



# A PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: PROPOSTAS E DESAFIOS

---

THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE TO LANGUAGE  
TEACHING: PROPOSALS AND CHALLENGES

Denise Scheyerl<sup>1</sup>

Kelly Barros<sup>2</sup>

Diogo Oliveira do Espírito Santo<sup>3</sup>

*Universidade Federal da Bahia*

**Resumo:** O artigo pretende sugerir formas mais condizentes para o desenvolvimento da consciência crítica de professores e aprendizes de línguas no tocante a materiais usados em sala de aula de seis línguas. Objetiva-se, portanto, apresentar recursos mais apropriados ao contexto contemporâneo caracterizado pela busca de diálogos transculturais em um mundo cada vez mais desprovido de fronteiras. Ou como postula Kramsch (1993, p. 181), em sociedades em que “a sua natureza multilíngue e multicultural tem se tornado tanto mais prevalecente quanto mais visível”. Assim, almeja-se também contribuir para uma melhor convivência entre usuários de materiais didáticos de língua através da desconstrução de ideologias tradicionalmente orientadas para e por uma visão de educação linguística historicamente etnocêntrica.

Palavras-Chave: Ensino de línguas; Abordagem intercultural; Materiais didáticos.

---

<sup>1</sup> dscheyerl@hotmail.com

<sup>2</sup> brunette12@gmail.com

<sup>3</sup> digho\_oliveira@hotmail.com

---

**Abstract:** *The article aims to suggest more appropriate ways for the development of language teachers' and learners' critical consciousness concerning materials used in classes of six different languages. Therefore, the objective of the paper is to introduce more adequate resources to the contemporary context, which is characterized by the search of transcultural dialogues in a world whose borders are simply disappearing. Or as Kramsch (2013, p. 181) would postulate, in societies in which "their multilingual and multicultural nature has become more prevailing as much as more visible." Then, it also seeks to contribute to a better interaction among users of language textbook materials through the deconstruction of ideologies which have been traditionally oriented towards and for a vision of a historically ethnocentric linguistic education.*

Keywords: *Language teaching; Intercultural approach; textbook materials.*

## PONTOS DE PARTIDA

A maioria dos professores de línguas estrangeiras (doravante LE) tem consciência da importância dos aspectos socioculturais no relacionamento entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas e, portanto, de que a aprendizagem de uma língua não pode ser reduzida à aquisição de vocabulário ou de estruturas gramaticais. Na verdade, a aprendizagem de uma língua é um processo global, em que o aluno entra em contato com uma determinada forma de entender o mundo e de agir numa sociedade como se dela fizesse parte. Isso ocorre porque as línguas não são sistemas abstratos desvinculados da realidade, mas instrumentos de comunicação social que não podem ser separados do contexto sociocultural em que funcionam.

O foco na concepção de língua dentro de uma visão sociocultural historicamente construída permite que sejam ressaltadas questões emergentes da exposição à interculturalidade, definida por Guilherme (2002, p.197) como "capacidade de interagir com eficácia com pessoas de culturas que nós reconhecemos como diferentes da nossa". De acordo com a autora, as culturas partilham os chamados universais culturais, ou seja, hábitos, crenças e valores, que diferem de outros que são específicos de cada cultura. Nesse sentido, interagir com eficácia significa negociar com base nas semelhanças e diferenças, objetivando-se uma plataforma respeitadora, equitativa e favorável para si e para o outro, sem que seja necessário se limitar a um consenso, mas otimizando-se os conflitos.

Dessa forma, a educação linguística da contemporaneidade deve trilhar caminhos em busca da interdisciplinaridade na seleção de conteúdos, recursos e materiais didáticos que privilegiem o respeito às diferenças e ressaltem a visibilidade dos traços de identidade e alteridade como construtores de uma

---

política de solidariedade, ou nas palavras de Gomes de Matos (2010, p. 24), do “potencial comunicativo humanizador do uso da linguagem, [direcionado ao] comunicar para o bem”.

Sem pretender jamais esgotar as discussões sobre o ensino de LE, o presente artigo tem como motivação primeira, o exercício de práticas pedagógicas que estreitam a relação entre cidadania, identidade e cultura. Sendo assim, um dos nossos objetivos com este texto é discutir como o conceito de interculturalidade pode ser introduzido nos materiais didáticos de LE em geral, realçando a importância da cultura local e oportunizando uma melhor compreensão das diferenças entre a cultura alvo e a nativa. Essa postura, certamente, poderá garantir uma formação cidadã básica para que o aprendiz interaja com sucesso na comunicação da LE e, principalmente, com responsabilidade social.

Para tal, serão sugeridas como exemplos, na seção mais prática do artigo, algumas atividades interculturais em seis línguas (inglês, espanhol, alemão, italiano, francês e português como língua estrangeira), utilizadas como alternativas e/ou complementações àquelas oferecidas pelos livros didáticos adotados no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), espaço escolhido pelos autores para a produção e aplicação dessas atividades. Com isso, objetiva-se, entre outras questões, contribuir para a desconstrução da orientação etnocêntrica da maioria dos materiais didáticos de línguas, assim como, em última instância, para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a convivência intercultural nos dias atuais.

## INTERCULTURALIDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS

Calcados nas proposições e premissas de uma pedagogia crítica voltada para o ensino e aprendizagem de línguas, nossa pesquisa sobre o papel da interculturalidade nos materiais didáticos foi intensamente desenvolvida em recente projeto de PIBIC<sup>4</sup>. O trabalho foi iniciado em 2004, inspirado no seminário *Linguagem, Diversidade Cultural e Ensino na UFBA*, realizado nesta

---

<sup>4</sup> O projeto de iniciação científica intitulado *O intercultural e a sala de aula de línguas: atividades e pontos de partida* foi desenvolvido pelo mestrando Diogo Oliveira do Espírito Santo, tutorado por Kelly Barros, doutoranda do Programa de Pós-Graduação Língua e Cultura da UFBA, e orientado por Denise Scheyerl. O material gerado a partir da pesquisa será publicado pela EDUFBA e já se encontra no prelo.

---

universidade, logo após o XIX Encontro Nacional da Anpoll<sup>5</sup> (ENANPOLL) em Maceió, Alagoas, aproveitando a presença de duas das fundadoras do nosso Grupo de Trabalho (GT Transculturalidade, Linguagem e Educação), Marilda Cavalcanti e Terezinha Maher (ambas da Unicamp).

Cada vez mais, em uma sala de aula de ensino de línguas, os materiais didáticos exercem um papel de controle e importante fonte de *input* na relação ensino-aprendizagem. São eles que, em diversos contextos, sustentam a base do conteúdo das aulas, promovem o equilíbrio das habilidades desenvolvidas e modelam a linguagem praticada pelos alunos, tornando-se um dos principais recursos dos professores em suas aulas.

