

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**Do Brasil à Espanha: uma viagem intercultural
através da propaganda**

MARGARIDA ROSA ÁLVARES

Goiânia
2007

MARGARIDA ROSA ÁLVARES

Do Brasil à Espanha: uma viagem intercultural através da propaganda

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima.

Goiânia
2007

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras e Lingüística da faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Lingüística, aprovada em 19 de março de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima – UFG
(Orientadora)

Profa. Dra. Dilys Karen Rees - UFG

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita - UCG

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai e aos meus irmãos, que foram e sempre serão a base de cada conquista.

Ao meu querido esposo, companheiro e melhor amigo Régis, que sempre me incentivou e teve muita paciência, me ajudando em cada momento desta pesquisa.

Aos meus sogros e cunhados pela companhia e longa convivência.

À enorme família que tenho.

À profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima, por ter acreditado na minha capacidade, por ter contribuído com o meu crescimento profissional, pela amizade e por ter me apoiado sempre tão prontamente.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, participaram deste processo, amigos da faculdade, da infância e do trabalho, em especial à amiga Adriane Martins da Costa, que esteve tão presente durante a realização deste trabalho e acredita, como eu, que só a educação é capaz de transformar o mundo.

Aos meus colegas de profissão.

Aos participantes desta pesquisa, sem a contribuição deles este estudo não teria sido realizado.

A todos os professores que crêem na educação como um processo em construção e buscam o aprendizado a cada dia.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe pelo amor e pelo apoio incondicional em cada escolha da minha vida.

Ao meu marido, que esperou muito por esta conquista e me propiciou todos os meios para a realização deste trabalho.

Ao meu irmão Victor e ao meu pai por fazerem parte da minha vida.

À minha irmã Marcella, por ser tão especial.

À minha tia Núbia que, apesar da distância, acompanhou todo o meu mestrado.

À minha prima Daniela, que foi uma das responsáveis pela escolha do curso de graduação e de mestrado, além da motivação.

A todos os professores da Graduação em Letras que, de uma maneira ou de outra, participaram deste trabalho, em especial à professora Lucielena que me acompanha desde 2001 e contribui de maneira muito significativa para minha formação. Agradeço, também, pela valiosa orientação e pela ajuda prestada em cada momento de dificuldade.

Aos professores da Pós-Graduação em Letras e Linguística que despertaram interesse, senso crítico e compartilharam conhecimento.

A todos os meus alunos do *Projeto Línguas* e do *Centro de Línguas*, que sempre me ensinaram muito.

Àqueles, entre os alunos, que se tornaram amigos.

À Suzy e Natércia pelo apoio, pela amizade e pelas incontáveis contribuições.

À amiga Karla Avanço pelas revisões, sugestões e constante motivação.

Aos colegas de mestrado.

Às professoras Íris, Cleide, Patrícia, Rita, Cleidimar e Sara pelos empréstimos, sugestões e por também terem feito parte da minha formação profissional.

Aos alunos que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Aos amigos Douglas, Renata, Maria Laura, Alessandra Araújo, Silene, Dormelina, Danielle e Hylana, que souberam compreender a minha ausência.

Aos amigos Wilmar e Alexandra, que participaram deste momento da minha vida.

A todos os funcionários da Faculdade de Letras que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente a Jaime Cintra Jardim pelo apoio com os aparatos tecnológicos.

Às professoras Dra. Dilys Karen Rees e Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Às professoras Dra. Dylis Karen Rees e Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita por aceitarem o convite para a composição da banca de defesa desta dissertação.

Sumário

<u>Considerações iniciais: selecionando o roteiro</u>	15
Justificativa.....	22
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	24
Metodologia.....	25
A organização deste trabalho.....	26
<u>Capítulo 1: Uma viagem a partir da cultura: da competência comunicativa ao desenvolvimento da competência intercultural</u>	28
1.1 A competência comunicativa no ensino de línguas.....	29
1.1.1 Posturas docente e discente dentro da abordagem comunicativa.....	33
1.1.2 A competência sócio-cultural	35
1.1.3 A competência intercultural.....	38
1.1.3.1 O modelo DMIS	43
1.1.3.1.1 As fases do etnocentrismo.....	44
1.1.3.1.2 As fases do etnorrelativismo.....	46
1.1.3.2 O modelo DMIS na sala de aula de E/LE.....	49
1.2 Cultura: buscando a construção de um conceito.....	50
1.2.1 A identidade cultural no mundo globalizado.....	55
1.3 Mídia e propaganda.....	58
1.3.1 A propaganda na sala de aula de E/LE.....	61
<u>Capítulo 2: A organização da bagagem: metodologia</u>	63
2.1 Método de pesquisa: o estudo de caso	63
2.2 O contexto da pesquisa	65
2.2.1 A duração da pesquisa e os participantes	66
2.2.2 Os instrumentos de pesquisa	68
2.2.2.1 Os questionários	68
2.2.2.2 As gravações em áudio e vídeo	69
2.2.2.3 A entrevista	70
2.3 Temas e materiais trabalhados nas aulas.....	71
2.4 Procedimentos de análise: nossas categorias	73
<u>Capítulo 3: Rumo ao destino planejado: resultados e análises</u>	75
3.1 Comentário descritivo das propagandas trabalhadas	77
3.1.1 Brasília e País Vasco: a primeira viagem	77
3.1.2 Rio de Janeiro e Andaluzia: a segunda viagem	84
3.1.3 Goiás e Castela e Leão: a terceira viagem	88
3.2 Elementos sócio-culturais: revisão ou novidade?	90
3.3 Competência sócio-cultural e intercultural	99
3.4 Do etnocentrismo ao etnorrelativismo: atitudes demonstradas	107
3.5 Aproximação cultural	114
3.6 O uso da propaganda na sala de aula de E/LE	118
<u>Considerações finais: pensando em novos caminhos</u>	121
Retomando as perguntas de pesquisa	121

Quais atitudes os participantes demonstraram ao serem expostos a manifestações culturais brasileiras e espanholas?.....	122
O uso da estratégia de aproximação das culturas da LM e da LE pode ser eficaz na sala de aula de E/LE para introduzir elementos culturais?	124
Os textos propagandísticos poderiam facilitar a apresentação de informações culturais?.....	125
Contribuições deste estudo para os processos de ensino e aprendizagem....	126
Limitações deste estudo.....	127
Sugestões para futuras pesquisas	127
Considerações finais sobre o estudo	129
<u>Referências</u>	131
<hr/>	
<u>Anexos</u>	137
Anexo A: questionário inicial	139
Anexo B1: questionários iniciais da primeira viagem	142
Anexo B2: questionários finais da primeira viagem	147
Anexo B3: plano de aula e propagandas utilizadas na primeira viagem.....	150
Anexo C1: questionários iniciais da segunda viagem	157
Anexo C2: questionários finais da segunda viagem	163
Anexo C3: plano de aula e propagandas utilizadas na segunda viagem	165
Anexo D1: questionários iniciais da terceira viagem	172
Anexo D2: questionários finais da terceira viagem	179
Anexo D3: plano de aula e propagandas utilizadas na terceira viagem	182

Resumo

Este estudo tem como objetivo desenvolver a competência sócio-cultural na sala de aula de espanhol como língua estrangeira (E/LE) tendo como ponto de partida as análises de atitudes de alunos do último ano da licenciatura em Letras de uma Universidade pública do estado de Goiás ao entrarem em contato com manifestações sócio-culturais do Brasil e da Espanha. Usando, então, os textos propagandísticos como recurso principal das nossas aulas, buscamos contribuir com o desenvolvimento da competência sócio-cultural e tentar promover uma reflexão acerca da interculturalidade. Também se pretende verificar se a propaganda contribui com a construção de conhecimentos de elementos culturais e analisar se é um recurso que pode facilitar a aprendizagem de elementos sócio-culturais.

Teoricamente, nossa pesquisa fundamenta-se no conceito de abordagem comunicativa de Hymes (1995). Sob o ponto de vista cultural nosso estudo embasa-se no conceito semiótico de Geertz (1989), na proposta dinâmica de Laraia (2004) e na visão cultural de López (2005). A base intercultural está apoiada na teoria desenvolvida por Bennett (1993), que conceituou as fases do desenvolvimento da sensibilidade intercultural; Sercu (2005), Landa (2005), Rodríguez (2005), Kramsch (2001) e Casal (2000) também discutem a interculturalidade. Nosso embasamento teórico passa, ainda, por Delors (2003) que trilhou os caminhos da proposta de educação para o século XXI e nesses caminhos abriu as portas para a discussão da interculturalidade e por Vilaseca (2000) e Santa-Cecilia (1996) que enfocaram a competência sócio-cultural em seus estudos.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, porém recorre a dados quantitativos durante a análise dos dados. Analisamos os dados coletados através dos seguintes

instrumentos de pesquisa: questionários, gravações em áudio e vídeo e entrevistas cedidas pelos participantes.

Os resultados da nossa pesquisa apontam que os textos propagandísticos configuram um apoio didático relevante para o ensino e a aprendizagem de elementos sócio-culturais na aula de línguas estrangeiras, que o desconhecimento de elementos sócio-culturais interfere na formação de um posicionamento mais crítico com relação a outras culturas e, conseqüentemente, na formação de uma concepção intercultural.

Esta pesquisa demonstra a necessidade de investigações que tratem de elementos sócio-culturais na sala de aula de E/LE, bem como a realização de estudos que promovam a interculturalidade e, principalmente, a conscientização de sua existência.

Palavras-chave: intercultural, cultura, competência sócio-cultural e propaganda.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo desarrollar la competencia sociocultural en el aula de español como lengua extranjera a partir de análisis de actitudes de alumnos del último año de la licenciatura en Letras de una Universidad pública del estado de Goiás al entrar en contacto con manifestaciones socioculturales del Brasil y de España, teniendo como punto de partida propagandas de turismo oficial de los dos países. También se pretende verificar si la propaganda contribuye con la construcción de conocimientos de elementos culturales.

Teóricamente nuestro trabajo se fundamenta en Hymes (1995). Bajo la perspectiva cultural, nuestro estudio se basa en el concepto semiótico de Geertz (1989), en la propuesta dinámica de Laraia (2004) y en la visión cultural de López (2005). La base intercultural se apoya en la teoría desarrollada por Bennett (1993), que ha conceptualizado las etapas del desarrollo de la sensibilidad intercultural; Sercu (2005), Landa (2005), Rodríguez (2005), Kramsch (2001) y Casal (2000) también discuten la interculturalidad. Nuestra base teórica también pasa por Delors (2003) que ha establecido caminos en la propuesta de educación para el siglo XXI abriendo puertas para la discusión de la interculturalidad y por Vilaseca (2000) y Santa-Cecilia (1996) que trabajaron la competencia sociocultural en sus estudios.

Esta investigación se caracteriza como cualitativa, aunque utiliza datos cuantitativos para su análisis. Analizamos los datos recolectados a través de los siguientes instrumentos de investigación: cuestionarios, grabaciones en audio y video y entrevistas a los participantes.

Los resultados de nuestro trabajo apuntan que las propagandas representan un apoyo didáctico relevante para la enseñanza y el aprendizaje de elementos socioculturales en el aula

de lenguas extranjeras, que el desconocimiento de elementos socioculturales interfiere en la formación de una posición más crítica con relación a las demás culturas y consecuentemente en la formación de una concepción intercultural.

Este estudio demuestra la necesidad de más investigaciones que tengan como punto central los elementos socioculturales en el aula de E/LE trabajando con la promoción de la interculturalidad y, principalmente, la concienciación de su existencia.

Palabras-clave: intercultural, cultura, competencia sociocultural y propaganda.

Lista de figuras

Figura 1.1.1: Elementos da competência comunicativa propostos por Canale (1995)	30
Figura 1.1.2: Elementos da competência comunicativa propostos por Van Ek (1984)	31
Figura 1.2.1: Cultura com <i>C</i> , <i>c</i> e <i>k</i>	52
Figura 1.2.2: Tipos de culturas	52

Lista de quadros

Quadro 1.4.1: Características do professor de idiomas	41
Quadro 2.1: Cronograma das aulas e temas dos encontros	65
Quadro 2.2: Cronograma de entrevistas.....	67
Quadro 3.1: Momentos da coleta de dados	75

Lista de tabelas

Tabela 2.1: Perfil dos participantes	66
Tabela 2.2 Legenda das transcrições	68
Tabela 3.1 Categorias de análise	76
Tabela 3.2: Viagem pelos lugares destacados	118

Lista de gráficos

Gráfico 3.1: Filmes e músicas	90
Gráfico 3.2: Viagens	90
Gráfico 3.3: Brasília	95
Gráfico 3.4: Viagem a Brasília	95

Considerações iniciais: selecionando o roteiro

(...) existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro. (LARAIA, 2004, p.96)

Vários autores têm apontado as atitudes etnocêntricas¹ e o desconhecimento de elementos sócio-culturais como causadores de conflitos na atualidade. Divergências de opiniões, de pensamentos, de crenças, entre outros, levam os seres humanos a se desentender e a convivência pacífica, proposta pelos estudos interculturais, fica cada vez mais difícil em um contexto onde as diferenças não são aceitas nem respeitadas.

Para emprendermos a viagem proposta no título deste trabalho, é necessário fazer um percurso que traga um pouco da atualidade do ensino de elementos sócio-culturais na sala de aula de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE)², bem como esclarecimentos acerca da interculturalidade; antes de trilhar esse caminho, porém, consideramos mais esclarecedor apresentar, de maneira resumida, o meio que nos transportou em nossa viagem cultural.

Assim, buscamos estabelecer uma relação entre as culturas brasileiras e espanholas, a fim de desenvolvermos o estudo de elementos sócio-culturais através de textos propagandísticos. Vale ressaltar que grande parte do nosso aparato teórico é de trabalhos desenvolvidos para a aplicação em contextos de imersão, ou seja, desenvolvidos para trabalhos com segunda língua (doravante L2) e não com LE, mas como a literatura especializada em línguas estrangeiras, principalmente no tocante à interculturalidade, não

¹ Postura que se caracteriza por análises de culturas distintas partindo de comparações com a própria cultura, como se ela fosse o centro de tudo. Rocha (2003) coloca que o etnocentrismo pode ser entendido como uma dificuldade de pensar a diferença na intelectualidade e, ainda, como sentimento de estranheza ou medo na afetividade. O conceito será melhor explorado no capítulo teórico.

² A sigla E/LE para designar “espanhol como língua estrangeira” é utilizada em praticamente todo material usado para ensinar espanhol no Brasil que se refere à língua espanhola como língua estrangeira.

dispõe de uma ampla variedade, resolvemos pautar-nos em teorias de L2 e aplicá-las aos contextos de LE.³

Sobre a interculturalidade Canclini (2003, p.73) afirma que esta é produzida atualmente muito mais através da mídia que por meio de movimentos de migração, por isso, os textos propagandísticos podem ser um dos caminhos para se contemplar os estudos culturais na sala de aula de língua espanhola, já que os contatos estão sendo mais midiáticos que pessoais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Espanhola (PCN's, 2006) sugerem que discussões sobre as realidades da língua materna (LM) e da língua estrangeira (LE) sejam realizadas na sala de aula, observando suas semelhanças e diferenças para que o estudante possa ter um primeiro contato com a realidade do outro e ser capaz de aprofundar-se em sua própria realidade.

Os textos propagandísticos nos serviram de guia nessa viagem e nos proporcionaram o contato com elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha. Para contemplar os preceitos dos estudos interculturais e atender às sugestões dos PCN's de língua espanhola (2006), resolvemos partir de nosso entorno para chegar à outra realidade, ou seja, começamos a viagem intercultural através de propagandas brasileiras para chegarmos às espanholas, com o objetivo de fomentar a interculturalidade a partir do contato com elementos sócio-culturais e verificar se a propaganda pode auxiliar no nosso percurso.

Para iniciar nossa viagem, selecionamos três propagandas turísticas brasileiras da cidade de Brasília (Anexo B3), duas do estado do Rio de Janeiro (Anexo C3) e uma do estado de Goiás (Anexo D3). As propagandas do turismo oficial espanhol foram das seguintes regiões: País Vasco (Anexo B3), Andaluzia (Anexo C3) e Castela e Leão (Anexo D3). Uma descrição mais detalhada das propagandas utilizadas aparece no início do terceiro capítulo. Selecionados os textos propagandísticos, iniciamos nossa viagem a partir das informações culturais contidas em cada propaganda estabelecendo critérios de partida e chegada, ou seja, critérios que aproximam as localidades brasileiras e espanholas. Os critérios que utilizamos para aproximá-las são explicitados na seção 2.3 do nosso capítulo de Metodologia.

³ Baralo (1999, p.22) considera que a pessoa desenvolve a capacidade para a linguagem através de uma determinada língua, no caso a LM ou a L1 (que é adquirida em um contexto natural) e a partir de então adquire competências que são capazes de contribuir para a aprendizagem ou aquisição de outras línguas. A autora define L2 como aquela que é adquirida em um contexto natural, não somente institucional, sem requerer muitos esforços de estudo e que se dá de maneira semelhante à aquisição da LM. Baralo (1999) utiliza LE para referir-se à aprendizagem num contexto institucional. Gargallo (1999, p.21) coloca que L2 é aquela que “cumpre uma função social e institucional na comunidade lingüística em que se aprende” e a LE é a que é aprendida “em um contexto que necessita de uma função social e institucional”.

A literatura intercultural sugere que, estando as culturas em contato, seja através de encontros pessoais, seja por meio de instrumentos midiáticos, faz-se necessário o estudo das semelhanças e diferenças que as relacionam, com o intuito de evitar conflitos e promover uma convivência pacífica. A sala de aula de E/LE oportuniza uma multiplicidade de contatos culturais principalmente através da própria língua em estudo e dos meios utilizados para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua espanhola. O uso de vários tipos de textos, da mídia, da literatura, da arte, dos contatos pessoais com estrangeiros, das músicas, da Internet, das produções cinematográficas, dentre outros, compõem a rotina de professores e alunos de E/LE. Assim, é imprescindível, para firmar a relação existente entre as culturas da LM e de E/LE e auxiliar na promoção da proposta intercultural, capacitar-se para a obtenção de informações e internalizar conhecimentos acerca de elementos culturais relativos à Espanha, considerada berço da língua espanhola, e aos demais dezenove países⁴ que compõem o universo hispânico.

Los Paños (2002) concorda que, numa sala de aula de E/LE, selecionar padrões culturais que sejam comuns ao meio hispânico consiste num problema incomensurável, considerando a quantidade de hispano-falantes. Ressalta, ainda, a variedade cultural presente dentro do território espanhol, o que confirma a necessidade que tivemos em selecionar, dentre tantos, um país que tivesse o espanhol como língua oficial para a execução do presente trabalho, não no intuito de buscar uma uniformização cultural, mas com o objetivo de restringir nosso *corpus*.

Para percorrer nosso caminho, seguimos o conceito semiótico de análise cultural proposto por Geertz (1989), que a vê como “uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p.4); dessa forma, a interação humana e seu constante desenvolvimento contribuem para a construção cultural. Também concordamos com a pluralidade do termo “cultura” sugerida por Brito (1996), que coloca o homem como um ser cultural e a cultura como um substantivo plural, em que um e outro estão relacionados de maneira intrínseca, já que, para ele, não existe formação cultural se não há vida.

Com a proposta de integrar cada vez mais o elemento sócio-cultural à sala de aula, resolvemos pautar-nos pelas premissas sugeridas pela UNESCO em seu Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado pela primeira vez em 1996. No Relatório, Delors (2003) apresenta os quatro pilares que podem sustentar a

⁴ Países que têm o espanhol como língua oficial (além da Espanha): México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Panamá, Cuba, República Dominicana, Porto Rico, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Argentina e Chile. Além de Guiné Equatorial, Estados Unidos e Filipinas, em que o espanhol é língua de comunicação.

educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O cumprimento dessas premissas só será possível com a busca do diálogo intercultural.

Buscar o diálogo intercultural supõe respeitar as diferenças e, para que elas sejam respeitadas e aceitas, é necessário que a sala de aula transforme-se em um ambiente de construção e de descobertas culturais, cabendo ao professor de línguas abordar questões sócio-culturais tanto da LM, quanto da LE. Sendo assim, procurando seguir os preceitos propostos por Delors (2003) e buscando contemplar a educação intercultural, este estudo propôs a realização de uma viagem através de elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha.

O diálogo intercultural pode ser definido, segundo Fleuri (2000, p.78), como:

(...) uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade.

Assim, a interculturalidade prevê uma relação de conhecimento e uma flexibilização de reações diante das diferenças entre culturas distintas. A realidade do aluno é, então, privilegiada e passa a ser o ponto de partida para o estudo de elementos culturais na sala de aula de LE. Os PCN's de língua espanhola (2006, p.148) sugerem essa aproximação entre culturas de LM e de LE quando colocam que:

(...) o ensino de língua espanhola (...) deve contemplar a reflexão – séria e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter) relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos estes relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

Nos PCN's de língua espanhola (2006), sobre o desenvolvimento da competência inter(pluri)cultural, afirma-se que é necessário considerar não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade da região em que a língua estudada está inserida, entendendo que, a LM constitui um importante aspecto no processo de aprendizagem de E/LE. A competência inter(pluri)cultural, de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*:

aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002)⁵ refere-se ao desenvolvimento da interculturalidade nas culturas da LM e da LE.

Delors (2003, p.48) certifica que:

a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria língua mas também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade.

A mesma opinião exposta por Delors (2003) é partilhada por Rodríguez (2005) ao concluir que o ensino de fatores sócio-culturais na sala de aula de línguas deve buscar alcançar um diálogo entre as culturas de LE e LM para fomentar a valorização e a consciência da própria cultura para, então, ser capaz de respeitar e entender as culturas da língua estrangeira.

A estratégia de aproximação cultural é defendida por Dravet (2004) ao expor a importância de conhecermos a nós mesmos antes de conhecer os outros. Ao propor esse caminho, espera-se que a confluência de conhecimentos permita um melhor desenvolvimento da capacidade de dialogar do ser humano.

Candau (2002, p.48) expõe que:

[a]ssim como o global é constantemente reinterpretado e revivenciado de acordo com o contexto sociocultural local onde se insere, o local é igualmente afetado por interferências globais de toda espécie, ora mais intensas, ora mais brandas (...).

A partir dessa citação percebemos que Candau (2002) compartilha da preocupação com a integração entre as culturas de línguas distintas por perceber a relação que interliga as culturas ao se estudar uma língua. A mesma preocupação é demonstrada por Risager (1998), que prevê que numa aula de LE podem ser comparados aspectos culturais dos países de LE com as culturas da LM podendo proporcionar, então, uma atitude crítica com relação às culturas de LM.

⁵ Documento elaborado pelo Comitê de Educação do Conselho da Europa para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, submetido a sucessivas consultas entre os anos de 1995 e 2001, sendo publicado definitivamente no ano de 2001, declarado Ano Europeu das Línguas. A versão do documento adaptada para a língua espanhola – *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) – encontra-se disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

A associação entre LE e LM com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem é defendida por vários teóricos. Fernández (2005, p.85) aponta que:

as novas metodologias deveriam levar em consideração a diversidade cultural dos alunos, adaptando materiais e cursos às características lingüísticas e culturais de cada lugar, além de valorizar os fatores interculturais.⁶

A mesma postura é defendida por Miquel e Sans (1992, p.10) que ressaltam que o professor não necessita transformar-se num antropólogo profissional e nem se especializar nas culturas dos alunos, mas deve estar atento à realidade que os cerca, atenção esta que lhe permita observar as culturas da LE e da LM com o objetivo de formular reflexões sobre os aspectos culturais “que incidem ou possam incidir na conduta lingüística de seus estudantes”.

Tanto Fernández (2005) quanto Miquel e Sans (1992) explicitam a preocupação com a adaptação de materiais a serem utilizados na sala de aula de línguas, considerando as experiências dos alunos, seu entorno social e seus interesses, preocupação retomada pelos PCN's de língua espanhola.

Com relação à adaptação de materiais, Santa-Cecilia (1996) reforça que uma abordagem que pretenda propiciar de maneira efetiva a compreensão das características sócio-culturais de uma língua-alvo deve utilizar atividades que possam fomentar a reflexão dos alunos com relação às semelhanças e diferenças existentes entre o seu próprio entorno social e a realidade da língua que se propõem a aprender. Reforçando a opinião de Santa-Cecilia (1996), Giovannini (1996b) defende que o contraste entre a cultura do aluno e a nova cultura que ele está adquirindo são positivas no sentido não só de contribuir para uma consciência maior com relação à outra cultura, mas também com relação à sua própria. Dessa forma, o aluno passa a refletir sobre sua postura enquanto pessoa que se relaciona com outras culturas e outros povos tendo, portanto, que buscar meios para uma convivência pacífica.

Para justificar a relevância da relação entre culturas de LM e de LE, Mota (2004) defende que línguas como o espanhol e o inglês, devido à grande abrangência que possuem por serem as línguas estrangeiras mais estudadas em diversos países, adquiriram o caráter de línguas internacionais, o que lhes confere uma tendência de relacionar, cada vez mais, culturas distintas. A autora afirma, ainda, que, sendo consideradas veículos de comunicação internacional, tais línguas vão permitindo que os laços de identidades nacionais sejam cada vez menos estreitos e acrescenta que:

⁶ É de nossa responsabilidade a tradução para a língua portuguesa de todas as citações em línguas estrangeiras utilizadas ao longo do texto.

nesse sentido, a cultura-alvo de ensino passa a ser muito mais a cultura de origem do aprendiz do que a cultura do estrangeiro. Isso sugere que o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura. (MOTA, 2004, p. 48)

A proposta de Rodríguez (2005) para um trabalho pautado na abordagem comunicativa prevê que os conteúdos sócio-culturais da língua-alvo sejam estudados a partir da própria cultura dos alunos, fazendo com que eles sejam capazes de estabelecer relações e refletirem sobre aspectos pertencentes às culturas de LM, afirmação já defendida anteriormente por Casal (2003), que colocou que as culturas, inevitavelmente, por estarem em contato umas com as outras, são comparadas.

Jin e Cortazzi (2001) também discutiram sobre a importância de se considerar as culturas trazidas pelos alunos para a sala de aula de LE, como podemos observar no fragmento seguinte:

(...) as culturas são importantes recursos na aula de idiomas e elas chegam à sala de aula pelas mãos de alunos e professores. A cultura dos estudantes é resguardada quando os professores a respeitam e consideram que ela possui uma importante função num sistema de opções que convergem para a negociação da identidade. (JIN e CORTAZZI, 2001, p. 125)

O estudo de línguas visto a partir da ótica de aproximação cultural, permite que as diferenças existentes sejam percebidas e respeitadas. Alunos e professores passam a ter a possibilidade de dialogar com suas próprias culturas através do estudo das culturas advindas da língua-alvo. Delors (2003) enfatiza que a educação deve proporcionar ao indivíduo a busca consciente de suas raízes e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Ressalta, ainda, que o conhecimento de outras culturas, além de contribuir para o enriquecimento das próprias culturas, permite uma conscientização com relação à existência de patrimônios que são comuns à humanidade (DELORS, 2003, p.48).

Para finalizar essa seção contamos com uma valiosa contribuição de Morin (2005, p.102):

[d]evemos relacionar a ética da compreensão entre as pessoas com a ética da era planetária, que pede a mundialização da compreensão. (...) As culturas devem aprender umas com as outras (...) Compreender é também aprender e reaprender incessantemente.

Justificativa

Como professora de língua espanhola, o trabalho com as questões culturais sempre representou uma preocupação. Num primeiro momento, isso foi devido à escassez de materiais que abordassem elementos sócio-culturais e à forma como tais elementos eram abordados. Depois, surgiu a preocupação de como trabalhar a cultura em sala de aula.

A preocupação pela temática cultural partiu, também, da observação da interação em sala de aula entre as várias culturas que ali estavam. Eram as minhas culturas e as dos alunos; eram diferenças de gerações, níveis sociais, religiões e outros fatores que se encontravam num mesmo ambiente. Se essa relação dentro de uma sala de aula é passível de conflitos, uma relação intercultural entre países diferentes pode ocasionar uma infinidade de problemas. Analisando por esse ponto, pensamos em como tornar os elementos sócio-culturais mais presentes na sala de aula e que, a cada momento, as relações interculturais pudessem ser motivo de reflexão para professores e alunos.

A maioria dos materiais didáticos de língua espanhola à disposição no mercado editorial brasileiro há oito ou dez anos privilegiavam, quase exclusivamente, a estrutura da língua e viam a cultura como um tópico a ser trabalhado à parte, normalmente como curiosidade. A pesquisa de Oliveira (2004) analisou coleções de livros didáticos de E/LE mais recentes e constatou que essa visão prevalece em algumas coleções.

Tanto a abordagem comunicativa de ensino de línguas (SANTA-CECÍLIA, 1996; CANALE, 1995; LLOBERA, 1995) quanto os PCN's de língua espanhola (2006) propõem que língua e cultura não devem ser ensinadas separadamente, já que a língua e suas variedades são heranças culturais (LARAIA, 2004). O isolamento dos elementos culturais no ensino de LE pode fazer com que tais elementos sejam vistos de maneira estereotipada e tomados como informações que são transportadas para a sala de aula de uma língua à outra sem reflexões e diálogos, mantendo-se, portanto no nível da curiosidade. Logo, o estudo cultural pode propiciar o tão esperado diálogo intercultural. Morin (2004) coloca que o verdadeiro diálogo consiste na compreensão do outro e compreender significa conhecer na integralidade, ou seja, conhecer seus valores, crenças, desejos, atitudes, rituais.

Ultimamente, tem se discutido muito o lugar que a cultura deve ocupar na sala de aula, mas essa preocupação, no que tange à língua espanhola, ainda não está tão amplamente divulgada. Estudos como o de Lima (2002), Silva (2002), Carvalho (2003), Costa (2003),

Oliveira (2004), Santos (2005), Machado (2006), entre outros, mostram-nos que os caminhos para um trabalho que contemple os fatores culturais estão traçados, mas necessitam, ainda, de maior divulgação.

Lima (2002), em um artigo, ressalta a importância do desenvolvimento da competência sócio-cultural a partir da análise de um texto humorístico. Ela nos mostra que, para que o riso aconteça num texto de humor, é necessário que haja conhecimentos extralingüísticos, principalmente de fatores sócio-culturais para que possa haver, então, a “cumplicidade entre os interlocutores” (LIMA, 2002, p. 163).

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2002) analisou a maneira como as variedades lexicais hispano-americanas foram apresentadas em livros didáticos de língua espanhola. Após seu estudo, ela percebeu, nas considerações finais, que as variedades, em sua maioria, são apresentadas de forma descontextualizada e reconheceu a importância que o desenvolvimento da competência sócio-cultural teria na explicitação de variedades apresentadas nos materiais didáticos.

Já a pesquisa de Carvalho (2003) investigou a prática colaborativa de leitura de capítulos do livro *Manolito Gafotas*, da espanhola Elvira Lindo (1994),⁷ que revela particularidades da vida suburbana em Madri, bem como a coloquialidade da linguagem, apresentando, portanto, muitos elementos sócio-culturais. Na análise dos dados obtidos durante a realização da leitura colaborativa, Carvalho (2003) percebeu que algumas dificuldades de compreensão reveladas no decorrer da pesquisa aconteceram justamente quando apareciam elementos sócio-culturais e lingüísticos, tais como, expressões idiomáticas, gírias e referências a fatos da vida diária dos espanhóis.

Dança, língua e cultura estão presentes num artigo de Costa (2003) que revelou-nos uma experiência que integra esses elementos na aula de espanhol com alunos de uma escola municipal. Em suas conclusões, Costa (2003) ressalta a importância de trabalhos como esse que permitem a aproximação de elementos sócio-culturais presentes na realidade da língua estudada com a realidade dos alunos. Para relacionar tais elementos e aproximar culturas de LM e de E/LE, ela propiciou o contato com a dança flamenca e o estudo da sua história, observando a relevância dos elementos no contexto cultural.

O estudo de Oliveira (2004) pautou-se na análise de três coleções de livros didáticos de E/LE a partir de uma perspectiva intercultural. Ela observou que, muitas vezes, os autores se contradizem por trazer na introdução dos livros uma proposta de abordagem cultural e no decorrer das unidades didáticas não apresentavam propostas de exercícios para efetivar o

⁷ LINDO, E. *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara, 1994.

estudo intercultural. Os insumos culturais são colocados, em grande parte, como curiosidade e a autora observou que os elementos sócio-culturais tomados como informações são importantes no sentido de despertar o interesse do aluno e motivá-lo, mas não são suficientes para alcançar uma comunicação efetiva.

Santos (2005) abordou as questões culturais e os mal-entendidos ocasionados pelas relações entre língua e cultura com estudantes de E/LE de um colégio de São Paulo. Em seus estudos ela procurou observar os adjetivos que são atribuídos a argentinos e espanhóis para estudar a geração de estereótipos. Em suas conclusões afirmou que, em um encontro superficial, o desconhecimento tende a ocasionar imagens pré-concebidas ou estereotipadas.

Machado (2006) também deu lugar à cultura em sua pesquisa de mestrado. Ela trabalhou com canções que revelam aspectos sócio-culturais da Espanha em encontros com professoras em formação contínua e constatou que os momentos de maior dificuldade de compreensão aconteceram devido à presença de elementos próprios da cultura espanhola nas letras das canções, desconhecidos pelas participantes, como por exemplo, festas típicas, localidades, crenças, comportamentos, entre outros, além de elementos lingüísticos, como as expressões idiomáticas.

Como vimos, existe a preocupação em trabalhar os elementos sócio-culturais na sala de aula de E/LE, mas faz-se necessária uma maior divulgação e uma aplicação real das propostas discutidas.

Percebemos, ainda, a relevância da realização de nossa pesquisa por ela contribuir com as discussões mencionadas anteriormente e ser uma proposta metodológica de uso prático na sala de aula de E/LE devido aos textos propagandísticos que nos guiaram no percurso de realização deste trabalho.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A partir das preocupações levantadas e da motivação em acreditar que o diálogo intercultural e o desenvolvimento de competências que nos auxiliem em nossos contatos podem contribuir de maneira satisfatória para a educação como um todo é que surgiram os objetivos para a realização deste trabalho e as perguntas de pesquisa que aparecem na seqüência. Assim, estabelecemos os seguintes objetivos:

- observar as atitudes dos alunos ao entrarem em contato com manifestações sócio-culturais brasileiras e espanholas;
- analisar os tipos de estratégias metodológicas que poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência sócio-cultural nos alunos;
- verificar se a propaganda seria um veículo capaz de contribuir com a construção de conhecimentos culturais;
- observar se as informações apresentadas poderiam levar os participantes a alguma reflexão sobre a questão da interculturalidade.

Buscando contemplar esses objetivos, pretendemos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais atitudes os participantes demonstraram ao serem expostos a manifestações culturais brasileiras e espanholas?
2. O uso da estratégia de aproximação das culturas da LM e da LE pode ser eficaz na sala de aula de E/LE para introduzir elementos culturais?
3. Os textos propagandísticos poderiam facilitar a apresentação de informações culturais?

Metodologia

O estudo de caso de cunho qualitativo guiou nossa pesquisa por ser o método que melhor se aplica aos estudos em Lingüística Aplicada que envolve seres humanos em interação. Desenvolvimentos, opiniões e atitudes constituem elementos importantes e passíveis de interpretações, que podem variar dependendo de cada momento ou contexto.

