de desejo de férias pelos interactantes.

Crença e comportamento

Crenças morais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Crenças religiosas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Rotinas diárias	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
51	Por meio de um texto sobre a ilha do Combú, no Pará, é tratada a rotina de seus habitantes, com destaque para a relação deles com o meio ambiente.
Comportamento em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
29	Algumas regras de comportamento são apresentadas por meio de um quadro nesta página. A atividade ainda apresenta algumas tendências no Brasil que mostram generalizações que podem ser prejudiciais na aprendizagem do aluno estrangeiros, como a cristalização de comportamentos.

39	São apresentadas “frases feitas” a serem relacionadas a datas importantes fora de qualquer contexto.
----	--

Instituições políticas e sociais

Instituições públicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
20	Por meio de palavras e expressões soltas, sem contextualização – no consultório ou em um guichê, por exemplo –, é apresentado o INSS (Instituto Nacional do Seguro Social).
Instituições privadas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Saúde	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Justiça	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Ordem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Socialização e ciclo de vida

Família	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
33	No início da página o aluno é questionado quanto à formação da família em seu país, sem maiores informações da importância familiar em sua comunidade ou na comunidade da língua-alvo.
34, 35	É apresentada uma lista de vocabulário sobre família e casamento, sem maiores informações a respeito dessas instituições no Brasil.
Escola	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO

	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Trabalho	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
12	A página mostra o conceito de trabalho. Mas não apresenta atividade que trate de sua importância ou dos tipos de trabalho na sociedade brasileira.
13	A atividade mostra direitos do trabalhador brasileiro garantidos pela Constituição. Mas não há diálogos acerca desse tema.
14	Nesta página há uma atividade que aborda a questão do trabalho feminino, comparando sua situação no passado com a dos dias de hoje.
18	É abordada a questão da mulher no mercado de trabalho no Brasil.
Ritos de passagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
24	É apresentado um modelo de convite de casamento. Mas não se tem maiores detalhes quanto a esse rito no país. Ora, dotes, classe social ou a questão da faixa etária são fatores que podem interessar pessoas de outras culturas e ajudá-las a entender melhor esse evento social na cultura brasileira.
39	A atividade nesta página apresenta uma lista de ritos como aniversário, casamento, formatura, 15 anos...

História nacional

Eventos históricos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
40	Por meio de um texto estão expostas algumas informações sobre a imigração japonesa no Brasil com informações históricas.
41	Há uma manchete de jornal, ainda sobre a imigração japonesa no Brasil, com outras informações a esse respeito e uma atividade de comparação entre culturas.
62, 62	São mostrados modelos da influência africana e indígena na cultura do Brasil, apesar de não ser evidente a relação entre as figuras e as categorias propostas.

Política	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Manifestações populares	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
19	A página apresenta uma ilustração que dá a ideia de uma manifestação popular por direitos trabalhistas.
20	A “greve” é abordada nesta página por meio de fotos e textos. A tipografia não apresenta atividades que tratem com mais profundidade o tema e seu papel na sociedade brasileira.

Geografia nacional

Turismo	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
9	A página mostra a praia de Ipanema, no Rio de Janeiro, com suas peculiaridades por meio de foto e texto. Não há explicações que apresentem os motivos que fazem com que esta praia seja considerada um dos símbolos do Brasil.
45	Algumas cidades (Porto Seguro, Fortaleza, Ouro Preto, Belo Horizonte) e regiões brasileiras (Pantanal, Amazônia e Serra Gaúcha) são apresentadas como roteiro de viagem.
46, 47	Estas páginas têm atividades para o aluno desenvolver um plano de viagem com fotos de alguns hotéis do Brasil.
Localidades	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
45	Regiões e cidades brasileiras são apresentadas por meio de fotografias com enfoque no turismo.
49	O foco nesta página é a cidade de São Paulo com destaque para a poluição.
51	O destaque desta página a ilha do Combú, no Pará, e a rotina dos seus moradores.