Fundamentada na busca por pedagogias alternativas, Scheyerl (2012) defende o debate e contestação de valores implantados pelas ideologias que privilegiam a homogeneidade cultural e que perpetuam práticas racistas e sexistas, violentando os direitos civis das minorias. No tocante, especificamente, a materiais didáticos, a autora incentiva a elaboração de materiais alternativos àqueles apresentados pelas grandes editoras, para que seja oportunizado o reconhecimento de outras epistemologias, como defendem Sousa Santos e Meneses (2010). Nessa perspectiva, a discussão sobre quais seriam as intenções mais imediatas ao se aprender uma língua estrangeira, se os alunos buscam o desenvolvimento da competência comunicativa nas situações sociais ou muito mais a compreensão dos componentes culturais intrínsecos ao sistema linguístico, torna-se cada vez mais imperiosa a revisão de paradigmas (PARAQUETT, 2008).

Indubitavelmente, a condição de língua internacional da atualidade assumida pelo inglês (SIQUEIRA, 2011) abriu espaço não só para a adoção de políticas afirmativas que permitem o ingresso maciço de comunidades populares em cursos de línguas como meio de inclusão social, mas também possibilitou o redimensionamento do papel do professor de LE da atualidade. Assim, iniciava-se o debate para novos investimentos numa pedagogia de LE verdadeiramente emancipatória, crítica e transformadora, no sentido freireano.

Integrar o ensino de uma LE à formação do indivíduo, de um modo geral, deve ser um dos objetivos do ensino de línguas da contemporaneidade. Scheyerl (2010), Silva *et al.* (2001), Lima (2010) e Mota (2012), entre outros, são alguns dos estudiosos que enfatizam o papel de atividades de aprendizagem

---

<sup>5</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

---

que oportunizem o fortalecimento do “eu” como forma de preservar-se a própria identidade. Sob essa orientação, os educadores linguísticos, devem estimular o aprendiz a buscar a autenticidade entre significantes e significados desejados em LE, estabelecendo uma vinculação entre os materiais chamados “de dentro”, produzidos localmente, e o “estranhamento” com a cultura do outro. Por conseguinte, o aprendiz se revela ocupando o seu espaço de coautoria nos textos desenvolvidos interculturalmente, pois a escuta dessas formas discursivas na sala de aula de LE relaciona a aprendizagem com a própria experiência do aluno, além de estimular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo (FOUCAULT, 2003). Esses são, portanto, os desafios que os professores de línguas contemporâneos têm pela frente, todos igualmente comprometidos com a busca social dos estudos linguísticos e, antes de tudo, com a interlocução dos muitos vieses que cercam os falantes de línguas.

As universidades federais, com seus cursos de extensão, por exemplo, se tornaram grandes nichos não só de formação, mas também de (re)qualificação de professores de línguas, com qualidade reconhecida, oferecendo não apenas ensino de qualidade, mas também a possibilidade de concessão de bolsas integrais de estudo para estudantes carentes, o que vem favorecer o acesso a diversas LE pelas camadas menos privilegiadas economicamente.

No caso específico da UFBA, com a fundação do NUPEL em 2012, continuando o trabalho pioneiro de antigos núcleos de extensão de LE do Instituto de Letras, criados a partir de 1996, o crescimento substancial do aprendizado de línguas tem-se notabilizado pela oferta de cursos de inglês, alemão, espanhol, francês, italiano e português como segunda língua, para citar apenas as modernas. Ao propiciar a socialização da aprendizagem de línguas por pessoas de vulnerabilidade econômica, viabilizando uma maior articulação entre a instituição universitária e os aprendizes e, conseqüentemente, trocas de saberes, experiências e demandas entre as duas partes, estava iniciado o desafio tão necessário para a consolidação do diálogo intercultural, o que será demonstrado através dos exercícios sugeridos na seção que aborda as atividades práticas.

---

## POSTURAS TEÓRICAS

No Brasil do século XX, grandes centros de ensino de inglês abandonaram os métodos (Método da Gramática e Tradução, Método Direto, Método Audiolingual, dentre outros)<sup>6</sup> em favor do Método Comunicativo, surgido nos anos 1980. Nessa última abordagem, comunicar-se era o objetivo principal a ser atingido, não sendo, portanto, considerados nem o conhecimento explícito de gramática, nem frases memorizadas.

Contrariamente aos métodos anteriores, na abordagem comunicativa, a língua não é vista como uma estrutura estática, ao contrário, ela é concebida como instrumento de caráter social e comunicativo (NUNAN, 1989 *apud* BROWN, 1994)<sup>7</sup>. Em se tratando do viés social, a abordagem comunicativa trouxe para a sala de aula a possibilidade do ensino mais explícito de cultura através da língua alvo e, desde então, os professores de línguas precisavam contemplar os aspectos culturais para que o aluno adquirisse com facilidade uma segunda língua. Afinal, essa concepção reforçava a ideia de que não havia aprendizado sem a absorção da cultura do outro. No caso do inglês, por exemplo, esse outro estava geralmente vinculado aos Estados Unidos da América e à Inglaterra, sendo os professores que não seguissem esse modelo considerados *outsiders*.

Diante desse quadro, acreditava-se que as questões culturais estavam sendo discutidas em sala de aula através do material didático comunicativo, e que o aluno teria condições de ser confrontado com aspectos de outras culturas. Entretanto, não há indícios de tal fato, porque, uma vez que as aulas estavam direcionadas para a cultura da língua alvo, todos (alunos e professores) estavam, mais uma vez, reproduzindo velhos discursos hegemônicos e reforçando o apagamento das identidades locais. Na realidade, apesar de uma certa mudança de postura em relação a métodos mais antigos, ao nos depararmos com os fundamentos dos Estudos Culturais descritos por Sousa Santos (2005), por exemplo, percebe-se que não houve grandes avanços no campo sociocultural nas aulas de língua estrangeira. O que aconteceu, de fato, foi o que o autor denominou de ‘realinhamento’:

---

<sup>6</sup> Por uma questão de escopo, não serão descritos neste texto todos os métodos e nem aqueles tidos como heterodoxos, tais como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia, entre outros.

<sup>7</sup> A tradução deste trecho, assim como todas as outras ao longo do trabalho, são de responsabilidade dos autores.

---

[Os Estudos Culturais] fornecem uma forma de descrever o processo contínuo de separação, realinhamento e recombinação de discurso, grupos sociais, interesses políticos e estruturas de poder, numa sociedade (SOUSA SANTOS, 2005, p. 21).

O discurso pedagógico das últimas décadas parece ser um arquétipo do modelo dominante cultural dos países de língua inglesa que foram grandes colonizadores e, violentamente, invisibilizaram culturas locais a partir do processo de ‘macdonaldização’<sup>8</sup> da língua (COX; ASSIS-PETERSON, 2001). Desde então, em tom de ironia, claro, a máxima estabelecida era que para aprender inglês, o sujeito precisaria saber como degustar um bom *hamburger*. Essa mesma máquina que produz enlatados culturais, distribuídos graças aos processos de manufatura da globalização, traz a super-tecnologia não-traduzida que, efetivamente, exclui todos aqueles que não falam a língua do império. Afinal, houve um período que eram considerados inaptos ou analfabetos todos aqueles que não possuíam capacidade tecnológica, e que, portanto, não falavam inglês. Em termos comparativos, o indivíduo que não fala é um selvagem que, assim como no início dos processos colonizadores, precisa ser cristianizado, é o sujeito que sofre as consequências de um período colonial agora atrelado à contemporaneidade, como salienta Mignolo (2003, p. 300):

Vale notar, paralelamente ao que acabo de escrever, que o processo colonial inicial projetado para “modernizar”, cristianizar e civilizar o mundo, transformou-se no último quartel do século 20 em um processo que objetivava “mercantilizar” o mundo, e não mais civilizá-lo ou cristianizá-lo.