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso (COHEN e MANION, 1990) por observar e investigar o comportamento de um grupo de indivíduos em interação, ao serem expostos a elementos sócio-culturais de LM e LE, durante o primeiro semestre de 2005. A interação desse grupo, que propiciou o desenvolvimento da nossa pesquisa, ocorreu durante três aulas de E/LE em uma universidade pública do estado de Goiás. A percepção e o entendimento de elementos sócio-culturais de LM e LE presentes em textos propagandísticos

e em outros materiais de apoio, além das atitudes mostradas durante a apresentação desses elementos, constituíram dados que foram analisados e interpretados.

A triangulação dos dados (COHEN e MANION, 1990) coletados foi possível devido à aplicação de questionários iniciais e finais a cada aula, gravações em áudio e em vídeo das interações ocorridas, anotações de campo e entrevistas realizadas um tempo após o término da última aula.

A organização deste trabalho

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além das considerações iniciais e finais, aqui intituladas *Selecionando o roteiro* e *Pensando em novos caminhos*, respectivamente. O primeiro capítulo refere-se à fundamentação teórica na qual esta pesquisa foi embasada; o segundo capítulo traz considerações acerca da metodologia utilizada na pesquisa; e o terceiro e último capítulo analisa e interpreta os dados obtidos durante a realização das nossas aulas.

Os anexos, ao final deste trabalho, estão organizados da seguinte maneira:

- Anexo A: questionário inicial
- Anexos B
 - B1: questionários iniciais da primeira aula – Brasília e País Vasco
 - B2: questionários finais da primeira aula – Brasília e País Vasco
 - B3: plano de aula e propagandas utilizadas na primeira aula.
- Anexos C
 - C1: questionários iniciais da segunda aula – Rio de Janeiro e Andaluzia
 - C2: questionários finais da segunda aula – Rio de Janeiro e Andaluzia
 - C3: plano de aula e propagandas utilizadas na segunda aula.
- Anexos D
 - D1: questionários iniciais da terceira aula – Goiás e Castela e Leão

D2: questionários finais da terceira aula – Goiás e Castela e Leão

D3: plano de aula e propagandas utilizadas na terceira aula.

A seguir, no primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da teoria que fundamenta a nossa pesquisa, considerando temas como abordagem comunicativa, competências intercultural e sócio-cultural, teorias midiáticas e modelos de desenvolvimento comportamental que vão nos guiar no cumprimento dos objetivos propostos anteriormente.

CAPÍTULO 1

Uma viagem a partir da cultura: da competência comunicativa ao desenvolvimento da competência intercultural

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula, na qual chegar a qualquer lugar com um assunto enfocado é intensificar a suspeita, a sua própria e a dos outros, de que você não o está encarando de maneira correta. (GEERTZ, 1989, p. 20)

Neste capítulo vamos apresentar o percurso teórico que trilhamos para fundamentar esta pesquisa de mestrado. Para auxiliar na compreensão do fundamento teórico no qual este trabalho está inserido, começamos com a discussão sobre a abordagem comunicativa, que tem regido a nossa prática docente e, em seguida, passamos a comentar as competências que alunos e professores devem desenvolver para serem capazes de dialogar dentro dos pressupostos pautados pela educação intercultural. Concepções acerca dos conceitos “cultura”, “intercultural”, “identidade”, dentre outros, são, também, levantadas e discutidas neste capítulo, além de ressaltarmos a importância do conhecimento de elementos sócio-culturais nas aulas de língua espanhola, pois podem facilitar a compreensão da interculturalidade em sala de aula e fora dela. As posturas elaboradas por Bennett (1993) propõem um modelo de desenvolvimento com o objetivo de promover uma evolução comportamental no contato entre culturas distintas num contexto de L2, ou seja, o desenvolvimento proposto pelo autor seria praticado em contextos de imersão. Como os

textos propagandísticos guiaram nossa viagem cultural, finalizamos nossa fundamentação teórica com definições relacionadas ao mundo da mídia.

1.1 A competência comunicativa no ensino de línguas

O conceito de competência comunicativa vem desenvolvendo-se desde a década de 1970, quando o antropólogo Hymes (1995)⁸ questionou as limitações presentes na dicotomia competência x desempenho proposta por Chomsky (1965), o qual postula o falante/ouvinte ideal. Hymes (1995) propôs uma ampliação do conceito de competência que privilegiasse elementos de adequação social e cultural da linguagem, já que a competência pressupunha a relação entre o conhecimento e o uso. Assim, abriram-se caminhos para o construto que hoje conhecemos como competência comunicativa. Possivelmente, os estudos de Hymes (1995) não visavam a um impacto tão grande na área de ensino e aprendizagem de línguas, mas, atualmente, o desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendizes tem sido uma preocupação constante. O propósito de Hymes (1995, p.37) era integrar o conhecimento da língua ao uso. Para que houvesse a competência comunicativa era necessário considerar:

1. se (e em que grau) algo é formalmente possível;
2. se (e em que grau) algo é possível em virtude dos meios de atuação disponíveis;
3. se (e em que grau) algo é apropriado em relação ao contexto em que se usa e avalia;
4. se (e em que grau) algo ocorre na realidade, efetua-se realmente, e o que isto supõe.

Considerando a proposta de Hymes (1995), percebe-se a preocupação em adequar estruturas lingüísticas ao uso efetivo da língua por ressaltar a possibilidade de consecução do objetivo comunicativo, se o contexto permite sua realização, se está realmente apropriado e as implicações que pode trazer à comunicação.

Observando esses aspectos, citamos Richards e Rodgers (1998, p.72)⁹, que aceitam a proposta de Hymes (1995) quando concordam que a abordagem comunicativa no ensino de

⁸ Trata-se do texto *On Communicative competence* de 1971, traduzido por Pedro Horillo Calderón para a língua espanhola com o título *Acerca de la competencia comunicativa*.

⁹ Trata-se do texto *Approaches and Methods in Language Teaching* de 1986, traduzido por José M. Castrillo para a língua espanhola com o título *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*.

línguas parte do pressuposto que língua é comunicação; logo, para que haja uma comunicação eficaz é necessário o desenvolvimento da competência comunicativa que compreende conhecimentos estruturais da língua associados ao conhecimento de fatores sócio-culturais, ou seja, há a necessidade de conhecer a estrutura lingüística e as regras e convenções que pautam seu uso.

Até a década de 1980, o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1995) não tinha sido visto sob a ótica do processo de ensino e aprendizagem, quando Canale (1995)¹⁰, usando a teoria de Hymes, propôs sua aplicação ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Dentro da aplicação sugerida por Canale (1995) está a consideração de quatro componentes que devem fazer parte da competência comunicativa, os quais explicitamos na figura seguinte:

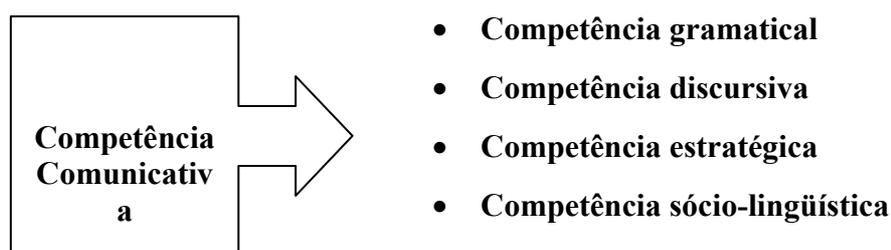


Figura 1.1.1: Elementos da competência comunicativa propostos por Canale (1995) (elaboração própria)

A competência gramatical está relacionada ao conhecimento da parte formal da língua, das suas estruturas, do código lingüístico; a competência discursiva diz respeito à relação que deve ser feita entre estrutura e significado para alcançar a produção de um texto oral ou escrito. A competência estratégica prevê o domínio de elementos da comunicação não-verbal (gestos, expressões faciais, corporais etc) para tornar a comunicação mais eficaz. A competência sócio-lingüística, por sua vez, abrange a adequação de elementos de estruturas formais e seus significados dentro do contexto em que se encontra o falante.

Espera-se, então, que os elementos propostos por Canale (1995) sejam observados nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com o objetivo de alcançar uma comunicação mais real, na qual fatores gramaticais não sejam privilegiados e tomados

¹⁰ Trata-se do texto *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy* de 1983, traduzido por Javier Lahuerta para a língua espanhola com o título *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*.

como a parte mais importante do processo, mas, sim, como parte integrante de um conjunto que integra fatos lingüísticos e extralingüísticos.

Ampliando o construto sobre as competências proposto por Canale (1995), surge, no cenário da Lingüística Aplicada ao ensino de línguas na Europa, Van Ek¹¹ (1984, apud SANTA-CECILIA, 1996), que contribui com o acréscimo de mais duas competência ao conjunto cunhado por Canale (1995). Santa-Cecília (1996) esclarece que Van Ek, ao propor a incorporação das competências social e sócio-cultural às bases da competência comunicativa, buscou levar em consideração o contexto social e cultural em que a língua é usada. Essas competências atribuíram valor às culturas advindas do convívio social, que são, também, refletidas nas manifestações lingüísticas sendo, assim, importantes no processo de aprendizagem de línguas, seja no contexto de L2 ou de LE. Outros fatores como os objetivos traçados e a motivação por parte dos alunos são observados e podem contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Vilaseca (2000), ensinando o espanhol como L2, ao observar alunos de diversos países em cursos de imersão na Espanha, considera o modelo proposto por Van Ek (1984, apud VILASECA, 2000) como o mais apropriado para a aplicação didática por apresentar detalhes não expostos anteriormente. Sendo assim, a competência comunicativa passaria, então, a contar com seis competências para apoiar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, como exemplificado na figura a seguir:

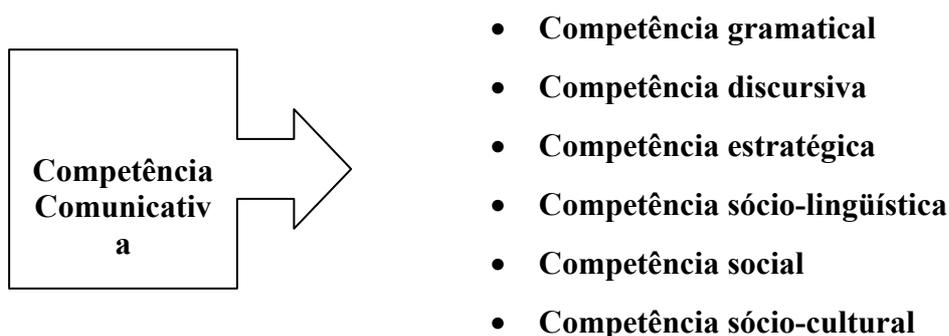


Figura 1.1.2: Elementos da competência comunicativa propostos por Van Ek (1984) (elaboração própria)

Vale ressaltar que as duas competências acrescidas não agem de maneira isolada, mas, sim, relacionadas às demais. O que faz com que a competência comunicativa possa ser desenvolvida é a integração entre as competências propostas. Ao acrescentar as competências social e sócio-cultural à competência comunicativa, Van Ek explicitou sua preocupação com

¹¹ VAN EK, P. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

o contexto onde a língua ocorre e com as culturas que fazem parte de tais contextos para que, além das competências já citadas, o conhecimento mais específico que considera as sociedades e as culturas possa contribuir de maneira efetiva para a comunicação. Santa-Cecília (1996, p. 15), sobre tais competências, observa:

(...) **competência sócio-cultural** relacionada com o desenvolvimento de um certo grau de familiaridade com o contexto sócio-cultural em que se usa a língua, e uma **competência social**, que tem a ver com o desejo e a confiança do aluno para relacionar-se com os outros, assim como com a capacidade para desenvolver-se em situações sociais. (grifos do autor)

Portanto, a competência social (VAN EK, 1984), de certa forma, se refere à competência intercultural.

O equilíbrio entre as competências é discutido por Zanón (1989) quando define a competência comunicativa como sendo o objetivo maior do processo de ensino e aprendizagem e quando reconhece que o objetivo das práticas didáticas deve estar relacionado ao contexto em que vivem os aprendizes e à interação entre os mesmos, numa situação de aprendizagem de LE. Isso nos permite perceber a inter-relação entre as competências propostas por Canale (1995) e as competências acrescentadas por Van Ek, que consideram o fator social (fator relacionado à uma determinada sociedade onde a língua se desenvolve) e cultural dos alunos. Segundo Vilaseca (2000), a competência sócio-cultural proposta por Van Ek é de igual relevância que as demais dentro do processo de desenvolvimento da competência comunicativa, já que se preocupa em considerar a língua que está sendo aprendida em um contexto sócio-cultural e, para tanto, espera-se que o aluno conheça aspectos desse contexto para que seja capaz de alcançar a competência do ponto de vista social e cultural, possibilitando, dessa forma, a diminuição de conflitos causados por choques culturais ou mal-entendidos. Tais choques ou mal-entendidos na L2 são resolvidos entre os próprios falantes, nativos e não nativos, interagindo em situações reais. Já na LE, uma das possibilidades de resolução de conflitos pode ser a explicitação por parte do professor em sala de aula.

Na seqüência desta fundamentação outros conceitos são apresentados.

1.1.1 Posturas docente e discente dentro da abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa de línguas prevê que, para o bom desenvolvimento da competência comunicativa, há a necessidade de mudanças no que diz respeito aos papéis assumidos por professores e alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Richards e Rodgers (1998), os alunos devem assumir uma postura diferente da adotada em aulas mais tradicionais. A interação deve ocorrer de maneira mais intensa entre os próprios alunos e não exclusivamente entre aluno e professor. Passa a ser um aprendizado centrado na cooperação, onde os alunos participam da realização da própria aula sendo, portanto, também responsáveis pela construção de seu conhecimento. A autonomia passa a ser uma atitude de suma importância dentro desse contexto de aprendizagem.

Da mesma maneira, a postura do professor dentro da abordagem comunicativa deve ser revista. A partir dessa proposta, vários papéis podem ser assumidos. Richards e Rodgers (1998) citam Breen e Candlin (1980)¹² que descrevem três papéis que podem ser assumidos pelo professor: o de facilitador do processo de comunicação, o de participante e o de investigador. Ampliando essa lista, Richards e Rodgers (1998) defendem que os professores podem, ainda, assumir os papéis de analista de necessidades, de conselheiro e de gestor do processo.

Como *analista de necessidades*, o professor procura atender às expectativas dos alunos, investigando suas motivações e interesses para o estudo da língua-alvo para, desse modo, poder ajudá-los na construção do conhecimento e na busca de respostas. Sugere-se que tal investigação seja realizada mediante uma pesquisa de necessidades ou através de sessões individuais.

O *professor conselheiro* deve ser o que mantém a comunicação de maneira lingüisticamente eficaz para poder buscar o aperfeiçoamento da relação entre as intenções do falante e as interpretações do ouvinte; logo, o professor assume uma postura de mediador durante a comunicação, podendo usar elementos para perceber a reação dos alunos e auxiliar essa relação.

Funcionando como *gestor do processo de grupo* (RICHARDS E RODGERS, 1998, p. 81), o professor pode gerenciar as atividades propostas, orientando, controlando, comentando e ajudando quando houver necessidade. A participação maior deve acontecer durante os debates e comentários pós-atividades, onde problemas são levantados e soluções são sugeridas.

¹² BREEN, M., Y. C. N. CANDLIN. The essentials of a communicative language teaching. *Applied linguistics*,1(2), 1980, p. 89-112.

Concordando com as proposições levantadas acerca das posturas de professores e alunos cunhadas por Richards e Rodgers (1998), Almeida Filho (2002) afirma que:

(...) ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42).

Percebemos, com essa citação, que Almeida Filho (2002) vê professores e alunos como formadores dos processos de ensino e aprendizagem, sendo ambos responsáveis pela busca do conhecimento e as práticas realizadas na sala de aula de língua estrangeira como sendo significativas para a vida dos alunos.

De acordo com Santa-Cecília (1996), a visão de alunos autônomos retoma as teorias levantadas anteriormente. Os professores fomentam o desenvolvimento de estratégias e propiciam as condições para a realização de uma comunicação efetiva e os alunos tornam-se responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Há, então, o desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos, quando eles participam da construção do seu próprio conhecimento e passam a ter poder de negociação dos objetivos e procedimentos previstos no programa de curso. Giovanninni et al (1996, p.23) resume o exposto por Santa-Cecília (1996) quando afirma que “quanto maior seja a competência de aprendizagem, maior será a competência de comunicação”.

O *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002) também trata da questão da autonomia na aprendizagem ao defender que:

[o]s alunos são, naturalmente, as pessoas mais envolvidas nos processos de aquisição e aprendizagem da língua. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (na medida em que ainda não o tenham feito) e realizar as tarefas, as atividades e os processos necessários para participar com eficácia de situações comunicativas. [...] A aprendizagem autônoma pode ser fomentada se o ‘aprender a aprender’ for considerado um aspecto principal da aprendizagem de idiomas [...] (CONSEJO DE EUROPA, 2002, p. 140)

Diferenciando um pouco das posturas apresentadas anteriormente, a opinião exposta no *Marco Común Europeo* (2002) atribui aos alunos uma maior autonomia nos processos de ensino e aprendizagem e, concordando com as demais teorias, busca destacar a importância

dessa participação. Ainda que não tenha citado diretamente o professor como parte integrante e igualmente responsável nos processos de ensino e aprendizagem, como colocaram Almeida Filho (2002), Santa-Cecília (1996), Richards e Rodgers (1998) entre outros, pode-se inferir sua igual importância, já que o *Marco* (2002) é um documento direcionado especialmente aos profissionais da educação. Concordamos que ambos, professor e aluno, como participantes de um mesmo processo, são responsáveis pelo direcionamento do ensino e da aprendizagem ao qual estão expostos.

Nas próximas seções tratamos das competências sócio-cultural e intercultural.

1.1.2 A competência sócio-cultural

Desenvolver a competência sócio-cultural dos alunos de E/LE tem se tornado uma preocupação relevante e constante no cenário educacional. Desde os primeiros momentos de uma aula de línguas, estudantes e professores percebem que estão inseridos em contextos distintos, sejam eles de LM, LE ou L2, onde diversas culturas estão em contato e necessitam relacionar-se.

O *Marco Común Europeo* (2002) atribui uma importância significativa para o estudo dos elementos sócio-culturais por considerar que, diferentemente de outros aspectos do conhecimento, componentes sócio-culturais específicos de determinada sociedade podem não ser encontrados na experiência prévia do aluno - o que facilitaria sua compreensão - e seu desconhecimento pode ocasionar visões estereotipadas.

Landa (2005), concordando com os preceitos expostos no *Marco Común Europeo* (2002), defende que os conhecimentos sócio-culturais relativos à nossa própria cultura são aprendidos através da escola, das experiências vividas e dos meios de comunicação, conhecimentos esses que compreendem estratégias que nos permitem o reconhecimento, a localização e a orientação em vários contextos. Questões relativas à sociedade tais como condições de vida, organização do cotidiano, fatores relativos à família, profissão, convivência social, crenças, valores etc, que são comuns em nossa LM, devem aparecer, segundo Landa (2005), de maneira explícita na aprendizagem de LE, principalmente quando os elementos citados anteriormente não estejam presentes na vida do aluno ou apareçam de maneira estereotipada.

Rodríguez (2005, p.26), sobre o assunto, coloca que

[a] recente ênfase que a aprendizagem cultural suscitou no campo do ensino de línguas estrangeiras reflete a consideração do conceito de aprendizagem de uma língua como ferramenta para comunicar-se e interagir com pessoas de outra sociedade e cultura. É dentro desta perspectiva que se enquadra a necessidade de apresentar ao aluno os fatores sócio-culturais da língua que está aprendendo, de fazer com que ele seja capaz de refletir a respeito dos mesmos e a nova perspectiva que estes acrescentam à sua própria cultura para que ele possua as ferramentas necessárias que lhe ajudarão a transformar-se num falante e comunicador eficaz na língua-alvo.

Estando, então, os alunos preparados do ponto de vista sócio-cultural, as dificuldades enfrentadas na comunicação tendem a ser mais amenas, considerando que o desconhecimento de alguns elementos relacionados à cultura pode acarretar incompreensões e que, muitas vezes, algumas situações talvez não possam ser analisadas ou interpretadas tendo como base as culturas da LM.

Logo, o desconhecimento de valores ou elementos sócio-culturais, como colocou López (2005) pode fazer com que um falante/aprendiz atue de maneira inadequada socialmente, por não saber como agir diante de certas situações que lhe causem embaraço e possam gerar mal-entendidos. Vilaseca (2000, p. 71,72) lista algumas situações que podem causar mal-entendidos devido à sua não compreensão:

- desconhecimento relacionado ao léxico e seu conteúdo semântico;
- problemas com relação aos atos de fala empregados em determinadas situações, por exemplo, se algo é oferecido a uma pessoa por simples cortesia e esta aceita a oferta por desconhecer o ato de rechaçar ofertas feitas somente por educação;
- dificuldade em reconhecer situações formais ou informais para empregar a linguagem e o assunto que melhor se adapte ao momento;
- a falta de domínio da linguagem não-verbal relacionada à língua / cultura em questão;
- dificuldade em lidar com as situações comunicativas, não percebendo, por exemplo, tomadas de turno, uso dos atos de fala etc;
- desconhecimento de valores, rituais e ações específicas de uma determinada cultura.

Levando em consideração os exemplos levantados anteriormente, concordamos com Abdallah-Preteille (2004, p.76) ao relacionar os mal-entendidos a uma “disfunção cultural” por ser capaz de ocasionar uma “ruptura relacional”, que impede a consecução do objetivo

comunicativo. Sob essa ótica, Abdallah-Preteuille (2004) entende a cultura como um conteúdo argumentativo que perpassa o informativo.

López (2005, p. 513) assim definiu o componente sócio-cultural:

(...) é o conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc), socialmente pautados que estão presentes em qualquer atuação comunicativa e que farão com que esta seja adequada o inadequada de maneira proposital.

A definição de López (2005) está relacionada ao conceito de cultura essencial, que tratamos na seção 1.2. Para a autora, quando um falante da língua possui competência sócio-cultural, ele pode agir de maneira consciente com relação à adequação esperada num momento comunicativo, o que não acontece, necessariamente, com um falante não nativo, estudante de uma LE, que pode vir a agir inadequadamente devido ao desconhecimento de alguma postura sócio-cultural convencionalizada para tal situação.

Los Paños (2002) expõe que a competência sócio-cultural refere-se à boa adequação de regras sociais e culturais aos contextos de uso e acrescenta que o trabalho com os componentes sócio-culturais em sala de aula pode contribuir com o aluno na sistematização e no conhecimento de elementos culturais, além de possibilitar-lhe uma integração na sociedade em que a língua estudada se desenvolve.

O conhecimento de elementos sócio-culturais de uma sociedade pode facilitar a substituição de preconceitos e estereótipos pelo respeito e entendimento das diferenças e isso pode evitar um comportamento etnocêntrico, que Bennett (1993) classificou como um comportamento natural do ser humano.

Para Rocha (2003, p.07) o etnocentrismo é:

[...] uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc.

A diferença apontada por Rocha (2003) é retomada em Laraia (2004) ao observar que, ao ver o mundo a partir da própria cultura, o homem tende a considerar o seu modo de viver e pensar como o mais correto e tal consideração é manifestação de seu etnocentrismo

que pode resultar, ainda, em “apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes” (LARAIA, 2004, p.74).

García (2002), ainda sobre o etnocentrismo, postula que somos propensos a julgar o mundo através dos nossos próprios olhos e isso impede uma comunicação eficiente entre os indivíduos de culturas diferentes e Bennett (1993) afirma que a postura intercultural é antinatural e que deve ser desenvolvida diariamente.

1.1.3 A competência intercultural

O encontro entre as culturas e, conseqüentemente, os choques culturais advindos desses contatos são realidades que fazem parte do nosso cotidiano. Tanto para facilitar os encontros como para evitar os possíveis choques, a literatura didática propôs, recentemente, o desenvolvimento de uma competência que vai além das expostas na seção 1.1.2 deste capítulo: a intercultural.

Morgan (2001) aponta que nos anos 80 os encontros interculturais foram objetos de estudo de muitos autores, especialmente nos Estados Unidos, e esses encontros podem acontecer por várias razões - turismo, trabalho, estudos, migrações etc. - , além de apresentar variações com relação ao tempo de duração desses encontros. Canclini (2003) discorda, em partes, de Morgan (2001), quando defende que “a interculturalidade hoje se produz mais por meio de comunicações midiáticas que por movimentos migratórios” (CANCLINI, 2003, p. 73). Morgan (2001) ressalta, ainda, que o contato intercultural é complexo e implica conhecimentos no âmbito afetivo e cognitivo.

A competência intercultural é definida por Vilaseca (2000) como a competência que supera a competência sócio-cultural no sentido de colocar o aluno e suas necessidades como centro da aprendizagem ao relacionar-se com outras culturas. Enquanto a competência sócio-cultural preocupa-se em trabalhar elementos culturais da LE, a competência intercultural avança no sentido de prever contatos entre culturas da LE e da LM dos aprendizes e fazer com que tais encontros sejam mais amistosos. Como se considera que a competência intercultural vai além da competência sócio-cultural, porém assemelhando-se à social, propostas por Van Ek (1984, apud SANTA-CECILIA, 1996) e explicitada no início da nossa fundamentação, faz-se necessário esclarecer que uma partiu da outra no sentido em que houve a necessidade de ampliar os contatos culturais e que a interculturalidade propõe o diálogo entre as culturas,

buscando desenvolver a aceitação das diferenças culturais dos próprios alunos e as da LE à qual eles estão expostos.¹³

Innerarity (2004, p.70) defende que o desenvolvimento da competência intercultural é uma das tarefas mais importantes da educação no século XXI, considerando-a como a “educação para a diversidade”. Essa educação pensada nas diferenças propõe o fomento e o interesse pelo outro e, para isso, ressalta:

[n]ão se trata de tolerar a diferença mas de respeitar inclusive nossos antagonistas porque eles representam formas ou modalidades de ser que não precisamos negar para afirmar nossa própria identidade. Mas ao mesmo tempo, essa valorização da diversidade não nos impede de ter preferências (...) (INNERARITY, 2004, p.70).

A questão do respeito pelas diferenças culturais é reiterada por vários autores. González e Fernández, nos PCN – Espanhol (2006, p.10), concordam com a citação anterior quando observam que o reconhecimento da diferença consiste em um “exercício particularmente saudável” e necessário em nossa sociedade.

Eco (2004) discute, em um artigo, a diferença de forma bastante peculiar e objetiva. Ele coloca que a civilização ocidental tem discutido muito a questão da aceitação da diferença, mas não sabe como fazê-lo. Uma sugestão apontada por esse autor para ensinar a aceitar a diferença é não mentir às crianças. O fato de semear valores a partir da infância, talvez, seja uma alternativa para evitar problemas futuros:

[p]or isso é preciso dizer às crianças que os seres humanos são muito diferentes entre si e explicar bem em que são diferentes, para depois mostrar que essa diversidade pode ser uma fonte de riqueza (ECO, 2004, p. 36).

Sercu (2001) afirma que, para o desenvolvimento da competência intercultural, é necessário que os professores entendam que mudanças de conceitos no campo profissional e pessoal devem acontecer. Essas mudanças implicam transformações no nível de atitudes, conhecimentos e habilidades que vão conferir ao profissional capacidade para lidar com os encontros interculturais em sala de aula ou fora dela.

Landa (2005) compartilha da mesma opinião colocada por Sercu (2001) ao esclarecer que o tratamento didático dado aos alunos deve ser respeitoso e integrador no sentido de reconhecer as semelhanças e as diferenças culturais provenientes do contato intercultural. Ela

¹³ Por esse motivo relacionamos a competência social, acrescentada por Van Ek (1984) às demais competências, ao conceito de competência intercultural.

afirma, ainda, que esse tipo de tratamento contribui para o desenvolvimento de uma consciência intercultural que gera o enriquecimento de saberes a partir de olhares diferentes.

Landa (2005), com seus estudos interculturais, contribui com a teoria apresentada por Kramersch (2001) e Sercu (2001) sobre as competências que um falante intercultural deve possuir. Segundo Kramersch (2001), o “usuário competente do idioma” é caracterizado pela capacidade de adaptação das regras no momento de relacionar quais são as formas corretas e apropriadas que o contexto social de uso exige, e esse “usuário” seria o “falante intercultural” que consegue adaptar-se às situações multiculturais e é tido como modelo a ser seguido na sociedade globalizada já que, ainda segundo a autora, os diferentes contextos sócio-culturais podem provocar diferentes leituras (KRAMSCH, 2001, p.33). Kramersch (1993), em outro texto, coloca que um dos principais problemas a ser enfrentado na sala de aula de LE é a relação entre língua e cultura. Para ela, a cultura vista como informação transportada para a língua é muito comum, o que faz com que língua e cultura se apresentem separadamente e não como se uma fosse parte da outra, ou seja, a língua é um dos vínculos de transmissão da cultura, não possibilitando, portanto, o desenvolvimento de uma competência intercultural.

Para Casal (2000), fomentar a aprendizagem da interculturalidade significa desenvolver a receptividade dos aprendizes para o contato com línguas e culturas diferentes das suas e, para que esse objetivo seja alcançado, ela propõe o cultivo da curiosidade e da empatia para a produção de atitudes positivas em relação à diversidade cultural eliminando, assim, possíveis preconceitos e contribuindo para uma postura crítica diante das culturas estrangeiras, incluindo as suas próprias.

As opiniões expostas anteriormente são compartilhadas por García-Cervigón (2002) quando ressalta que saber comunicar-se implica no conhecimento de aspectos sócio-culturais da língua em questão.

Falar de competência intercultural implica atribuir competências a professores e alunos e trabalhar dentro de tal perspectiva exige do profissional de línguas, seja LM, LE ou L2, o domínio de certas habilidades, que Kramersch (2001) e Sercu (2001) já ressaltaram e Rodríguez (2005) também aponta. Para Rodríguez (2005), trabalhar interculturalmente em sala de aula supõe um passo mais abrangente. Além de trabalhar aspectos gramaticais, funcionais e culturais deve haver o desenvolvimento de valores e atitudes capazes de transformar um aprendiz em falante e intermediador intercultural, retomando a terminologia já proposta por Kramersch (2001). Assim, fica claro que:

(...) língua e cultura são duas realidades indivisíveis: por um lado, as características lingüísticas devem ser vistas como elementos culturais e por outro, a língua é o veículo que a aprendizagem da cultura requer. (RODRÍGUEZ, 2005, p.23)

Não basta, portanto, manter-se no nível da estrutura lingüística aliada às informações culturais e contextuais, é necessário contribuir para o desenvolvimento da reflexão e da formação intercultural.

Algumas características com respeito à interculturalidade, propostas por Edelholf¹⁴ (1987, apud SERCU, 2001), que os professores de línguas deveriam desenvolver em si mesmos e contribuir para desenvolver nos alunos, estão explicitadas no quadro a seguir:

Atitudes	Conhecimentos	Habilidades
Professores comportando-se como alunos internacionais e interculturais	Interesse pelo estudo da história e cultura do(s) país (es) da língua-alvo e de seu próprio país	Saber usar as habilidades que competem à comunicação efetiva em diversos contextos, dentro e fora da sala de aula
Professores com abertura para experimentar e negociar	Saber transmitir os conhecimentos obtidos e aplicá-los a diferentes situações	Ser capaz de melhorar o processamento de informações autênticas advindas de vários materiais
Professores como intérpretes sociais	Saber como evitar os possíveis mal-entendidos relacionados ao estudo da língua	Ser capaz de fomentar a aprendizagem com foco nas experiências e na negociação

Quadro 1.4.1: Características do professor de idiomas; baseado em Edelholf apud Sercu (2001) (elaboração própria)

Sercu (2001, p.255) afirma que:

[a]o ir desenvolvendo conceitos sobre a aquisição de competência intercultural para os cursos de formação, é de vital importância fazer com que os professores tenham consciência de que a inovação a que se propõem exige, também, mudanças em seu auto-conceito, em suas qualificações profissionais, em suas atitudes e habilidades.

Logo, o fato de que a interculturalidade pode dar-se de diversas maneiras, exige de professores e alunos atitudes, habilidades e conhecimentos específicos. As teorias apresentadas anteriormente explicitam essa preocupação, mas tais atitudes não servem apenas para o âmbito escolar, visto que encontros interculturais podem ocorrer em diversas situações.

¹⁴ EDELHOLF, C. *Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren im Lernen im Fremdsprachenunterricht*. En G. Baimgratz y R. Stephan (eds). *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Vertändigung. Inhaltliche und organisatorische. Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. Múnich: Iudicium, 1987.

Morillas (2000) lista algumas das possíveis situações em que podem acontecer encontros interculturais, se consideramos contextos de imersão (LM e L2) e de LE, como ele mesmo ressalta:

- em uma viagem;
- ao receber em casa pessoas estrangeiras ou de culturas diferentes às nossas;
- ao conhecer um estrangeiro em uma viagem;
- ao estudar uma língua estrangeira.

Faz-se necessário esclarecer que a imersão pode dar-se também no país da LM se consideramos situações como, por exemplo, congressos em que a língua utilizada seja somente a estrangeira, hotéis que preparam cursos específicos de imersão em determinada língua, cruzeiros marítimos ou excursões com fins de imersão, contato constante com a mídia da LE entre outros.

Além das situações de encontros apontadas, Morillas (2000) coloca que o contato com culturas distintas está tão presente no cotidiano de cada pessoa que já não se pode evitá-lo porque está presente nas notícias de jornal, nos filmes estrangeiros, nas revistas, na Internet, isto é, na mídia em geral. Nas palavras de Morillas (2000, p. 1):

(...) as sociedades se expõem a novos contatos pelos quais se percebem, se constata, se cruzam, se opõem, se aprendem e se transmitem comportamentos, idéias, práticas, conhecimentos, valores, crenças e diversas atitudes culturais.

Logo, saber lidar com os encontros culturais pode auxiliar não só aos professores e aos alunos, mas, também, qualquer pessoa que esteja em contato com outras culturas, seja através da mídia ou em alguma das situações citadas por Morillas (2000).

Albó (2005, p. 47) define a relação intercultural como “qualquer uma que ocorra entre pessoas ou grupos sociais de culturas diferentes” e acrescenta que os contatos interculturais são positivos quando:

(...) levam a respeitar o que é culturalmente distinto e a enriquecer-se mutuamente, numa aprendizagem mútua. A simples tolerância daquilo que é culturalmente diverso, sem um verdadeiro intercâmbio enriquecedor, não chega realmente a constituir uma interculturalidade (ALBÓ, 2005, p. 48).

Casal (2003, p. 9) concorda com todas as opiniões colocadas anteriormente afirmando que, ao estudar uma LE, estamos implicados em um processo intercultural, já que as culturas desta estão presentes no contexto de sala de aula. Ressalta, ainda, que, entrar no

processo de interculturalidade não significa partir do zero, mas sim levar as experiências e conhecimentos prévios que fazem parte da vida de cada um contribuindo, de maneira positiva, na aprendizagem. A respeito das comparações entre as culturas, afirma que:

[o] processo de decodificação, de negociação com a outra cultura implica estabelecer comparações – sempre odiosas, mas freqüentemente inevitáveis - entre o que é similar e o que é distinto (CASAL, 2001, p.9).

No nosso próximo item apresentamos um modelo desenvolvido por Bennett (1993) para observar o comportamento das pessoas diante de um encontro intercultural. Aliado às teorias apresentadas até o momento, o modelo pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da competência intercultural.