Clima	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Diversidade geográfica	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
45, 52	Por meio de fotos e anúncios de classificados de diferentes locais turísticos, é mostrada a diversidade geográfica do país.
56, 57	Por meio de um mapa do Brasil, são fornecidas algumas informações geográficas sobre as regiões do Brasil.
Economia	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Estereótipo e identidade nacional

Estereótipos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
46	Nesta página há uma atividade que comenta alguns estereótipos referentes às pessoas que viajam como o “Azarado”, o “Chato” e o “Boa-vida”.
55	Há uma atividade nesta parte do material que apresenta alguns estereótipos brasileiros.
Culinária	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
63	Por meio de textos e figuras são apresentados alguns pratos típicos da culinária brasileira que são o quibebe, o vatapá, a canjica e a pamonha.
Folclore	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
64	Por meio da combinação texto e imagem, é apresentada a festa do Bumba-meu-boi no Estado do Maranhão.
Vestuário	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
21	Através de uma propaganda de liquidação, são apresentadas peças das roupas mais usadas no Brasil, hábito cada vez mais difundido a nível

	nacional.
22	É apresentada uma lista que classifica as roupas em masculino, feminino, cor, material e outras características.
Expressão artística	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
2	São apresentadas três obras de arte famosas. A primeira um quadro de Tarsila do Amaral. A segunda obra é a reprodução do pintor Lasar Segall e a última é a foto do monumento em mármore de Victor Becheret. Mas, a atividade só solicita do aluno qual a sua opinião quanto à beleza das obras e não faz menção da importância destas na cultura brasileira.
3	São mostrados três exemplos de esculturas feitas por dois artistas brasileiros e um arquiteto respectivamente: Sonia Ebling, Aleijadinho e Oscar Niemeyer.
38	É proposta uma atividade com um trecho da obra “Gabriela, cravo e canela”, de Jorge Amado. Mas, não há maiores explicações quanto à importância dessa obra na cultura brasileira.
52	Nesta página, há atividade envolvendo a música “O Barquinho”, de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli , mas sem muitas explicações sobre contexto em que essa música foi lançada no Brasil.
Esporte e lazer	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
44	Algumas atividades diárias de lazer são citadas e ilustradas no país.
Trânsito	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Outras informações	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

ANEXO XIV– PRINCÍPIOS INTERCULTURAIS
LIVRO NOVO AVENIDA BRASIL 2

Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
41	A atividade D2 apresenta a entrevista a Sra. Yoshiko Ishihara, onde ela fala da chegada dos imigrantes japoneses.
58	Nesta página, há uma atividade que trata dos estereótipos brasileiros e o que pensam os alunos sobre os habitantes do seu país.

Ensino da cultura como um processo interpessoal

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
44	Na seção A2, intitulada “Preciso de umas férias”, o aluno também é levado a pensar na importância das férias na sua cultura e na cultura brasileira.
13	Nesta página, o aprendente é questionado quanto à importância dos direitos sociais presentes na Constituição brasileira de 1988 e é levado a conhecer os direitos trabalhistas no Brasil.

O ensino da cultura como diferença

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
13	Nesta página, o tema da lição é sobre os direitos dos trabalhadores. É apresentado um trecho da Constituição brasileira de 1988 (capítulo II sobre os direitos sociais). O aprendente é questionado sobre a importância desses direitos e levado a fazer um paralelo entre o Brasil e o seu país de origem. Ele é incentivado a fazer uma ponte entre a legislação em vigor nas duas culturas.
29	São apresentadas na seção C desta página intitulada “Comportamento” (No Brasil é diferente... ou será que não?) alguns hábitos brasileiros como chegar 30 minutos após o horário marcado ou o hábito de levar pequenos presentes em reuniões de amigos. O aluno é questionado se os hábitos apresentados na seção fazem parte também da cultura de seu país.
44	Na seção A2, intitulada “Preciso de umas férias”, o aluno é questionado

	quanto às férias no Brasil e em seu país de origem, se ele gosta de explorar seu país ou prefere viajar para outra nação. É questionado quanto à importância das férias na sua cultura e na cultura brasileira.
57	Nesta página há uma atividade na seção A2 onde é pedido ao aluno que converse com outro colega a respeito do que há para se visitar em seu país. Ambos são levados a falar dos seus países de origem e a traçar um paralelo entre eles [os países de origem] e o Brasil.
63	Na seção C2, que trata da culinária, a atividade questiona os aprendentes quanto a influência estrangeira na cozinha dos seus países de origem. Essa também explora a experiência do aluno com comidas ‘exóticas’ no Brasil.

Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

ANEXO XV – PARÂMETROS CULTURAIS – LIVRO *TERRA BRASIL*

Identidade social e grupos sociais

Problemas sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Classes sociais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Identidade regional	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
133	Por meio da seção ‘Almanaque Brasil’ é apresentada uma receita de feijão tropeiro que é um prato típico do Estado de Minas Gerais.
Minorias étnicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Interação social

Níveis de linguagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
272	Na seção “Leio, logo entendo”, a linguagem coloquial do português no Brasil é tratada por meio do texto “a língua do povo”.
Variações linguísticas diversas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
113	Na sessão “Leio, logo entendo”, o texto “Variantes linguísticas” trata do aspecto da variação da língua.
176, 177	São apresentadas expressões da língua e seus sentidos no texto “Dor-de-cotovelo dá em pé-de-chinelo e em quem tem costas quentes”. Mas, não temos uma explicação clara quanto ao sentido desta expressão.
Interação em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
09, 10	São apresentadas formas utilizadas para cumprimentar pessoas, sem

	diálogos como modelos ou contextualizações.
12	A página apresenta alguns diálogos mostrando pessoas se apresentando entre elas.
31	São apresentados alguns diálogos que se passam em um bar, mostrando ele como um espaço social muito frequentado no país.
42	A atividade mostra uma ligação telefônica em que um cidadão agenda uma consulta médica. Na mesma página se pergunta as horas em português, mas sem a constituição de um diálogo.
43	Os dias da semana são listados nesta página, mas não há diálogos nem contextualização, apenas a lista de vocabulário.
47	A consulta médica agendada na atividade da página 42 é mostrada por meio de diálogo nesta parte do livro.
51	A atividade desta página apresenta um correio eletrônico e logo depois o aprendente é levado a escrever um <i>e-mail</i> para algum amigo.
55	O diálogo da página trata de trabalho. Principalmente, se “mineiro” trabalha muito ou pouco. Percebe-se aí uma generalização referente a um grupo social.
64	O tema do diálogo nesta atividade é moradia. Uma mulher questiona o vendedor de um apartamento quanto às características do imóvel.
81	O título da atividade é “praia”. Por meio de um diálogo e de figuras é tratada a preferência por algumas praias brasileiras.
92	No diálogo da página intitulado “Assim não dá...” a mulher diz ao marido que não consegue aprender uma língua estrangeira e ele lhe explica que essa aprendizagem realmente não é fácil.
105	O diálogo da página apresenta uma interação em um restaurante de comida mineira, onde é citado o feijão tropeiro, um dos pratos típicos do Estado de Minas Gerais.
112	A atividade apresenta um diálogo entre a patroa e a empregada em que estão presentes algumas expressões regionais do falante com sotaque mineiro.
125	Nesta página são apresentadas formas de convites e sugestões para festas. Mas, não há presença de diálogos, nem de contextualizações referentes à lista de vocabulário apresentada.