Nessa linha de pensamento, portanto, o indivíduo que não fale inglês estaria, por um lado, excluído do contexto mundial e, por conseguinte, não estaria pronto para os diálogos de sucesso<sup>9</sup>. Porém, por outro lado, isso significaria não estar subalterno culturalmente. Essa parece ser a aculturação indesejável mencionada por Achugar (2006, p. 55) ao falar do “colonialismo cultural que temos sofrido e não temos desejado inteiramente sofrer como uma seqüela natural do colonialismo político e econômico” (ACHUGAR, 2006, p. 55).

No bojo desta discussão, é inconteste que o professor de inglês é visto como o propagador desse neocolonialismo cultural, tornando-se uma espécie de

---

<sup>8</sup> Expressão cunhada pelo sociólogo estadunidense George Ritzer no seu livro *McDonaldization of Society*, Newbury Park CA: Pine Forge Press, 1995, para demonstrar como os princípios de consumo das redes de *fastfood* têm influenciado a sociedade e, conseqüentemente, de como o conhecimento tem sido ‘pasteurizado’ por esse comportamento.

<sup>9</sup> Referência ao *slogan* da campanha publicitária da empresa Pepsi em 2002 no Brasil.

---

novo 'jesuíta' que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha. Apesar do quadro apresentado, não há aqui uma militância contra o ensino de inglês, muito menos a defesa de algum processo de ensino-aprendizagem de cunho xenofóbico. Contudo, é necessária uma reflexão, assim como o fez Achugar (2006, p. 51) ao perguntar: “Será verdade que não há só um discurso pós-colonial e que ele não permanece idêntico a si mesmo ao longo da história e através de **línguas e culturas?**” (grifo nosso).

O discurso pode até ser o mesmo, mas é inteligível o estabelecimento de uma nova ordem mundial. As divisões geográficas determinadas por linhas e fronteiras estão aquém das mudanças atuais, as demarcações territoriais não funcionam mais como barreiras para a comunicação entre povos e os hibridismos culturais são, cada vez mais, permitidos e permissivos graças aos recursos que o mundo tecno-globalizado dispõe.

Diante de tantas mudanças transformadoras nos deparamos também com o uso do inglês como língua apatriada e desterritorializada, ocupando a posição de uma língua franca. Para o propósito deste artigo, nos alinhamos ao conceito de inglês como língua franca (doravante ILF) desenvolvido por Jenkins (2006) e Seildhofer (2009)<sup>10</sup>, segundo as quais os sujeitos o utilizam para realizar negociações comerciais e todos os demais atos comunicativos. Seildhofer (2009), por exemplo, observa que, em muitas partes do mundo, a maioria desses participantes é formada por não-nativos que não dominam a gramática padrão e aspectos do seu léxico e de sua pronúncia, os quais não coincidem com a norma reconhecida e legitimada (SEIDLHOFER, 2009), isto é, do canonizado “inglês padrão”.

Por conseguinte, conceber o inglês como o idioma da globalização na sua função de língua franca, traz implicações não só de cunho terminológico, mas também desestabiliza conceitos reducionistas que sempre limitaram língua a padrões subjetivos. E eram esses padrões que, por sua vez, determinavam o perfil de um falante ideal.

Em direção contrária, as características do ILF, potencialmente, contestam as questões mitológicas da pronúncia correta e desorganiza, entre vários aspectos, a ideia estapafúrdia de uma suposta hierarquia cultural. Como

---

<sup>10</sup> O inglês como língua franca também foi definido por Rajagopalan (2010, p. 23) como “um exemplo da mestiçagem linguística que marca os nossos dias pós-modernos” e, sendo assim, ensiná-lo “não pode mais ser visto como apenas ensinar língua” na sua acepção tradicional que a toma como um sistema de regras a serem memorizadas pelos aprendizes.

---

no processo de bilinguajamento, o ILF é assimétrico e impuro, porque ultrapassa as questões epistemológicas e ideológicas de falar um inglês melhor como declara Mignolo (2003), ao mencionar que não se trata de saber uma língua melhor que a outra, “mas sim uma questão de poder dentro das estruturas diacrônicas internas do sistema mundial moderno e de suas fronteiras históricas externas” (MIGNOLO, 2003, p. 330).

Além de uma língua planetária, o mundo globalizado também revela um sujeito-aprendiz pós-moderno, que anseia por aprender uma LE sem sofrer apagamento cultural, sem ser subjugado como pós-colonizado e sem ter as marcas identitárias reduzidas a estereótipos. É um sujeito multifacetado, híbrido e que espera conhecer o Outro sem precisar silenciar o próprio discurso e seus traços identitários.

Para o sujeito supracitado, o ILF, por exemplo, comporta-se como uma língua crioula que ultrapassa a pureza monotópica (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, as nações pós-colonizadas não precisam se desvencilhar dos seus valores culturais para falar um outro idioma, porque “assim como numa língua crioula, também as memórias, as religiões são voltadas para a diversidade” (MIGNOLO, 2003). É importante ressaltar que o ILF não é entendido, pelos autores já citados, como uma corruptela do inglês, mas representa a sinalização de que os povos pós-colonizados estão usando uma língua veicular e global, desconstruindo a falsa universalidade do monolinguismo e da suposta pureza de qualquer língua (MIGNOLO, 2003, p. 335). Porque a expansão do inglês faz uma contraposição com a diversidade do ILF, com a variedade vernacular do colonizado, com o fato de os indivíduos contarem a própria história sem estarem subalternos à versão do outro. A mudança de *status* do inglês, nesse caso, dá voz àqueles que foram emudecidos e deserdados dos próprios testamentos culturais, como lembra Achugar (2006, p. 33) ao afirmar que “costuma acontecer que há heranças que são rejeitadas, há legados que despojam, há tradições que são mudadas e que, em lugar de memórias, há esquecimento”.

Diante dessa discussão no ensino de inglês, e que, na nossa visão, diz respeito também às outras línguas, uma das formas de deserदार o sujeito é o ‘branqueamento’ dos livros didáticos. Como se sabe, nos materiais instrucionais de língua inglesa, há pouca representação de qualquer sujeito que não seja o modelo denominado de WASP<sup>11</sup> porque as comunidades representadas nesse

---

<sup>11</sup> *White*, ‘branco’, *Anglo-Saxon*, ‘anglo-saxão’ e *Protestant*, ‘protestante’.

---

‘mundo plástico’ do livro didático são felizes, sorridentes, saudáveis, ricas e brancas (SCHEYERL, 2012). São os feudos descritos por Sodré (1999, p. 85) que, ao tratar das questões midiáticas, declarou:

[R]efeudalização da esfera pública pela mídia contemporânea (criação publicitária de uma aura mítica em torno das figuras de autoridade), tem aqui o sentido acrescido: os canais de transmissão constituem verdadeiros ‘feudos’ econômico-jurídico-político-ideológicos de elites patrimoniais.