1.1.3.1 O modelo DMIS

Milton J. Bennett (1993), em seu artigo *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), propôs um modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural para ser utilizado em contexto de L2, mas adequando-se aos mais variados contextos pode auxiliar alunos e professores no processo de aceitação da diferença por tratar-se de um modelo que pretende atuar no desenvolvimento do comportamento das pessoas para que elas possam trilhar um caminho rumo à interculturalidade. Para esse teórico, a interculturalidade não é um comportamento natural do ser humano, já que somos propensos, naturalmente, a sermos etnocentristas com relação ao que nos é diferente; logo, faz-se necessário desenvolver um comportamento que possa contribuir para um comportamento intercultural. Como as nossas reações naturais são etnocêntricas, ou seja, comumente vemos a nossa cultura como superior às demais, a interculturalidade é um comportamento para ser desenvolvido e exercitado diariamente. Ser intercultural significa saber conviver e se relacionar da maneira mais amistosa possível com outras culturas, estando elas em contextos de LM, LE e L2, propondo um diálogo para a busca de conhecimento e a construção de relações.

O modelo apresentado por Bennett (1993, p. 29), que apresentamos a seguir, está subdividido em fases de crescimento pessoal que caminham do etnocentrismo ao etnorrelativismo, sendo essa última a mais sensível do desenvolvimento ou aquela que melhor reconhece e aceita as diferenças culturais. A última fase de Bennett pode ser entendida como a própria interculturalidade, ou o caminho mais próximo para se chegar a ela.

Fases etnocêntricas

- I. Negação
 - Isolamento
 - Separação
- II. Defesa
 - Denegrição
 - Superioridade
 - Reversão
- III. Minimização
 - Universalismo físico
 - Universalismo transcendente

Fases etnorrelativas

- IV. Aceitação
 - Respeito pelas diferenças comportamentais
 - Respeito pela diferença de valor
- V. Adaptação
 - Empatia
 - Pluralismo
- VI. Integração
 - Avaliação Contextual
 - Marginalidade construtiva

1.1.3.1.1 As fases do etnocentrismo

As fases etnocêntricas do estudo de Bennett (1993), como apresentadas no esquema anterior, são a *negação*, a *defesa* e a *minimização*. A primeira fase, como o próprio nome diz, consiste na negação da diferença e a cultura tende a ser ignorada ou eliminada. Por considerar que a diversidade cultural só acontece em outro lugar esta é a fase mais etnocêntrica do modelo. Nela há a negação das culturas do outro, não se reconhecem diferenças e não há a possibilidade de contatos que permitam uma aproximação.

O *isolamento* e a *separação* são as subdivisões existentes na *negação*. No *isolamento* o indivíduo não percebe a existência da diferença entre as culturas por encontrar-se isolado. Dessa forma, a diferença nessa fase não tem nenhum significado. O fato de uma pessoa ou comunidade permanecer em estado de isolamento não lhes permite a experiência com outras culturas e as diferenças culturais advindas deste contato são completamente desconhecidas, não produzindo, assim, significado.

Já a *separação* está marcada pela presença de barreiras físicas ou sociais que mantêm a distância da diferença. Exemplos de *separação* são bairros raciais distintos, separações de caráter religioso, econômico, político etc, que tendem a excluir as diferenças. Esse tipo de comportamento que estabelece barreiras sociais pode gerar, inclusive, barreiras físicas, dificultando, assim, o contato com outras culturas. Bennett (1993) coloca que até o nacionalismo exacerbado pode ser considerado uma forma de separação, quando se propõe o distanciamento de relações estrangeiras.

A fase de *defesa* pretende se opor aos impactos das diferenças culturais percebidas como ameaça. Nesta fase, ao contrário da anterior, as diferenças já são percebidas e há a criação de defesas contra elas. As defesas podem acontecer de três formas, que correspondem às subdivisões desta fase: *denegrição*, *superioridade* e *reversão*.

A *denegrição* consiste em uma atitude que geralmente visa à estereotipação do outro, que pode estar relacionada à raça, religião, geração, gênero etc. Atitudes que denigrem são fáceis de serem reconhecidas em pessoas, ou até mesmo em grupos, através de declarações públicas, por exemplo. Esse autor ressalta que a *denegrição* constitui uma fase do comportamento que se desenvolve e não um ato isolado. Pessoas que denigrem as demais culturas geralmente acabaram de sair da fase de *negação* e, com o reconhecimento das diferenças, a defesa é um ato natural e esperado.

A ênfase nas características positivas de uma pessoa ou de um grupo é tida como manifestação da *superioridade*, proposta pelo modelo DMIS. O feminismo, o nacionalismo exacerbado, movimentos de orgulho negro podem ser alguns dos exemplos desse tipo de fase, onde as características positivas são postas em destaque. A repressão, também, está intimamente relacionada a esta fase, visto que os grupos reprimidos tendem a estabelecer barreiras que são usadas como defesa e, como nos casos citados as barreiras são, geralmente, construídas com discursos que exaltam as características positivas de cada um para buscar visibilidade e reconhecimento.

A *reversão*, último estágio da *defesa*, pode ser entendida como contrária à *denegrição*. *Denegrição* e *superioridade* podem ser consideradas fases complementares, em que uma reforça a outra, já a *reversão* se opõe a elas. Ao invés de difamar a cultura do outro, nesta fase ocorre a *denegrição* da própria cultura e a exaltação de outra, o que poderia parecer, de certa maneira, positiva, mas o fato de denegrir a própria cultura é somente uma forma de mudar o centro do etnocentrismo.

A última etapa do etnocentrismo é a *minimização*, que por sua vez subdivide-se em *universalismo físico* e *transcendental*. Neste estágio, ocorre a *minimização* da diferença pelo

fato de ela ser reconhecida e não mais avaliada de maneira negativa, como acontecia nas fases anteriores. A princípio, esta fase poderia não parecer etnocêntrica, mas ela entende que as pessoas possuem características básicas iguais, ou as mesmas motivações para a realização de diversas coisas, o que, na realidade, não acontece.

O *universalismo físico* propõe a universalização de características básicas de qualquer cultura. O fato de as pessoas nascerem, procriarem e morrerem colocam-nas em um mesmo nível, fazendo com que sejam partes de um mesmo princípio biológico. Não há problemas nessa universalização biológica, o que faz desta fase uma manifestação de um comportamento etnocentrista é o fato de se desconsiderarem as diferenças culturais devido a esses princípios biológicos. Cada cultura entende o nascimento, a procriação e, principalmente, a morte de maneiras distintas e o *universalismo físico* não considera essas particularidades. Sabe-se de culturas que vêem a morte como passagem, outras que a vêem como fim, além daquelas que a consideram um ritual que deve ser festejado, entre inúmeras manifestações distintas. Sendo assim, ver os princípios biológicos como universalizadores constitui um ato etnocêntrico por não se considerarem as diferenças existentes.

O *universalismo transcendental* se parece com o *universalismo físico*, uma vez que ambos generalizam e desconsideram as particularidades. A diferença está no fato de que enquanto o *universalismo físico* vê as características biológicas da mesma maneira, o *universalismo transcendental* uniformiza conceitos históricos e religiosos. Esta fase supõe que todas as pessoas – sendo “criaturas divinas” e tendo sido expostas aos mesmos fatos históricos – podem possuir os mesmos princípios, o que não corresponde à realidade. Esta última fase etnocêntrica permite um maior reconhecimento de diferenças culturais, ainda que haja a tendência de generalização de princípios: é mais fácil reconhecer que existem diferenças entre as culturas com relação ao que transcende que com relação às características biológicas.

1.1.3.1.2 As fases do etnorrelativismo

O próximo estágio do modelo DMIS é o etnorrelativismo, que supõe um avanço do desenvolvimento comportamental do ser humano com relação às culturas diferentes. Neste estágio é importante percebermos que as culturas só podem ser entendidas dentro de um contexto cultural, e não isoladamente, tratadas somente como informações, e que as

diferenças existentes entre elas não são boas ou más, mas, sim, mais ou menos adaptáveis a determinadas condições.

O etnorrelativismo representa um contraste ao etnocentrismo tratando-se da questão do desenvolvimento da sensibilidade como um avanço pessoal em direção à interculturalidade e, nas sociedades multiculturais como as atuais, as relações interculturais podem dar-se de maneira mais recorrente, seja por causa da proximidade cultural à qual as pessoas estão expostas através da mídia e, conseqüentemente, da globalização, ou através de viagens de lazer ou negócios, que acabam por propiciar contatos. Devido a isso, buscar o desenvolvimento da sensibilidade pode auxiliar em futuros contatos. A experiência passa a ser a palavra-chave desta fase: vivenciar situações permitem um maior desenvolvimento dos estágios etnocêntricos.

A *aceitação* é a primeira fase etnorrelativa proposta por este modelo. Nela, há o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais. Não há mais um julgamento de valor das diferenças mas, sim, o reconhecimento de que elas são necessárias e inerentes à condição humana. A *aceitação*, assim como o estágio anterior, se subdivide em duas fases: o *respeito pelas diferenças comportamentais* e o *respeito pela diferença de valor*.

O *respeito pelas diferenças comportamentais* reconhece que os comportamentos podem variar de cultura para cultura e que todos eles são merecedores de respeito. Exemplos de diferenças comportamentais existentes em diferentes culturas são: os idiomas, as linguagens não-verbais, diferenças em estilos de comunicação etc. O *respeito pela diferença de valor* considera as diferentes visões e concepções de mundo, que são as bases da variação cultural no comportamento. Esse reconhecimento se dá nas próprias culturas de LM e nas demais da LE e L2.

A *adaptação* é o próximo estágio da fase etnorrelativa. Como as questões relacionadas à aceitação das diferenças culturais foram levantadas no estágio anterior, na *adaptação*, as habilidades para o estabelecimento da comunicação com outras culturas são aumentadas. Nesta fase, as pessoas adquirem novas habilidades e estas são vistas como um acréscimo, já que a cultura própria não é desconsiderada, sendo, assim, necessárias adaptações para uma comunicação efetiva entre culturas distintas. O resultado dessa soma de habilidades é o entendimento de que a cultura faz parte de um processo.

A *empatia* e o *pluralismo* são as fases que compõem a *adaptação*. A *empatia* está relacionada à troca temporária de experiências e visões de mundo. Esta fase é importante para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, já que permite às pessoas o conhecimento de outras culturas e pode perdurar por anos, facilitando a aprendizagem de idiomas e de

elementos sócio-culturais. Um dos problemas existentes nesta fase é que, com o passar do tempo, as pessoas podem não aceitar a discordância respeitosa com relação às visões culturais diferentes. Quando as pessoas encontram-se nesta fase, elas tendem a considerar que todas as culturas só apresentam características positivas e que avaliações negativas advindas de outras culturas para a própria representam frustrações. Pelo fato de considerar só os aspectos positivos, não aceitamos bem as críticas que possam surgir durante o contato. Outro problema que pode acontecer é a mútua empatia entre as culturas, levando a uma possível estagnação nesta fase de desenvolvimento.

A experiência de outras culturas vivenciada de maneira mais intensa leva ao estágio de *pluralismo*, dentro da fase de *adaptação*. O *pluralismo* permite uma confluência de equivalências, idéias e valores. Podemos inserir nesta fase o biculturalismo e o multiculturalismo, considerando que existe a internalização de mais de um quadro de referência cultural. Na maioria dos casos desta fase, a diferença cultural existente é tão respeitada como se fosse a própria cultura.

Podemos considerar que as pessoas pluralistas possuem uma certa empatia natural, o que lhes facilitaria a internalização de referências culturais distintas. A empatia natural permite um desenvolvimento maior da sensibilidade intercultural que a empatia intencional que antecede o *pluralismo*. A empatia intencional se dá quando há um primeiro contato entre culturas distintas e por questões relacionadas possivelmente à educação, a tendência é que as pessoas se comportem intencionalmente e percebam as diferenças não de forma natural, como se espera que ocorra durante o desenvolvimento de sua sensibilidade intercultural, mas, sim, de maneira cautelosa ou até preconceituosa.

A *integração* é a última fase do etnorrelativismo e, conseqüentemente, do modelo DMIS. Esta fase caracteriza-se pela transcendência da própria cultura, permitindo a integração com novas visões de mundo, com novos complexos sociais, políticos e econômicos. As etapas que fazem parte da *integração* são a *avaliação contextual* e a *marginalidade construtiva*.

A *avaliação contextual* descreve mecanismos que permitem uma escolha ética e ações adequadas à identidade etnorrelativa. Como, neste momento, o etnorrelativismo já se encontra bastante desenvolvido, a *avaliação contextual* aparece mais como um aprimoramento de habilidades de questionamento e análises, avaliando as perspectivas culturais, sempre, claro, de maneira ética e coerente.

A *marginalidade construtiva* fecha o modelo proposto por Bennett (1993), sugerindo o fim da marginalidade e apresentando uma força construtiva para a comunicação intercultural. Essa força construtiva representa a não existência de um só quadro de referência

cultural para as pessoas com a sensibilidade intercultural bem desenvolvida, já que elas estariam bem integradas às diferenças culturais. Neste último estágio do modelo, a pessoa etnorrelativista seria capaz de construir constantemente sua própria realidade a partir de análises e reflexões profundas.

Bennett (1993) conclui sua teoria esclarecendo alguns pontos com relação ao desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Para ele, a diferença é a chave da interculturalidade, além disso, os comportamentos podem apresentar variações dependendo de como são interpretados. Outro ponto importante do modelo é o entendimento das culturas e dos desenvolvimentos de sensibilidade como um processo de construção da realidade. Esse processo inclui, também, a escolha ética que deve ser feita tendo como objetivo principal e final a interculturalidade e o crescimento pessoal de cada um. Bennett (1993) sugere, em suas conclusões, que o modelo DMIS pode auxiliar educadores e aprendizes na busca de um comportamento intercultural e, como o desenvolvimento da sensibilidade sugere um processo, o professor deve participar como facilitador do desenvolvimento.

1.1.3.2 O modelo DMIS na sala de aula de E/LE

O modelo de Bennett (1993) é uma referência de trabalho que visa a explicar as reações das pessoas diante das diferenças culturais e dá grande contribuição para o desenvolvimento de um currículo intercultural, sendo um caminho para os professores de idiomas.

Casal (2004) retoma o modelo DMIS em sua proposta de ensino intercultural. Após a apresentação das vantagens de se trabalhar a interculturalidade em sala de aula de língua espanhola, a autora diferencia o ensino de cultura na sala de aula de língua espanhola do desenvolvimento da competência intercultural. Para Casal (2004), o desenvolvimento da interculturalidade não está relacionado somente ao conhecimento da outra cultura e nem à aquisição de habilidades adequadas de comportamento, mas, sim, a um conjunto de fatores que relacionam cultura geral e específica, consciência da própria cultura e estratégias de adaptação.

Casal (2004) lança mão do modelo DMIS, porém se atém às divisões mais gerais das duas fases, não as subdividindo como vimos na teoria de Bennett (1993).

Em outro trabalho, Casal (2000) coloca que podemos apresentar três atitudes diferentes ao entrar em contato com culturas distintas da nossa:

- Etnocentrista - que está caracterizada pela análise das outras culturas a partir de nossa própria cultura, podendo, inclusive, apresentar um alto nível de estereótipos.
- Relativista – que supõe o conhecimento e análise das outras culturas a partir de nossos valores e visões de mundo; essa atitude não visa à promoção de encontros culturais, pois reconhece as diferenças, porém, não leva à convivência.
- Intercultural – que parte do respeito entre as culturas para a busca de um encontro de igualdades, além de apresentar uma visão crítica com relação às diferenças culturais.

Essas atitudes discutidas por Casal (2000) representam amostras de posturas que podemos ter em relação às diversas culturas e a superação do etnocentrismo e do relativismo em favor do interculturalismo correspondem a uma superação de estereótipos.

Como podemos perceber, o modelo DMIS pode ser um grande aliado do professor de E/LE ao trabalhar elementos culturais em sala de aula. A busca de um diálogo intercultural deve ser constante e a sala de aula se transforma no espaço adequado para a superação de estereótipos, para o desenvolvimento da sensibilidade intercultural e para a análise constante de nossas atitudes.

1.2 Cultura: buscando a construção de um conceito

Ao longo da história, o conceito de cultura tem gerado divergências por se tratar de um tema amplamente discutido e de caráter complexo. Conceituar cultura não constitui tarefa fácil e vários teóricos buscam alcançar uma definição satisfatória de um termo que já possui vida própria. Considerando a dificuldade em elaborar um único conceito e chegar a um consenso teórico, tentamos discutir alguns dos mais relevantes na área de estudos culturais e não pretendemos expor um debate histórico e antropológico, mas, sim, apresentar definições que nos pareçam relevantes ao contexto de ensino e aprendizagem de idiomas. Concordamos com Castro e Dravet (2004, p.13), com relação à cultura e à comunicação, que afirmam que: “talvez, ao invés de conceituá-las, melhor seria aceitar nossa incapacidade de dar conta da totalidade dos conceitos que as envolvem”.

Geertz (1989)¹⁵ lidera a lista dos mais importantes antropólogos por defender uma conceituação semiótica para cultura. O conceito semiótico de cultura abrange a visão de totalidade de símbolos que trazem consigo um acúmulo de significações. A defesa de Geertz (1989) centra-se na interação entre os indivíduos e destes com a comunidade, resultando na “teia” de significados que pode revelar particularidades do ser humano em sua dimensão cultural.

Para Lyons (1987), a cultura pode ter dois sentidos. O primeiro deles equivale ao conceito tomado como sinônimo de *civilização* e corresponde à conceituação clássica e histórica que foi revivida por humanistas e iluministas. Essa concepção clássica de cultura engloba “arte, literatura e instituições sociais” (LYONS, 1987, p. 223). O segundo sentido atribuído à cultura, ainda sob a óptica de Lyons (1987), é bastante indefinido. Muitas idéias iluministas foram refutadas após o século XVIII e uma delas foi a concepção estabelecida sobre cultura. Nesse novo momento de *repensar conceitos*, cultura passa a ser entendida como algo muito abrangente que pode ser aplicada a qualquer lugar, e não mais, necessariamente, entendida como a *cultura europeia* que por tanto tempo dominou.

A visão cultural defendida por Lyons (1987), entre as anteriormente apresentadas por ele, é a segunda, entendida como cultura no sentido antropológico, em que não há julgamento de valores estéticos das sociedades. O autor ressalta, ainda, que cada sociedade possui sua cultura e que dentro de cada sociedade podem existir subgrupos culturais.

Laraia (2004) traça um percurso conceitual da palavra cultura a partir da visão de vários teóricos e coloca que cultura é algo dinâmico que acompanha o desenvolvimento das línguas e sociedades. Percebendo a cultura como herança cultural, é possível, segundo Laraia (2004, p. 68), identificar indivíduos pertencentes a uma determinada cultura por “seus modos de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica”.

Relacionado a essa dinamicidade na cultura, Santos (2003) observa que a cultura tem sido uma preocupação da contemporaneidade e as mudanças ocorridas em âmbitos internos ou externos de uma sociedade, devido aos contatos existentes, faz com que a cultura esteja relacionada à humanidade como um todo, já que, para esse autor, a cultura “é resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 2003, p. 12). Santos (2003) coloca, ainda, que o fato de a cultura ser dinâmica constitui uma das grandes vantagens em estudá-la,

¹⁵ 1989- ano de publicação da tradução para o português. Recebeu o prêmio *Sorokin* da Associação Sociológica Americana em 1974 por sua publicação em 1973.

pois contribui para a compreensão dos processos transformacionais a que estão submetidas as sociedades.

Miquel (1997, p.03)¹⁶, em um de seus artigos, define cultura como uma

(...) convenção. Resultado de uma soma de outras convenções (lingüísticas, rituais, simbólicas, de comportamento) e cada acontecimento cultural é, portanto, convencional e arbitrário, é um signo que pertence ao conjunto do sistema cultural (...).

Em outro artigo, Miquel e Sans (1992) optaram por definir a cultura sob três distinções que denominaram *Cultura com “C” maiúsculo*, *cultura com “c” minúsculo* e *kultura com “k”*, que foram retomadas em López (2005, p. 515). A Cultura com C maiúsculo referia-se aos produtos eleitos pela sociedade como componentes representativos culturais, que também pode ser entendida como cultura clássica ou erudita, colocada por Santos (2003), Laraia (2004) e outros vários que estabeleceram conceitos para cultura. A cultura com “c” minúsculo foi definida como a cultura relacionada ao cotidiano, que está presente no dia-a-dia de cada pessoa, que marca suas relações com o ambiente e as suas interações com outros cidadãos, também chamada por Santos (2003) de cultura popular. Por fim, a kultura com “k” representa uma cultura mais marginalizada, que está suscetível às mudanças da moda e da mídia integrando a vida das minorias de cada sociedade, ou seja, é uma cultura mais superficial, que está a margem da sociedade e deixa de existir mais rapidamente, como por exemplo, ritmos musicais, modelos de roupa, tipos de corte de cabelo, gírias televisivas etc.

Para discorrer de maneira mais esclarecedora a teoria dos conceitos culturais apresentados anteriormente, López (2005) utiliza a representação metafórica de uma árvore para explicar que a seqüência proposta e os termos, *maiúsculo* e *minúsculo*, não devem suscitar interpretações que coloquem uma ou outra em posição privilegiada.

Com a releitura feita pela autora, a cultura com “c” minúsculo está diretamente relacionada ao componente sócio-cultural, vinculada à língua, assumindo, portanto, um papel de suma relevância na conceituação apresentada, que poderia ser passível de um entendimento hierárquico e não tão abrangente. Já na nova exposição, através da árvore, a cultura com “c” minúsculo assume o que seria a parte central de um tronco, por onde corre a seiva que dá vida à planta por completo. Na seqüência, mantendo a idéia de circularidade, estaria a Cultura com “C” maiúsculo, também denominada *cultura legitimada*, que constitui o tronco, mas não compõe um patrimônio comum a todos os falantes de uma língua, visto que o conhecimento desse tipo de cultura depende do acesso que as pessoas tenham a ela, sendo limitada às

¹⁶ Miquel (1997) e López (2005) trata-se da mesma autora (Lourdes Miquel López) que em artigos mais recentes deixou de utilizar o sobrenome Miquel, substituindo-o por López.

minorias, contrapondo à idéia que aparece na primeira conceituação de Miquel e Sans (1992). Para concluir o tronco arbóreo sugerido por López (2005), está a *kultura com k* ou *cultura epidérmica*, que pode ser entendida tanto como a que finda o círculo, quanto a que compõe a superficialidade do tronco, diferindo do padrão cultural compartilhado por uma sociedade, no sentido em que só será acionada ou utilizada em casos mais específicos.

Nos quadros que propomos na seqüência traçamos os dois momentos da teoria cultural proposta por Miquel e Sans (1992) e López (2005), para exemplificar a exposição teórica apresentada anteriormente. A figura do segundo momento está baseada no modelo do tronco representado por López (2005):

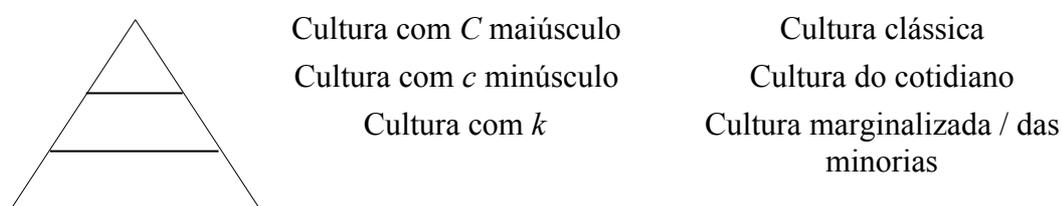


Figura 1.1: Cultura com *C*, *c* e *k* (elaboração própria)

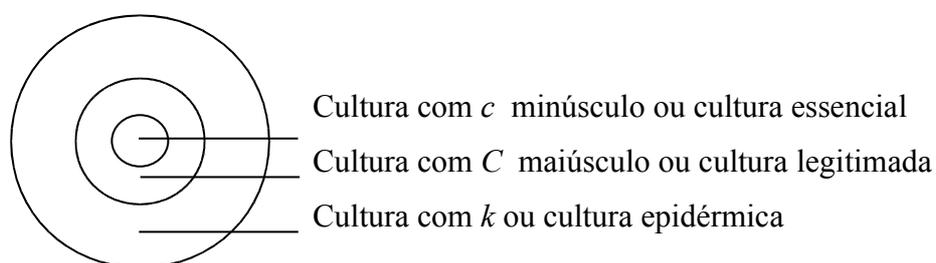


Figura 1.2: Tipos de culturas – baseada no tronco elaborado por López (2005, p.516) (elaboração própria)

Como percebemos, a releitura da teoria apresenta um desenvolvimento que possibilita um maior entendimento e tende a eliminar a interpretação que possa visualizar a sobreposição de um tipo de cultura em detrimento de outra. O tronco permite que os tipos de culturas estejam em contato e ressalta a centralidade dos elementos sócio-culturais, que antes poderiam ser relegados a segundo plano ou permitir o privilégio da cultura legitimada em detrimento da cultura essencial ou cultura com “*c*” minúsculo.

A seguir, com as palavras de López (2005, p. 516), listamos os componentes que fazem parte de cada tipo de cultura.

- Cultura com *c* ou cultura essencial:

(...) crenças e pressuposições, modos pré-estabelecidos de atuação, juízos, saberes compartilhados pela sociedade, regras a respeito do que se pode ou

não ser dito, a maneira de como as coisas são ditas (...) todos os elementos citados estão presentes na vida de todos os falantes.

- Cultura com *C* ou cultura legitimada:

[o] fator tempo nesse tipo de cultura constitui um elemento importante: o que é legitimado em um momento pode não o ser em outro (...) pensemos em quantos escritores ou pintores de nossa época, honrados neste momento, superarão a prova do tempo. Além disso, essa cultura com maiúsculas não constitui patrimônio de todos os falantes, mas sim dos que têm acesso a ela.

- Cultura com *k* ou cultura epidérmica:

(...) se refere a usos e costumes que diferem do padrão cultural, da cultura essencial, que não são compartilhados por todos os falantes e somente serão utilizados em casos muito específicos.

A autora ressalta, ainda, que existe um ponto de encontro entre a cultura essencial e a legitimada que não pode ser ignorado. Segundo a autora, alguns elementos de determinada cultura podem ultrapassar a linha que separa cultura legitimada da cultura essencial. Referindo-se à cultura espanhola, mais especificamente, ela coloca que

(...) não é Cervantes, nem sua biografia, nem sua maravilhosa produção que está presente na cultura essencial, mas sim alguns dados relacionados a ele: seu nome, suas qualidades, o primeiro parágrafo e o nome dos personagens de *Dom Quixote* (...) não é Velázquez e sua época, e sim a imagem de *As meninas* (...) (LÓPEZ, 2005, p. 517).

López (2005) mostra que tais produtos passaram a ser tomados como emblemas e estão no imaginário popular, mas de uma maneira superficial. Ela afirma que tópicos relacionados à cultura devem ser transmitidos em sala de aula, para que os alunos possam ter uma visão geral e o aprofundamento de temas dependerá do interesse demonstrado por parte dos discentes, a partir de suas necessidades. Os tipos de cultura apresentados por López (2005) podem ser relacionados às sugestões de temas para a organização de um curso de E/LE colocados nos PCN's de língua espanhola (2006), que abordam aspectos pertencentes aos três tipos de cultura. Os temas abordam questões como política, economia, educação, lazer, informação, entre outros e, a partir dessas sugestões, podemos depreender da leitura dos PCN's (2006) que o conceito de cultura que permeia suas propostas é o que acompanha o desenvolvimento da sociedade e da língua, como já colocou Laraia (2004).

Vilaseca (2000, p. 11), em sua definição, é mais abrangente expondo que “a cultura é o meio de comunicação do homem e não existe nenhum aspecto da vida humana que a cultura não abarque”.

Rees (2003) especifica, em sua conceituação, os “aspectos da vida humana” citados por Vilaseca (2000) no parágrafo anterior. Assim ela define que:

[a] cultura é algo que pode conduzir o pensamento humano, mesmo quando a pessoa está fisicamente distante do seu grupo cultural. Cultura, portanto, supõe padrões cognitivos, comportamentais e emocionais. (REES, 2003, p.22)

Com essa definição, Rees (2003) busca aliar as teorias culturais do ponto de vista antropológico, psicológico e comunicacional aos padrões compartilhados por uma mesma sociedade.

Acerca da indefinição relacionada a uma conceituação cultural consensual, Bhabha (2005) prefere colocar a cultura na “esfera do além”, nos “entre-lugares”, que permitem uma subjetivação maior do termo, podendo gerar, inclusive, uma nova discussão sobre o conceito de sociedade. O “além” para Bhabha (2005, p. 23) significa

(...) distância espacial, marca um progresso, promete um futuro; no entanto, nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir além – são incognoscíveis, irrepresentáveis (...)

E, nessa distância espacial, Bhabha (2005) vê a cultura como algo em processo de redefinição, que remonta a opinião exposta no início da sessão por Castro e Dravet (2004) e à própria epígrafe de Geertz (1989) que abre nosso capítulo.

Assim, buscando construir um conceito de cultura, concordamos com a sua não conceituação de um modo totalmente acabado, como nos colocou Geertz (1989) e Bhabha (2005) e preferimos entender a complexidade cultural como uma rede de significância compartilhada que abre novos caminhos de comunicação a cada dia. Ressaltamos, também, que os tipos de cultura levantados por López (2005) atendem às nossas expectativas momentâneas.

1.2.1 A identidade cultural no mundo globalizado

Com a era tecnológica, tempo e espaço adquiriram novos conceitos provocando novas combinações e interligando pessoas de todo o mundo, o que gerou um processo de descentramento, que provoca uma fusão de identidades culturais tradicionais com as manifestações advindas da globalização. Atualmente vivemos um processo de transformações

e o indivíduo é capaz de movimentar-se em diversos mundos culturais e a preocupação com um ensino que valorize e englobe o elemento intercultural é necessária.

A globalização aproxima povos e, com isso, aproximam-se também costumes, formas de pensar, de se expressar; a cultura de um povo, de uma nação interage com as culturas do(s) outro(s) e a educação aparece como pólo apaziguador nessa interação para evitar possíveis choques culturais.

A sociedade atual, ao mesmo tempo em que proporciona um encontro entre as mais diversas culturas, principalmente através da mídia, tem demonstrado, também, uma preocupação pelo resgate da identidade nacional.

A esse respeito, Candau (2002) coloca que a identidade cultural de um indivíduo ou grupo permite que este se localize e seja localizado em um sistema cultural além de ser o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo.

Essa definição pode ser relacionada à proposta de Hall (2004) de ver a identidade não como algo acabado, mas, sim, em construção. Para ele, a identidade é formada e transformada a cada dia, de acordo com os nossos contatos culturais e com as nossas mudanças, surgindo, então, o que Hall (2004) denomina “sujeito fragmentado”. Para esse autor, o sujeito fragmentado é aquele que está participando de um processo e, por isso, deixa de possuir uma identidade “unificada e estável”, para assumir a condição de fragmentado: o sujeito perde a unificação em favor de um quebra-cabeça composto de várias identidades e esse mesmo sujeito é também chamado por Hall (2004, p.12) de “sujeito pós-moderno”. Essa consideração sobre o que seria o “sujeito fragmentado” relaciona-se, ainda, à inconstância do ser humano. O autor considera, ainda, que o ser humano é capaz de assumir múltiplas identidades dependendo de cada momento, por ela estar sendo formada continuamente ao longo do tempo, num processo que começa desde o nascimento e percorre a vida de cada um e por o sujeito estar em contato com diversas culturas.

A globalização é apontada como um dos fatores responsáveis pelas transformações nas identidades e Rajagopalan (2001, p.39), sobre esse assunto diz que:

(...) as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se ‘contaminam’ mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas... essas possibilidades radicalmente novas pedem uma reconsideração radical da própria noção de identidade.

O contato entre as línguas, através dos fenômenos da globalização, principalmente a aproximação midiática em que as pessoas, quase sempre em tempo real, sabem o que acontece em diversos lugares do mundo, permite que as distâncias diminuam e os contatos

sejam cada vez mais freqüentes possibilitando, assim, transformações no âmbito identitário como já afirmaram Candau (2002), Hall (2004) e Rajagopalan (2001).

Rajagopalan (2003, p.59) retoma a fragmentação observada por Hall (2004) quando afirma que:

(...) nunca na história da humanidade a identidade lingüística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno.

A influência estrangeira, ainda segundo Rajagopalan (2003), se dá devido à invasão de informações a que estamos submetidos através dos meios de comunicação e atribui especialmente à Internet a aproximação entre os povos.

Candau (2002, p.41), sobre a globalização, considera que “o cidadão local é instado a ser também cidadão planetário” e isso não significa que vá desvencilhar-se de sua identidade cultural local, mas, sim, incorporar a ela elementos advindos de contatos interculturais ou, pelo menos, estar preparado para os contatos com as diferenças.

Segundo Canclini (2003), o contato entre as culturas acarreta um paradoxo: as pessoas não sabem se defendem sua própria identidade ou se aceitam pacificamente o processo de globalização, mas ele mesmo sugere um posicionamento diante desse conflito:

(...) não penso que, hoje, a opção central seja defender a identidade ou nos globalizar. Os estudos mais esclarecedores do processo globalizador não são os que apontam para uma revisão de questões identitárias isoladas, mas os que propiciam a compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade. Um mundo onde as certezas locais perdem sua exclusividade e podem, por isso, ser menos mesquinhas, onde os estereótipos com que representávamos o distante se decompõem na medida em que o encontramos com freqüência (...) (CANCLINI, 2003, p.28).

Como a globalização é um processo que, independentemente da vontade de cada um, acontece, uma alternativa sugerida para conviver pacificamente com os encontros e as mudanças que esses encontros trazem é a interculturalidade. Para Canclini (2003), essas duas questões – globalização e interculturalidade – devem ser tratadas em conjunto, visto que as fronteiras estão abertas e os povos se comunicam. Concordamos com a opinião apresentada por Canclini (2003) em que propiciar um estudo intercultural pode contribuir para um desenvolvimento mais humano de um processo globalizante e inevitável. A discussão do que vem a ser identidade, seja ela local ou global, perde espaço para a discussão intercultural que,

de certa maneira, busca resolver problemas locais e globais no que diz respeito à diferença e ao estereótipo.

Na última seção deste capítulo apresentamos algumas teorias relacionadas ao universo midiático que, de certa maneira, dialoga com as teorias expostas até o momento pelo fato de participarem de um fenômeno que é comum a todos os outros conceitos: a globalização.

1.3 Mídia e propaganda

A mídia está presente no cotidiano de praticamente todas as pessoas. Vivemos em um momento que Rajagopalan (2003, p.59) definiu como “era da informação – hoje somos o que sabemos” e termos como globalização e Internet são assimilados pela maioria da população mundial. Logo, pensar que a mídia não faça parte da realidade de uma infinidade de pessoas parece inconcebível.

Antes de prosseguir no nosso construto teórico, faz-se necessário conceituar o termo *mídia*. Sant’Anna (2006) define mídia como um veículo ou meio que é responsável pela divulgação de uma mensagem para fazer com que ela alcance o grupo ao qual se destina uma peça propagandística ou publicitária. Ele afirma, ainda, que “seria absurdo negar a influência dos modernos meios de comunicação na formação do indivíduo, nos seus gostos, nas suas preferências, nas suas opiniões (SANT’ANNA, 2006, p. 84)”. Assim, ao imaginarmos uma situação corriqueira, que é comum a inúmeras pessoas como o fato de sair de casa para ir ao local de trabalho, percebemos o quanto a nossa rotina está entremeadada pela mídia. Neste percurso, revistas, jornais, folhetos, painéis e outros meios de comunicação visual e auditiva podem atravessar o nosso caminho.