128	É apresentado um diálogo em que mostra um convite de dançar. Mas não há maiores informações sobre esse tipo de convite no Brasil.
135	O diálogo da página apresenta uma mulher escolhendo uma roupa para usar em um coquetel. As atividades seguintes giram em torno do vestuário utilizado pelos brasileiros.
147	A página apresenta um diálogo intitulado “A paquera; mas não esclarece o que significa este termo.
155	A unidade começa com um diálogo entre mãe e filhas sobre partes do corpo. Na realidade, as crianças estão falando das partes de uma boneca.
164	O diálogo desta página tem como título “Medicina popular” e se passa em um mercado onde estão sendo vendidos remédios caseiros; porém não há maiores explicações sobre o que vem a ser remédios caseiros, nem os motivos que levam ao uso do termo “medicina popular”.
174	Algumas expressões idiomáticas são apresentadas em lista de vocabulário. Mas não são apresentados diálogos ou contextualizações sobre o uso dessas expressões.
181	O diálogo trata de dois atletas que estão falando sobre suas corridas. As atividades seguintes tratam da compreensão desse diálogo.
203	Nesta página é apresentado um diálogo em que um homem questiona fatos pessoais a uma mulher. A atividade não propõe reflexões sobre quando, como e onde se podem fazer perguntas de cunho íntimo a outra pessoa, como seu estado civil ou se tem filhos.
220	É apresentado um diálogo intitulado “Gafe”. Não há maiores informações quanto ao que vem a ser essa situação, nem exemplos de situações que podem ser caracterizadas como gafe.
251	O título do diálogo é “Saudade”. A atividade não mostra exemplos que possam ajudar o aluno a entender o significado do termo na cultura brasileira.
261	São apresentadas, novamente, outras expressões idiomáticas em listas de vocabulários, isto é, descontextualizadas.
267	O diálogo da página intitulado “Terra Brasil” é entre Diogo e um francês chamado Jean-Paul sobre a chegada deste no Brasil e sobre suas perspectivas quanto ao país.

Crença e comportamento

Crenças morais	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Crenças religiosas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Rotinas diárias	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
43	Através de um pequeno texto são abordadas várias atividades típicas da rotina de muitos brasileiros como tomar café, ir ao trabalho ou à aula de informática.
Comportamento em geral	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
130	Na seção ‘Desafio: tarefa comunicativa 3’, o livro ilustra a figura de uma festa e o aluno é levado a expressar quais são as regras de comportamento que faltam na figura (as atitudes dos convidados inconvenientes).
143	Por meio do texto “As cores e as emoções”, as cores são tratadas como símbolo de sentimentos e de comportamento.
257	Os alunos são interrogados quanto ao comportamento careta ou liberal dos pais.

Instituições políticas e sociais

Instituições públicas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
46	Esta página apresenta um diálogo (a ser preenchido) que ocorre na Polícia Federal; mas não é explicada a função do órgão no país, nem são dadas maiores informações quanto à organização das instituições que cuidam da segurança no país.
Instituições privadas	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Saúde	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
52	É apresentado um texto, sem título, que trata do alcoolismo; mas não se debate essa problemática na sociedade brasileira, nem se leva o aprendente a dizer como ela se apresenta em seu país.
162	A sessão “Desafio: tarefa comunicativa 3” apresenta o texto “Dá para passar dos 100 anos? Qual o segredo de quem vive mais? Como viver mais?” que <i>dá dicas</i> de como viver mais e melhor, sem fazer uma ponte com aspectos culturais como hábitos, modos de vida etc.
163	São apresentadas <i>dicas</i> para a saúde na atividade “Guarde bem”. Conforme o registro anterior, esta não é relacionada com aspectos culturais como hábitos, modos de vida, etc.
163	A atividade ‘Bate papo’ destaca o tema da qualidade de vida com os aprendentes.
164	Há a apresentação de um diálogo sobre medicina popular. Mas, sem muitas informações sobre esta no Brasil e no país de origem do aluno.
170, 171	São apresentados por meio de palavras e figuras os problemas de saúde, os tratamentos e os medicamentos para algumas doenças.
172	Há uma atividade sobre uma visita ao dentista, sem tratar de possíveis mitos ou estereótipos referentes a esta consulta.
178, 179	Na parte intitulada “Almanaque Brasil”, há um texto que trata dos remédios homeopáticos.
Justiça	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Ordem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Socialização e ciclo de vida

Família	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO

62, 63	Na seção “Leio, logo entendo” é apresentado um texto intitulado “A família” que mostra, ainda que de modo superficial, um panorama da família no Brasil contemporâneo.
63, 64	A atividade de bate papo contribui com o texto da seção das páginas 62 e 63 e questiona os alunos quanto à importância do convívio familiar.
Escola	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Trabalho	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Ritos de passagem	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

História nacional

Eventos históricos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
45	Na sessão “Leio, logo entendo” o texto escolhido explica “Por que alguns dias da semana acabam com a palavra ‘feira’?”
263, 264	Através de um texto, de forma resumida, são dadas algumas informações sobre o nome do Brasil.
Política	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Manifestações populares	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
237, 238	Na sessão “Na ponta da língua” a atividade 6 trata das festas juninas com algumas informações acerca do tema.