Ao trazemos a reflexão de Sodré (1999) para o contexto do ensino de inglês, podemos facilmente enxergar uma elite representada pela família de artistas famosos como Brad Pitt e Angelina Jolie, a família real, imaginária e perfeita da Rainha Elisabeth, entre outras representações que não vão além de uma maneira pouco disfarçada de nos apresentar os verdadeiros “donos” da língua. A representação identitária é tão mítica quanto a narrativa de Próspero e Calibã (ACHUGAR, 2006) que, de forma inconsciente, resiste à língua do colonizador, degradando o discurso através de balbucios incoerentes. Nas escolas públicas de tantos países, Prósperos e Calibãs<sup>12</sup> modernos travam uma batalha antiga, na qual aqueles alunos de classes populares, que não se veem representados no material didático a que são submetidos e nem na abordagem de ensino comunicativa, “grasnam em outra língua e fazem ruídos como perus” (ACHUGAR, 2006, p. 42) para conjugar o notório verbo *To Be*.

Contudo, esses alunos podem vir a produzir discursos legíveis na nova língua quando empoderados através de um ensino que se empenhe em valorizar as histórias locais, porque o “sujeito social pensa, ou produz conhecimento, a partir de sua história local, ou seja, a partir do modo que lê ou vive a história local”, como é postulado por Achugar (2006, p. 29).

Em se tratando da importância do local para intermediar o ensino de LE de uma maneira geral, defendemos que o sujeito local possui um inventário cultural muito significativo para que ele seja simplesmente negligenciado pelos produtores de material didático. Portanto, é de extrema relevância considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo intercultural, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o o confronto sadio entre elas, como enfatiza Mendes (2008).

---

<sup>12</sup> Personagens da obra “A tempestade”, de William Shakespeare, de 1610-11.

---

Além disso, faz-se necessário salientar que, no caso da língua global da atualidade<sup>13</sup>, não vislumbramos o ensino de inglês como língua franca como um super antídoto que solucionará todos os entraves linguísticos, mas defendemos que é necessário um novo pensamento que desconstrua os velhos ditames que submetem o aprendiz de línguas a modelos de aprendizado que se encarregam, entre outras coisas, do apagamento cultural do aprendiz de LE. Em vez disso, compreendemos esse como um momento ideal para aceitarmos que “a história exige uma outra língua e um outro pensamento fundado na diferença colonial e não nos territórios nacionais e imperiais” (MIGNOLO, 2003, p. 339).

Por conseguinte, na esteira dessas reflexões, entendemos a educação intercultural como um meio de redefinirmos o ensino de LE em nosso contexto para atender às necessidades do indivíduo plural que atravessa “um processo permanente de relações, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, valores e tradições distintas” (WALSH, 2005, p.10) e para tentar desconstruir o conceito binário de cultura dominante e cultura subordinada. É relevante ressaltar também que um ensino a partir de uma perspectiva intercultural ultrapassa a compreensão estrutural da língua porque está na sua essência estabelecer diálogos entre sujeitos que se empenham em construir contextos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, como mencionam Souza e Fleuri (2003).

Parece-nos relevante afirmar, portanto, que estamos diante da problemática de tentarmos compreender de que maneira o material didático intercultural propiciaria uma formação integral do indivíduo. Nesse sentido, uma formação adequada deverá estar voltada para uma consciência reflexiva e democrática que promova a consolidação de valores e de identidade cultural, para que os sujeitos possam desenvolver “competências para *ser* e *agir* de modo crítico, autônomo e criativo” (MENDES, 2008, p. 59).

Ressaltamos ainda que dialogar não é tarefa fácil, invoca intenções, memórias, inclinações ideológicas e afinidades culturais. Por isso, estar culturalmente mobilizado em função da construção de um diálogo intercultural é algo maior que selecionar atividades para um livro didático. Nas palavras de Mendes (2007), promover o diálogo entre culturas vai além da elaboração de currículos e materiais, uma vez que “devemos estar abertos para aceitar o outro

---

<sup>13</sup> É importante deixar claro que nos referimos em certos momentos mais à língua inglesa por conta dos avanços na pesquisa com esta língua, em especial sobre as muitas implicações para a sala de aula. Entretanto, tais concepções podem ser estendidas ao ensino de qualquer LE, principalmente as mais internacionalizadas como o espanhol e francês.

---

e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista” (MENDES, 2007, p. 138).

Pensando de forma prática, acreditamos ser o planejamento de uma aula interculturalmente sensível de grande importância para o início de uma boa conversa. É o que discutiremos na seção que segue.

## INSENSÍVEIS, NÓS? PLANEJANDO UMA AULA DE LÍNGUA INTERCULTURALMENTE SENSÍVEL

Como brevemente mencionado, o trabalho de investigação do PIBIC UFBA aconteceu no ambiente do NUPEL. O referido projeto oferece o ensino de línguas à comunidade externa à UFBA, assim como busca melhor preparar, teórica e praticamente, os alunos de graduação e pós-graduação em Letras da UFBA. Com um quadro formado por professores em pré-serviço, o Núcleo tem assumido um papel importante na sensibilização desses discentes futuros professores quanto às novas práticas de ensino-aprendizagem de línguas que possam melhor atender às demandas de uma comunidade heterogênea cada vez mais exigente. Com isso, surgiu a necessidade de convidar os professores do Núcleo para discutir formas de (re)pensar o ensino de línguas e a sua própria formação de modo que saiam mais bem preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da arte de ensinar línguas. E sobre como ocorreu a geração dos dados, quais procedimentos metodológicos seguimos, e como se deu o processo de elaboração das atividades falaremos agora.

## ATIVIDADES INTERCULTURAIS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que pudéssemos alcançar os objetivos de nosso trabalho e gerar dados sobre a relação existente entre material didático e formação intercultural de professores, achamos importante realizarmos frequentes observações de aulas, análise dos materiais didáticos usados em sala e aplicação de questionários aos professores de seis línguas estrangeiras ensinadas no curso (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português como língua estrangeira). Foram realizadas duas observações de aula de cada professor. Os questionários foram aplicados antes ou depois do início das aulas. Buscamos, através dessas observações, questionários e entrevistas<sup>14</sup>, verificar como os

---

<sup>14</sup> Ver ‘Apêndice’ ao final deste artigo.

---

livros didáticos adotados e as atividades extras elaboradas pelos próprios professores eram utilizados em sala de aula e em que medida essa utilização refletia a abordagem de ensino seguida por eles<sup>15</sup>. Terminado o período de observações e entrevistas, foram discutidos os dados gerados e iniciado o processo de elaboração de atividades.

Quando idealizamos o nosso projeto de PIBIC pretendíamos, dentre outras coisas, desenvolver recursos didáticos que servissem de complemento aos livros adotados pelo NUPEL. Essas atividades surgiram também da necessidade de uma reavaliação do que era veiculado nos conteúdos dos livros adotados e em que medida propiciava diálogos interculturais.