Gregolin (2003) afirma que a mídia participa de maneira bastante ativa na sociedade atual e contribui para que o indivíduo possa perceber-se em relação a si mesmo e em relação aos demais, já que o universo midiático compõe a coletividade. É um mundo pensado e planejado em detalhes que pretende persuadir o leitor/consumidor e oferece uma gama de informações sobre a sociedade na qual se insere.

Lage (2002) apresenta, em um artigo, a estrutura dos textos midiáticos classificando-os em mídia presencial, mídia representacional e mídia eletrônica. A mídia presencial nos remete a uma divulgação de corpo presente que pode ou não ser intermediada por microfones,

auto-falantes, projeções ou outro meio que auxilie o contato entre divulgador e consumidor. Já a mídia representacional está caracterizada pela divulgação em revistas, jornais, livros, fotografias, filmes etc. que servem como recursos para a propagação de algum produto ou idéia. Por fim, Lage (2002) define a mídia eletrônica como aquela que vale-se de uma “audiência simultânea, porém dispersa” através da Internet, do rádio ou da televisão.

Definida, então, a classificação midiática, passamos à conceituação dos demais termos que permeiam nossa pesquisa.

Os termos publicidade e propaganda são geralmente usados como sinônimos e as conceituações divergem segundo cada autor. Sandmann (2001) propõe o conceito de propaganda retomando a sua origem: *Congregatio de propaganda fide*, que remonta uma congregação romana do século XII, que tinha como obrigação divulgar ou propagar a fé e, assim, a propaganda seria o que deve ser propagado. Para diferenciar publicidade e propaganda, Sandmann (2001) resume de maneira direta, colocando que a publicidade ocupa-se da venda de produtos, enquanto a propaganda trabalha com a propagação de idéias. Como os dois termos, na verdade, objetivam a propagação (engajamento de idéias ou venda de produtos) pode-se entender a propaganda como um conceito mais amplo, aproveitando a tênue barreira que os separa.

Rizzo (2003), em partes, discorda de Sandmann (2001), quando propõe uma definição clara e bem definida do que venha a ser publicidade e propaganda. Publicidade, do latim *publicus* significa propriedade do que é público. Trata-se de uma estratégia utilizada pelas empresas, que consiste na produção de textos, em que o anunciante não é identificado claramente. Rizzo (2003, p. 63) afirma que:

[...] a parte técnica da comunicação pode ser chamada de publicidade, atendendo a um caráter comercial, sendo parte de um conjunto de meios que a empresa adota para levar o produto ou serviço ao consumidor, e ainda, um meio de comunicar-se com a massa.

Assim, as mensagens publicitárias são divulgadas como notícias e aparecem inseridas nas matérias de jornais e revistas, o que lhes confere uma maior credibilidade. Seu objetivo é informar e uma das suas principais características é a não existência explícita de um patrocinador. Esse tipo de publicidade pode ser entendido, ainda, como publicidade editorial, definição mais aceita por grande parte dos publicitários.

A publicidade, ainda sob a óptica de Rizzo (2003), realiza-se por meio de alguns recursos midiáticos como: trabalhos sociais, filantrópicos e culturais, *kits* de apresentação para a imprensa e publicações, apresentando as relações com a comunidade, entre outros.

A propaganda, por sua vez, caracteriza-se pela manipulação planejada da comunicação, visando a promoção de comportamentos em benefício do anunciante que a utiliza. Além de informar, ela objetiva persuadir. Ela espera despertar a atenção, o interesse e o desejo do consumidor, levando-o a uma ação. Segundo Rizzo (2003), o fato de a propaganda ser paga e de o anunciante ter um grande controle sobre a mensagem lhe confere uma credibilidade menor que a publicidade, aos olhos do leitor/consumidor.

Ordóñez (2000), concordando com Sandmann (2001), coloca os termos publicidade e propaganda como sinônimos. A diferença entre esses dois teóricos é que Ordóñez entende a publicidade como o termo mais amplo que engloba a definição de propaganda, ao contrário de Sandmann.

Para Ordóñez (2000), a propaganda é a publicidade informativa presente em textos pagos por organismos públicos, por exemplo, que objetivam não a aquisição de bens de consumo e sim de idéias. Já a publicidade, para esse autor, pretende convencer e influenciar o leitor para o consumo.

Sant'Anna (2006, p. 128) define a campanha institucional como aquela que tem como objetivo maior a implantação de um conceito na mente do público, também chamada por ele de "publicidade de prestígio". Na campanha institucional existe a intenção de promover uma relação entre determinada instituição e seu público, no intuito de desfazer estereótipos e descontentamento, amenizar atritos e obter prestígio, agindo de maneira bastante freqüente sobre a sociedade. A assinatura das propagandas, realizada pelos governos de cada local, confere aos textos mais veracidade, fato chamado por Citelli (2005, p. 60) de "apelo à autoridade", como se os governos contribuíssem na validação da informação exposta.

Ferreira (2005, p.72) sobre este assunto coloca:

[...] se o título é a abertura do anúncio e o convite à leitura do texto, a assinatura é o fechamento da mensagem, sua conclusão (...) Cabe à assinatura identificar o anunciante, fixando sua marca e concluir o esforço persuasivo iniciado no título do anúncio.

Portanto, as propagandas utilizadas na nossa pesquisa são assinadas pelos governos - brasileiro e espanhol - e objetivam promover o turismo em suas respectivas localidades e,

segundo a classificação exposta anteriormente por Lage (2002), os textos propagandísticos que utilizamos para guiar nossa viagem intercultural foram os representacionais.

Apesar das divergências entre esses e outros teóricos ao definir conceitos que abordam a mesma questão, optamos por tratar os textos que utilizamos na nossa pesquisa como propaganda que denota a amplitude do termo e vende idéias, entendendo que os textos midiáticos, de maneira geral, trabalham com o uso social da língua. Segundo Díaz (2005, p. 845), a propaganda já assumiu um valor conotativo que é capaz de explicitar manifestações de “concepções, classificações, modos de vida, necessidades físicas, necessidades psicológicas e expectativas próprias da sociedade em que se fala a língua que aprendem nossos alunos” sendo, portanto, considerada pelo autor como material de referência para trabalhar “conteúdos culturais” na sala de aula de E/LE. Ressaltamos, ainda, que os textos propagandísticos que direcionam a nossa viagem pertencem a campanhas institucionais.

1.3.1 A propaganda na sala de aula de E/LE

A propaganda constitui um excelente material para ser trabalhado em sala de aula de LE. Ela aborda questões relacionadas à sociedade na qual está inserida e apresenta vertentes não só lingüísticas, mas também sócio-culturais. Bosch (1996) retoma esta questão quando entende que os anúncios propagandísticos nos ajudam a conhecer as sociedades, já que servem de veículo a um estilo de vida. A partir dessa visão, podemos entender a propaganda como um material rico e carregado de elementos sócio-culturais.

Estévez (1996) considera que o trabalho com a propaganda na sala de aula E/LE motiva os alunos quando é bem selecionada e atende aos interesses do grupo. Além da motivação, o autor vê no texto midiático um meio capaz de desconstruir estereótipos acerca dos elementos culturais, que podem fazer parte do conhecimento prévio dos alunos.

Mota (2004, p.48) afirma que a quebra de fronteiras geográficas decorre das redes midiáticas e sugere que o ensino de elementos culturais não deve “envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação à sua própria cultura”. Sobre esse assunto, Canclini (2003) entende que, atualmente, a interculturalidade é produzida muito mais por meios midiáticos que por migrações. A partir dessa afirmação, podemos entender que não precisamos, necessariamente, ter um contato direto com outras pessoas que compartilham culturas diferentes das nossas, já que a mídia é, também, capaz de proporcionar esse contato indiretamente.

Rajagopalan (2003, p. 57) dialoga, de certa forma, com as idéias expostas por Mota (2004) e Canclini (2003), ao afirmar que “as barreiras comerciais, econômicas, culturais e as restrições à livre circulação de informações entre países (...) estão desmoronando com rapidez impressionante”.

Usando, então, os textos propagandísticos como recurso principal das nossas aulas, buscamos contribuir com o desenvolvimento da competência sócio-cultural e tentar promover uma reflexão acerca da interculturalidade.

No próximo capítulo tratamos da metodologia que embasa a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2

A organização da bagagem: metodologia

(...) a intenção da metodologia é ajudar-nos a entender, nos mais amplos termos possíveis, não os resultados da pesquisa científica, mas sim o processo em si mesmo. (COHEN e MANION, 1990, p.73)

No presente capítulo, são apresentados o tipo de pesquisa e o método utilizado nessa dissertação, além de fazer uma descrição das aulas e dos instrumentos que serviram de contexto para a coleta de dados. Para melhor explicitação e organização, este capítulo está dividido em quatro seções assim intituladas: Método de pesquisa: o estudo de caso; O contexto da pesquisa; Temas e materiais trabalhados nas aulas; e Procedimentos de análise: nossas categorias.

Este estudo pretende observar as posturas que os participantes da pesquisa demonstraram antes, durante e após o recebimento de informações sócio-culturais acerca do Brasil e da Espanha. As trocas de informações culturais aconteceram em três aulas nos meses de maio e junho do ano de 2005 com um grupo de dezenove graduandos do curso de Letras português/ espanhol de uma universidade pública do estado de Goiás. A professora de Didática e Prática do Ensino de Espanhol (doravante DPEE) ministrou as aulas nas quais nossos dados foram coletados e minha participação foi como pesquisadora observadora não participante.

2.1 Método de pesquisa: o estudo de caso

Como este estudo trabalha com o envolvimento e a interação entre indivíduos e observa seu comportamento em um determinado contexto, é classificado como um estudo de

caso qualitativo de cunho interpretativista. Podemos definir o estudo de caso, segundo Belas (1984), como uma tentativa de aprofundamento no nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por uma pessoa ou por um grupo. O estudo de caso representa uma convergência de informações, de vivências e de trocas de experiências que, a partir do entendimento de cada participante, nos leva à composição da nossa investigação. O fato de a pesquisa englobar o trabalho entre alunos em sala de aula, ou seja, em um contexto social e cultural, a pesquisa qualitativa aparece como método mais adequado para a observação e interpretação dos dados, ainda que os dados quantitativos apareçam para dar suporte à interpretação, quando necessário.

Segundo Nunan (1992), o estudo de caso vem sendo utilizado como base de interpretação para vários estudos no campo da Linguística Aplicada por ser o que melhor se adequa ao fato de que comportamentos entre indivíduos são analisados e o desenvolvimento do *como* se dá essa relação é muito mais relevante que a recorrência em números, se pensarmos em um processo de aprendizagem, por exemplo.

O estudo de caso é particular a cada grupo analisado. O trabalho realizado, no nosso caso, observou a interação de indivíduos que se relacionaram durante três encontros em sala de aula de quase duas horas cada um e demonstraram atitudes distintas durante a coleta de dados. Houve observação, também, durante a entrevista cedida individualmente pelos participantes pouco mais de três meses após as interações em sala de aula. Assim, a interpretação do contexto deve ser de bastante representatividade se considerarmos que, em outro contexto, os dados obtidos poderiam não ser os mesmos e, conseqüentemente, a análise produziria resultados diferentes.

Cohen e Manion (1990, p. 331) definem a triangulação dos dados como: “o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano”, ressaltando a importância da triangulação para conferir veracidade e validade à pesquisa e para obedecer a esses preceitos durante a pesquisa foram selecionados os seguintes instrumentos: gravações em áudio e vídeo, questionários e entrevistas. Esses instrumentos são melhor comentados na seção 2.3.

Para Cohen e Manion (1990) existem dois tipos principais de observação: a participante e a não participante. Optamos pela postura de professor observador não participante, na qual o observador permanece separado das atividades do grupo a ser investigado, evitando fazer parte dele, para melhor observação do comportamento dos alunos durante as aulas. Em contraposição, a observação participante é caracterizada pelo comprometimento do observador com as atividades que observa.

A postura não participante ocorreu somente durante as interações, visto que, durante a preparação das aulas que serviram de base e contexto para a coleta de dados houve participação minha e da professora de DPEE do grupo, que também ministrou as aulas. A decisão por essa postura partiu do entendimento de que se as aulas propostas fossem ministradas por um professor do grupo as interações ocorreriam de forma mais natural.

Na seqüência, apresentamos o contexto da nossa pesquisa com o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados.

2.2 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada nos meses de maio, junho, setembro e outubro de 2005 com um grupo de alunos do último ano da licenciatura dupla da Faculdade de Letras de uma universidade pública do estado de Goiás. O que influenciou na seleção desse grupo para a composição deste trabalho foi o fato de estarem cursando o último ano e por entendermos que, nesse estágio do curso, os alunos já deveriam ter a preocupação com o ensino de elementos sócio-culturais, considerando que estavam preparando-se para serem futuros professores de língua espanhola e estarem conscientes de que a língua é uma manifestação cultural sendo, então, de fundamental importância o desenvolvimento da competência sócio-cultural.

Outro fator relevante que nos fez selecionar o último ano da licenciatura para a realização dessa pesquisa foi o fato de que os assuntos levantados durante os encontros fazem parte do programa de DPEE. Com o nosso trabalho, visamos, então, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Para facilitar o processo de aprendizagem de elementos sócio-culturais e a conscientização da postura que se pode assumir num encontro cultural é que propusemos uma pesquisa que observasse as atitudes mediante a exposição de distintas informações culturais e quais os recursos que podem auxiliar nesse processo.

Nossa pesquisa se preocupa, então, em observar as posturas desses alunos enquanto receptores de informações culturais, bem como os recursos que facilitam a aprendizagem de elementos sócio-culturais, e não o reflexo deste trabalho na sala de aula desses futuros professores.

2.2.1 A duração da pesquisa e os participantes

A nossa pesquisa começou a ser realizada em 09 de março de 2005 com a aplicação de um primeiro questionário pela professora de DPEE para a obtenção de informações pessoais dos participantes, o questionário não consta de nossos anexos porque somente utilizamos as informações pessoais que compõem a tabela 2.1. Em maio de 2005 foi aplicado um segundo questionário (Anexo A) para saber os interesses e conhecimentos dos alunos a respeito de aspectos culturais. As aulas que serviram de contexto para essa pesquisa se realizaram nos dias 09 e 11 de maio e 08 de junho. Ao todo foram três encontros nos quais foram apresentados aspectos culturais do Brasil e da Espanha com duração média de duas horas cada um, perfazendo um total de seis horas de aula, aproximadamente. No quadro (2.1), a seguir, temos a seqüência de aulas e os temas principais que serviram de contexto para a coleta de dados. Após as três aulas foram realizadas entrevistas nos meses de setembro e outubro de 2005, como nos mostra o quadro 2.2.

Os encontros de maio e junho aconteceram com o grupo em sala de aula e as entrevistas estruturadas (ver seção 2.2.2.3) foram realizadas individualmente, duas ou três ao dia, dependendo da disponibilidade dos participantes. Essas aulas foram apresentadas em blocos fechados com um assunto que era introduzido, desenvolvido e concluído na mesma aula. Assim, a seqüência das aulas não implicava a obrigatoriedade de participação nas outras, ou seja, os alunos que estavam em uma aula não tinham, necessariamente, que estar em outra para participar. Por esse motivo, contamos com uma diferença na quantidade de pessoas que participaram de cada aula.

Datas	Temas das aulas	Participantes
09/05/2005	Aspectos culturais de Brasília e do País Vasco	14
11/05/2005	Aspectos culturais do Rio de Janeiro e da Andaluzia	11
08/06/2005	Aspectos culturais de Goiás e de Castela e Leão	14

Quadro 2.1 Cronograma das aulas e temas dos encontros

O número de participantes de cada encontro apresenta diferença e isso se dá não somente no número de pessoas, mas também em suas identidades e, como nem todos os informantes participaram de todas as aulas, temos um número final de 19 informantes, sendo que seis deles participaram das três aulas, sete participaram de duas aulas e seis estiveram presentes em apenas uma.

Como já havíamos mencionado, anteriormente, os participantes que contribuíram para a realização desse estudo são alunos do 5º ano da licenciatura em Letras e, na tabela a seguir, apresentamos o perfil de cada um desses 19 informantes que foi obtido a partir de um questionário inicial aplicado em 09/03/2005, pela professora de DPEE do grupo e os identificamos por nomes fictícios, escolhidos por eles próprios no momento da entrevista. Os participantes que não escolheram nomes foram identificamos por A e B, respectivamente.

Participantes	Quando aconteceu o primeiro contato com a língua espanhola				Experiência como professor de E/LE	Considera que tem pouco conhecimento das culturas espanholas
	Na licenciatura	No ensino médio	No preparatório para vestibular	OUTROS		
Poetisa	X				—	X
Luiza	X				—	X
Adriana	X				X	X
Maria Júlia		X			X	X
Vanessa	X				—	X
Volpi			X		X	X
Sofia	X				X	X
Patrícia		X			—	X
Cláudia	X				—	X
Giovana			X		—	X
A	X				—	X
Júnior	X				—	X
Larissa	X				—	X
Maria			X		—	X
Roberto	X				—	X
Mafalda				X	—	X
B	X				—	X
Gabriela				X	X	X
Carmen	X				—	X

Tabela 2.1 Perfil dos participantes

Como podemos observar, dos dezenove participantes, quatorze não tinham experiência como professores de língua espanhola e, coincidentemente, todos os alunos apresentaram dificuldades ao expor os conhecimentos sócio-culturais do Brasil e da Espanha nos questionários e nos encontros. Assim, podemos concluir que nossos informantes, pelo pouco conhecimento demonstrado, apresentavam necessidade em obter mais informações

sobre elementos culturais, o que justifica a preocupação que tivemos em selecionar um grupo que estivesse concluindo o curso.

No quadro a seguir apresentamos as datas das entrevistas e podemos notar que faltam duas pessoas, que não participaram dessa etapa por indisponibilidade de tempo.

Data	Entrevista realizada com os participantes:
26/09/2005	Vanessa, Maria Júlia, Maria, Luiza, Patrícia, Larissa, Volpi, Roberto e Sofia
29/09/2005	Adriana, Mafalda, Júnior, Carmen, Giovana, Poetisa e Gabriela
10/10/2005	Cláudia

Quadro 2.2 Cronograma de entrevistas

2.2.2 Os instrumentos pra a coleta de dados

Anteriormente, comentamos a importância da triangulação dos dados para a confiabilidade e sustentação da nossa pesquisa. Para a realização desse trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, gravações em áudio e vídeo das aulas e entrevistas gravadas em áudio. Por ser o estudo de caso de caráter qualitativo subjetivo e flexível, permitindo análises interpretativistas faz-se necessária uma maior preocupação com a observação dos dados obtidos, assim uma criteriosa seleção dos instrumentos de pesquisa constitui um fator imprescindível na realização da pesquisa. A seguir, apresentamos nossos instrumentos.

2.2.2.1 Os questionários

Utilizamos dois questionários antes das três aulas temáticas. O primeiro questionário foi aplicado no início do ano letivo de 2005 pela professora do grupo e objetivava coletar informações pessoais dos alunos para interesses da disciplina de DPEE, o que nos auxiliou, posteriormente, na composição dos perfis dos participantes.

Em meados de abril, foi aplicado um segundo questionário (Anexo A) que tinha como objetivo saber as opiniões dos informantes com relação a temas culturais, seus conhecimentos prévios e as preocupações com os estudos culturais.

De acordo com Cohen e Manion (1990), os questionários aplicados devem ser claros e sem ambigüidades. Obedecendo a esses critérios elaboramos questionários com perguntas

objetivas e discursivas que foram aplicados antes e depois de cada sessão. Todos os questionários encontram-se nos Anexos (B, C e D, respectivamente). Cada aula apresentava características de uma cidade ou estado brasileiro e de uma comunidade espanhola que foram previamente selecionados e relacionados (ver seção 2.3), e os questionários foram respondidos antes e depois da exposição sobre cada lugar. A relação feita entre os lugares brasileiros e espanhóis será explicada na seção 2.3.

Os questionários tinham como objetivo saber os conhecimentos que os alunos possuíam antes da apresentação das características sócio-culturais de cada lugar e as possíveis mudanças de opinião que ocorreram após cada aula. Com isso pudemos fazer a análise da postura apresentada pelos participantes nestes encontros culturais que propusemos, bem como analisar o conhecimento que cada um possuía com relação aos temas abordados. Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários foram transcritos e utilizados na seleção e análise dos dados (ver capítulo 3).

2.2.2.2 As gravações em áudio e vídeo

A interação entre a pesquisadora, os informantes e a professora que aplicou as aulas foram registradas em áudio e vídeo totalizando, aproximadamente, 340 minutos de gravação.

Nas transcrições dos registros em áudio foram utilizados alguns símbolos propostos anteriormente por Marcuschi (2000) que foram adaptados para atender às necessidades da nossa pesquisa. Nunes (2002) e Carvalho (2003) também utilizaram em suas investigações os símbolos que selecionamos para nossas transcrições. A seguir, apresentamos a tabela com os símbolos que utilizamos:

Símbolos	Significados
[Fala simultânea
Itálico	Uso de língua estrangeira
...	Pausa curta
(pausa)	Pausa prolongada
XXX	Trecho incompreensível
Maiúsculas	Ênfase dada à palavra e/ou sílaba

Tabela 2.2 Legenda das transcrições

As gravações em vídeo constituíram um apoio para as gravações em áudio e também foram transcritas, sendo que utilizamos somente os trechos nos quais pudemos observar

expressões de reação, mudanças de opinião ou comentários que contribuíram para a análise dos dados.

A seguir, apresentamos as questões usadas na entrevista, que também foi gravada em áudio e transcrita integralmente, além de descrever esta fase da pesquisa.

2.2.2.3 A entrevista

Para Cohen e Manion (1990), a entrevista compreende a reunião de dados através de uma interação direta com os informantes e pode ser usada com três fins: pode ser o principal meio de coleta de dados, pode ser usada para provar as hipóteses e pode ser usada em conjunto com outros meios para realizar a pesquisa. Optamos por seguir o terceiro preceito colocado por Cohen e Manion e realizar uma entrevista estruturada (Moreira, 2002), ou seja, perguntas previamente selecionadas foram feitas a cada participante, sempre na mesma ordem e com as mesmas palavras para limitar a discussão a certas partes da experiência dos informantes.

As entrevistas aconteceram no final do mês de setembro e início do mês de outubro. A realização das entrevistas aconteceu em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada informante (ver quadro 2). Os encontros aconteceram entre a pesquisadora e cada participante, sem a presença de DPEE.

As perguntas elaboradas para a entrevista foram pensadas de acordo com os questionários que já haviam sido respondidos. Com a entrevista, tínhamos o objetivo de esclarecer alguns pontos da coleta de dados, verificar se houve alguma mudança de opinião por parte dos informantes bem como saber suas opiniões das aulas sobre aspectos culturais do Brasil e da Espanha.

As questões abordadas durante a entrevista foram as seguintes:

- 1) O que você entende por comportamento intercultural?
- 2) A participação nessas aulas o (a) fizeram refletir sobre a importância de uma postura/consciência intercultural na sala de aula de língua estrangeira?
- 3) De que maneira a realização desse tipo de aula pode ajudar na formação de uma postura intercultural?

Na seção seguinte, descrevemos as aulas, as relações estabelecidas entre os temas e os materiais utilizados.

2.3 Temas e materiais trabalhados nas aulas

Os dados foram coletados durante as interações ocorridas em três aulas que apresentaram elementos sócio-culturais sobre cidades e estados brasileiros e comunidades espanholas e registrados em áudio e vídeo e em questionários, bem como em entrevistas realizadas posteriormente às aulas, como mostramos no quadro 2.1.

A escolha dos materiais utilizados nas aulas se deu a partir da eleição do texto propagandístico como um recurso que poderia contribuir na aprendizagem de elementos sócio-culturais, visto que as propagandas normalmente refletem o pensamento de uma sociedade. Escolhido o tipo de material que guiaria nossa pesquisa, passamos para a fase de seleção de materiais, tentando uniformizar o nosso trabalho.

Foram selecionados textos e vídeos propagandísticos, textos informativos e reportagens que objetivavam a divulgação turística de cada lugar. As propagandas que utilizamos foram de turismo oficial, portanto, assinadas pelo governo de cada cidade e/ou estado brasileiros e comunidades espanholas. Vale ressaltar que o público-alvo de cada texto era o que residia no próprio país, assim, as propagandas brasileiras foram direcionadas aos brasileiros e as espanholas, aos espanhóis. Sendo assim, o público dessas propagandas seria capaz de inferir muitas informações implícitas acerca das informações sócio-culturais, o que constitui um importante fator na leitura dos textos.

Após a seleção das propagandas de turismo oficial (ver Anexos B3, C3 e D3), na revista espanhola *El País Semanal*, um encarte dominical que é veiculado no jornal *El País*, de maior circulação nacional, e das propagandas brasileiras em revistas nacionais e no jornal goiano *O Popular*, começamos a estabelecer critérios para relacionar cada lugar. A relação feita entre o país dos participantes (Brasil) e um país da língua-alvo (Espanha) visava, portanto, promover o desenvolvimento da interculturalidade a partir da estratégia de aproximação LM e E/LE, no nosso caso.

Para relacionar os lugares brasileiros com os espanhóis partimos de alguns pontos que pudessem aproximá-los.

Ao relacionar Brasília e País Vasco, uma comunidade autônoma do norte da Espanha, pensamos no preconceito que existe no Brasil e na Espanha com relação a esses

lugares. No Brasil não é comum que os brasileiros escolham Brasília para passar férias ou passear, supõe-se que seja um lugar para resolver assuntos relacionados ao governo e que não existam atrativos. Na Espanha, geralmente, o País Vasco não aparece em primeiro lugar na lista de visitas turísticas pelo país, lugares como Madri e Barcelona são mais lembrados pelo público. A presença do grupo terrorista ETA na região vasca também poderia influenciar nesta decisão.

Nosso objetivo em estabelecer relações entre esses lugares foi justamente de desmistificar esses preconceitos, apresentando as belezas e particularidades que cada um possui, para saber quais são as posturas que os participantes podem assumir diante das informações culturais apresentadas e se a propaganda auxilia no processo de aprendizagem de elementos sócio-culturais.

A relação feita entre o estado do Rio de Janeiro e a comunidade andaluza foi baseada nas diversidades geográfico-históricas que esses lugares apresentam. Andaluzia tem praias, estações de esqui, lugares históricos etc, e o Rio de Janeiro, que não se resume à capital, também apresenta diversidades, tais como, praias, montanhas, florestas etc. Mostramos, então, essas variedades e coletamos através dos questionários (Anexos C1 e C2) informações sobre os conhecimentos prévios e as opiniões dos participantes sobre esses lugares.

As características em comum apresentadas entre Goiás e Castela e Leão dizem respeito a festas religiosas: a *Procissão do Fogaréu* na cidade de Goiás e as *Cavallhadas* que acontecem em cidades do interior do estado de Goiás que representam a luta entre mouros e cristãos, por exemplo, têm sua origem na Espanha e trabalhamos nas aulas questões históricas para mostrar como essas comemorações e festas chegaram até nós, através dos já mencionados materiais.

Os vídeos das comunidades espanholas apresentados durante a coleta de dados pertencem à coleção didática *Un paseo por España* organizado por Jaime Corpas (2000) e do material áudio-visual *Tierra entre mares* (2000) elaborado por Maña, Scrive-Loyer et al.

Os vídeos brasileiros apresentados nas duas primeiras aulas (Brasília e Rio de Janeiro) pertencem à coleção da revista *Caras*. Na aula de Goiás foram utilizadas reportagens do noticiário goiano *12ª Hora* da emissora estatal TBC, que trouxe uma seqüência de reportagens sobre as Cavallhadas no interior do estado, em junho de 2005.

Além dos vídeos convencionais, ainda foram utilizados dois vídeos da Internet. O primeiro vídeo foi uma viagem que o repórter Zeca Camargo fez a Bilbao, no País Vasco, exibido no programa *Fantástico*, da emissora Globo em 2004. O segundo vídeo, sobre a

procissão do Fogaréu, foi transmitido pelo Jornal *Em Cima da Hora* da *Globo News* no dia 08/04/2004.

Textos com informações sobre todos os assuntos abordados também ajudaram a compor nossas aulas.

Na primeira aula intitulada *Brasília e País Vasco* foram apresentadas, inicialmente, características da cidade de Brasília, suas culturas e seus contrastes e, antes da exposição de informações, foi aplicado um questionário (Anexo B1) para saber as expectativas e o conhecimento prévio que os participantes tinham da cidade. Em seguida, os alunos leram textos propagandísticos (Anexo B3) de Brasília, assistiram a um vídeo para depois colocarem suas opiniões da aula oralmente e em outro questionário (Anexo B2). A mesma seqüência aconteceu com o *País Vasco*.

As aulas que seguiram (Rio de Janeiro/Andaluzia e Goiás/Castela e Leão) obedeceram à mesma seqüência, como pode ser visto nos planos de aula (Anexos C3 e D3), o que mudou foi o enfoque dado a cada aula, o ponto em comum estabelecido para escolher um lugar e não outro.

A seguir, apresentamos a organização e a categorização dos dados.

2.4 Procedimentos de análise: nossas categorizações

Nossos dados foram categorizados em momentos: antes, durante e depois das aulas. Considerando estes momentos, nossos informantes apresentaram diferentes atitudes, que foram utilizadas na organização da nossa categorização.

A partir das atitudes demonstradas pelos participantes durante as aulas e durante a entrevista, organizamos nossas categorias de análise da seguinte maneira:

- Do etnocentrismo ao etnorrelativismo: atitudes demonstradas
- Elementos sócio-culturais: revisão ou novidade?
- Competência sócio-cultural e intercultural
- Aproximação cultural
- Uso da propaganda na sala de aula de E/LE

Para iniciar nossa análise relacionamos nossa primeira categorização ao modelo DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) proposto por Bennett (1993). Do

etnocentrismo ao etnorrelativismo, foi uma categoria ampla do modelo DMIS que selecionamos para analisar as atitudes demonstradas pelos participantes ao entrarem em contato com culturas diferentes das suas.

O modelo proposto por Bennett divide-se em duas fases: a etnocentrista e a etnorrelativa (ver seção 1.1.3.1, do capítulo 1). A primeira fase engloba indivíduos que consideram sua própria cultura como centro e a vêem como sendo de maior relevância se comparada a outras culturas. Na fase etnorrelativa os indivíduos reconhecem a existência de outras culturas e vê esse reconhecimento como forma de enriquecimento de sua própria cultura, como meio de entendimento entre elas.

Os elementos sócio-culturais foram analisados levando em consideração os conhecimentos demonstrados em LM e E/LE durante todos os momentos e, para isso, a estratégia de aproximação cultural foi utilizada nas aulas. Antes, com o conhecimento prévio que declararam ter, durante as interações em sala de aula e depois, na parte final de cada encontro e nas entrevistas, ocorridas três meses depois.

A interculturalidade aparece como meta maior a ser alcançada neste estudo, por preocupar-se com o respeito mútuo entre as culturas e por ser uma proposta de ensino e de comportamento que busca a paz mundial. Se os alunos, como cidadãos que são, deixam de colocar-se numa postura etnocentrista para reconhecer que existem outras culturas, passando assim a serem etnorrelativos para a busca do conhecimento e o envolvimento com a cultura do próximo, tendem a ser indivíduos interculturais que, acima de tudo, promovem o respeito e a boa convivência entre os povos. Fizemos, então, uma análise do conhecimento conceitual das competências sócio-cultural e intercultural.

A estratégia de aproximação entre o Brasil e a Espanha também foi uma categorização de análise. Acreditamos que a recepção e aceitação da estratégia, de maneira positiva, podem contribuir para o desenvolvimento da interculturalidade em sala de aula de E/LE.

O elemento persuasivo da propaganda levou-nos a crer que ela constitui um bom recurso para estimular a aprendizagem de elementos sócio-culturais na aula de E/LE, daí a necessidade de comprovar sua eficácia a partir de nossos dados.

O entendimento do que seja a interculturalidade e as reflexões sobre o assunto feitas pelos participantes, também foram observadas nos nossos dados.

Tendo apresentado o contexto de realização do nosso trabalho, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos de análise, passamos, no capítulo seguinte, para a análise e discussão dos resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

Rumo ao destino planejado: resultados e análises

Relativizar é sempre mais complicado, pois nos leva a abrir mão das “certezas” etnocêntricas em nome de dúvidas e questões que obrigam a pensar novos sentidos para a compreensão da sociedade do “eu” e da sociedade do “outro”. (ROCHA, 2003, p.54)

Após a exposição do nosso referencial teórico e da descrição da metodologia utilizada neste trabalho, passamos, neste capítulo, à apresentação dos critérios que estabelecemos para a seleção, análise e discussão dos dados obtidos durante a realização das nossas aulas, com o propósito de responder as nossas perguntas de pesquisa.

O que discutimos neste capítulo são as atitudes que os participantes de nossa pesquisa demonstraram antes, durante e depois das interações ocorridas em sala de aula de E/LE sobre elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha, como descrito no capítulo de Metodologia.

Com o objetivo de buscar responder as perguntas de pesquisa que propusemos, selecionamos os dados coletados por intermédio dos três instrumentos da pesquisa e os separamos em quatro momentos: antes do *feedback* teórico das informações culturais, durante as interações em sala de aula entre professora e alunos, depois da apresentação dos elementos culturais, e, para finalizar, um quarto momento que aconteceu quase quatro meses após o término das interações em sala de aula, para saber se houve ou não mudanças de opinião com relação aos primeiros momentos. Para que haja uma melhor compreensão da divisão da análise em momentos, dispomos, na seqüência, um quadro explicativo:

1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
Atitude(s) apresentada(s) pelos participantes antes da apresentação das informações culturais do Brasil e da Espanha.	Atitude(s) manifestada(s) pelos informantes durante as interações em sala de aula.	Atitude(s) revelada(s) após as aulas sobre as informações culturais.	Atitude(s) e reflexões ocorridas durante as entrevistas: após 3 meses e 21 dias do término das interações em sala de aula. ¹⁷

Quadro 3.1 Momentos da coleta de dados (elaboração própria)

Feita essa breve descrição, apresentamos a categorização que utilizamos para analisar nossos dados, além de mostrá-los nos quatro momentos descritos anteriormente.

Numa análise geral, o que observamos em nossos dados, foi o seguinte:

1. demonstração de desconhecimento de elementos sócio-culturais sobre o Brasil e sobre a Espanha;
2. confusão e/ou desconhecimento de conceitos ao tentar definir a competência intercultural;
3. aceitação da estratégia de aproximação (Brasil e Espanha) usada durante as aulas para introduzir os elementos sócio-culturais;
4. aceitação da propaganda como recurso didático;
5. reflexão sobre o tema da interculturalidade;
6. predominância da postura discente durante as interações propostas;
7. manifestação de comportamentos etnocentristas em alguns momentos da coleta de dados.