Geografia nacional

Turismo	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
28, 29	São apresentadas algumas capitais brasileiras (nenhuma do Norte): Belo Horizonte, Salvador, São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Brasília.
82	Na sessão “Desafio: tarefa comunicativa 2” há um cartaz que apresenta o Brasil como destino turístico.
Localidades	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
28, 29	São apresentadas algumas capitais brasileiras (nenhuma do Norte) Belo Horizonte, Salvador, São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Brasília.
52, 53	São várias questões sobre o que o aluno entende sobre o mercado central na sessão “Almanaque Brasil”. O mercado do Ver-o-Peso em Belém do Pará é citado na lista de mercados no Brasil; mas não há explicação quanto ao seu papel na cultura regional.
224	Nesta página é citada a cidade de Salvador, onde está localizado o elevador Lacerda. Não há uma explicação quanto a sua simbologia no contexto da capital baiana.
Clima	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
98, 99	O assunto “clima e estações do ano” é tratado, porém sem mencionar a inconstância e a “desorganização” climática no país.
Diversidade geográfica	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
90, 91	Na sessão “Leio, logo entendo” é apresentado um texto intitulado “as regiões brasileiras”. Após a leitura há algumas atividades de reforço das informações geográficas (seção “Na ponta da língua” atividades 16 e 17).
101, 102	Na sessão “Leio, logo entendo”, o texto “Praia, mar e sossego” trata das praias brasileiras. Depois, há o reforço das informações por meio de questões.
103	O texto “Nossas cachoeiras” trata desse acidente geográfico presente no território brasileiro como ponto turístico.

281	Nesta página, o texto “Brasil, país continente” retrata, em poucas palavras, diferentes aspectos geográficos do país.
Economia	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Estereótipo e identidade nacional

Estereótipos	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.
Culinária	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
114	Através de fotos e do texto “Os prazeres da carne” a comida brasileira é o tema da atividade. .
115	São apresentados alguns alimentos típicos da cozinha brasileira como, por exemplo, o tomate, a cebola e a alface.
116	Através de desenhos são apresentadas as frutas tipicamente ‘brasileiras’.
119	Na atividade “Desafio: tarefa comunicativa 2” é apresentado um calendário com várias frutas por estação do ano.
131	O café é apresentado nas suas diversas formas na sessão “Guarde bem” intitulada “Aceita um cafezinho?”
133	É apresentada a receita do feijão tropeiro, típica do Estado de Minas Gerais.
Folclore	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
280	Através da sessão “Desafio: tarefa comunicativa 2” é apresentada “A lenda da mandioca”.
Vestuário	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
136, 137, 138	São apresentados modelos de roupas e acessórios usados pelos brasileiros com palavras soltas e sem contextualização, como por exemplo, um diálogo em uma loja de departamentos.

Expressão artística	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
26	É solicitado ao aluno que escute a canção “Sou praieiro” de <i>Jamil e uma noites</i> por meio de busca em um site da <i>web</i> .
50	Pede-se ao aluno que escute a canção “Eu não sou da sua rua”, de Branco Mello e Arnaldo Antunes e interpretada por Marisa Monte, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
78	Solicita-se ao aluno que escute a canção “Você vai gostar” (Lá no pé da serra), de Sérgio Reis e interpretação de Almir Sater e Sérgio Reis, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
123	Propõe-se ao aluno que escute canção “Conversa de botequim”, de Noel Rosa e Vadico, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
152	Sugere-se ao aluno que escute canção “Amante à moda antiga”, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
225	Orienta-se o aluno que escute canção “te ver”, da banda Skank, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
247	Indica-se ao aluno que escute canção “gostava tanto de você”, de Tim Maia, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
264	Pede-se ao aluno que escute canção “Eduardo e Mônica”, de Renato Russo, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
280	Solicita-se ao aluno que escute canção “País tropical”, de Jorge Bem Jor, por meio de busca em um site da <i>web</i> .
Esporte e lazer	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
185, 186, 187, 188, 189	Por meio de figuras e vocabulário, são apresentados vários esportes praticados no Brasil.
196	Na sessão “Desafio: tarefa comunicativa 1” são tratados os aspectos das regras do futebol sem maiores informações acerca da influência desse esporte na vida dos brasileiros.
198	Na sessão “Ouça bem” são tratadas as regras propriamente ditas do futebol.
200	Na atividade da sessão “Desafio: tarefa comunicativa 2” os alunos são