Os passos iniciais de elaboração foram caracterizados pela pesquisa de materiais como textos escritos, vídeos e imagens em sites e revistas das seis línguas escolhidas. Foram realizadas apresentações em congresso, palestras e seminários nos quais apresentamos o material que estava sendo coletado, e através do *feedback* e sugestões dadas por participantes e professores pudemos construir um banco de dados considerável de material. A partir desse banco, criamos um modelo de como as atividades seriam apresentadas aos professores do Núcleo e, por isso, as dividimos da seguinte forma: níveis de proficiência (Básico, Intermediário e Avançado); para qual língua elas foram elaboradas; qual a sua duração; e uma sugestão do passo a passo de como usá-las em sala de aula. Muitas das atividades elaboradas durante o projeto tomam como ponto de partida para discussão em sala de aula a cultura local do aprendiz, tantas vezes negligenciada nas aulas de LE. E, quando falamos em sensibilidade, estamos apontando a importância de se criarem espaços em sala de aula que oportunizem o diálogo com o outro e que permita a construção de falantes críticos e reflexivos.

## SER SENSÍVEL-INTERCULTURALMENTE PARA QUÊ?! DA SENSIBILIZAÇÃO À PRÁTICA

Aqui, apresentaremos um modelo de atividades semelhante ao que foi desenvolvido em nosso projeto. As atividades que serão discutidas seguem a estrutura do material que produzimos, por isso, estão divididas em: tema, para qual língua estrangeira foram desenvolvidas, nível de proficiência, duração, e

---

<sup>15</sup> Vale salientar que o pesquisador não interferiu no andamento das aulas e nem participou de nenhuma atividade planejada pelos professores.

---

sugestão de como aplicá-las em sala de aula. Optamos por abordar nessas atividades temas pouco tratados nos livros didáticos adotados no Núcleo, e acreditamos que essas temáticas oferecem oportunidades produtivas para um diálogo entre culturas e registram a necessidade de dar visibilidade às histórias, muitas vezes omitidas, dos “[...] negros, homoeróticos, mulheres, povos das florestas, camponeses e outros segmentos que estão sempre ausentes [...]” (SCHEYERL, 2012, p.51). Com isso, acreditamos que tais lacunas poderão ser preenchidas com atividades “[...] atreladas a conteúdos linguísticos vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula [...]”. (SCHEYERL, 2012, p. 51)

## ATIVIDADES INTERCULTURAIS

- ATIVIDADE 1: Para falar de gênero e feminismo  
LÍNGUA: Inglês  
NÍVEL: Intermediário/Avançado  
DURAÇÃO: 20 minutos

As imagens que se seguem<sup>16</sup> retratam dois grupos distintos de nossa história cultural que se engajam em movimentos políticos e sociais diferentes. A ideia central da atividade é motivar os alunos a refletir sobre esses grupos e poder relacioná-los com aqueles existentes em seus países de origem. A primeira imagem, amplamente divulgada nas redes sociais, corresponde ao movimento feminista e a segunda ao movimento *hip-hop* característico dos Estados Unidos. Para discussão, perguntas podem ser feitas aos alunos sobre o pano de fundo desses movimentos, como por exemplo:

---

<sup>16</sup> Feminismo: imagem disponível

em: <<http://elasnasnoticias.files.wordpress.com/2008/11/feministas1.jpg>>. Acesso em: 24 set. 2015.

*Hip-hop*: imagem disponível em: <<http://lo-pa.com/wp-content/uploads/2015/06/the-origins-of-hip-hop-music.jpg>>. Acesso em: 24 set. 2015



*Quais princípios são defendidos por esses grupos e por quê? Por quem esses grupos são compostos? Qual a importância de se ter movimentos como esses em determinadas culturas? Depois do debate, é produtivo pedir que os alunos pesquisem sobre grupos semelhantes com base nessas perguntas ou outras em seus países de origem e compartilhem suas descobertas numa próxima aula.*



- **ATIVIDADE 2:** Para falar de sotaques  
LÍNGUA: Português como língua estrangeira/segunda língua  
NÍVEL: Básico  
DURAÇÃO: 10 minutos

O trabalho com linguagem oral é uma excelente oportunidade para se explorarem aspectos linguístico-culturais de um país, por isso, trazemos aqui uma atividade que foca nos diferentes sotaques do Brasil.

Em aulas de línguas estrangeiras, um dos aspectos que mais chamam atenção de alunos iniciantes é poder perceber o sotaque das línguas alvo. Sotaques são características marcantes dos falantes de uma língua porque estão estritamente ligados não só ao local de produção de fala, à cultura e à forma de se expressar como também às suas identidades. Para nos aprofundarmos nesse tema, sugerimos o trabalho com o vídeo “Sotaques” do canal “Porta dos

---

Fundos”<sup>17</sup>, que é uma produtora de vídeos de comédias online. Nele, temos um personagem que está realizando uma entrevista de emprego e, à medida que vai respondendo às perguntas do entrevistador, “encarna” sotaques e, conseqüentemente, identidades de diferentes partes do Brasil. O vídeo é um convite ao curioso mundo das grandes variações de sotaques existente no país e uma boa oportunidade para conhecer como se dá a relação entre sotaques e identidades nos países dos alunos estrangeiros. Vale ressaltar também que apesar do humor e tom de brincadeira veiculado no vídeo, o professor deve esclarecer que muitos sotaques e variedades do português brasileiro são, muitas vezes, estereotipados. Assim, é interessante explorar também como os sotaques podem ser relacionados à classe social, raça e poder.



---

<sup>17</sup> Imagem disponível em: <<http://i.ytimg.com/vi/GVTQO9czBsI/hqdefault.jpg>>. Acesso em: 30 set. 2015.

Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GVTQO9czBsI>>. Acesso em: 30 set. 2015.

- 
- ATIVIDADE 3: Família: papai, mamãe e tia?<sup>18</sup>  
LÍNGUA: Francês  
NÍVEL: Básico  
DURAÇÃO: 10 minutos

Outro tema bastante recorrente em quase todos os livros didáticos dos níveis iniciantes é a ‘Família’. Dependendo de como o assunto é tratado, ele pode ser muito produtivo interculturalmente e, entre diversas possibilidades, permite sensibilizar os alunos quanto às mais variadas formas de configuração de família na atualidade.

Como sugestão de atividade para uma aula de francês LE, a introdução ao tópico pode ser feita da seguinte maneira: o professor pode escrever no quadro, na respectiva LE, a pergunta “O que é família?”, e então pede para que os alunos reflitam sobre ela.

Em um segundo momento, o professor pode trabalhar com o texto extraído do site francês *Psychologies.com*, intitulado *Homos et Parents?*<sup>19</sup>. É uma forma de o aluno entrar em contato com um material autêntico produzido em língua francesa e que pode ser facilmente encontrado na rede. Como sabemos, é necessário que criemos um ambiente favorável para esse tipo de discussão principalmente porque grande parte do alunado não terá vocabulário suficiente para debater toda a complexidade do assunto e entender todo o texto na língua alvo, mas deixamos claro que as discussões interculturais não devem ser deixadas de lado devido às possíveis limitações do conhecimento linguístico por parte do aluno. Por isso, mesmo que eles não tenham repertório suficiente na língua alvo, a reflexão sobre o tema não deve ser negligenciada, sendo, então, possível se recorrer à L1, que não deve ser demonizada na sala de aula intercultural. Na sequência da aula, sugerimos que sejam feitas estas perguntas para que a discussão se desenvolva de forma crítica e reflexiva: **O que significa ‘família’? O significado dessa palavra é o mesmo em todas as culturas? Que mudanças vocês têm percebido na noção de ‘família’ nos últimos anos?**

O mais importante, estamos convictos, é criar um ambiente propício à reflexão e que seja receptivo às diferentes opiniões desde que elas não sejam

---

<sup>18</sup> Alusão à música “Família” da banda brasileira Titãs.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.psychologies.com/Famille/Etre-parent/Mere/Articles-et-Dossiers/Homos-et-parents>>. Acesso em: abril, 2015.

desrespeitosas e/ou firam os direitos de outras pessoas do grupo. O referido texto do website segue abaixo:



© Jupiter



J'aime Partager 476 personnes aiment ça. Soyez le premier de vos amis.