Assim, partindo da observação dos dados presentes em todos nossos instrumentos de pesquisa, foi possível avançar na análise, gerando, então, a categorização que apresentamos a seguir (explicadas anteriormente na seção 2.4 do capítulo metodológico):

Categorizações	Momentos
----------------	----------

¹⁷ No intervalo de quase quatro meses entre as viagens e as entrevistas as teorias sobre competências sócio-cultural e intercultural e os PCN de língua espanhola foram trabalhadas em sala de aula, por isso, alguns participantes demonstraram confusão ao tentar definir as teorias e outros assimilaram, em partes, a teoria explorada em nosso trabalho, como vemos no decorrer de nossas análises.

Do etnocentrismo ao etnorrelativismo: atitudes demonstradas	1º, 2º, 3º e 4º
Elementos sócio-culturais: revisão ou novidade?	1º, 2º, 3º e 4º
Competência sócio-cultural e intercultural	4º
Aproximação cultural	2º e 3º
Uso da propaganda na sala de aula de E/LE	3º e 4º

Tabela 3.1 Categorias de análise (elaboração própria)

Antes de passarmos à discussão dos dados referentes ao nível de conhecimento de elementos sócio-culturais apresentado por nossos participantes e demais análises de dados verificadas a partir da nossa proposta de categorização, achamos mais esclarecedor apresentar uma descrição comentada das propagandas que nos transportaram na viagem que planejamos.

3.1 Comentários descritivos das propagandas trabalhadas

Para guiar nossa viagem selecionamos propagandas de Brasília, País Vasco, Rio de Janeiro, Andaluzia, Goiás e Castela e Leão que compuseram o material principal das aulas realizadas.

3.1.1 Brasília e País Vasco: a primeira viagem

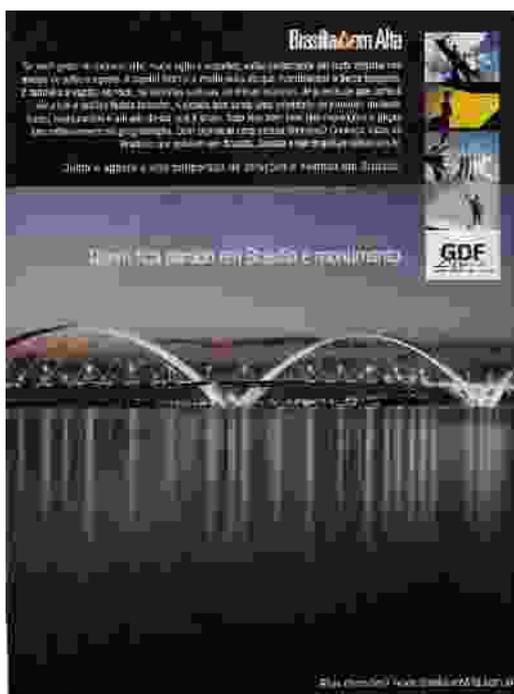
As primeiras propagandas utilizadas foram as da cidade de Brasília, que constam do nosso Anexo B3. Elas três pertencem à campanha do Governo do Distrito Federal “Brasília em Alta” que tinha como objetivo aumentar o movimento turístico de Brasília em julho e agosto, meses que são considerados de baixa temporada. O próprio nome da campanha sugere um jogo de adjetivos opostos: Brasília em “alta” e “baixa” temporada. A campanha foi veiculada em revistas de circulação nacional nos anos de 2004 e 2005 e, segundo o *Jornal do Brasil* de 08 de agosto de 2006, atingiu as expectativas e aumentou a taxa de ocupação na rede hoteleira e em vários outros estabelecimentos como bares e restaurantes, por exemplo.

Na nossa primeira aula, do dia 09 de maio de 2005, nos propusemos a aproximar Brasília e a comunidade espanhola do País Vasco.¹⁸ A primeira propaganda de turismo oficial de Brasília foi veiculada em 2004 e traz como foto principal a ponte JK (Juscelino Kubitschek) que está situada sobre o Lago Paranoá ligando as saídas do Eixo Monumental à QL-26 do Lago Sul e foi inaugurada no dia 15 de dezembro de 2002. A Ponte JK destaca-se

¹⁸ No segundo capítulo explicitamos com detalhes os critérios utilizados na aproximação dos lugares e como aconteceu a seqüência das aulas.

por sua beleza, imponência e grandiosidade e foi eleita no ano de 2003 a ponte mais bonita do mundo pela Sociedade de Engenharia da Pensilvânia nos Estados Unidos por seu arrojo arquitetônico.

A seguir apresentamos a propaganda de Brasília que destaca a vista noturna da Ponte JK¹⁹.



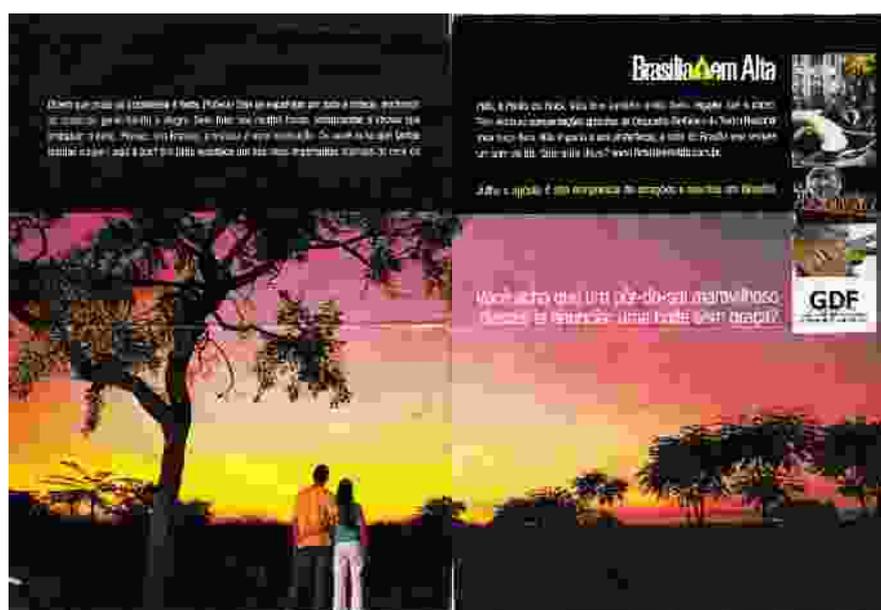
O texto que abre a propaganda aparece em linguagem coloquial, com o objetivo de aproximar-se do leitor, e apresenta opções de lazer e diversão que a Capital Federal oferece. Festas, esportes radicais, belezas naturais, artes, bares e restaurantes são algumas das opções mostradas na propaganda que faz um convite ao brasileiro para que visite Brasília nos meses de julho e agosto. Usando termos como “Se você gosta de música...”, “Tudo isso sem falar das exposições...”, o texto parece conversar com o leitor, transmitindo confiança e proximidade, como se trouxesse o que o interlocutor da propaganda estava buscando. Os eventos e atrações citados no texto podem ser visualizados, também, no canto superior direito em pequenas fotos que mostram monumentos de Brasília, além da logomarca GDF (Governo do Distrito Federal), o que caracteriza o texto propagandístico como sendo de turismo oficial, ou seja, uma propaganda que traz a assinatura do governo local. Contrapondo-se às fotos menores dos monumentos de Brasília e até mesmo à Ponte JK aparece o *slogan*: “Quem fica

¹⁹ As propagandas de Brasília encontram-se nos Anexos B3. Ressaltamos que todas as propagandas mostradas em miniatura no corpo do nosso texto estão nos anexos em tamanho original.

parado em Brasília é monumento” que propõe um jogo com o estereótipo de que em Brasília só existem monumentos e que é uma cidade sem movimento. Outra leitura que pode ser realizada através da linguagem icônica é o movimento sugerido pelo próprio desenho da ponte. Os arcos que a circundam podem nos dar a idéia de uma esfera em movimento, assim, nem a Ponte, na verdade, está parada, propondo uma relação entre o verbal e o não-verbal.

A propaganda busca persuadir o leitor a visitar Brasília e a ver de perto que há muitas outras atividades que podem ser realizadas, não descartando a grandiosidade dos seus monumentos que, também, merecem ser visitados. A presença dos monumentos na propaganda confere uma afirmação do que significa ser brasiliense. Referências a esse aspecto podem ser encontradas em Hall (2004, p.53) que discorre sobre a formação da comunidade imaginada e a necessidade de se afirmar como nação: “(...) há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição, na intemporalidade”. O uso dos monumentos na propaganda permite que a passagem do tempo não seja sentida de maneira muito marcada no trânsito do texto midiático, conferindo-lhe uma maior duração, ou seja, a propaganda assume um caráter mais duradouro, podendo estar exposta na mídia por um tempo muito maior do que se tivesse optado por temas da moda em sua composição, por exemplo.

A segunda propaganda utilizada que contribuiu na nossa viagem a Brasília destaca, uma vez mais, a presença de festas na capital federal. A noite é um tema recorrente nas três propagandas selecionadas e reafirmam a questão de que a noite brasiliense possui movimento, visando desconstruir o estereótipo de cidade parada.



O tema da campanha “Brasília em Alta” aparece em destaque e a linguagem verbal da propaganda remete-nos à diversidade de gêneros musicais em Brasília. Há opções para todos os estilos e a reiteração de que as festas em Brasília são constantes. Percebe-se ainda a intertextualidade de uma geração musical brasileira quando coloca: “(...) em Brasília, a música é uma instituição. Ou você acha que tantas bandas surgem aqui à toa?” Aqui percebemos que a propaganda dialoga com propriedade com o leitor, já que Brasília foi berço de bandas com muito êxito.²⁰ No texto há, também, o anúncio de um importante festival de rock que acontece na cidade em julho.²¹ Com todas estas ofertas de entretenimento, diversidade e o uso reiterado do pronome *você*, além de outras marcas de coloquialidade, a propaganda aproxima-se do leitor e faz-lhe um convite informal. A promessa de uma noite divertida, é repetida, ainda, pela imagem apresentada e o *slogan*: “Você acha que um pôr-do-sol maravilhoso desses ia anunciar uma noite sem graça?”.

A última propaganda da campanha *Brasília em Alta* que utilizamos (Anexo B3) também esteve em circulação em 2004 e traz, assim como a anterior, o fim de tarde como cenário de fundo.



A imagem principal da propaganda é a Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida em Brasília projetada por Oscar Niemeyer e inaugurada em 31 de maio de 1970. Ela possui 40 m de altura com 16 arcos de concreto armado circundado por um espelho

²⁰ Bandas como *Capital Inicial* e *Legião Urbana*, sucesso nos anos 80 e 90 são de Brasília. *Capital Inicial* ainda está atuante na mídia brasileira.

²¹ O festival é conhecido como *Porão do Rock*.

d'água. Na área externa da Catedral há sinos que foram doados pelo governo espanhol e na entrada existem quatro estátuas de bronze com três metros de altura de São João, São Mateus, São Lucas e São Marcos, que não podem ser visualizadas por este ângulo da fotografia.

O uso de um símbolo tradicional que representa a suntuosidade monumental da Capital Federal confere ao texto propagandístico segurança, confiança e respeito, por utilizar a foto de um monumento artístico e religioso. O fato de ser um monumento projetado por Oscar Niemeyer permite uma relação interessante entre as informações verbais e não-verbais do texto. Os traçados modernos do arquiteto podem ser lidos nas entrelinhas do *slogan*: “Aproveite que Brasília é uma cidade à frente do seu tempo e dê uma paradinha aqui”. Assim como nas demais propagandas da campanha, há a forte presença de marcas da linguagem coloquial que podem ser percebidas tanto no *slogan* como no texto do alto da página. Como marca desta campanha podemos citar, ainda, o jogo “movimento *versus* parado” que é recorrente nas três propagandas analisadas, que pretendem desvincular de Brasília a imagem estereotipada de cidade sem movimentação.

No enunciado verbal desse texto encontramos referência ao programa oficial do governo federal “Voz do Brasil” e ao horário de início de sua transmissão em cadeia de áudio nacional: dezenove horas. O horário referido é sugestivo para que as pessoas possam preparar-se para “curtir os bares da capital” e as outras opções de lazer que a noite brasiliense oferece. Neste texto, apesar de a noite aparecer como cenário principal, podem-se destacar as atividades diurnas que são oferecidas para diversão: cachoeiras e trilhas, mostrando que em Brasília também existem belezas naturais.

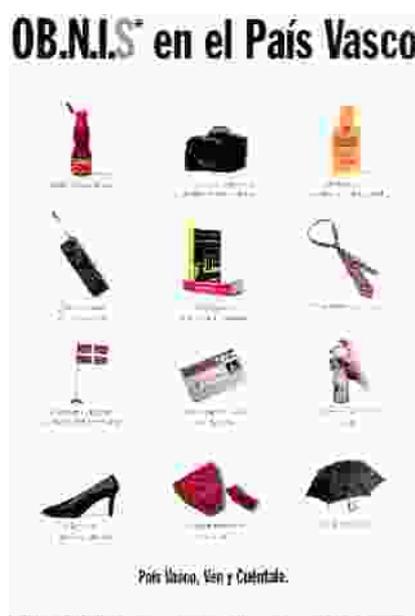
A variedade sociolingüística coloquial, a informalidade, as expressões idiomáticas e as gírias que aproximam o texto do leitor compõem a chamada *cultura essencial* abordada por López (2005) em nosso primeiro capítulo, por serem características de uso popular e pragmaticamente concebidas.

Outro argumento que percorre as três propagandas é o apelo ao turismo cultural do tipo erudito. Santos (2003) nos mostra diferenças entre dois tipos de cultura: a popular e a erudita. Esta última está caracterizada por uma concepção européia de refinamento em que o conhecimento só era acessível aos membros das classes dominantes. Em seus estudos há a conclusão de que ambas estão intimamente relacionadas e que a existência de uma supõe a outra, mas atualmente ainda existe a visão de cultura como um bem da classe dominante. Nas propagandas aparecem referências aos museus, à Orquestra Sinfônica, aos monumentos e, como a linguagem coloquial nos remete à informalidade, podemos perceber a tentativa de uma aproximação desses eventos culturais às demais classes sociais. Essas características, na

teoria de López (2005), estão inseridas na *cultura legitimada* ou cultura com *C* maiúsculo. Há a tentativa de não distinguir as opções de lazer apresentadas em níveis sociais, mas sim de apresentar um leque de variedades que atenda à diversidade inerente ao ser humano, ou seja, um lugar onde há opções para todos.

Ainda no nosso primeiro encontro, após realizarmos a viagem por Brasília através das propagandas apresentadas anteriormente e de alguns materiais de apoio que fazem parte dos nossos Anexos, alçamos um vôo mais distante e chegamos ao País Vasco, no norte da Espanha. Depois de construída uma relação entre os dois lugares (ver seção 2.3 do segundo capítulo), conhecemos um pouco do País Vasco através de uma propaganda, também de turismo oficial, veiculada em um suplemento dominical de um jornal de grande circulação no país (*El País*). Assim como as propagandas de Brasília objetivavam atrair o público brasileiro para conhecer seus atrativos e desconstruir estereótipos, a seleção de propagandas espanholas foi feita pensando nesse mesmo critério, convidar os espanhóis para conhecerem suas comunidades e desfazer alguns preconceitos existentes.

A propaganda do País Vasco foi veiculada em dezembro de 1996, mas sua temática é bastante atual.



O título da propaganda, OB.N.I.S., refere-se aos objetos não indicados para um final de semana no País Vasco e traz uma lista de objetos que não necessitam estar na bagagem de uma pessoa que vai visitar esta comunidade. O recipiente de *catchup*, primeira figura da propaganda, traz como apoio a linguagem verbal que avisa que a comida vasca não necessita de condimentos, ou seja, já é muito saborosa tal como é preparada. Na seqüência aparece uma

máquina fotográfica que avisa que o melhor dessa viagem não será possível registrar em fotos, pois algumas sensações são eternizadas e guardadas internamente. O terceiro item proibido na viagem ao País Vasco é o protetor solar com a ressalva de que o clima “quente” que vamos encontrar por lá é outro.

O aparelho celular que aparece na segunda seqüência de objetos não é recomendado para que não sejamos perturbados durante a viagem. Os livros também não devem ser levados, já que não teríamos tempo de ler nem “20 páginas”. A gravata também não precisa estar na mala, já que poderia ser motivo de piada pelo fato de ser uma viagem sem “formalidades”.

A bandeira vasca aparece para dizer que eles gostam das pessoas dos outros lugares como elas são, dando-nos uma mostra do estereótipo existente com relação ao País Vasco. Com essa frase há o objetivo de esclarecer que eles são muito receptivos e respeitam as diferenças existentes. O cartão de crédito mostra que também existem lugares que não são caros para visitar, não necessita ser rico para conhecer a comunidade vasca e que a conta pode ser paga depois do prazer da viagem. O repelente aparece para fazer um jogo entre o verbal e o não-verbal e reafirmar a questão levantada com a bandeira da comunidade. Abaixo da foto do repelente aparece uma frase afirmando que “ninguém vai nos comer”. O fato de que nesta comunidade existe a referencia da organização separatista e terrorista ETA²², acaba gerando estereótipos que generalizam a população e afastam os turistas.

Na lista dos últimos objetos que não são recomendados para se fazer essa viagem, temos um sapato de salto alto que não nos permitiria estar confortáveis devido à grande quantidade de lugares que há para se conhecer. Um conjunto de roupa íntima feminina ilustra a afirmação de que a comunidade já é muito excitante. Por fim, não é recomendado para a bagagem um guarda-chuva, pois pode ser que nem chova.

Com essa lista de objetos não indicados, é possível fazermos uma leitura dos estereótipos presentes com relação ao lugar e conhecer um pouco da realidade do País Vasco, entendendo que a propaganda, por ser um construto social, revela-nos muito das culturas locais.

A frase que está no final do texto propagandístico convida o turista para que vá, conheça e conte depois o que viu por lá. É uma espécie de convite para comprovação de que o que se diz do lugar não passa de idéias preconcebidas.

²² ETA (EUSKADI TA ASKATASUNA) na língua vasca significa País Vasco e Liberdade. ETA é um grupo que pratica a luta armada e o terrorismo como meio de alcançar a independência da região do País Vasco na Espanha e também reivindica, em território francês, a região chamada *Iparralde* ou País Vasco do Norte, que é constituído por Labour, Baixa Navarra e Soule.

3.1.2 Rio de Janeiro e Andaluzia: a segunda viagem

Para guiar a viagem realizada do Rio de Janeiro a Andaluzia selecionamos duas propagandas do estado brasileiro e duas da comunidade espanhola. A viagem que realizamos no dia 11 de maio de 2005 pretendia verificar a diversidade natural e geográfica que estes dois lugares possuem. A propaganda de turismo oficial nos auxiliou a estabelecer um contato entre o Brasil e a Espanha, mostrando-nos que há muitos lugares para serem conhecidos em ambos países.

A primeira propaganda brasileira que utilizamos nos convida para descobrir o Estado do Rio de Janeiro e só com essa frase pode-se perceber uma variação na temática turística do Rio de Janeiro: o convite estende-se ao Estado, e não somente à capital.

A propaganda da secretaria de turismo foi veiculada em julho de 2004 e apresenta um diálogo constante entre o verbal e o não-verbal. Todas as pessoas que estão na propaganda aparecem de braços abertos.



O fato de estarem de braços abertos remete-nos à imagem do Cristo Redentor e denotam a receptividade advinda do convite feito ao turista. O *slogan* “Vem que eu te quero bem” reforça o convite e busca apagar a imagem de violência construída diariamente pela mídia através das notícias. A diversidade está presente em muitos aspectos da propaganda. Percebem-se diferenças de sexo, cor, geração, profissão nas fotos das pessoas que aparecem; a

diversidade também está presente nos lugares mostrados, nas paisagens focadas, nas cores usadas entre outros detalhes. Estas imagens não-verbais estão dispostas como um painel de fotos, ou um diário de recordações de viagem em que todas as pessoas são felizes e de braços abertos aos turistas. O Rio de Janeiro é um estado bastante diversificado geograficamente e a propaganda selecionada revela um pouco da variedade da região fluminense.

A outra propaganda utilizada na aula pertence à mesma campanha do governo do Estado e também foi veiculada em 2004. Ela foi utilizada mais com o objetivo de ilustrar, aproveitando a imagem explorada e para informar sobre o crescimento econômico do Estado.

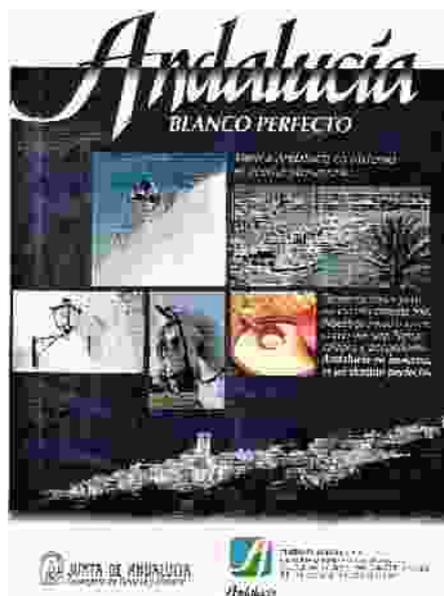
O enunciado verbal ressalta a hospitalidade do povo e coloca que não há uma época determinada para conhecer o Rio de Janeiro, o convite estende-se para o ano inteiro. No texto verbal há, ainda, a informação de que o Estado possui a infra-estrutura necessária para o turismo e esse fator econômico aparece em outras propagandas da campanha do Governo do Estado que traz como lema: “A gente trabalha de verdade”. A seleção deste lema permite muitas interpretações que podem gerar comparações, mas na nossa apresentação não vamos ater-nos a essa análise – não menos estereotipada²³ – permitida pela campanha.



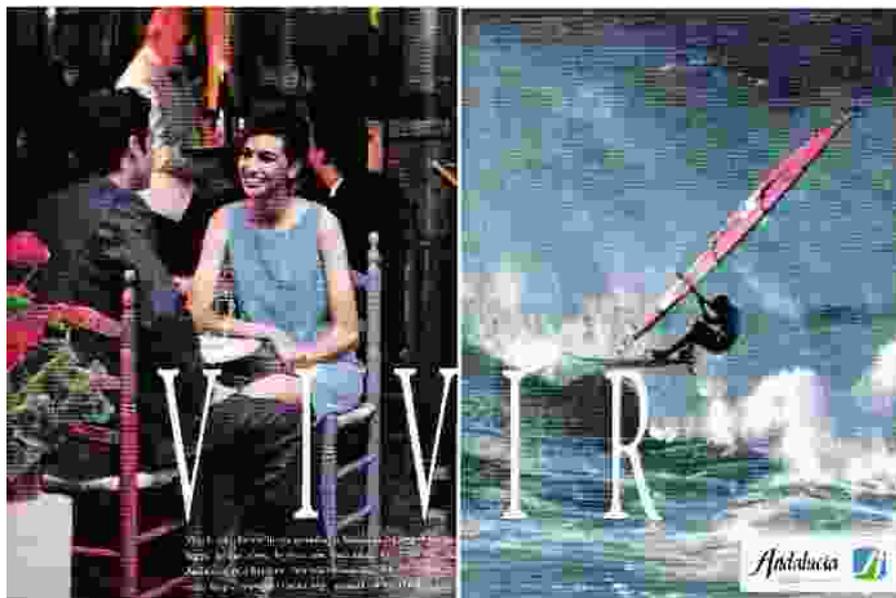
O lema da campanha aparece ainda mais reforçado com a informação presente nessa propaganda que compara o crescimento do PIB do Rio de Janeiro à média nacional.

Continuando a relação estabelecida entre lugares com diversidade geográfica, passamos às propagandas andaluzas.

²³ O lema utilizado na campanha: “A gente trabalha de verdade” pode gerar uma análise comparativa com outras regiões brasileiras. O *slogan* permite a criação de uma analogia: se eles trabalham de verdade, quem trabalha de mentira? A analogia proposta, em outro contexto, poderia ser atribuída ao povo da Bahia, por exemplo, que carrega a imagem estereotipada de serem preguiçosos, ou ainda, uma comparação referindo-se à rivalidade econômica entre os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.



Neste texto podemos perceber a mesma variedade natural apresentada na propaganda do Rio de Janeiro. A Andaluzia, situada ao sul da Espanha, é uma comunidade muito diversificada. Apresenta uma arquitetura árabe singular e guarda uma riqueza geográfica impressionante. A propaganda selecionada traz como tema principal a neve e apresenta a comunidade como o destino perfeito no inverno. O *blanco perfecto* está presente na Serra Nevada e nas casas da região. Apesar de ser uma propaganda veiculada no inverno, temos a informação de que esta estação na Andaluzia não é excessivamente fria, mas sim acolhedora. Partindo do inverno mostrado nesta propaganda, outras paisagens regionais podem ser verificadas em outros materiais ou até mesmo em outras propagandas, como fizemos na nossa viagem.



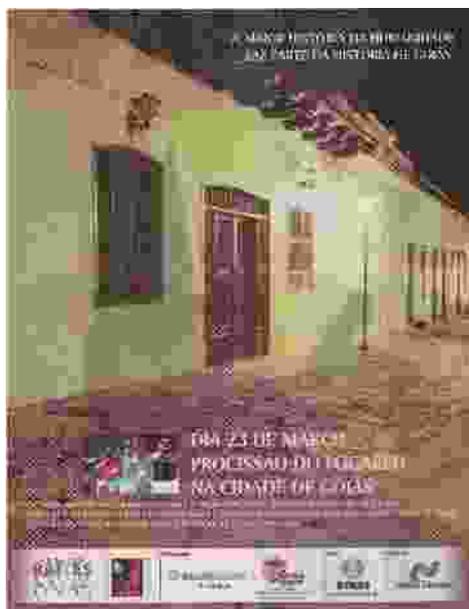
Esta última propaganda nos diz que aprenderemos a viver a vida na Andaluzia. O enunciado verbal ressalta a singularidade da região andaluza, um lugar que permite a realização de uma multiplicidade de atividades, em que todas serão vividas com bastante intensidade. A mensagem do texto é reforçada pelas imagens que trazem a prática de *windsurf* e uma conversa informal e agradável num dos muitos bares ou restaurantes andaluzes. O texto não-verbal remete-nos à rica gastronomia espanhola, à diversidade geográfica da região (quando comparamos com a primeira propaganda selecionada), às atividades calmas e agitadas que podem ser realizadas, ou seja, a Andaluzia é uma comunidade que oferece muitas opções para atender a todos os gostos.

Assim como o Rio de Janeiro pode gerar um estereótipo unificado com relação à sua geografia, a Andaluzia também pode ocasionar a mesma generalização. Para muitos, os dois lugares só têm as praias como opção turística e de lazer e as propagandas mostram que, na verdade, a realidade não é essa.

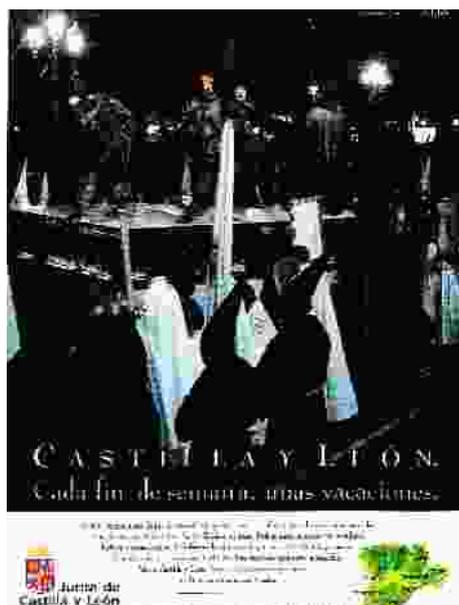
3.1.3 Goiás e Castela e Leão: a terceira viagem

Preferimos nos referirmos à viagem da última aula como terceira por entendermos que iniciada uma viagem cultural, não podemos estabelecer qual será a última. Então, nossa terceira viagem aconteceu no dia 08 de junho de 2005 e partiu do nosso estado com destino à comunidade de Castela e Leão no noroeste espanhol.

A propaganda de turismo oficial de Goiás foi veiculada num dos jornais de maior circulação do estado em março de 2005.



A propaganda anuncia uma das festas religiosas mais famosas da região que acontece na Cidade de Goiás, antiga capital do estado. A informação que aparece no início da propaganda nos conta que a maior história da humanidade faz parte da história goiana e na seqüência anuncia a festa da Procissão do Fogaréu que conta a Paixão de Cristo nas ruas da cidade. A imagem em destaque é de uma das ruas da cidade por onde passa a procissão nos dias de festa. No detalhe temos uma foto dos encapuzados que perseguem Jesus, também chamados de farricocos. As festividades da Semana Santa em Goiás foram trazidas pelo padre espanhol João Perestelo de Vasconcelos Espíndola por volta de 1745 e a propaganda selecionada da comunidade espanhola remete-nos ao berço da tradicional festa religiosa que acontece em Goiás.



Como podemos perceber, a propaganda de Castela e Leão ilustra a Semana Santa, festa religiosa muito tradicional na Espanha. A vestimenta apresenta muita semelhança e a viagem percorrida através destas duas propagandas nos permite avançar em outra tradicional festa goiana, as Cavalhadas, que encena a expulsão dos árabes muçulmanos pelos cristãos do território espanhol durante a guerra de Reconquista.

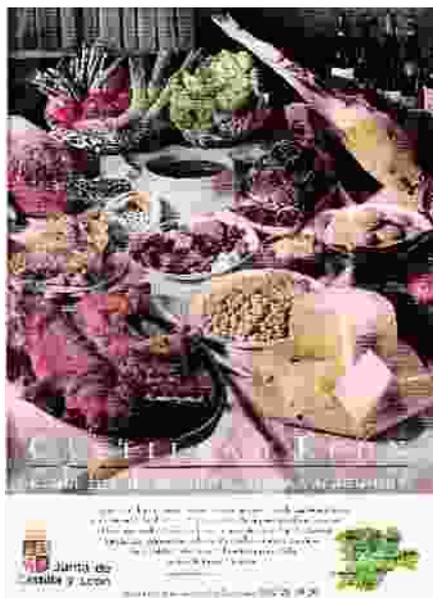
A propaganda do governo de Castela e Leão convida ao turista para um fim de semana com muita variedade: tradição, atualidade, gastronomia, história, arte e diversão. Com tantas opções, cada final de semana pode ser sinônimo de férias.

Guiados por estas propagandas, fizemos um percurso turístico e histórico pelos dois países através de suas culturas. Para finalizar a nossa terceira viagem, utilizamos outra propaganda que ilustra um pouco da rica gastronomia desta comunidade espanhola.

A seleção desta última propaganda ocorreu pelo fato de ser um tema levantado num dos vídeos de propaganda institucional que usamos durante o encontro.

Com o mesmo *slogan*: “Cada fin de semana, unas vacaciones”²⁴, a propaganda faz o mesmo convite da propaganda anterior, inclusive usa o mesmo texto verbal que ressalta a variedade de opções que a comunidade tem a oferecer ao turista, com a diferença que, para reforçar este convite, usa a imagem de pratos típicos da gastronomia local.

²⁴ “Cada fim de semana, umas férias”.



A seguir, passamos as análises realizadas a partir dos dados coletados.

3.2 Elementos sócio-culturais: revisão ou novidade?

A partir dos instrumentos de pesquisa, os nossos dados evidenciaram um nível de competência sócio-cultural não muito desenvolvida por parte dos informantes, tanto com relação aos elementos de E/LE quanto aos de LM. Essa constatação foi feita a partir da observação dos dados nos quatro momentos da coleta de dados, apresentados no quadro 3.1.

De maneira geral, quando questionados se tinham algum conhecimento das culturas espanholas (ver Anexo A), os participantes, em sua totalidade, responderam possuir pouco conhecimento e, conseqüentemente, todos manifestaram interesse em conhecer aspectos culturais relativos à Espanha.

Os gráficos, a seguir, baseados nas perguntas feitas no primeiro questionário (Anexo A), nos dão uma amostragem da recorrência de respostas que nos leva a inferir o nível de conhecimento de elementos sócio-culturais apresentado por nossos informantes.

Ao serem perguntados se tinham o costume de assistir filmes ou ouvir músicas em língua espanhola, obtivemos as seguintes respostas:

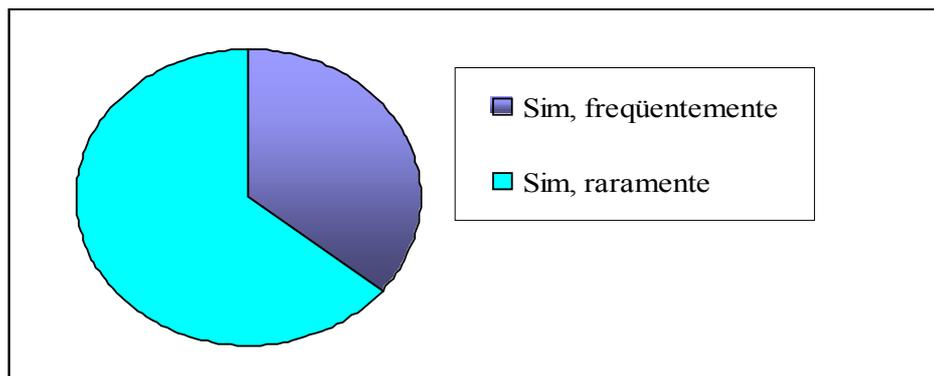


Gráfico 3.1 Filmes e músicas

Por esse gráfico, percebemos que a maioria dos participantes só tem contato com filmes ou músicas relativos à língua-alvo algumas vezes, não representando, portanto, uma prática constante. Sabe-se que, geralmente, filmes e músicas são bons recursos para a aquisição de conhecimentos sócio-culturais e são relativamente fáceis de serem encontrados em Goiânia.

Outro fator, que poderia contribuir para o desenvolvimento da competência sócio-cultural, seria a realização de viagens a países de fala espanhola (Anexo A), isso se consideramos os elementos relativos a E/LE. Pelo gráfico que aparece na seqüência, podemos notar a quantidade de participantes que tiveram a oportunidade de sair do país:

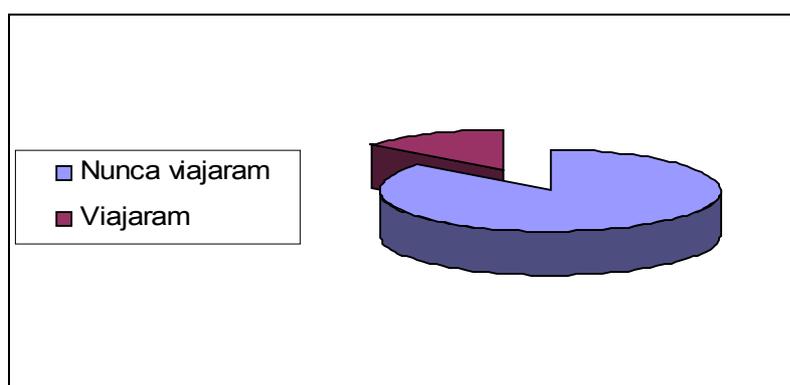


Gráfico 3.2 Viagens

Sabemos que o fato de viajar para um país que tem como língua oficial a língua estudada contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de muitas competências, inclusive a sócio-cultural. De todos os nossos participantes, apenas dois viajaram para países vizinhos e como a maioria não teve a oportunidade de viajar para outro país, nem tem acesso freqüente a produções cinematográficas ou musicais na língua espanhola, assim podemos

inferir que há a necessidade de buscar meios para contribuir com o desenvolvimento da competência sócio-cultural, já que os dados levantados não representam as únicas possibilidades de aquisição de conhecimentos sócio-culturais.