	levados a construir as regras do futebol.
201	Um texto aborda o futebol, sua influência no Brasil e Pelé como a maior autoridade no país.
Trânsito	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
215	A atividade 18 pede aos alunos que analisem o trânsito da figura.

Outras informações	
PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
18	Na sessão “Desafio: tarefa comunicativa 1” o aluno é solicitado que faça uma pesquisa sobre as principais personalidades do Brasil na atualidade.
23	Na atividade “Guarde bem” são apresentadas algumas expressões e gestos importantes, com destaque para dois gestos contrários (o dedo polegar apontado para cima e outro apontado para baixo) que são apresentados no material (está certo/está ruim).
26	Há um texto que trata de língua portuguesa como língua internacional (“O português, língua internacional”) onde é destacada a importância do conhecimento da língua na difusão da cultura brasileira.
152, 153	A sessão “Desafio: tarefa comunicativa 3” apresenta o texto “A paquera” e o Almanaque Brasil com o texto “Dia dos namorados” tratam de aspectos da vida sentimental e comportamental dos brasileiros.
153	A liberdade de escolha da mulher é retratada no texto “Mulher”.
176	É apresentada uma tirinha da turma da Mônica, desenho popularmente conhecido no país e que busca expressar aspectos psicológicos da infância.
212, 213	Por meio de figuras, são apresentados diversos meios de transportes nas atividades 15 e 16.
225, 226	No “Almanaque Brasil” há o texto “Brasileiros famosos” com foto de Santos Dumont e do 14 bis na página seguinte.
230	Através de figuras, os alunos são levados a pesquisar um pouco sobre os diferentes meios de comunicação.
248, 249	O texto “A novela brasileira: entre a tela e a vida real” trata do papel das novelas no Brasil.

260, 261	Por meio de cinco poemas de Olavo Bilac diferentes partes do globo são retratadas (“1. Os fenícios”, “2. Israel”, “3. Os bárbaros”, 4. As índias” e “5. O Brasil”).
----------	---

ANEXO XVI – PRINCÍPIOS INTERCULTURAIS – LIVRO *TERRA BRASIL*

Estabelecimento de uma ‘esfera de interculturalidade’

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

Ensino da cultura como um processo interpessoal

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
206, 207	A atividade 7 apresenta várias frases que trazem informações tanto do Brasil, quanto de outros países. Nessa página os aprendentes são levados a trabalhar em dupla para descobrir quais as informações corretas do exercício.
121	Na seção “Bate papo” temos uma atividade em que o aluno é questionado sobre a alimentação e se ele conhece as frutas brasileiras.

Ensino da cultura como diferença

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
52	Na terceira atividade desta página é feita uma comparação entre os mercados do Brasil e do país de origem do estudante. O aluno é levado a pesquisar sobre três mercados brasileiros (Ver-o-Peso, Mercado Modelo e Mercado Central) e é solicitado a compará-los com os mercados do seu país. Também na atividade “Bate-papo” o aluno é questionado quanto às diferenças existentes no aspecto familiar do Brasil e do seu país de origem.
106	O aluno é questionado se, na sua língua materna, existe um ditado correspondente ao brasileiro “Barriga cheia, coração contente”.