## Homos et parents ?

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

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

Após a discussão, o professor pode perguntar para os seus alunos: “Quem é a sua família?”. Este é o momento em que os alunos têm a oportunidade de falar de si e, daí, é imprescindível um ambiente acolhedor e respeitoso. Como fechamento da temática, para a aula subsequente, o professor pode sugerir que os alunos façam uma apresentação em *slides* (ou outra forma de apresentação a depender da disponibilidade dos recursos apropriados) mostrando a sua família. Com isso, o professor pode também avaliar a produção oral de seus alunos e adequação do vocabulário e estrutura gramatical que acompanha o tópico (normalmente são estudados os pronomes possessivos).

▪ ATIVIDADE 4: Vamos fazer compras?

LÍNGUA: Espanhol

NÍVEL: Básico

DURAÇÃO: 20 minutos

A atividade vai trabalhar com o tema “compras”. Obviamente, é necessário apresentar um vocabulário variado sobre esse tópico e, normalmente, nos livros didáticos, ele é trazido de forma bem diferente da vida real. Que tal então viajarmos para outros países e discutirmos como as feiras ou mercados de ruas funcionam? Para isso, trazemos os *tianguis* mexicanos que são mercados ao ar livre. O texto<sup>20</sup> que será trabalhado faz uma apresentação de um dos tipos de *tianguis* e dá detalhes de seu funcionamento, que tipo de produto pode ser encontrado e sugestões de compras, entre outras informações.



**Tianguis de Antigüedades de la Lagunilla**

Este es el mercado de antigüedades y chacharas por excelencia en la capital, porque encuentras prácticamente de todo: sombreros, animales disecados, muebles, juguetes, vinilos, postales, pins, bulbos, fotos viejas de una familia desconocida que por alguna extraña razón quieres tener, etcétera. Los anticuarios no solo venden cosas exclusivas de México, puedes encontrar artículos de todo el mundo, la cosa es que le busques.

<sup>20</sup> Adaptado pelos autores: <<http://www.capital21.df.gob.mx/guiacapital-los-mejores-tianguis-de-la-cdmx/>>. Acesso em: 24 set. 2015.

---

### ¿Cómo llego?

Puedes llegar por Reforma o Eje 1 Norte. También te deja la estación Garibaldi de la Línea B del Metro.

### ¿Y qué voy a encontrar?

Chacharas, antigüedades, y cosas sorprendentes. Ropa, comida y bebida.

### ¿Qué me recomiendan?

Que lleves dinero, tu mejor sonrisa para negociar con los anticuarios y tiempo para buscar detenidamente en cada puesto. También te recomendamos la comida. Toda es deliciosa.

Esse texto que abre a atividade da aula proposta tem como objetivo levar os alunos a conhecerem diferentes formas de se realizar compras ao redor do mundo. Tendo os alunos lido o texto, discutido o que são esses mercados populares no México, comparando com os do Brasil, por exemplo, o professor pode dividir a turma em pequenos grupos e, como trabalho de casa, pedir que cada um pesquise famosos mercados ao ar livre ao redor do mundo. Durante a pesquisa, os grupos devem responder a algumas perguntas básicas previamente apresentadas pelo professor em sala de aula: **onde fica o mercado, o que é vendido, a que horas abre e encerra as atividades** etc. Ao final da pesquisa, o professor solicita que os alunos façam uma comparação desses mercados pesquisados com algum mercado de suas cidades de origem. Com todo o material produzido, os grupos deverão preparar uma apresentação em sala, mostrando os resultados da pesquisa com fotos e/ou vídeos dos mercados e as respostas das perguntas anteriormente propostas. Essa atividade é uma oportunidade de os alunos desenvolverem o interesse de comparar e confrontar aspectos culturais entre diferentes povos.

- ATIVIDADE 5: Imigração: fronteiras geográficas, sociais e raciais  
LÍNGUA: Italiano  
NÍVEL: Avançado  
DURAÇÃO: 30 minutos

O tema da atividade que se segue aborda uma questão bastante controversa na atualidade: imigração e suas fronteiras.

## Naufragio Lampedusa, oltre 200 migranti morti. "Disperso gommone con altri 100"



Cronaca

*Ancora una tragedia nel canale di Sicilia, l'Unhcr: le vittime potrebbero essere oltre 300. I superstiti: "Ci hanno costretti a imbarcarci sotto la minaccia delle armi e le imbarcazioni si sono trovate subito in difficoltà". Boldrini e Consiglio d'Europa: "Missione Triton non è adeguata"*

di F. Q. | 11 febbraio 2015



Don Aldo Antonelli

Diventa fan



Parroco ad Antrosano

## Tutti i muri del Mondo

Publicato: 18/09/2015 10:01 CEST | Aggiornato: 18/09/2015 10:13 CEST



Le immagini che vengono dai confini dell'Ungheria sono agghiaccianti: tolgono il respiro e uccidono ogni umana speranza. Sindrome di Stoccolma? Non so. Una cosa, comunque è certa: costoro, ungheresi in prima fila, ancora non riescono a liberarsi del muro dentro il quale sono stati per anni prigionieri. Se lo portano dentro. E se così è, per loro la democrazia è ancora di là da venire... Così come per non pochi dei nostri.

<sup>21</sup> Trecho adaptado pelos autores: <<http://www.ilfattoquotidiano.it/2015/02/11/naufragio-lampedusa-morti-200-migranti-disperso-gommone-100/1414701/>>. Acesso em: 20 set. 2015

<sup>22</sup> Trecho adaptado pelos autores: <[http://www.huffingtonpost.it/don-aldo-antonelli/tutti-i-muri-del-mondo\\_b\\_8148730.html](http://www.huffingtonpost.it/don-aldo-antonelli/tutti-i-muri-del-mondo_b_8148730.html)>. Acesso em: 30 set. 2015

---

Os dois trechos acima encontram-se em *sites* italianos e retratam a situação da imigração no mundo atual. O primeiro deles, retirado do *ilfattoquotidiano.it*, discute a problemática entrada de imigrantes africanos na Itália pela ilha de Lampedusa; já o segundo, extraído do *L'huffingtonpost.it*, debate sobre as fronteiras que separam países e que aumentam as tensões políticas e sociais entre várias nações. O primeiro passo que sugerimos é, sem dúvida, discutir cada um dos trechos focando nas possíveis causas e consequências das ondas migratórias na Itália e em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, Brasil, e Ucrânia. Outro destaque deve ser dado ao sentido de “fronteira”, que é discutido no segundo trecho. Perguntas como: **“Quais são as principais causas dessas ondas migratórias?”**, **“Quais os benefícios e desvantagens que a imigração pode trazer para um país?”**, **“Que políticas podem ser adotadas para que as populações de imigrantes não sofram consequências fatais na tentativa de entrar em um país de forma ilegal?”**, **“Além de fronteiras geográficas, quais outras fronteiras podem existir entre os países?”**. Feitas as perguntas, o professor pode começar a trabalhar aspectos mais formais dos dois trechos e explorar a organização do gênero textual que ambos compartilham: notícia jornalística *online*.