Os dados de outros momentos da pesquisa também apontam para o desconhecimento de questões relativas à cultura da Espanha. Nos questionários iniciais sobre País Vasco, Andaluzia e Castela e Leão (ver Anexos B1, C1 e D1, respectivamente), os participantes apresentaram um desconhecimento quase absoluto, quando foram perguntados acerca dos conhecimentos ou das imagens que possuíam destas comunidades, o que podemos observar nas citações a seguir:

[01] Nada. (Maria Júlia – Anexo B1, País Vasco).

[02] Muito pouco, aliás, quase nada. (Volpi – Anexo B1, País Vasco).

[03] Sinceramente, não conheço nada sobre o País Vasco. (Adriana – Anexo B1, País Vasco).

Dos treze participantes que responderam esse questionário inicial sobre as informações que possuíam do País Vasco, onze manifestaram respostas semelhantes às que acabamos de apresentar e os outros dois fizeram uma referência à existência de um grupo terrorista na região, mas não chegaram a citar literalmente a organização terrorista e separatista ETA. Esse desconhecimento manifestado por nesses momentos e em outros que apresentamos na seqüência, leva-nos a refletir sobre o nível elementar de competência sócio-cultural apresentado por nossos participantes, quanto a estes tipos de informações trabalhadas.

Nos questionários aplicados no primeiro momento sobre as demais regiões espanholas, Andaluzia e Castela e Leão, apareceu, também, o mesmo nível apresentado anteriormente. Quando perguntamos o que sabiam da comunidade a ser trabalhada obtivemos as seguintes respostas:

[04] Que é uma comunidade que fala espanhol. (Patrícia – Anexo C1, Andaluzia).

[05] Não conheço muita coisa sobre essa comunidade, só que faz parte da Espanha. (Maria Júlia – Anexo D1, Castela e Leão).

[06] Por falta de conhecimento não posso responder. (Vanessa – Anexo C1, Andaluzia).

[07] Nada. (Mafalda – Anexo D1, Castela e Leão).

Em outro questionário (Anexo A), fizemos uma pergunta geral sobre o conhecimento que os participantes tinham dos espanhóis. As respostas foram estas:

[08] Sei poucas coisas, geralmente pequenos detalhes que escuto na sala de aula, ou através de alguma leitura sobre hábitos alimentares, religião e outros. (Giovana, Anexo A).

[09] São um povo como outro qualquer que tem uma cultura muito própria e ela traduz um pouco de como eles se colocam num mundo altamente globalizante. (Volpi, Anexo A).

A reiteração desse fator pode ser observada, também, em fragmentos das nossas entrevistas, agora não mais como observação, mas como parte da reflexão apresentada pelos participantes:

[10] (...) a participação nas aulas sobre cultura me ajudaram porque os meus conhecimentos, apesar de estudar uma língua estrangeira durante cinco anos, estar estudando ainda, eu conhecia pouca coisa, poucos aspectos culturais das regiões que falam espanhol e ... essas aulas me fizeram refletir sobre a necessidade de a gente conhecer mais pra poder passar MAIS pro aluno, porque isso ajuda na ... é na compreensão de como o povo daquela cultura diferente reage (...) (Sofia , entrevista).

Nesse fragmento, podemos observar a preocupação demonstrada por Sofia com relação ao conhecimento de fatores sócio-culturais. Existe a consciência da necessidade de uma melhor formação cultural para a formação de sua competência profissional. Sofia considera que a participação nas sessões reflexivas de elementos sócio-culturais contribuiu para uma reflexão sobre o que ela sabia e a importância de adquirir novos conhecimentos, considerando sua prática profissional e, até mesmo, sua vivência pessoal, como exemplificamos a seguir:

[11] (...) saber da cultura daqueles povos fez com que eu tivesse a noção de que é necessário ter um certo conhecimento pra que futuramente se eu for lá eu não entre em choque com o que já está estabelecido pela população, pra que eu possa respeitar assim, pra que a nossa convivência seja amistosa. (Sofia, entrevista).

Por essa conclusão de Sofia, podemos perceber que, apesar de que em nenhum momento foi citado o conceito “competência sócio-cultural”, ela é capaz de perceber os problemas que o não desenvolvimento dessa competência pode acarretar. Um deles seria o mal-entendido, que ela toma aqui como *choque*. Los Paños (2002) afirma que o desconhecimento de regras e convenções sociais pode gerar mal-entendidos que podem, por sua vez, ocasionar barreiras para o alcance da comunicação.

Sofia reconhece, ainda, a importância de se conhecer as culturas com a finalidade de respeitá-las, aportando-nos, logo, à importância do trabalho com a competência intercultural.

A constatação a que ela chegou também apareceu nas entrevistas de outros participantes. A transcrição seguinte ilustra outra opinião:

[12] (...) serviu pra constatar uma...uma CERTEZA assim que eu já tinha de que...nós NÃO conhecemos a cultura dos países que FALAM o espanhol é...é uma falha, eu acho que é...não sei se seria...papel, responsabilidade nossa como estudante, de correr atrás disso pra suprir as faltas e deficiências que a própria faculdade deixa, porque aqui a gente vê uma ou outra coisa sobre cultura, mas não é uma coisa que...que...não é aquilo que te dá confiança pra falar, eu SEI, eu conheço, te dá segurança pra afirmar que você conhece (...) (Adriana, entrevista)

Adriana, nesse fragmento, remete-nos a um ponto importante no processo de ensino e aprendizagem levantado por Almeida Filho (2002): a abordagem de aprender e de ensinar. Para esse autor, a visão de que o professor seja o transmissor do conhecimento e o aluno o receptor deve ser mudada, já que o aluno também pode, e deve, contribuir para a construção do seu conhecimento. Essa participante reconhece que o desconhecimento de elementos sócio-culturais significa uma “falha” no seu processo de aprendizagem e a responsabilidade de buscar conhecimentos enquanto aluna de língua espanhola também é observada por ela.

Em outro momento da entrevista, a mesma participante mostra-se bastante preocupada com o fato de ter pouco conhecimento acerca da cultura espanhola. No trecho a seguir, ela reitera o comentário anterior, demonstrando, uma vez mais, a importância de uma mudança de postura, deixando de ser somente receptora de conhecimentos:

[13] (...) EU particularmente não conhecia, tanto que nos questionários eu fiquei até assim COM ... encabulada mesmo. NOSSA toda pergunta: Você conhece? NÃO, o que você já ouviu falar? NADA! Então eu acho que primeiro pra ver, pra dar essa certeza que a gente não conhece, se conscientizar mesmo que falta como estudante de língua estrangeira, no caso espanhol, de correr atrás mesmo e procurar é...conhecer. Conhecer isso PRA ter uma melhor...melhor desempenho seja como aluno, seja como professor (...) (Adriana, entrevista)

A preocupação com a aquisição de competência sócio-cultural para a formação profissional também está presente na entrevista de Patrícia, como podemos conferir na opinião que segue:

[14] (...) E eu acho que a realização desse tipo de aula é...cultural pode ajudar o aluno na sua formação porque vai que ele ... ele vá pra algum país de *habla hispánica* e não conheça nada, acho que ele vai ficar meio perdido. (Patrícia, entrevista).

Ela manifesta a contribuição que as aulas com elementos culturais podem trazer ao aluno e, indiretamente, expõe a preocupação levantada por Sofia, sobre a questão do mal-entendido na comunicação entre as culturas, ocasionado pela falta de competência sócio-cultural. Para ela, o fato de não conhecer nada, pode fazer com que a pessoa que desconhece fatores sócio-culturais da língua-alvo possa ficar “perdido” num possível contexto de imersão.

O trabalho com os componentes sócio-culturais em sala de aula, segundo Los Paños (2002), pode contribuir para que o aluno sistematize e conheça elementos culturais, além de possibilitar-lhe uma integração na sociedade em que a língua estudada se desenvolve. Em alguns momentos da nossa pesquisa, como no fragmento apresentado anteriormente, encontramos manifestações sobre o reconhecimento dessa importância.

Outros participantes também demonstram essa preocupação. Quando perguntamos se o ensino de cultura nas aulas de língua espanhola era relevante, tivemos as seguintes respostas:

[15] Porque não tem como aprender uma língua totalmente fora de seu uso. (Giovana, Anexo A).

[16] É importante não dissociar língua de cultura. (Júnior, Anexo A).

[17] Língua e cultura estão intimamente relacionadas. Assim, que a aprendizagem de uma implica no conhecimento da outra. (Larissa, Anexo A).

Nesta breve exposição, pudemos perceber que os nossos participantes apresentaram dificuldade em desenvolver a competência sócio-cultural no seu processo de aprendizagem da língua espanhola. Outro fator que nos chamou a atenção nos nossos dados foi o desconhecimento apresentado quando o assunto era cultura nacional. Os gráficos a seguir nos mostram uma situação que possibilitaria um bom conhecimento de elementos sócio-culturais de Brasília (Anexo B1); no entanto, os fragmentos que aparecem na seqüência ilustram outra situação.

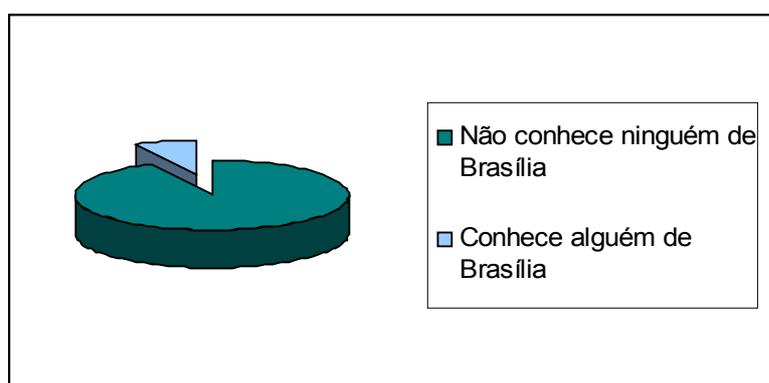


Gráfico 3.3 Brasília

Quando perguntamos se já haviam ido a Brasília ou iam com frequência, obtivemos esta porcentagem (50%) como resposta:

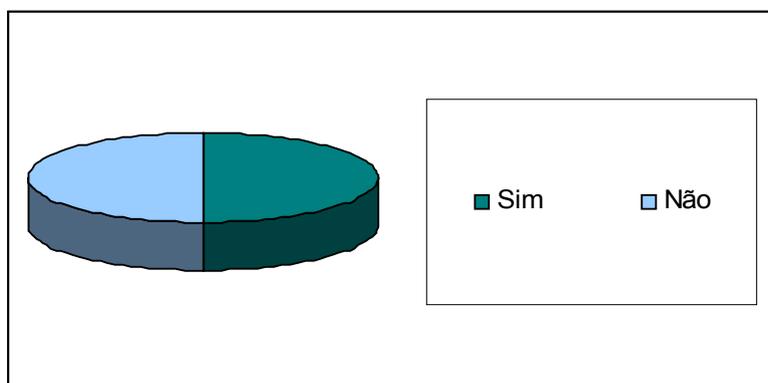


Gráfico 3.4 Viagem a Brasília

Como comentamos anteriormente, o fato de já conhecerem a cidade e pessoas da cidade, poderia facilitar o conhecimento de elementos sócio-culturais, mas os comentários mais recorrentes acerca do que sabiam ou achavam sobre Brasília foram os seguintes:

[18] É a capital do nosso país, onde são tomadas as principais decisões para nossas vidas. (A, Anexo B1).

[19] Poucas informações. (Júnior, Anexo B1).

[20] Muito pouco, apenas as informações mais divulgadas pela imprensa, principalmente nos aspectos turísticos. (Volpi, Anexo B1).

[21] A área central é bonita, tem muitos centros comerciais, mas nos fins de semana fica muito vazia. Tem estações de água e esgoto e vejo isso com satisfação. (Maria, Anexo B1).

[22] O centro de tudo. A capital mais importante do nosso país. (Patrícia, Anexo B1)

[23] Que é a parte central, onde os políticos vivem, é muito limpa e organizada. (Vanessa, Anexo B1).

Conforme aparece nos fragmentos anteriores, o conhecimento que os participantes possuem da cidade de Brasília não corresponde ao que apareceu nos gráficos 3.3 e 3.4. Imaginamos que, por Brasília ser uma cidade próxima a Goiânia (onde reside a maioria), poderia contribuir na formulação de respostas mais bem elaboradas, ou que pudessem demonstrar um conhecimento mais amplo. Podemos notar que os comentários explicitados nos fragmentos anteriores poderiam ser de pessoas que tenham, ou não, ido a Brasília. A mídia reforça as idéias apresentadas e é ressaltada no exemplo 18.

Emitir informações relevantes ou que demonstrem um conhecimento das culturas locais requer, também, um olhar diferente. Ainda que a maioria das pessoas tenha ido a Brasília, não se sabe o propósito que as levou ali e o que elas observaram. Assim, ainda que possamos observar que o conhecimento exteriorizado pode ser relacionado à mídia, não cabe aqui discutir o motivo do desconhecimento manifestado, principalmente porque os recursos midiáticos constituem uma indiscutível fonte de informações, inclusive culturais.

As informações presentes nos fragmentos anteriores nos permitem, ainda, refletir sobre a importância das culturas da LM no processo de aprendizagem de LE. González e Fernández (2006), nos PCN's de Língua Espanhola, colocam a relevância de se considerar as culturas da LM ao aprender e ensinar uma língua estrangeira. O entorno social, as vivências pessoais e os valores de cada um devem fazer parte do processo, contribuindo, de maneira positiva, para a aprendizagem da língua espanhola.

Em outros momentos da nossa coleta de dados, podemos observar a recorrência da dificuldade em expor aspectos culturais da LM. Ao serem perguntados o que sabiam, ou que opiniões possuíam, do estado do Rio de Janeiro (Anexo C1), obtivemos estas afirmações:

[24] O básico, cidade calorosa e bem participativa. (Maria, Anexo C1).

[25] Do pouco que sei, não posso achar muita coisa, mas creio que deve ser um lugar interessante com pessoas interessantes. (Vanessa, Anexo C1).

[26] Penso que somente conhecendo é que vou poder opinar claramente sobre o lugar. (Carmen, Anexo C1).

Como podemos notar, nos fragmentos sobre o Rio de Janeiro, os participantes demonstraram a mesma dificuldade apresentada anteriormente. De maneira geral, podemos interpretar, também, que o silêncio presente nas interações²⁵ em sala de aula pode representar o mesmo desconhecimento demonstrado em vários momentos. Ao participarem das sessões reflexivas, os informantes se mantiveram, na maioria do tempo, em silêncio, não emitindo opiniões, conhecimentos ou informações de maneira espontânea. Queremos ressaltar que usamos aqui *informação* como um dado recebido que pode, ou não, transformar-se em *conhecimento* ao ser processado pela mente humana, como nos coloca Landa (2005, p.113).

Geralmente, as interações entre professora e alunos davam-se mediante perguntas. Quando eram questionados, alguns, sem muita segurança do que afirmavam, emitiam opiniões. Desde o primeiro momento de cada sessão, era esclarecido que eles poderiam questionar, interromper e dar suas opiniões a qualquer momento. O silêncio observado, entretanto, denota que a cada informação que recebiam, havia manifestação de surpresa

²⁵ Nas gravações em vídeo das aulas este silêncio, por parte dos alunos, é bastante evidente.

mediante o que era visto ou escutado²⁶. Quando perguntado aos alunos durante a terceira aula o que acharam do encontro, o que havia ficado da aula, obtivemos a seguinte resposta de uma aluna:

[27] Ficou a mensagem da tradição que veio de lá pra cá. EU NÃO SABIA!
(Maria Júlia, durante a 3ª aula)

Os únicos dados que diferiram um pouco dos que foram apresentados anteriormente foram os relacionados à terceira aula. Ao serem perguntados sobre o estado de Goiás (Anexo D1), lugar onde nasceu a maioria e onde residem todos, o desconhecimento não foi tão grande e obtivemos respostas mais abrangentes, que fugiu um pouco das respostas dadas em outros questionários, como vemos nos exemplos a seguir:

[28] Sei que é um estado que possui muitas cidades históricas e turísticas. Conheço algumas cidades. (Maria Júlia, Anexo D1)

[29] Sei que é um estado que está desenvolvendo bastante economicamente, que a agricultura é muito forte, que possui cidades com belezas naturais e que por estas belezas naturais começou a desenvolver o turismo. (Vanessa, Anexo D1)

[30] É um estado que tem a economia baseada no agro-negócio. Conheço Mineiros, Jataí, Lagoa Santa, Rio Verde, Santa Helena, Acreúna, Montevídiu, Goiás Velho, Caldas Novas. (Roberto, Anexo D1)

[31] É um potencial agropecuário. Pode se tornar um dos grandes provedores do mundo desse setor. Está em ascensão. Em termos de natureza é rico e lindo. (B, Anexo D1)

Como foi possível perceber, as respostas com relação ao estado onde vivem demonstraram mais conhecimento, o que reitera nossa preocupação em partir da realidade do aluno para a realidade da língua-alvo, apesar de que esse fato só tenha ocorrido na terceira aula e somente com relação ao estado de Goiás, que contrapõe, principalmente ao desconhecimento quase absoluto explicitado na aula que trazia como lugar de partida a cidade de Brasília.

Para concluir esta seção, retomamos a pergunta que propusemos como subtítulo: *Elementos sócio-culturais revisão ou novidade?* A partir do que expusemos anteriormente, podemos respondê-la afirmando que os elementos sócio-culturais apresentados em todos os momentos da pesquisa, em relação à LM ou à LE, foram vistos como novidade e não como revisão. Partindo do que os participantes provavelmente conheciam para o que não conheciam, descobrimos que eles não possuíam muitos conhecimentos acerca de fatores

²⁶ Manifestações não-verbais tais como expressões faciais e gestos, também observadas a partir das gravações em vídeo das aulas.

culturais da LM. O fato de serem alunos concluintes da licenciatura dupla em Letras português e espanhol nos levou a hipótese de que os elementos que seriam apresentados nas três aulas poderiam ser uma revisão de conteúdo ou uma ativação da memória com relação aos conhecimentos já obtidos, o que na realidade não aconteceu.

Na próxima seção, pretendemos analisar o conhecimento de conceitos das competências sócio-cultural e intercultural demonstrado no 3º momento de nossa pesquisa.

3.3 Competência sócio-cultural e intercultural

Nas entrevistas que realizamos nos dias 26 e 29 de setembro de 2005, e 10 do outubro desse mesmo ano, perguntamos aos nossos participantes o que eles entendiam por comportamento intercultural. De acordo com o entendimento de Vilaseca (2000) e de González e Fernández, nos PCN de espanhol (2006), a competência intercultural ultrapassa a competência sócio-cultural e, ambas, compõem o conceito de competência comunicativa. A ênfase do ensino, nesse momento, passa a estar, então, centrada no aluno e nas suas necessidades de relacionar-se com outras culturas.

A maioria de nossos informantes confundiu-se ao tentar definir a interculturalidade, mantendo-se, na maioria das vezes, na definição sobre a competência sócio-cultural, não formulando, portanto, um conceito de interculturalidade. Entendemos que um conceito de interculturalidade totalmente acabado não satisfaz ao próprio sentido da palavra e que o diálogo entre culturas constitui a palavra-chave de sua existência, mas pelo fato de que entre a terceira aula e a entrevista passaram-se mais de três meses e conceitos relacionados às duas competências foram trabalhados nas aulas de E/LE na graduação, inferimos que a construção de uma definição para a palavra aconteceria mais facilmente. O exemplo, a seguir, ilustra o que expusemos:

[32] (...) Eu entendo por comportamento intercultural é...um estudo da cultura da língua em estudo. Igual...nós estudamos espanhol então nós temos a obrigação de saber coisas sobre a Espanha...sobre...Argentina, sobre os países que falam essa língua. (...) (Patrícia, entrevista)

Para Patrícia, a interculturalidade está associada ao conhecimento de elementos de uma determinada cultura. Em nenhum momento da entrevista ela se refere ao contato entre culturas diferentes, ou ao multiculturalismo, e, não cita, também, a sua própria cultura como componente desse processo. Há, nesse fragmento, a preocupação com a formação da

competência sócio-cultural para o desenvolvimento da competência comunicativa. O fato de ser estudante de E/LE faz com que ela se preocupe com o estudo de elementos culturais relativos aos países que falam essa língua. Podemos observar, ainda, na fala de Patrícia a preocupação com a multiculturalidade, considerando que o espanhol é língua oficial em diversos países.

Outros participantes parecem não se sentirem seguros ao definir a interculturalidade:

[33] O que eu entendo por comportamento intercultural é... seria uma assimilação, uma adaptação e até mesmo um intercâmbio, né, de culturas, ou seja, a busca de conhecimento de culturas diferentes, basicamente só isso, só. (...) (Júnior, entrevista)

O comentário anterior reflete um pouco da insegurança de alguns participantes ao tentar definir a interculturalidade. Júnior não sabe se o comportamento intercultural está associado à assimilação e à adaptação a outras culturas, ou a trocas que poderiam ser feitas com outras culturas. Ele se atém ao conhecimento de culturas distintas da sua e apesar de aproximar-se da idéia do diálogo, não o faz com segurança.

A confusão de conceitos demonstrada por Júnior é recorrente em outros participantes:

[34] (...) Eu acho que comportamento intercultural é você conhecer diversas CULTURAS, diversas maneiras de povos se expressarem e se manter fiel à sua nisso daí, porque é assim: você CONHECE e você VÊ, internaliza alguma coisa ou outra assim, mas você não pode perder, por exemplo, a sua identidade brasileira, entendeu? Você conhece, você aprecia, você valoriza, mas a sua identidade como brasileiro fica, permanece, então eu acho que é isso. (...) (Carmen, entrevista)

A fala de Carmen, mencionada no exemplo 34, ilustra mais um momento em que a competência intercultural é confundida com a sócio-cultural. Ao preocupar-se em conhecer diversas culturas mantendo-se fiel à sua, Carmen parece não saber que a competência intercultural prevê esse diálogo entre as culturas. Para ela, as culturas aparecem desmembradas umas das outras e a preservação da própria cultura é vista como uma necessidade capaz de evitar perdas. O fragmento anterior nos permite, ainda, comentar a visão que nossa participante tem sobre a identidade nacional. Hall (2004) coloca que a cultura nacional ou as identidades nacionais não podem mais ser vistas de maneira unificada, como percebemos na fala de Carmen.

As diferenças, que perpassam as mais diversas culturas, fizeram com que elas deixassem de ser unificadas para estarem integradas. Ao buscar a preservação da própria cultura de maneira enfática: “você CONHECE e você VÊ, internaliza alguma coisa ou outra assim, mas você não pode perder, por exemplo, a sua identidade brasileira” (exemplo 34), e novamente: “você valoriza, mas a sua identidade como brasileiro fica, permanece” (exemplo 34), Carmen parece entender a cultura do outro como uma ameaça, como se a interação entre elas fosse, de alguma maneira, propiciar a perda de sua identidade. Visto desta maneira, o comentário anterior não só ilustra uma confusão de conceitos, mas um desconhecimento do que venha a ser interculturalidade, uma vez que a preocupação maior demonstrada por ela é preservar a própria cultura e não propor um encontro entre culturas diferentes. Se retomarmos a teoria proposta por Bennett (1993), podemos verificar, ainda, no fragmento exposto, um comportamento etnocentrista.

No fragmento que apresentamos na seqüência a participante retoma essa mesma discussão:

[35] ...eu acredito que seja aquele tipo de comportamento que a gente TEM diante da cultura do outro, né? Se a gente respeita, aceita...a cultura do outro independente que eu considere a minha como a melhor porque sempre a pessoa vai ter aquela...aquela...postura egocêntrica digamos assim, né? Mas ela tem que respeitar a cultura do outro e pra que ela respeite a cultura do outro ela tem que conhecer...né? (...) (Vanessa, entrevista)

Vanessa define a interculturalidade como sendo a maneira como se comporta diante de outras culturas e, a princípio parece discordar de Carmen: “a gente respeita, aceita...a cultura do outro independente que eu considere a minha como a melhor” (exemplo 35), mas quando coloca que a postura mantida tende a ser egocêntrica ela acaba por concordar com Carmen, entendendo que há uma tendência à preservação das culturas maternas. Ao propor que a pessoa “tem que respeitar a cultura do outro” (exemplo 35) pode-se perceber que, implicitamente, essa postura respeitosa diante das demais culturas seja uma imposição, uma obrigação. Bennett (1993) já previa esse comportamento quando afirmou que a interculturalidade não é algo natural e sim uma postura assumida ao longo de um processo.

No fragmento de Vanessa ainda é possível identificar outro aspecto passível de confusão: o entendimento de que a postura intercultural exige um amplo conhecimento da outra cultura. O fato de estar em contato com novas culturas é que vai propiciar o diálogo entre elas, mas não há, necessariamente, que ter esse conhecimento para apresentar um comportamento intercultural. O conhecimento pode ser adquirido durante o contato e o

comportamento que se tem diante de outras culturas é construído no decorrer de um longo e inacabado processo, a cada dia se aprende a respeitar e tolerar o que nos é diferente, permitindo, assim, assumir uma postura que seja adaptada a qualquer situação. Quando Vanessa diz: “e pra que ela respeite a cultura do outro ela tem que conhecer...né?” (exemplo 35) podemos perceber que ela não apresenta uma postura intercultural, já que para que haja o respeito exige-se o conhecimento. É possível, inclusive, traçar um paralelo: se não conheço, não respeito, e não é essa a proposta da interculturalidade.

Outros participantes, no entanto, aproximaram-se do conceito de competência intercultural ao formular uma definição:

[36] Pra mim é... comportamento intercultural diz respeito a como a pessoa vai se portar, é...vai se portar diante de uma determinada cultura de acordo com os conhecimentos que ela tem acerca daquela cultura, é a maneira como ela vai reagir (...) (Sofia, entrevista)

Ao relacionar a maneira de reação diante de um possível contato intercultural, Sofia demonstra saber a importância de se pensar a respeito do comportamento que podemos ter diante de outra cultura. Não chega a ser uma definição que contemple de maneira satisfatória, principalmente por associar o comportamento ao conhecimento que se tem da outra cultura, assim como Vanessa, mas entender que a competência intercultural está relacionada a uma reação nos leva a pressupor que ela refletiu sobre o assunto ou que está disposta a fazê-lo quando haja necessidade .

Larissa concorda com Sofia em sua definição:

[37] (...) eu entendo que seria o comportamento em que a pessoa esteja disposta a fazer um diálogo da sua cultura com as demais culturas. De que forma? Entendendo os comportamentos das pessoas dessa cultura e não tendo um comportamento etnocentrista de pensar que a sua cultura é melhor que a dos outros e tudo mais. (...) (Larissa, entrevista)

A resposta de Larissa abordou três aspectos muito relevantes da competência intercultural: o diálogo entre culturas, o entendimento de comportamentos distintos e a manutenção de uma postura que não seja etnocentrista. Ao reconhecer que não pode haver privilégio de uma cultura sobre a outra, Larissa expõe sua preocupação com a igualdade de valores e com o respeito que deve existir na busca pelo convívio pacífico.

Outro participante amplia a opinião de Larissa, quando propõe o comportamento intercultural não só para uma outra cultura ou um só momento. Existe a preocupação de que a

interculturalidade ultrapasse as barreiras de sala de aula e seja um hábito constante e consciente. No fragmento a seguir pode-se notar essa preocupação:

[38] (...) no meu ponto de vista é ter conhecimento de outras culturas, não só ter esse conhecimento, mas no caso aqui, comportamento seria mostrar no caso é...espanhol como língua estrangeira seria... mostrar aos alunos ter um comportamento, não só mostrar as diversas culturas, mas também ter um comportamento em sala de aula é...intercultural, ou seja, não ter uma...não ser uma cultura etnocentrista é falar só da cultura espanhola, por exemplo.(...) (Roberto, entrevista)

Quando Roberto se refere ao fato de não falar somente da cultura espanhola, ele concorda com outros participantes, já citados anteriormente, recordando o número de países que tem o espanhol como língua oficial. No exemplo anterior notamos como o participante vê que a interculturalidade está associada ao comportamento que se tem e não somente ao conhecimento que temos de outras culturas, o que reforça a idéia de que é preciso ser intercultural não só com as culturas de outros países, mas também com as culturas locais e nacionais. Uma pessoa é capaz de conhecer diversas culturas e não ter uma postura intercultural diante de nenhuma delas e Roberto ressalta essa opinião quando coloca que não basta mostrar as diferentes culturas, mas também se comportar diante delas revelando, por exemplo, uma postura relativista ou intercultural, mas essa opinião que parecia tão bem fundamentada e segura num primeiro momento, revela insegurança em outros momentos da mesma entrevista:

[39] (...) Acho isso importante, essa consciência mesmo e a postura também do professor que só com aquela consciência, eu acho que o mais importante é a PRÁTICA do professor mesmo (...) o que REALMENTE o professor tá FAZENDO pra mudar o comportamento do aluno, se esse comportamento é realmente só no momento de sala de aula ou se fora da sala de aula? (Roberto, entrevista)

Numa discussão que começa com a reflexão do que vem a ser a interculturalidade, Roberto, que pareceu ver como algo próprio de cada pessoa, atribui, logo depois (exemplo 39), a responsabilidade do desenvolvimento desse comportamento somente ao professor. E o aluno? Está claro que o ideal é que todos os professores possuam e externalizem uma postura intercultural, até mesmo porque ele pode ser um exemplo a ser seguido em sala de aula, mas ele não pode ser o único responsável por mudanças. Cada pessoa age de determinada maneira quando está em contato com outra cultura que não seja a sua, e a maneira como o faz pode ser

aprimorada e desenvolvida com o tempo e a consciência de cada um. Quando o participante ressalta que o mais importante é a prática docente, ele se isenta de qualquer responsabilidade e espera que seu próprio comportamento seja modificado a partir do que é mostrado. No fragmento há, ainda, uma cobrança que vai além das possibilidades do professor e um questionamento de como ele pode interferir num comportamento que ultrapassa os limites da sala de aula.

Diferentemente de Roberto, Volpi apresenta outra posição que leva-nos a refletir sobre o papel do professor de língua espanhola:

[40] (...) pra mim comportamento intercultural é quando o professor de língua estrangeira dentro da sala de aula fomenta de maneira crítica que os alunos possam ter acesso a vários tipos de culturas sem que ele manifeste uma posição clara frente a qualquer uma dessas culturas, seja de aprovação, seja de desaprovação, ou seja, então o professor vai ter um papel basicamente de MEDIADOR de culturas, fomentando que o aluno conheça-as para que ele possa entendê-las, não para que ele se posicione diante de uma melhor ou outra pior que essa ou a outra, tá? (Volpi, entrevista)

De acordo com Volpi, o professor assume um papel de mediador na construção do conhecimento e o aluno se comporta de maneira autônoma obedecendo aos princípios da abordagem comunicativa. Para ele é importante que o professor incite de maneira crítica e dê ao aluno condições para fazer suas próprias escolhas.

No trecho a seguir Volpi retoma essa questão, reafirmando sua opinião durante a mesma entrevista:

[41] (...) Nesse sentido também tem o seguinte: o componente cultural né, entraria nas aulas, né, pra basicamente isso, pra formação de uma consciência crítica dos alunos, instrumentalizando-os da seguinte forma, pra que eles pudessem entender outras culturas não com valores pejorativos, ou seja, minha cultura é melhor ou pior que a outra, NÃO! Ou seja, conhecer as culturas realmente para o enriquecimento nosso enquanto homens, seres humanos em que a gente produz significados. (Volpi, entrevista)

Além de reafirmar a questão dos papéis de professor e aluno, o participante entra em questões relacionadas ao estudo intercultural. Ao colocar que não podemos depreciar as demais culturas colocando-as em níveis diferentes, podemos discutir a postura que ele parece demonstrar. Segundo Rocha (2003, p. 7), o comportamento etnocentrista “No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc.” e Volpi parece não comportar-se dessa maneira, já que reconhece as diferenças existentes entre as culturas e não apresenta os

sentimentos manifestados através desta definição, principalmente quando diz que a sua própria cultura não é “melhor ou pior que a outra” (exemplo 41).

A mesma postura é demonstrada por Adriana, como nos mostra o exemplo a seguir:

[42] (...) eu acho que o comportamento intercultural é isso, é você saber lidar, qual é a sua postura com relação a...a relação mesmo de uma cultura de uma língua que você TÁ aprendendo e a sua língua mãe, eu acho que é isso, é tentar entender as diferenças, não...é...REFLETIR mesmo, não só criticar, eu não vou aceitar porque eu prefiro a minha, assim...é ter esse tipo de postura. (...) (Adriana, entrevista)

Além de opinar de maneira semelhante à de Volpi, Adriana, em sua entrevista, aponta outro assunto de muita relevância: a reflexão. Para ela não é somente uma questão de postura, mas de refletir com relação a essa postura. As diferenças existem não somente para serem percebidas, criticadas ou aceitas e sim para serem refletidas.

A reflexão acerca da interculturalidade aparece reiteradas vezes. Giovana reconhece a importância do respeito entre as culturas quando coloca:

[43] (...) por comportamento intercultural eu entendo que é você conhecer, assim, ou pelo menos tentar conhecer uma outra cultura e tentar respeitar as diferenças, né, porque cada um tem um tipo de (...) viver. E eu acho que comportamento intercultural é ter esse respeito, conseguir ter esse respeito pela outra cultura. (Giovana, entrevista)

Ao iniciar sua exposição, Giovana coloca que conhecer ou tentar conhecer outra cultura definem a interculturalidade. Em princípio ela confunde-se e não formula uma definição que contemple as propostas interculturais, mas retoma os princípios do diálogo intercultural ao ressaltar a importância do respeito ao estar em contato com outras culturas. Enfatizando o respeito, que ela repete três vezes nesse fragmento, ela reconhece também que as diferenças existem e elas devem ser respeitadas. Em outro momento da mesma entrevista, concluindo suas idéias, Giovana reconhece que aulas de E/LE que tenham como foco principal as culturas e suas diferenças podem contribuir de maneira muito significativa com a formação dos (futuros) professores e, conseqüentemente, com a formação dos alunos enquanto cidadãos interculturais:

[44] Eu acho que esse tipo de aula ajuda na formação, assim, nós como professores, se for levar isso pra sala de aula, eu acho que pode ajudar o aluno a conseguir estabelecer esse respeito pela outra cultura. (Giovana, entrevista)

Mafalda, com relação ao respeito e à reflexão, compartilha da mesma opinião de Giovana:

[45] (...) o comportamento intercultural é (...) a capacidade que o indivíduo tem, que a pessoa tem de conviver com culturas diferentes da sua e respeitar tanto a cultura quanto as pessoas, que são diferentes (...) a participação nessas aulas sobre cultura me fizeram refletir sobre a importância... SIM me fizeram refletir exatamente sobre isso, né, o quanto que é importante essa questão da cultura que não é muito comum de ser abordado em sala de aula (...). (Mafalda, entrevista)

O exemplo 45 mostra-nos que a diferença entre as culturas é percebida pelos alunos e existe uma preocupação em como lidar com essas diferenças que passa, principalmente, pelo respeito à diferença. Mafalda aborda, em sua entrevista, outro fator que comentamos em nossa justificativa (ver as *Considerações iniciais*), a relação entre língua e cultura. Ainda que nossa base teórica tenha auxiliado na concepção de que língua e cultura são elementos indissociáveis, a fala de Mafalda nos leva a refletir e a corroborar a hipótese, já levantada em outros trabalhos, como o de Oliveira (2004), de que a prática difere um pouco da teoria. Ainda que a cultura é manifestada pela língua e vice-versa, muitas vezes, em sala de aula, a cultura é tratada como curiosidade e não faz parte do cotidiano da aula de LE. Mafalda coloca: “o quanto que é importante essa questão da cultura que não é muito comum de ser abordado em sala de aula” (exemplo 45), ou seja, existe a preocupação com a importância de um trabalho que contemple os fatores culturais, mas não é algo comum na rotina escolar, logo, inferimos que língua e cultura têm sido trabalhadas separadamente, não atendendo, portanto, às expectativas da literatura intercultural e às premissas propostas por Delors (2003).