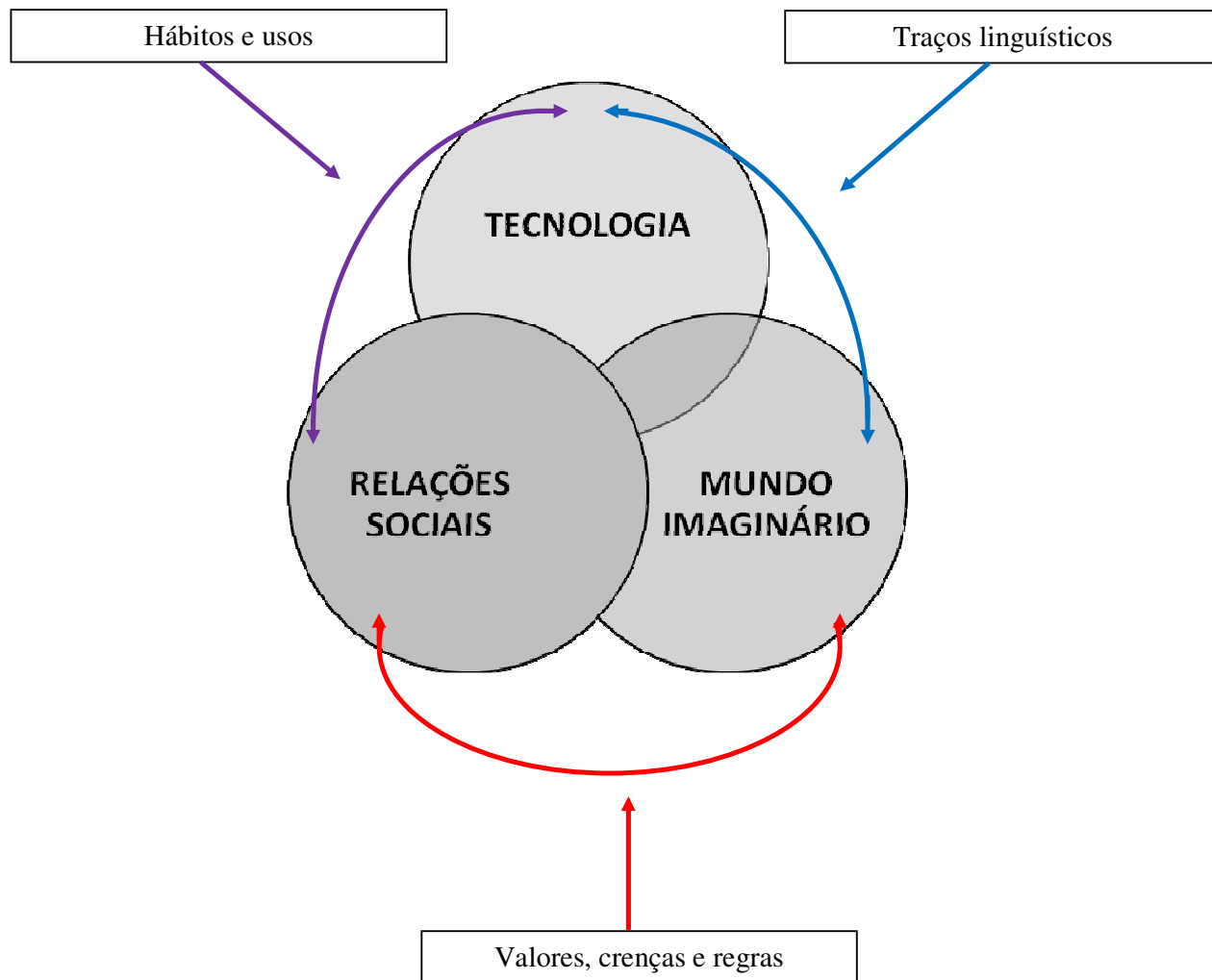
Possibilidade de se considerar as fronteiras disciplinares no processo de aprendizagem intercultural

PÁGINA (S)	DESCRIÇÃO
	Não foram encontradas atividades que contemplassem esse foco.