É importante lembrar que, para o trabalho com uma notícia *online* será necessário que o professor faça um levantamento da estrutura do gênero, ou seja, em quais partes ele está dividido: título com imagem, o *lead* (onde se apresenta o texto e responde a três perguntas básicas: do que trata o texto “o que”; onde aconteceu o fato e quando aconteceu); a linguagem que é utilizada e qual é o público alvo. Ambos os trechos foram retirados de textos editados por nós e, por isso, não os mostramos em sua íntegra, mas o professor, a depender da necessidade, pode utilizá-los por completo em sala de aula e explorar o gênero notícia de forma mais detalhada. O objetivo é fazer com que os alunos, em grupos, se apropriem dessa estrutura para produzir outro texto semelhante sobre temáticas relacionadas. A nossa sugestão é que o professor traga outras imagens/textos que retratem a questão da imigração/fronteiras em países como Estados Unidos, a própria Itália, Ucrânia, Palestina e outros, e que através dessas imagens, os alunos possam produzir por escrito e em casa um título para a notícia e o seu *lead*, que foram exatamente as partes estudadas nos trechos

---

---

anteriormente. Terminados os trabalhos, os grupos podem apresentar a notícia para toda a sala.

- ATIVIDADE 6: Para falar de racismo  
LÍNGUA: Alemão  
NÍVEL: Avançado  
DURAÇÃO: 20 minutos

Aqui, trazemos duas sugestões de materiais que oportunizam a discussão sobre racismo numa aula de língua alemã. O primeiro material é o premiado curta-metragem de 1993 do diretor Pepe Danquart intitulado "*Schwarzfahrer*" (viajante clandestino). É um filme em preto e branco (de 12 minutos no total, mas o do *link* disponibilizado aqui é uma versão reduzida de apenas 3 minutos, o que não prejudica o seu entendimento geral). O enredo retrata uma situação de racismo num sistema de transporte na Alemanha. Nele, uma senhora lança comentários injuriosos não só sobre um passageiro afro-alemão que se senta ao seu lado como também sobre outros imigrantes que ocupam o país. O desfecho do filme é, no mínimo, interessante e deve ser problematizado na sala de aula.

Em uma aula de alemão do nível avançado, por exemplo, esse material é sugerido como forma de discutir as diversas formas de preconceito racial ao redor do mundo. O mais importante nesse processo é fazer as perguntas adequadas sobre o conteúdo do trecho do filme e que façam com que os alunos reflitam sobre o que assistiram e consigam relacionar o que viram com os aspectos de suas vidas cotidianas no seu contexto local. Uma extensão dessa atividade seria solicitar aos alunos que pesquisassem em jornais, revistas e *sites* da *internet* as últimas notícias relacionadas aos crimes raciais em outros países (já que o filme original é de 1993, é necessário ter dados atuais sobre essa situação) e discutir suas causas, consequências e perspectivas de melhoria.

Outro material em língua alemã que também pode colaborar para essa discussão é um comercial de uma companhia aérea daquele país que aborda a questão do racismo de forma semelhante ao do curta-metragem. O professor pode fazer comparações sobre o desfecho em ambas as histórias e perguntar aos alunos em que medida ambos os textos colaboram para uma discussão/reflexão das formas de racismo nos tempos de hoje.

Como avaliação, o professor pode solicitar que os alunos escrevam uma resenha sobre o documentário. Para isso, é importante que ele leve alguns exemplos de resenhas sobre esse ou outros filmes para a sala de aula e trabalhe a estrutura desse gênero. Depois de estudado um pouco da estrutura da resenha (linguagem em primeira pessoa, resumo do enredo do filme, crítica pessoal, e possível recomendação à outra pessoa) o professor deve solicitar que no momento de sua escrita os alunos respondam os seguintes pontos: Do que trata o filme? Quem é o diretor e quando foi lançado? O que mais chamou sua atenção no filme? Você o indicaria para alguma pessoa, por quê?

Imagem 1

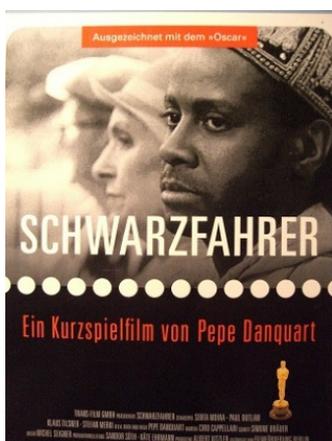


Imagem 2



O projeto buscou atrelar a formação inicial de professores com o papel dos materiais didáticos na tomada de uma consciência crítica e reflexiva do mundo. Por outro lado, acreditamos também que a simples adoção de materiais supostamente “interculturais” sem uma postura adequada por parte dos professores não é garantia do desenvolvimento de um diálogo intercultural. Com isso, defendemos que uma abordagem de línguas crítica e respeitadora não deve ser sentida somente na elaboração e escolha de materiais didáticos, mas também na adoção de atitudes culturalmente sensíveis de quem utiliza tais recursos.

<sup>23</sup> Imagem 1 disponível em: <<http://www.juansky.net/wp-content/uploads/2014/09/Schwarzfahrer1.jpg>>. Acesso em: 30 set. 2015.  
Imagem 2 disponível em: <<https://i.ytimg.com/vi/YkIhVjrRjK0/mqdefault.jpg>>. Acesso em: maio 2015

---

## PONTOS DE CHEGADA: (IN)CONCLUSÕES

Como tentamos deixar claro ao longo do texto, a educação intercultural tem sido um dos maiores objetivos do ensino de línguas na contemporaneidade. A proposta sugerida neste artigo pode, de certa maneira, contribuir para uma tomada de consciência sobre o tema por parte de educadores linguísticos. Entendemos que educar sob uma perspectiva intercultural é um grande desafio, pois traz à tona questões sensíveis do mundo em que vivemos e que são omitidas nos livros didáticos. Por isso, este artigo deve ser tomado como uma das inúmeras tentativas que encontramos de sensibilizar a nossa comunidade quanto a esses aspectos e outros que enfrentamos diariamente.

Procuramos contemplar nas pequenas amostras do nosso material, histórias, gestos, gostos e costumes locais como forma de convidar os alunos dos nossos cursos de línguas a agirem ativamente em sala de aula de línguas (LE/L1), usando todo o conhecimento adquirido e, acima de tudo, refletindo sobre a nova língua e questionando seus valores e preconceitos em relação a si e ao outro. Esse é apenas mais um importante passo na busca do caminho da interculturalidade em um espaço tão comumente atrelado a certas tradições que, mesmo com o novo batendo sempre à porta, ainda se recusa a deixar que este novo entre e recrie um mundo muito mais alinhado com a realidade atual, onde se conversa e se entende, rigorosamente, dialogando com as culturas.

## REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, H. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State Univesrsity, 1994.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, p.11-36, 2001.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: 18ª Edição Graal, 2003.
- GOMES DE MATOS, F. Um conceito fundamental: linguagem. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: Edufba, 2010, p. 21-36.

---

GUILHERME, M. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. *Revista de Humanidades e Tecnologias, Dossier Línguas e Culturas*, 6/7/8, 2002, p. 195-198.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, Vol. 40, No. 1, March, 2006, p.157-181.

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

LIMA, D. C. de (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Campinas (SP): Pontes, 2008, p.57-77.

\_\_\_\_\_. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. da (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 356-378.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais, projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOTA, K. A prática da escrita de si no processo de interação com a aprendizagem de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 213-233.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 190-212.

PARAQUETT, M. Ensino e aprendizagem de espanhol na contemporaneidade. In: SCHEYERL, D.; RAMOS, E. (Org.). *Vozes, Olhares, Silêncios; diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. Salvador: Edufba, 2008, p.43 -53.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010a, p.21-24.

SCHEYERL, D. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 65-74.

---

\_\_\_\_\_. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: Edufba, 2012. p. 37-56.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, 2009, p. 236-245.

SILVA, C.; SCHEYERL, D; ANASTÁCIO, S. Resgatando narrativas. *Estudos linguísticos e literários*, Vol. 27-28, 2001, p. 27-37.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e entrelinhas*. Campinas (SP): Pontes, 2010, p. 25-52.

\_\_\_\_\_. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-83.

SOUSA SANTOS, B. de *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, B. de SOUSA; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

WALSH, C. *La interculturalidad en la educacion*. 2005. Ministerio de Educacion. Biblioteca Nacional. Peru. 2005.

---

## APÊNDICE

### **Projeto PIBIC - Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.**

#### *ENTREVISTA COM OS PROFESSORES-EM-FORMAÇÃO*

1. Na ocasião em que você decidiu atuar como PF de inglês / alemão/espanhol/francês / PLE, a cultura da respectiva língua atuou como elemento motivacional?
  - (a) Sim. Porque sempre tive admiração pelos elementos culturais da língua alvo.
  - (b) Não. Porque o que me fez ser PF de LE foram outras razões que não estão relacionadas a cultura.
  
2. Como PF de língua estrangeira, seus professores abordam(avam) aspectos culturais das línguas em questão?
  - a) Sim. Tratam da cultura da língua alvo dentro dos moldes das teorias de ensino contemporâneos.
  - b) Não. Porque a prioridade é o ensino de gramática.
  
3. Qual é sua opinião sobre o ensino de língua associado a cultura?
  - a) Necessário, afinal o aluno precisa ser exposto à cultura da língua alvo para facilitar o aprendizado.
  - b) Desnecessário, afinal o aluno precisa da gramática e do vocabulário para produzir língua.
  - c) Necessário, porque língua e cultura não podem ser desassociadas.
  
4. Em relação ao ensino de inglês/ alemão/espanhol/francês / PLE, qual é a cultura que deve ser ensinada?  

---

---
  
5. Na preparação da sua aula, é possível inserir aspectos culturais?
  - a) Não. Porque não acho necessário dentro da realidade na qual trabalho.
  - b) Não. Porque acredito nas abordagens tradicionais.
  - c) Sim. Porque cultura e língua precisam estar em acordo.
  - d) Sim. Porque sou grande admirador(a) da cultura da língua alvo.

---

6. O que você entende por diálogo intercultural?

---

---

7. Dentro da sua realidade de sala de aula, é possível estabelecer o diálogo entre a cultura do aluno e a língua alvo?

- a) Não. Porque o material não favorece esse tipo de diálogo.
- b) Não. Porque dentro da minha realidade de ensino as prioridades são muito mais instrumentais do que culturais.
- c) Sim. Porque acredito ser a sala de aula de LE o ambiente adequado para estabelecer o diálogo intercultural.
- d) Sim. Porque precisamos distinguir as culturas que falam a língua em questão.
- e) Outros.

8. Você consegue identificar no seu material didático alguma(as) atividade(s) que você a(s) classificaria como intercultural(ais)? Exemplos.

---

---

---

9. Como você classificaria as atividades presentes no seu material didático?

- a) Muito boas. Tratam as questões culturais de maneira ampla e desterritorializada.
- b) Boas. Expõem as questões culturais da língua alvo de maneira que o aluno passa a se sentir um falante nativo.
- c) Muito boas. O livro apresenta modelos culturais não estereotipados e não concentra os exemplos em culturas hegemônicas.
- d) Ruins. Há presença de estereótipos e referências aos modelos hegemônicos culturais que sempre servem como modelos ideais de falantes nativos.
- e) Ruins. As atividades não parecem estabelecer nenhuma relação intercultural de maneira que o aluno possa vir a assumir um pensamento crítico.
- f) Outros.

10. Numa auto-avaliação, livre das preocupações institucionais, você acredita que a sua sala de aula é um ambiente apropriado para a aplicação de atividades interculturais? Sim/ Não. Por quê?

---

---

## FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Língua estrangeira: \_\_\_\_\_

Profº(a) \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Legenda: S: Sim - N: Não – NA: Não Aplicado	1ª Aula			2ª Aula			Observação
	S	N	NA	S	N	NA	
<b>EM RELAÇÃO AOS MATERIAIS DIDÁTICOS USADOS EM SALA DE AULA, É POSSÍVEL OBSERVAR QUE ELES</b>							
Fornecem ao professor a possibilidade de serem ajustados aos diferentes contextos e necessidades de aprendizagem dos alunos ou são estruturados de forma a não possibilitar modificações?							
Estão centrados nos sujeitos em interação e funcionam como suporte para o desenvolvimento de atividades significativas na e com a língua alvo?							
Contemplam o trabalho com diferentes variedades da língua alvo?							
São utilizados com o intuito de desenvolver atividades que focam no uso da língua em contextos reais de comunicação ou estão a serviço de um ensino centrado na análise estrutural da língua e sua gramática?							
Possibilitam variadas formas de planejamento de lições, atividades e tarefas, e promovem a flexibilização de sua sequência didática?							
Neles, o trabalho com as quatro habilidades (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita) é realizado de forma holística e integrada?							
Aproveitam o entendimento prévio que os alunos possuem sobre determinados tópicos e os encorajam a construir novos conhecimentos?							
Promovem reflexão sobre os conceitos de língua e cultura que fundamentam a produção das atividades?							
<b>EM RELAÇÃO À POSTURA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA, É POSSÍVEL OBSERVAR QUE ELE</b>							
Está atento às diferentes realidades culturais existentes e se beneficia delas para desenvolver atividades que foquem na interação entre os alunos?							
Produz tarefas que colaboram para o desenvolvimento ético e crítico dos alunos quanto às diferenças culturais existentes em seu meio social?							
Desenvolve um ambiente de aprendizagem inclusivo que contemple a participação efetiva do aluno e acolhedor de seus diferentes modos de pensar, seus valores e visões de mundo?							