Tendo explicitado as opiniões dos participantes sobre a interculturalidade e o conhecimento que possuem sobre as competências, passamos, na próxima seção, para a análise das atitudes demonstradas nos quatro momentos de coleta de dados, usando como apoio teórico principal a teoria de Bennett (1993).

3.4 Do etnocentrismo ao etnorrelativismo: atitudes demonstradas

A teoria do desenvolvimento de comportamentos de Bennett (1993) foi elaborada visando a aplicação em contextos de imersão, ou seja, estando as pessoas em contato direto

com pessoas de outras culturas, dentro e/ou fora do país de origem, elas iriam buscar o desenvolvimento de seu comportamento, passando por diversos estágios, para que pudessem transformar-se em pessoas interculturais, dialogando com diferenças e semelhanças de maneira pacífica. Sabemos que para sermos interculturais, há a necessidade de um envolvimento cultural e de uma implicação em um processo, que pode ser mais curto para alguns e mais longo para outros. A interculturalidade não constitui tarefa fácil, mas pretende-se que ela seja almejada por todos e num contexto de sala de aula esperamos que a preocupação em desenvolver tal postura seja mais latente.

Ainda que a teoria de Bennett (1993) tenha sido pensada para contexto de L2 e exija um tempo maior para que as etapas de desenvolvimento sejam percebidas e superadas, reconhecemos a relevância de um estudo como esses e resolvemos observar como algumas atitudes podem ser percebidas na sala de aula de E/LE quando os alunos são expostos à elementos culturais. Assim, utilizando partes da teoria de Bennett (1993) e seguindo as sugestões feitas pelo próprio autor aos educadores e aprendizes que queiram utilizar a teoria, aplicamos seus estudos ao contexto de LE e partimos, em nossas análises, do etnocentrismo ao etnorrelativismo, buscando explicitar algumas atitudes, registradas em nossos instrumentos de coleta de dados, demonstradas por nossos participantes.

No nosso questionário inicial (Anexo A) perguntamos aos nossos participantes o que eles sabiam dos espanhóis e obtivemos as seguintes respostas:

[46] Sei que são pessoas rudes, rigorosas e frias. (Maria Júlia, Anexo A)

[47] Sei que são pessoas extremamente fechadas e que possuem costumes bem diferentes dos brasileiros. (Patrícia, Anexo A)

[48] São pessoas rígidas em tudo que fazem. (Larissa, anexo A)

[49] São pessoas com personalidade forte. (Adriana)

De acordo com a teoria de Bennett (1993), as respostas dadas estão no estágio de *Defesa*, o segundo estágio do comportamento etnocentrista, em que para definir a cultura diferente são usados estereótipos que inferem características negativas. Dentro do estágio de *Defesa* existem outras etapas, em que uma reforça a outra, que seriam a *denegrição* e a *superioridade*. É interessante observar que os adjetivos usados por nossos participantes se aproximam e ao usar características como “frios”, “rudes”, “fechados”, “rígidos e de “personalidade forte” existe a intenção de enfatizar um estereótipo espanhol, ou até europeu, que os coloca em situação de superioridade, como se tais adjetivos representassem alguma ameaça, remontando, de alguma forma, à colonização ibero-americana .

A fase de *Defesa* apresenta, ainda, outra etapa, a reversão, que exalta características de outras culturas e as compara com a própria cultura. Na interação ocorrida na primeira aula, Maria Júlia tece o seguinte comentário acerca das festas que existem em Brasília:

[50] Por exemplo, quando eu saio daqui e vou a Brasília eu vejo muita coisa interessante e quando alguém fala que vem a Goiânia eu fico pensando (risos) o que vem fazer aqui? Não tem NADA! (...) As minhas amigas falam que adoram Goiânia e parece que não tem nada. (Maria Júlia, interação ocorrida durante a primeira aula)

Para ela, as festas de Brasília são muito melhores que as de Goiânia, sua cidade, e ao buscar diversão ela encontra em outra cidade, já que a sua não oferece opções. Aqui percebemos que para analisar a própria cultura é necessário afastar-se um pouco, que o olhar “estrangeiro”, às vezes, consegue captar muito mais que as pessoas que estão inseridas em determinada cultura.

Ainda nas interações ocorridas durante a primeira aula (Brasília e País Vasco), temos os seguintes comentários sobre a comunidade vasca:

[51] Eu coloquei que iria com receio porque a gente tem a tendência de generalizar, eu coloquei: eu não conheço, mas pelo que a gente vê na televisão acaba tendo receio. (Larissa, interação ocorrida durante a primeira aula)

[52] Eu relatei assim: que a minha imagem do País Vasco é esse grupo terrorista, mas eu coloquei assim: como eu não conheço, só tem essa imagem que me leva a pensar no País Vasco, como eu não conheço não posso relacionar bem, então tenho que conhecer mais. (Luiza, interação ocorrida durante a primeira aula)

Percebemos nos fragmentos anteriores algumas atitudes etnocentristas, em o estereótipo do terrorismo constitui-se no único conhecimento que os participantes possuem da comunidade vasca levando ao receio de um contato mais próximo com as culturas que constituem o País Vasco, sendo, portanto, dificultado o desenvolvimento da sensibilidade intercultural com relação a esse lugar.

No primeiro momento de nossa coleta de dados (ver Quadro 3.1) tivemos mais exemplos de atitudes que classificamos como etnocentristas:

[53] Eu não gosto de Brasília. Primeiro porque é o lugar onde se localizam a maioria dos corruptos do Brasil, e depois porque é um lugar ‘frio’, não no sentido literal; os brasilienses não são acolhedores e são individualistas. (Larissa, Anexo B1)

[54] Estive em Brasília há treze anos. A lembrança que tenho é a de uma cidade repleta de cidadezinhas ao seu redor, nas quais o foco de pobreza é extremamente concentrado. (Sofia, Anexo B1)

E ao serem perguntados se iriam com receio à cidade de Brasília responderam assim:

[55] Porque à noite, na asa norte, não gostei do ambiente. (Cláudia, Anexo B1)

[56] Porque acredito que é uma cidade perigosa e um pouco violenta. (Maria Júlia)

[57] Creio que não iria a lugares considerados como zonas de perigo ou marginalidade. (Sofia, Anexo B1)

Ao descrever Brasília (questionário, Anexo B1) contamos com comentários como este:

[58] Brasília é uma cidade não muito bonita. Mas é lá onde são resolvidos (aumentados) os problemas de todos os brasileiros. (A, Anexo B1)

Nos fragmentos anteriores percebemos quais são as impressões que nossos participantes têm da cidade de Brasília. Geralmente seguem na linha dos estereótipos, classificando o lugar como berço de corrupção e de pessoas “frias”. Os adjetivos negativos são recorrentes nas opiniões etnocentristas. Há a presença do medo e nas descrições dadas vemos, também, o fator sócio-econômico como indicador de receio, o perigo, a pobreza e a corrupção são apresentadas como justificativa para não estreitar os laços com a cidade e estabelecer um diálogo. Em comentários como esses inferimos, ainda, que a mídia contribui com a construção do imaginário coletivo, em que estereótipos são reforçados e repetidos, tal como foi apresentado.

O comentário 54 ilustra uma opinião que não foi colocada pela mídia, Sofia esteve em Brasília e guardou como única lembrança do lugar a concentração da pobreza das cidades satélites. Por esse fragmento poderíamos inferir que se trata de um comentário no mínimo preconceituoso, porém fatores alheios ao fragmento devem ser considerados antes de analisarmos dessa forma. Para concretizar uma afirmação como essa devemos levar em consideração os motivos que a levaram a Brasília há treze anos, sua formação na época e, principalmente, as mudanças ocorridas em Brasília em treze anos de desenvolvimento, logo, tomamos o comentário de Sofia como uma primeira impressão e, talvez, a única que teve da cidade, o que não isenta de classificarmos o comentário como etnocentrista.

Percebemos outras atitudes etnocentristas nos comentários feitos nos questionários sobre o Rio de Janeiro:

[59] Acho assustador! (A, Anexo C1)

[60] Pelo pouco que sei é uma cidade muito violenta, principalmente perto das favelas. (Vanessa, Anexo C1)

[61] A violência é muito grande e uma bala perdida ou um cerco dos assaltantes podem nos surpreender a qualquer momento. (Carmen, Anexo C1)

Os fragmentos anteriores permitem, uma vez mais, inferir sobre a influência da mídia na formulação dos comentários sobre os lugares. São atitudes etnocentristas, mas são pautadas, muitas vezes, em visões que a mídia oferece. O mais que preocupa são comentários como o 59, que explicita uma atitude que dificilmente aceitará mudanças para o desenvolvimento da sensibilidade e a abertura para o diálogo intercultural porque não haverá possibilidades para um possível contato.

Nos questionários sobre a Adaluzia (Anexo C1) quase não encontramos atitudes etnocentristas com exceção de um comentário, que vale a pena citar por ser de uma participante que em outros momentos já demonstrou essa atitude:

[62] Ir para qualquer país que não seja o nosso é de dar medo, provocar receio. (Carmen, Anexo C1)

Carmen já havia explicitado uma atitude etnocentrista em outro questionário e volta a demonstrar medo nesse comentário, medo do novo, do desconhecido. É possível que a participante tenha dificuldades em relacionar-se com outras culturas e prefira manter-se na etapa de *Defesa* ou até de *Negação* da outra cultura se considerarmos seu medo como uma maneira de manter-se afastada para que as diferenças não sejam sequer percebidas.

Para finalizar nossos exemplos de atitudes etnocêntricas expomos um fragmento do quarto momento da nossa coleta de dados:

[63] EU particularmente, eu viso...eu não dou muito valor A minha cultura, eu gosto mais da cultura espanhola, eu vou atrás de tentar saber alguma coisa da cultura espanhola daquelas todas regiões que nós vimos, das províncias ali, então, assim, aquilo lá me chama muita atenção, e eu não vejo a NOSSA cultura aqui brasileira, NUM vejo assim o que me chame atenção. Eu NÃO GOSTO! Particularmente eu não gosto da cultura brasileira, eu não gosto do que as pessoas fazem aqui no Brasil. (Maria, entrevista)

A fala de Maria nos leva a perceber que o etnocentrismo pode revelar-se também com relação à própria cultura, ela estaria, como apontou Bennett (1993), dentro do estágio de *Defesa*, na etapa de *Superioridade* em que características da outra cultura são enfatizadas e vistas como superiores. Exemplos como esse são bastante comuns no Brasil com relação à cultura norte-americana, muitas vezes existe a preferência pelo estrangeiro em detrimento do nacional. O ponto mais relevante da declaração de Maria, é que podemos constatar que não houve nenhuma mudança no comportamento dela, visto que a entrevista, quarto momento da nossa coleta, aconteceu quase quatro meses após as aulas de elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha. Ainda que esse seja um caso isolado dentro da nossa pesquisa é importante considerar que o objetivo era promover a interculturalidade e não fomentar uma atitude etnocentrista, seja ela com relação às culturas da LM ou da LE. Em momento nenhum durante as aulas a cultura espanhola foi colocada como superior ou melhor que a brasileira. Maria, provavelmente, não conhece o que Hall (2004) chama de “sujeito fragmentado” e que Rajagopalan (2003) reconhece como inevitável, senão seu posicionamento seria outro e saberia lidar de maneira mais natural com sua identidade cultural e aceitaria dialogar com as mais diversas culturas, não manifestando uma atitude tão etnocentrista como a que foi colocada no exemplo 63.

Diferenciando dos posicionamentos anteriores, alguns participantes manifestaram outras atitudes, que podemos reconhecer como mudança comportamental, se apoiarmos na proposta de Bennett (1993). Sabemos que mudanças de comportamento requerem tempo e trata-se de um aspecto pessoal, ou seja, para algumas pessoas as mudanças podem acontecer em um tempo mais curto que para outras. Ainda que o objetivo do nosso estudo não fosse provocar mudanças, as atitudes demonstradas, ainda que apresentem diferenças, valem ser observadas, pois representam opiniões dos participantes sobre os elementos sócio-culturais a que foram expostos.

Após a aula sobre Brasília, Sofia, que antes ressaltou que a cidade só lhe trazia lembranças de pobreza, posicionou-se de maneira etnorrelativista:

[64] Eu imaginava que Brasília era interessante somente por apresentar monumentos grandiosos. Agora vejo que há outros aspectos interessantes como, por exemplo, lugares onde se tem a possibilidade de entrar em contato com a comunidade. (Sofia, Anexo B2)

Agora os comentários de Sofia são mais amenos, ela não vê a cidade com preconceito e ampliou sua visão, que antes estava limitada a “cidadezinhas pobres” (ver

exemplo 54) e monumentos grandiosos (exemplo 64) para perceber que a cidade oferece mais atrativos e possibilidades. O fato de mencionar que ela vê a possibilidade de contato com a comunidade como algo positivo leva-nos a inferir que a abertura para um diálogo intercultural já não parece tão distante e que as aulas de elementos sócio-culturais puderam despertar essa percepção exposta por Sofia.

Em outro fragmento percebemos que a visão sobre Brasília ficou modificada após as aulas:

[65] Tinha uma imagem mais fechada a respeito da cidade, que nela só existisse, basicamente, monumentos e um cenário político. (Luiza, Anexo B2)

Da mesma maneira que Sofia, Luiza também passou a ver em Brasília coisas que não via antes e possivelmente a mudança promovida propicie um contato mais estreito com os aspectos culturais da cidade. A mesma opinião é compartilhada por Volpi:

[66] Na verdade nunca me havia interessado antes por Brasília, mas, após a ‘leitura’ dos textos, ela me pareceu um pouco mais interessante que antes. (Volpi, Anexo B2)

A atitude demonstrada por Volpi foi de abertura ao desconhecido e apesar de ter explicitado um comportamento etnorrelativista, parece não estar muito seguro de sua opinião ao colocar que a cidade pareceu-lhe “um pouco” mais interessante que antes, ou seja, ele está aberto ao diálogo, mas no estágio de Bennett (1993) não encontra-se muito avançado, requer mais desenvolvimento para alcançar a interculturalidade. Mas, levando-se em consideração o adjetivo positivo “interessante”, inferimos que o participante encontra-se na etapa etnorrelativista.

O mesmo não acontece com Maria Júlia, nela a mudança transparece de maneira mais segura, os elementos culturais são ressaltados e representam o motivo principal da nova opinião sobre Brasília:

[67] Que esta cidade apresenta muita diversidade cultural como teatro, festival de música, museu e até mesmo ambientes naturais agradáveis e que não é apenas uma cidade monumental, fria. (Maria Júlia, Anexo B2)

Outros participantes também explicitaram comportamentos etnorrelativistas em outras aulas. Ao opinar sobre o Rio de Janeiro (Anexo C1) Larissa expôs:

[68] Eu gosto muito do Rio. É uma cidade muito bonita, além da beleza natural, há a parte histórica: os museus, o Teatro municipal, que é belíssimo, o centro histórico. Apesar do que a mídia passa sobre a violência da cidade, eu não vivenciei essa violência. (Larissa, Anexo C1)

Diferentemente dos exemplos anteriores, a opinião de Larissa leva-nos a perceber que o comportamento etnorrelativista demonstrado por ela não se deu após as aulas, mas sim em um contato pessoal. Ao declarar que não vivenciou a violência do Rio de Janeiro, ela mostra-se aberta ao diálogo, apesar de estar consciente dos problemas existentes neste e em outros estados brasileiros, não se preocupando com a imagem enfatizada pela mídia. Outro exemplo de contato pessoal com o estado pode ser verificado no fragmento a seguir:

[69] Já morei em São Paulo e já viajei para o Rio de Janeiro. Não me assusta nem um pouco. (B, Anexo C1)

Ao usar o verbo assustar, nosso participante remete-nos à questão da violência no estado do Rio de Janeiro, já exposta na opinião de Larissa, que também representa um comportamento etnorrelativista, por colocar que os problemas existentes nos lugares não o impedem de estabelecer um diálogo com suas culturas.

O posicionamento de Sofia sobre o País Vasco ilustra bem uma possível mudança de comportamento:

[70] A verdade é que eu havia me esquecido da questão do ETA no país. Então, inicialmente não pensei em nada que se relacionasse com a região. Após a discussão e também após ter visto a campanha publicitária, concluí que o País Vasco não se resume a questões políticas mal resolvidas. (Sofia, Anexo B2)

Ao colocar que havia se esquecido da presença do grupo terrorista na comunidade vasca Sofia nos leva a deduzir que, provavelmente, se tivesse se lembrado do ETA seria etnocentrista, mas as aulas e discussões realizadas levaram-na a perceber que o País Vasco não se resume a isso.

Sobre a Andaluzia temos o seguinte fragmento:

[71] Não imaginava tanta diversidade de paisagens, não sabia que o povo era tão acolhedor. (Roberto, Anexo C2)

Ao utilizar o adjetivo “acolhedor” para referir-se aos andaluzes Roberto mostra-se num estágio etnorrelativista bastante avançado, pois percebe características positivas no povo da região e expressa satisfação com as paisagens vistas da comunidade. Por seu comentário é

possível perceber que, numa situação de contato, o participante se comportaria de maneira etnorrelativista, adaptando-se às situações que lhe fossem propiciadas.

Para encerrar esta seção, utilizamos o fragmento de uma participante que, além de explicitar sua mudança de comportamento, manifestou que sentiu-se motivada em aprender mais sobre os elementos sócio-culturais, despertando, quiçá, a autonomia na busca de “conhecimento”.

[72] Mudei em relação à sede de conhecimento. A cultura milenar da Europa sempre me encantou, mas a meu ver, saber um pouco mais sobre Castilla y León, especificamente, aguçou em mim a vontade de conhecê-la. (A, Anexo D2)

Como pudemos perceber, as atitudes demonstradas diante das apresentações de cada lugar variaram, também, de acordo com o nível de conhecimento dos elementos sócio-culturais. Muitas vezes a inexistência de um posicionamento sobre determinado lugar deu-se não necessariamente por não terem nenhuma opinião ou não apresentarem nenhuma postura, mas por não conhecerem os lugares suficientemente a ponto de manifestarem alguma postura, seja ela etnocentrista ou etnorrelativista, o que corrobora a nossa opinião de que o desconhecimento dos elementos sócio-culturais prejudica o diálogo intercultural.

3.5 Aproximação cultural

Para empreender a viagem intercultural entre o Brasil e a Espanha foi usada a estratégia de aproximação entre os dois países. Como já explicitamos em nosso capítulo metodológico, partimos das propagandas brasileiras para chegar às espanholas, o que configurou um meio eficaz na sala de aula de E/LE como instrumento didático para a introdução de elementos sócio-culturais, como podemos comprovar nos depoimentos que seguem:

[73] Nessas aulas o *link* entre uma cultura da Espanha, de um país da Espanha e do Brasil me fez assim, me atentar mais pra essa questão de semelhanças e diferenças que existem entre as culturas, COM CERTEZA, me fez assim refletir mais sobre como se dá essa relação, como é o nosso comportamento, na maioria das vezes a gente é etnocentrista então me fez refletir sobre essa importância de trabalhar isso na sala de aula, porque os alunos tem uma visão muito só da cultura deles, né? E por isso eles acabam tendo muito preconceito com relação às outras culturas. Então trabalhar isso faz com que o aluno esteja aberto a conhecer novas culturas, né? Ver as outras culturas de uma forma diferente (pausa). Bom, eu acho que eu to

falando a mesma coisa mas, eu acho que esse tipo de aula ajuda nisso, fazer com que a pessoa aceite melhor a cultura do outro, com que não tenha preconceito mesmo, que ela possa ver de uma maneira de ver assim: Ah! Isso é estranho, isso eu não aceito...tentar entender a outra cultura para que se um dia ela chegar a se relacionar com pessoas dessa cultura, né, ela não tenha um comportamento assim de é...como que fala...de repelir aquela cultura, de não aceitar. (Larissa, entrevista)

A opinião de Larissa ilustra o que expusemos na abertura desta seção. Foi possível perceber que a o uso da estratégia de aproximação cultural foi além dos nossos objetivos quando, além de mostrar-se eficaz para a apresentação de elementos sócio-culturais, foi capaz de despertar a preocupação da participante com relação ao comportamento que se tem durante o contato com outras culturas. Para ela, trabalhar com a estratégia de aproximar um lugar do outro facilitou no processo de reflexão sobre as diferenças culturais e, conseqüentemente, no estudo dos elementos sócio-culturais dos dois países.

[74] (...) eu acho que as aulas que...que você apresentou pra gente foram BOas porque realmente abriu nossa mente, acho que abriu MAIS a nossa cabeça com relação a isso, com relação à cultura porque e...aquela questão de ligações também, ligação de um estado, estado brasileiro com estado, uma comunidade espanhola, é...eu nunca tinha pensado e depois disso eu falei: NOSSA, realmente tem essa ligação. Eu acho que é isso, é importante sim, principalmente pra quem vai ser pro...fes...sor como nós, né? (Vanessa, entrevista)

Adriana também vê a aproximação cultural de maneira positiva para o estudo dos elementos sócio-culturais:

[75] (...) eu acho que é isso, uma acaba completando a outra assim, agora é o que já *he dicho* é (pausa) eu acho que é conhecendo mesmo, é através da maneira que você fez, PRINCIPALMENTE o que eu achei muito interessante foi de fazer o contraste entre o Brasil e a Espanha, ou seja, nós partimos, até mesmo pra não causar um choque, nós partimos de uma coisa que tá aqui pertinho de nós, né, que foi Brasília, Rio, né, pra depois partir pra mais longe que seria as cidades da Espanha e... eu acho MUITO interessante justamente por isso (...) (Adriana, entrevista)

O fato de propiciar um contato partindo das culturas da LM auxiliou no sentido de evitar um choque cultural porque partir de algo que está mais próximo, que faz parte da cultura do aluno facilita no estabelecimento de um diálogo intercultural, ainda que, com relação ao conhecimento demonstrado sobre as culturas da LM em outros momentos da pesquisa descobrimos que, ao partirmos de um país que conhecem para outro que não

conhecem, constatamos que a maioria não possui conhecimentos sócio-culturais relativos ao próprio país.

O fragmento a seguir ilustra a opinião de uma participante sobre a consideração das culturas da LM na aula de E/LE:

[76] (...) eu é... avalio que nós devemos enquanto professores estar sempre atentos à cultura do aluno pra não deixar de considerá-lo como centro do aprendizado. Então, é... a cultura do seu país em relação com a cultura do outro se integram e é isso que motiva o aluno e também que faz com que ele é... se interesse, está diretamente relacionado a motivações, mas é isso que faz com que ele se interesse pela língua. (Gabriela, entrevistada)

Gabriela explicita, em sua entrevista, uma questão bastante interessante: o aluno como centro da aprendizagem, já colocado em nosso embasamento teórico por Almeida Filho (2002). O fato de que o aluno passa a ser considerado como o centro requer que suas culturas também participem da aula de LE, justificando, portanto, a nossa estratégia de partir das culturas da LM para aproximá-las das de LE. Na opinião de Gabriela a relação entre os lugares propicia uma maior motivação, fator que pode ser comprovado em muitos momentos da nossa pesquisa, devido ao interesse que demonstraram em obter mais informações e às expressões faciais durante as interações em sala de aula que denotavam satisfação com o que estavam aprendendo.

Outro momento da nossa coleta de dados que propiciou a manifestação de opiniões acerca da aproximação estabelecida entre os dois países foi a interação em sala de aula ocorrida durante a aula sobre Brasília e o País Vasco. A professora perguntou aos alunos se os aspectos culturais apresentados com a estratégia de aproximação foram interessantes e todos responderam que sim. Uma participante resumiu, em um comentário, a opinião aceita pelos demais participantes através de gestos afirmativos:

[77] Talvez se fosse direto não será tão interessante. A gente viu primeiro uma coisa que tá aqui no Brasil e que, muitas vezes a gente não conhece, pra depois ir à Espanha. (Adriana, interação ocorrida durante a 1ª aula)

Antes de finalizar nossa seção vamos analisar um aspecto ressaltado no nosso questionário inicial (Anexo A) que diz respeito aos tipos de cultura trabalhados na sala de aula de E/LE, que retoma a teoria de classificação cultural levantada por López (2005) e reitera o desconhecimento dos elementos sócio-culturais apontados em outra seção das nossas análises.

No nosso questionário (Anexo A) que tinha o objetivo de coletar informações sobre os conhecimentos culturais de nossos participantes formulamos a seguinte pergunta:

- Quando você trabalha algo relacionado à cultura o que trabalha?

E as respostas mais recorrentes foram estas:

- [78] Bandeiras, principais escritores, hinos, fatos históricos (...) (Poetisa, Anexo A)
- [79] Música e literatura. (Maria Júlia, Anexo A)
- [80] A família espanhola. (Júnior, Anexo A)
- [81] Assuntos sobre a realidade social da Espanha, como casamento, nível de escolaridade. (Sofia, Anexo A)
- [82] Penso que o mais acessível aos alunos seriam filmes, músicas, comida, não desprezando os demais aspectos e possibilidades de trabalho. (Adriana, entrevista)
- [83] Prefiro trabalhar os aspectos sociais. (Cláudia, Anexo A)
- [84] Trabalho em geral os costumes que tem os espanhóis como: alimentação (hábitos), a história de determinada região. (Patrícia, Anexo A)
- [85] Os costumes alimentares, a rotina diária. (B, Anexo A)
- [86] Textos que descrevem os costumes, hábitos e atividades nos momentos de lazer, por exemplo. (Luiza, Anexo A)
- [87] Preferências do povo, variedades lingüísticas, hábitos, gastronomia, literatura. (Larissa, Anexo A)

A partir dos nossos exemplos é possível constatar o tipo de cultura predominante nas aulas de E/LE dadas por nossos participantes e uma contradição entre o que dizem fazer em suas aulas e o nível de conhecimento sócio-cultural apresentado nos demais momentos de nossa pesquisa.

Os exemplos 78 e 79 enfatizam o trabalho com elementos culturais que fazem parte da cultura legitimada ou “Cultura” com “C” maiúsculo apresentado por López (2005). Já os exemplos de 80 a 87 apresentam um dado curioso: predomina a presença de dados culturais referentes à cultura essencial ou “cultura” com “c” minúsculo, classificação de López (2005) que engloba os elementos sócio-culturais, elementos esses que foram desconhecidos pelos participantes durante a coleta de dados. Quando afirmam trabalhar em suas aulas de E/LE assuntos como: cotidiano, costumes, realidade social, hábitos alimentares, variedades lingüísticas, preferências, entre outros, significa que estão privilegiando a cultura essencial que está relacionada aos “saberes compartilhados pela sociedade” (López, 2005), portanto, esperávamos que estivessem mais preparados quanto ao conhecimento de elementos sócio-culturais. Gostaríamos de ressaltar que alguns exemplos permitem mais de uma interpretação, ou seja, se consideramos que o exemplo 80 esteja relacionado à família real e não ao cotidiano da família espanhola, temos um exemplo de “Cultura” com “C” maiúsculo. O mesmo acontece com o exemplo 79, que pode ser interpretado como música popular e não música clássica, o que mudaria o tipo de cultura. Ainda assim, o resultado de nossa análise não se

alteraria, havendo, portanto a predominância de dados referentes à “cultura” com “c” minúsculo.

Passamos para a última categorização das nossas análises que pretende verificar se a propaganda constitui um veículo capaz de facilitar a assimilação de elementos culturais.

3.6 Uso da propaganda na sala de aula de E/LE

Durante a nossa pesquisa a propaganda, como recurso didático para apresentação de elementos sócio-culturais, mostrou-se bastante eficiente, principalmente com relação à aceitação e à motivação. Por esses fatores, e pelas análises que vamos realizar, inferimos que o texto propagandístico é um meio capaz de auxiliar a professores e alunos, facilitado a apresentação de insumos culturais na sala de aula de E/LE.

Muitos participantes, durante o terceiro e o quarto momento de nossa pesquisa, demonstraram muito interesse em conhecer os lugares trabalhados devido ao fascínio exercido pelo texto propagandístico. Sabemos que a propaganda utiliza muitos recursos persuasivos que pretendem influenciar o leitor para alcançar seu objetivo, no caso, atrair turistas, já que os textos que utilizamos são de turismo oficial. Os comentários a seguir ilustram esse interesse:

[88] Apesar de tudo, ainda acho que é uma cidade fria. Mas confesso que fiquei com vontade de retornar a Brasília para averiguar o que vi nas propagandas, fazendo um percurso diferente do que já fiz. (Larissa, Anexo B2)

[89] A propaganda que nos foi mostrada me fez pensar de outra maneira, expondo outra imagem de Brasília. (Patrícia, Anexo B2)

[90] A campanha publicitária me persuadiu a pensar de outra maneira. (Sofia, Anexo B2)

[91] A forma como os textos publicitários abordaram os outros aspectos que eu não conhecia de Brasília. (Luiza, Anexo B2)

[92] A propaganda sem dúvida ressalta pontos interessantes sobre os quais nem sempre pensamos, como no caso de *Brasília em Alta*, ressaltou não só os monumentos como os usou para dizer que a cidade não é só isso. (Giovana, Anexo B2)

Percebemos, pelos comentários explicitados nos exemplos anteriores, que os textos propagandísticos são capazes de despertar interesse nos participantes, cumprindo com seu objetivo persuasivo e convencendo os leitores que os lugares destacados apresentam muitas coisas que eles não sabiam ou esperavam, mostrando outras imagens.

Outros comentários, sobre as imagens expostas nas propagandas, reiteram os já apresentados:

[93] Para desmistificar a crença que temos em relação à Brasília a partir da valorização de outros aspectos da cidade. (Larissa, Anexo B2)

[94] Porque assim, através das imagens expostas e um texto agradável, o publicitário desmistifica a imagem de Brasília como algo formal por causa dos poderes que a cercam. Já vemos Brasília como um lugar para se divertir. (Patrícia, Anexo B2)

[95] Porque os elementos usados são atrativos e chamam a atenção e nos estimulam a querer ver de perto. (A, Anexo B2)

[96] O publicitário queria dessacralizar uma visão mais antiga e redutora de Brasília, por isso, ele tratou de enfatizar uma nova visão de Brasília, mais dinâmica e altamente atrativa aos jovens, por isso mesmo, digna de ser conhecida por todos. (Volpi, Anexo B2)

[97] A partir da publicidade entrei em contato com uma realidade que não conhecia. (Sofia, Anexo B2)

[98] Utilizou aspectos não tão conhecidos de Brasília justamente para atrair turistas e para desmistificar a imagem de que é uma cidade fria, de puro concreto e sem atrativos para a juventude. (Luiza, Anexo B2)

Percebemos que a propaganda contribuiu com a mudança de opinião com relação, nesse caso, à Brasília e possibilitou a abertura para um diálogo intercultural, considerando que muitos elementos sócio-culturais relativos à cidade eram desconhecidos pela maioria.

Se considerarmos os dados quantitativos para a pergunta que objetivava saber se, após as aulas, os participantes sentiram vontade de viajar para o lugar apresentado, notamos que a propaganda pode ter sido um elemento fundamental.

No questionário sobre Brasília, de quatorze pessoas que responderam, treze sentiram vontade de viajar para a cidade após as aulas. O mesmo aconteceu com outros lugares, como podemos comprovar na tabela que segue:

Lugares	Participantes que responderam o questionário	Participantes que tiveram vontade de viajar para (ou pelo) o lugar após as aulas
Rio de Janeiro	11	09
País Vasco	14	13
Andaluzia	11	10
Castela e Leão	10	10
Goiás	10	10

Tabela 3.2 Viagem pelos lugares destacados (elaboração própria)

De maneira geral, o uso da propaganda como recurso didático teve uma aceitação bastante positiva e em todos os dados não houve um participante sequer que não tenha atribuído aos textos utilizados as mudanças de opinião durante a pesquisa ou deixasse de ressaltar os pontos positivos. A opinião de Vanessa explicita bem a aceitação dos textos:

[99] Primeiramente a propaganda que chama muita atenção, juntamente com os fatos, e em segundo lugar as informações novas de um modo geral. (Vanessa, Anexo D2)

A imagem e a construção das propagandas também são comentadas:

[100] Primeiro, a propaganda escrita chama a atenção para um outro país, sem coisas comuns, depois, os dados são muito interessantes e as imagens muito bonitas. (Cláudia, Anexo C2)

[101] Porque esta propaganda é muito envolvente e nos desperta o desejo de conhecer o lugar pessoalmente. (Patrícia, Anexo D2)

Em toda a nossa coleta de dados pudemos perceber que a propaganda atingiu os objetivos que pretendia enquanto texto persuasivo e mostrou-se um excelente recurso para o trabalho com elementos sócio-culturais, desde que sejam bem selecionados e contenham aspectos culturais que possam ser explorados.

No capítulo seguinte fazemos algumas considerações finais sobre esta pesquisa e sobre os dados analisados.

Considerações finais: pensando em novos caminhos

Terminada a investigação, terminado o momento epistemológico, terminado o conhecimento, começa o que realmente importa. E a música, improvisada, composta, enche os ares. Algo novo, que nunca existira antes, da qual não se pode perguntar se é verdadeira ou falsa, invade o mundo. E o mundo fica diferente.

(...) É necessário notar que o momento epistemológico não cria. Analisa, fragmenta, descreve, explica o existente. O segundo é o momento criador. Agora não cabem os acordos e perguntas epistemológicas, porque não se pode dizer que uma obra criada, ferramenta, verso, jardim ou cultura, seja verdadeira ou falsa.

(Rubem Alves)

Nesta seção pretendemos, primeiramente, responder as perguntas de pesquisa formuladas em nossas considerações iniciais retomando observações feitas a partir dos dados levantados no capítulo anterior. Logo, listamos algumas contribuições do nosso trabalho de dissertação para os processos de ensino e aprendizagem de E/LE, apresentando algumas limitações e temas para futuras pesquisas. Encerramos nosso trabalho com algumas considerações finais sobre o estudo.

Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa objetivou, como foi mostrado nas nossas considerações iniciais, analisar as atitudes dos alunos quando entram em contato com novas informações sócio-culturais, bem como buscar estratégias que pudessem auxiliar o professor de E/LE ao

trabalhar elementos sócio-culturais no intuito de promover a interculturalidade e contribuir para o desenvolvimento da competência sócio-cultural nos alunos. Utilizando a propaganda como veículo de transporte na viagem intercultural, proposta na abertura deste trabalho, procuramos investigar se ela representa realmente um bom recurso didático para o estudo dos elementos sócio-culturais.

A coleta dos dados foi realizada durante a realização das três aulas sobre elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha, que nomeamos como “viagens”, e durante a entrevista cedida por nossos participantes quase quatro meses decorridos do nosso terceiro encontro. A análise dos dados discutiu as atitudes dos participantes diante de novos elementos sócio-culturais e a aplicabilidade dos recursos e estratégias didáticas que estabelecemos no princípio da nossa pesquisa.