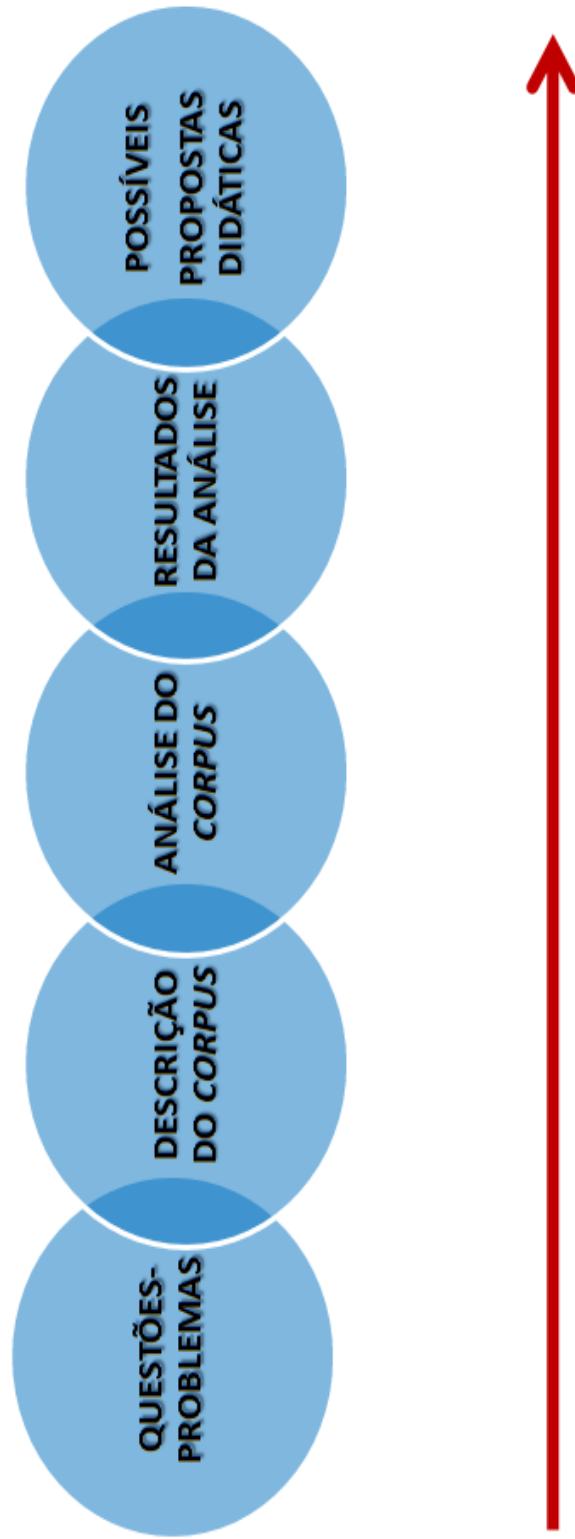
ANEXO XVII – ANÁLISE CULTURAL DE LDs (ALBÓ, 2005)

Tecnologia (cultura material, sobrevivência em face da natureza)	<p>Manutenção sustentável do meio ambiente, de acordo com cada área ecológica</p> <p>Território, ocupação do espaço</p> <p>Habitação, indumentária</p> <p>Produção, economia</p> <p>Alimentação e consumo</p> <p>Saúde e tratamento das enfermidades</p>
Relações sociais (cultura e sociedade)	<p>Organizações básicas: família, grupo de famílias, divisão interna do trabalho</p> <p>Relações de gênero e de geração na família e em outras instâncias superiores</p> <p>Relações de produção: divisão do trabalho, intercâmbios, reciprocidade e comércio</p> <p>Comunidade e níveis superiores: organização; autoridade, assembleia</p> <p>Política interna: tomada de decisões, conflitos e suas soluções</p> <p>Política em relação a outros grupos e aos poderes não indígenas locais e nacionais</p>
Mundo imaginário (cultura simbólica)	<p>Língua, mitos e contos, história do próprio grupo, relatos culturais</p> <p>“Textos” ou linguagens plásticas (tecelagem, cerâmica etc.), sentido dos intercâmbios</p> <p>Expressões artísticas: música, canto e dança; artes plásticas e visuais</p> <p>Religião: ritos, celebrações e crenças, cosmovisão</p> <p>Ética e valores: nos ditos populares e provérbios, nos usos e costumes</p> <p>Forma de educação e transmissão da cultura às novas gerações</p>

**ANEXO XVIII – RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES CULTURAIS DE ALBÓ
(2005)**



ANEXO XIX – PERCURSO DA PESQUISA



ANEXO XX – ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