Para alcançar a meta proposta, três perguntas foram formuladas para guiar nossa pesquisa e, na seqüência, tentamos respondê-las, partindo dos resultados que obtivemos em nossa análise.

Quais atitudes os participantes demonstraram ao serem expostos a manifestações culturais brasileiras e espanholas?

Pudemos perceber em nossas análises que nossos participantes apresentaram atitudes distintas em momentos diferentes da pesquisa, mas, em relação a alguns aspectos, mantiveram-se com a mesma atitude, ou seja, o desconhecimento dos elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha foi recorrente em todos os momentos da pesquisa e generalizado a quase todo o grupo de participantes. Mas quando analisamos as atitudes de acordo com a proposta de Bennett (1993), os participantes apresentaram atitudes que oscilaram entre o etnocentrismo e o etnorrelativismo, levando-nos a constatar que, muitas vezes, o desconhecimento dos elementos sócio-culturais pode influenciar na atitude tomada diante de uma nova cultura e que, para que a interculturalidade seja desenvolvida, faz-se necessário considerar uma série de fatores.

Quando propusemos empreender uma viagem partindo do Brasil para chegarmos à Espanha, pensamos em partir de culturas conhecidas pelos alunos/participantes para chegar a culturas desconhecidas. Percorrida essa viagem porém, constatamos que, ao partir de um lugar conhecido para um desconhecido, o que era conhecido para eles, no nosso caso o Brasil, mostrou-se como uma novidade, já que o desconhecimento dos elementos sócio-culturais,

de acordo com as nossas análises, foi manifestado com relação aos dois países. O que esperávamos que fosse uma revisão para os participantes, inclusive com relação à Espanha, considerando que, no ano de nossa coleta de dados (2005) os participantes estavam concluindo a licenciatura em Letras português e espanhol, mostrou-se como uma novidade para nossos futuros professores. Sabemos que a aprendizagem não se encerra juntamente com o ano letivo e muito menos com o término de uma graduação, mas esperávamos que a atitude que prevaleceria durante a coleta dos dados fosse a docente, mas nossos dados apontaram que a postura discente permeou a pesquisa, considerando que as informações foram tomadas como novidade pelos participantes e o interesse demonstrado era em aprender os novos elementos, até então desconhecidos pela maioria. Poucas vezes, durante a pesquisa, os participantes enfocaram a postura docente, que apareceu de maneira isolada, principalmente nas entrevistas, geralmente em terceira pessoa, para ressaltar a importância de se conhecer tais elementos sócio-culturais e o fomento da interculturalidade com o objetivo de utilizar, futuramente, na sala de aula de E/LE.

Como mencionamos anteriormente, as atitudes que variaram foram as que percorreram do etnocentrismo ao etnorrelativismo. Muitas vezes, durante a nossa coleta de dados, os participantes apresentaram atitudes que não puderam ser reconhecidas como etnocentristas, tampouco como etnorrelativistas devido ao desconhecimento dos elementos sócio-culturais que estavam sendo apresentados. Como não sabiam quase nada com relação às culturas que estavam sendo trabalhadas, principalmente as de LE, não sabiam como se posicionar diante do novo, visto que, para muitos, era o primeiro contato e num contexto de não-imersão. Assim, ao apresentar uma atitude etnocentrista, como apareceu em nossos dados, o participante poderia estar recorrendo a conceitos pré-estabelecidos na própria sala de aula ou influenciado por outros contatos culturais ou ainda pela mídia. Por isso é importante que o fomento da interculturalidade seja uma atividade diária e o professor, enquanto ponte entre as culturas da LM e da LE, deve preocupar-se em ser um cidadão intercultural para evitar os choques entre as culturas e possibilitar um contato pacífico e respeitoso, em que as diferenças sejam aceitas e dialogadas.

Resumindo, as atitudes demonstradas por nossos participantes foram analisadas a partir de três aspectos:

1. Nível de conhecimento dos elementos sócio-culturais das culturas da LM e de E/LE;
2. Postura adotada durante a pesquisa;
3. Atitudes etnocentristas ou etnorrelativistas explicitadas.

E constatamos os seguintes resultados:

1. Os participantes demonstraram desconhecimento de quase todos os elementos sócio-culturais da LM e de E/LE apresentados nas três aulas;
2. Predomínio da postura discente durante as aulas e a entrevista;
3. Atitudes que oscilaram entre o etnocentrismo e o etnorrelativismo, variando de acordo com a região apresentada.

O uso da estratégia de aproximação das culturas de LM e da LE pode ser eficaz na sala de aula de E/LE para introduzir elementos culturais?

Os resultados da nossa pesquisa apontaram para uma boa aceitação da estratégia de aproximação cultural utilizada em todas as aulas que serviram para a coleta de dados. Buscando contemplar os PCN's de língua espanhola (2006) e as premissas para a educação no século XXI colocadas por Delors (2003), trabalhamos com a aproximação entre as culturas da LM e da LE com o intuito de partir das culturas do aluno para chegar às culturas da LE, visando promover um contato intercultural e facilitar a assimilação dos elementos sócio-culturais de E/LE que foram apresentados. Nossos participantes, em todos os momentos da coleta de dados e, principalmente, durante as entrevistas, comentaram sobre a estratégia de aproximação, estabelecendo características positivas e atribuindo-lhe o caráter de motivadora e responsável pela assimilação dos novos componentes sócio-culturais a que estavam sendo expostos.

A estratégia de aproximação foi útil também para fazer com que os participantes se atentassem mais para as semelhanças e diferenças existentes entre as culturas, como pudemos notar na nossa análise de dados. Aproximar as culturas contribuiu para despertar para a necessidade de reflexão sobre as atitudes que devemos assumir diante das demais culturas, para perceber e respeitar as diferenças.

Os nossos resultados apontaram, ainda, que o fato de partir das culturas da LM pode contribuir para evitar um choque cultural no contato com outras culturas, o que conseqüentemente contribui para o desenvolvimento de uma postura intercultural que prevê um convívio pacífico ao estar em contato com outras culturas.

Ao aproximar as culturas foi possível reforçar a constatação do desconhecimento dos elementos sócio-culturais. Ao partir de propagandas que expunham elementos sócio-culturais do Brasil, foi possível analisar que a estratégia foi eficaz, inclusive, na introdução de insumos

culturais da LM, como confirmado por todos os nossos participantes nas interações ocorridas durante as aulas.

Em suma, é possível, a partir de nossos dados, afirmar que a estratégia de aproximar culturas distintas representou eficácia na introdução de elementos sócio-culturais, propiciando contrastes, recebidos de forma positiva e gerando reflexões que auxiliaram na busca do diálogo intercultural.

Os textos propagandísticos poderiam facilitar a apresentação de informações culturais?

O texto propagandístico mostrou-se uma excelente ferramenta didática durante toda a nossa coleta de dados. Sabemos que as propagandas são altamente persuasivas e têm como objetivo primeiro convencer o leitor, o seu público, a comprar produtos ou idéias. Além das utilidades que a propaganda apresenta por si só, como recurso didático pode contribuir de maneira muito significativa com os professores de E/LE, visto que pode representar as crenças de uma sociedade e, portanto, ser uma excelente fonte de elementos sócio-culturais, desde que bem selecionada. É tarefa do professor o planejamento das aulas e a seleção de materiais que farão parte dos momentos de negociação e compartilhamento de informações e conhecimentos, logo, para que a propaganda faça parte do contexto de sala de aula é necessário que atenda a alguns critérios prévios de seleção, estabelecidos por nós, tais como:

- atender às necessidades do grupo implicado;
- estar adequada ao contexto;
- trazer elementos sócio-culturais (ou outros elementos, dependendo do objetivo da aula) que facilitem o diálogo entre as culturas;
- estar construída de maneira que possa auxiliar na motivação dentro da sala de aula de E/LE;

Os nossos dados mostraram que a propaganda foi bem aceita devido ao fascínio que exerceu sobre os leitores, valendo-se da junção de textos verbais e não-verbais que culminaram na transmissão de informações que, muitas vezes, eram desconhecidas pelos alunos. O texto propagandístico despertou o interesse de quase 100% dos nossos participantes (ver tabela 3.2) em querer conhecer e buscar mais informações sobre a região apresentada.

Concluimos, portanto, que a propaganda facilitou o contato entre as culturas, por apresentar elementos desconhecidos e utilizar, em sua maioria, adjetivos positivos que

reforçaram as imagens que os alunos tinham de determinado lugar, desconstruindo estereótipos, quando eles existiam, e acrescentando novas imagens.

Contribuições deste estudo para os processos de ensino e aprendizagem

Para que o processo de ensino e aprendizagem de E/LE apresente um bom desenvolvimento, é exigida do educador uma competência profissional que pode ser desenvolvida ao longo de sua experiência. Para tanto é necessário que cada vez mais os alunos estejam implicados diretamente nesse processo, participando, contribuindo, efetivando a construção do seu conhecimento, para que, enfim, o professor possa comportar-se como mediador de todo esse processo e fomentar, cada vez mais, a interculturalidade.

A base teórica do nosso estudo foi construída sobre as premissas da competência comunicativa (HYMES, 1995; CANALE, 1995; RICHARDS e RODGERS, 1998), acreditando que o processo de ensino e aprendizagem de línguas na atualidade deve contemplar o desenvolvimento de suas competências, em especial, as competências sócio-cultural e intercultural (VILASECA, 2000). Nosso objetivo maior foi propiciar aos nossos participantes o contato com elementos sócio-culturais brasileiros e espanhóis, visando à reflexão sobre a importância de se desenvolver uma postura intercultural no cenário atual.

Ao proporcionar um contato entre as culturas da LM e da LE procurávamos, primeiramente, analisar as posturas que os participantes assumiriam diante dos elementos culturais valendo-nos da teoria de Bennett (1993) para formular nossas categorias de análise; portanto, logo na primeira viagem, nossa proposta inicial se frustrou, tendo em vista que o desconhecimento dos elementos sócio-culturais prevaleceu durante toda a coleta de dados e as posturas assumidas compartilharam espaço com outras categorizações levantadas a partir dos próprios dados coletados.

Consideramos que este estudo pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem no sentido de proporcionar ao professor embasamento e justificativas para introduzir o estudo dos elementos sócio-culturais na sala de aula de E/LE, fazendo com que os insumos culturais possam participar da rotina escolar e não aparecendo isoladamente e fora de contexto. Percebemos o quanto é importante refletir sobre questões culturais, promover discussões, facilitar os contatos e fomentar a interculturalidade e gostaríamos que essa visão fosse compartilhada por todos os professores de E/LE que se preocupam com a formação

crítica de seus alunos e vêm na interculturalidade o caminho para um mundo menos intransigente.

A abertura de discussões sobre as culturas da LM e da língua-alvo no *currículo* educacional como um todo, principalmente, nas faculdades de Letras, onde se formam os professores de línguas, e o engajamento na substituição de estereótipos pela busca de um posicionamento intercultural são possíveis soluções para o desconhecimento de elementos sócio-culturais apresentado pelos alunos, como foi mostrado na nossa pesquisa.

Limitações deste estudo

Todo estudo apresenta limitações e uma das que permearam nossa pesquisa refere-se ao contexto em que foi aplicado. Nossa pesquisa foi realizada somente com um grupo concluinte da licenciatura dupla em Letras português e espanhol, durante três aulas que geraram dados para nossas análises, além das entrevistas, e a quantidade de participantes variou em cada encontro, algumas vezes não coincidindo a participação em todas as aulas. Assim, nossas análises ficaram limitadas a esse contexto, podendo variar de acordo com a quantidade de participantes e contextos em que fossem aplicados, o que ocasionaria na produção de dados diferentes e alteraria a visão que expusemos nas nossas considerações finais, tendo em vista que os níveis de conhecimento sócio-culturais variam de pessoa para pessoa e não implicam, necessariamente, que uma pessoa que tenha muito conhecimento dos elementos sócio-culturais seja capaz de agir sempre interculturalmente.

Reconhecemos que uma pesquisa com um tema tão amplo não abrange todas as possibilidades e aqui propusemos somente três perguntas de pesquisa que poderiam desdobrar-se em muitos outros questionamentos partindo, inclusive, da grande quantidade de dados que obtivemos devido a um número significativo de participantes.

Sugestões para futuras pesquisas

Os trabalhos que privilegiam os estudos culturais buscando o desenvolvimento da interculturalidade oferecem aos pesquisadores um amplo leque de possibilidades que pode ser posto em prática nos processos de ensino e aprendizagem de E/LE. A seguir listamos algumas sugestões que podem contribuir para a realização de futuras pesquisas:

1. A nossa pesquisa foi aplicada no último ano da licenciatura em Letras e para observar o nível de competência sócio-cultural durante um processo mais amplo, sugerimos que este estudo seja aplicado em todos os anos do curso de Letras, visando analisar dados de participantes que cursam séries distintas para tentar comprovar se, durante o processo, há gradação na formação das competências.
2. Os elementos sócio-culturais estão presentes em muitos outros meios que fazem parte do dia-a-dia de estudantes e professores. Sugerimos a aplicação desta pesquisa com a utilização de outros recursos que possam ser usados com fins didáticos, tais como: músicas, obras literárias, filmes, histórias em quadrinhos etc.
3. Os tipos de cultura apresentados por López (2005) constituem um bom embasamento teórico para a análise dos textos propagandísticos que utilizamos em nossa pesquisa, bem como para a análise de outras propagandas com a presença de insumos culturais. A pesquisa pode ser realizada como análise de materiais pelo próprio pesquisador ou aplicada a um grupo de alunos para que eles, em duplas ou individualmente, possam analisar e classificar as propagandas selecionadas.
4. Outra vertente que pode ser explorada é o uso de propagandas de outros países que tenham o espanhol como língua oficial como veículo para o estudo de elementos sócio-culturais.
5. Sugerimos a análise das posturas de participantes ao entrarem em contato com outras culturas em contextos de L2, quando possível, ou de LE num período de tempo mais longo, tendo como base a teoria proposta por Bennett (1993) levantada em nosso construto teórico.
6. Outra possível pesquisa seria a análise das atitudes dos nossos participantes que hoje são professores em sala de aula. Poderia ser verificado se a participação em uma pesquisa como a nossa pôde contribuir para a formação profissional de nossos participantes como um todo e se auxiliou no desenvolvimento da competência sócio-cultural. Outra possibilidade seria verificar se enquanto professores eles fomentam a interculturalidade em sala de aula de E/LE.

Não pretendendo esgotar as possibilidades de desdobramentos deste estudo passamos, a seguir, para as considerações que encerram a nossa dissertação de mestrado.

Considerações finais sobre o estudo

Este estudo procurou, em sua essência, contribuir para a reflexão das atitudes que assumimos diante de outras culturas buscando o desenvolvimento de uma postura intercultural na sala de aula de E/LE e, principalmente, nos contatos culturais estabelecidos durante toda a vida. As competências sócio-cultural e intercultural foram analisadas e verificou-se a necessidade de que o seu desenvolvimento possa estar mais presente na formação dos futuros professores de E/LE. Acreditamos ter atingido os objetivos propostos no início do nosso trabalho e esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir, de alguma maneira, com os professores e alunos de E/LE que estão imbricados em um processo de formação e com aqueles que acreditam que a aprendizagem não termina nunca.

Percebemos, com este trabalho, que a interculturalidade é um tema que deve ser abordado com mais frequência e que a busca de seu desenvolvimento deve fazer parte do cotidiano escolar e extra-escolar, que possa ser suscitado por educadores, pais, formadores de opinião, com o intuito de alcançar um bem maior para todos: uma convivência pacífica. O respeito entre as culturas deve ser praticado diariamente, preconceitos devem ser banidos e diferenças devem ser dialogadas.

Também notamos que a falta de autonomia por parte de nossos alunos é uma das grandes responsáveis pelos resultados de nossa pesquisa. É necessário que os alunos-professores de línguas percebam a importância da responsabilidade por seu conhecimento e sejam aprendizes autônomos que possam contribuir com a sua formação e a construção do seu conhecimento aprendendo, o quanto antes, a buscar as informações que lhes faltam, a aprender a aprender o que não lhes foi ensinado, a participar ativamente de seu processo de aprendizagem. É necessário que os licenciandos de Letras possam perceber que o conhecimento é algo que deve ser compartilhado, para tanto, é importante que todos contribuam com essa troca.

Após as nossas considerações finais encerramos este trabalho, que propiciou um crescimento pessoal e profissional, conscientes de que o respeito entre as culturas é um aspecto que deve fazer parte do dia-a-dia de cada cidadão e deve estar presente nas salas de aula. Esperamos, ainda, que o nosso estudo possa contribuir para o surgimento de outras

pesquisas sobre este tema na área de E/LE e que, um dia, a interculturalidade possa ser inerente ao ser humano.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH- PRETCEILLE, M. A comunicação intercultural: do clichê ao enigma. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004, p.75-93.

ALBÓ, S.X. *Cultura, interculturalidade, inculturação*. Tradução de Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BELAS, J.L. *Estudo de caso na prática educacional*. Disponível em: <<http://www.jlbelas.psc.br>> Acesso em 12 de novembro de 2005 às 20:18h

BENNETT, M. J., Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity, In: PAIGE, M. (org) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BRITO, Ronaldo. Fato estético e imaginação histórica in: *Cultura. Substantivo plural*. coord. Márcia de Paiva e Maria Ester Moreira; curadoria do ciclo de palestras Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil – São Paulo, 1996, p. 193-206.

BOSCH, M. C. B. Lava más blanco, o la publicidad en la clase de ELE. In: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León: Universidad de León, 1996, p. 79-88.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

CANCLINI, N. G. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, V. M. (org). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, I.O. A prática colaborativa de leitura em língua espanhola: análise dos processos interativos de interpretação textual e resolução de dificuldades inferenciais. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: *Carabela n. 54 – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2003, p. 05-28.

CASAL (2000) Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.htm>> Acessado em: 17/11/2005.

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

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2005.

COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990. Tradução de Francisco Agudo López.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (2002): disponível em: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> acessado em 15/07/2006.

COSTA, M. P. Danza, cultura y lengua: un relato de la interdisciplinarietà en la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE). In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org) *Anais do V seminário de línguas estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras – UFG*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003, p. 283-288.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 835-849.

DRAVET, F. Acolher o desconhecido. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004, p. 95-112.

ECO, H. Parâmetros da cultura. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004, p. 25-38.

ESTÉVEZ, J. C. La publicidad como instrumento de creatividad e integración en el aula de E/LE. In: *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. León: Universidad de León, 1996, p. 105-109.

FERNÁNDEZ, F. M. Aportaciones de la sociolingüística. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 85-104.

FERREIRA, A. R. A força das suposições na interpretação do texto publicitário institucional de apelo emocional. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, R.M. (org). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9-15.

GARCÍA, M. El lugar de la comunicación no verbal en la clase de español. In: *FORMA – Formación de formadores*. n. 04. Madrid: SGEL, 2002, p.137-160.

GARCÍA-CERVIGÓN, A. H. Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *FORMA – Formación de formadores*. n. 04. Madrid: SGEL, 2002, p. 9-26.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1996a.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 2: áreas de trabajo*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1996b.

GREGOLIN, M. R. V. O acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do tempo. In: GREGOLIN, M. R. V. (org) *Discurso e mídia: a cultura o espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 95-110.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HYMES. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

INNERARITY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

JIN, L. e CORTAZZI, M. La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? In: BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 104-125.

KRAMSCH, C. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 233-259.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37.

LAGE, N. Estruturas de textos midiáticos. In: GHILARDI, M. I. e BARZOTTO, V. H. (org). *Nas telas da mídia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 57-71.

LANDA, C. G. Aportaciones de la semiótica. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 105- 126.

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

LIMA, L. M. De la mano de Romeu a una discusión amorosa. In: *Actas del IX Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: registros de la lengua y lenguajes específicos*, São Paulo, 15 de septiembre de 2001. – Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.

LLOBERA, M. et al *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995

LOS PAÑOS, A. G. R. El componente cultural en el aprendizaje de E/LE. In: ASECIO, J. E LOBATO, J. *Forma: Formación de formadores Interculturalidad*. SGEL: Madrid, 2002, p.27-35.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*. Trad. Marilda Wincler Averbu e Carisse Siecknius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MACHADO, P. R. A. C. Formação sociocultural de professores de E/LE: desenvolvendo uma postura intercultural nos processos de ensino e aprendizagem. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Cap. 4 Conhecimentos de Espanhol. Brasília, 2006. Vol. 1, p. 125-164.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MIQUEL, L. Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. In: *Frecuencia L n° 5* Revista didáctica de Español como lengua extranjera. Madrid: Edinumen, 1997, p. 3-13.

MORGAN, C. Encuentros interculturales. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 225-241.

MORIN, E. O diálogo supõe a igualdade. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004, p. 19-24.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MORILLAS, J. M. M. La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas. 2000. Disponível em: <<http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>> Acessado em: 20/10/2005.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org). *Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, B. R. S. S. Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

OLIVEIRA, A.P.M. O ensino da cultura desde uma perspectiva intercultural: análise de três coleções de livros didáticos de E/LE. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ORDÓÑEZ, S. G. *Comentario pragmático de textos publicitários*. Madrid: Arco Libros, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001, p. 21-45.

_____. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REES, D. K. O deslocar de horizontes: a leitura e a interculturalidade. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org) *Anais do V seminário de línguas estrangeiras: a formação do professor de línguas estrangeiras* – UFG. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003, p. 21-31.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Tradução de José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RISAGER, K. La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 242-253.

RIZZO, E. Publicidade e sua história. In: CONTRERA, M. S. e HATTORI, O. T. (org). *Publicidade & cia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROCHA, E.P.G. *O que é etnocentrismo*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RODRÍGUEZ, M.F.C. *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros, 2002, p. 11-37.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2001.

SANTA-CECÍLIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINNI, A. et. al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. Vol. 1. Madrid: EDELSA, 1996, p. 5-20.

SANT'ANNA, A. *Propaganda – teoria, técnica e prática*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

SANTOS, H. S. Quem sou eu? Quem é você? Será que um dia a gente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana.) – DLM - FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, J.L. *O que é cultura*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SERCU, L. Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. In: BYRAM, M. e FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 254-286.

SILVA, C.A.M. A competência sociolingüística relacionada com os americanismos: análise de livros didáticos de E/LE. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

TIERRA ENTRE MARES España Tierra entre mares – Vídeo de cultura y civilización. Dirección de Jesús Mañá, Rubi Scrive-Loyer, Libia Matos Hernández, Tomás Madrazo, Juan Egluiluz. Editores: DIDACTHÈQUE DE BAYONNE y SGEL: Madrid, 1999. 1 videocassete (100mm): son., color. 12 x 12 mm, VHS.

UN PASEO POR ESPAÑA. vol. 1 e 2. Dirección de Jaime Corpas. Editorial: Difusión: Barcelona, 2000. videocassete (100mm): son., color. 12 x 12 mm, VHS.

VILASECA, A. O. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

ZANÓN, J. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II) Comunicación y discurso en la clase de lengua. In: *Cable – revista de didáctica del español como lengua extranjera*. N°3, 1989, p.22-32.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário 01**Aluno(a):** _____**Perfil de aluno(a):****1) Você tem algum conhecimento da cultura espanhola?**

- Sim, pouco
 Sim, muito
 Não
 Outro:
-
-

2) Você tem interesse em aprender aspectos culturais relacionados à Espanha?

- Sim
 Não

3) Você tem o costume de assistir a filmes ou ouvir músicas em língua espanhola?

- Sim, freqüentemente
 Sim, raramente
 Não, nunca

4) Você tem acesso freqüente à canais de televisão em língua espanhola?

- Sim
 Não

5) Você se interessa por propagandas?

- Sim
 Não

Outros: _____**6) Já viajou para algum país de fala espanhola? Qual?**

7) O que você sabe sobre os espanhóis em geral?

Perfil de professor(a):

1) **Você se preocupa com o ensino de cultura espanhola nas suas aulas de E/LE? Por quê?**

- () Sim
 () Não
 () Às vezes

Porque: _____

2) **Você encontra dificuldade para lidar com os fatores culturais na sala de E/LE?**

- () Frequentemente
 () Às vezes
 () Não

3) **Quando você trabalha algo relacionado à cultura, o que trabalha?**

4) **Onde encontra materiais relacionados às culturas para preparar suas aulas?**

- () Em programas de televisão
 () Em livros didáticos
 () Em revistas, jornais, propagandas
 () Na Internet
 () Com amigos estrangeiros
 () Outros: _____

5) **Você tem vontade de saber mais sobre as culturas de qual(is) comunidade(s) espanhola(s)?**

- | | |
|------------------------|-----------------|
| () Andalucía | () Extremadura |
| () Aragón | () Galicia |
| () Baleares | () La Rioja |
| () Canarias | () Madrid |
| () Cantabria | () Navarra |
| () Castilla y León | () País Vasco |
| () Castilla la Mancha | () Asturias |
| () Cataluña | () Murcia |
| () Valencia | () Ceuta |
| | () Melilla |

ANEXO B1

Questionário 02 – Brasília**Aluno (a):** _____**01) Você nasceu em Brasília?** Sim Não**02) Você já morou lá?** Sim Não**03) Você já viajou ou viaja para lá com frequência?** Sim Não**04) Você conhece alguém de lá?** Sim Não**05) Caso conheça, convive muito com essa(s) pessoa(s)?** Sim Não Raramente**06) O que você sabe sobre a cidade?**

07) O que você acha de Brasília?

8) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder a questão número 06? Televisão/Noticiários Jornais/Revistas Filmes/Novelas Internet

Viagem

Outros:

9) **Você tem vontade de morar em Brasília? Por quê?**

Sim

Não

10) **Você iria ou vai a Brasília com algum receio? Por quê?**

Sim

Não

11) **Descreva a cidade de Brasília.**

Questionário 04- País Vasco**Aluno(a):** _____**01) Você já morou no País Vasco?** Sim Não**02) Você já viajou ou viaja para lá com frequência?** Sim Não**03) Você conhece alguém de lá?** Sim Não**04) Caso conheça, convive muito com essa(s) pessoa(s)?** Sim Não Raramente**05) O que você sabe sobre essa comunidade?**

06) O que você acha do País Vasco?

07) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder a questão número 05? Televisão/Noticiários Jornais/Revistas Filmes/Novelas Internet Viagem Outros: _____

08) Você tem vontade de morar no País Vasco? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

09) Você iria ou vai ao País Vasco com algum receio? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

10) Descreva o País Vasco.

ANEXO B2

Questionário 03 - Brasília

Aluno(a): _____

01) Após a leitura desses textos você sentiu vontade de viajar para Brasília?

Sim

Não

02) O que você não imaginava que tivesse nesse lugar e percebeu que tem após a leitura realizada?

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê?

Sim

Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que o levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa campanha publicitária resolveu usar esses elementos para apresentar Brasília?

Questionário 05– País Vasco**Aluno(a):** _____**01) Após a leitura desse texto você sentiu vontade de viajar para o País Vasco?** Sim Não**02) O que você não imaginava que tivesse nesse lugar e percebeu que tem após a leitura realizada?**

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê? Sim Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que o levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa propaganda resolveu usar esses elementos para apresentar o País Vasco?

ANEXO B3

Plano de aula 01

Brasília –País Vasco

Objetivo geral: Propor um diálogo intercultural partindo de propagandas turísticas oficiais brasileiras para uma propaganda turística oficial espanhola.

Objetivo específico: Apresentar elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha com o objetivo de desconstruir estereótipos que possivelmente existam com relação a esses lugares; promover uma aproximação cultural; utilizar a propaganda como veículo principal para a apresentação dos elementos sócio-culturais.

Parte 01:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre a cidade de Brasília para a obtenção de informações prévias.
- Apresentar as propagandas turísticas oficiais da cidade de Brasília e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
- Quais as informações apresentadas no texto?
- Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
- É possível inferir o perfil dos cidadãos brasilienses a partir dos textos propagandísticos?

- Apresentar fotos extras da cidade.
- Exibir um vídeo institucional da região Centro-Oeste.
- Pedir que os alunos respondam o questionário final da cidade de Brasília.
- Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões.

Parte 02:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre a comunidade vasca para a obtenção de informações prévias.

- Apresentar a propaganda turística oficial do País Vasco e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
 - Quais as informações apresentadas no texto?
 - Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
 - É possível inferir o perfil dos cidadãos da comunidade vasca a partir dos textos propagandísticos?
- Apresentar fotos extras da comunidade.
 - Exibir um vídeo institucional da comunidade vasca (Un Paseo por España).
 - Pedir que os alunos respondam o questionário final sobre o País Vasco.
 - Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões e tentar estabelecer a relação existente entre os dois lugares trabalhados durante o encontro.

Brasília em Alta

Se você gosta de música, arte, muito agito e esportes, então certamente vai curtir Brasília nos meses de julho e agosto. A capital federal é muito mais do que monumentos e belos traçados. É também a capital do rock, de esportes radicais, de trilhas incríveis, de juventude que curte a natureza e muitas festas também. A cidade tem ainda uma infinidade de parques, museus, bares, restaurantes e um pôr-do-sol que é show. Tudo isso sem falar das exposições e peças que estão sempre na programação. Quer conhecer uma cidade diferente? Conheça todas as Brasília que existem em Brasília. Acesse www.BrasiliaemAlta.com.br.

Julho e agosto é alta temporada de atrações e eventos em Brasília.



Quem fica parado em Brasília é monumento.



Altas diversões? www.BrasiliaemAlta.com.br

Brasília em Alta

Em Brasília, dezenove horas. Hora da Voz do Brasil e também de curtir os bares da capital, de se preparar para as festas, restaurantes, exposições, espetáculos, shows e o alto-astral do brasiliense. Opção de lazer por aqui é o que mais tem. Seja de noite ou de dia. Você precisa conhecer as cachoeiras e trilhas que existem perto da cidade, algumas a menos de meia hora de carro. Parques também não faltam. Nos finais de semana, a cidade se encontra no Parque da Cidade, o maior parque urbano do País. Quer museu? Aqui está cheio. Que tal uma apresentação da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional? Ou um passeio de barco no Lago Paranoá? Quer mais dicas? www.BrasiliaemAlta.com.br.

Julho e agosto é alta temporada de atrações e eventos em Brasília.

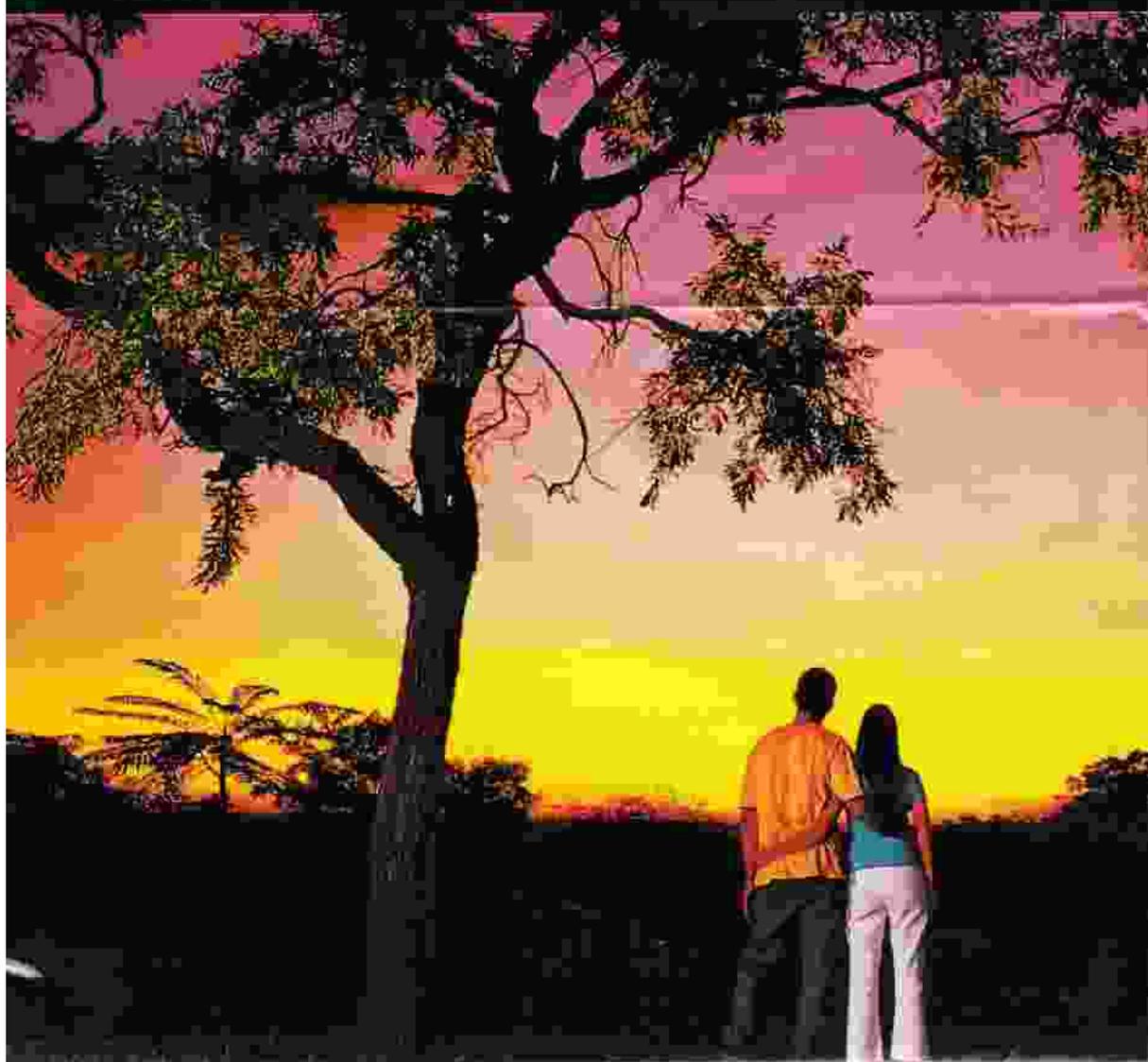


Aproveite que Brasília é uma cidade à frente
do seu tempo e dê uma paradinha aqui.



Altas atrações? www.BrasiliaemAlta.com.br

Dizem que praia de brasiliense é festa. Pudera! Elas se espalham por toda a cidade, enchendo as casas de gente bonita e alegre. Sem falar nos muitos bares, restaurantes e shows que embalam a noite. Porque, em Brasília, a música é uma Instituição. Ou você acha que tantas bandas surgem aqui à toa? Em julho acontece um dos mais importantes festivais de rock do



Brasília em Alta

País, o Porão do Rock. Mas tem também muito forró, reggae, axé e choro. Tem ainda as apresentações gratuitas da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional toda terça-feira. Não importa a sua preferência, a noite de Brasília tem sempre um som de bis. Quer mais dicas? www.BrasiliaemAlta.com.br.

Julho e agosto é alta temporada de atrações e eventos em Brasília.



Você acha que um pôr-do-sol maravilhoso desses ia anunciar uma noite sem graça?



OB.N.I.S* en el País Vasco



Sería un sacrilegio.



Lo mejor del viaje es lo que puedes llevar en tu maleta.



El momento es otro tipo de cine clásico.



¡Que te dejen dos días en paz!



No llegarás a leer ni 20 páginas.



Te sacan los cinturones.



Nos gusta la gente de fuera. Tal como son.



Hay también sitios bien baratos.



No te va a comer nadie.



¡Con todo lo que hay que ver!



Bastante excitante es ya el país.



¿Y si no llueve?

País Vasco, Ven y Cuéntalo.

* (Objetos No Indicados para un legítimo, auténtico y fascinante fin de semana.)

ANEXO C1

Questionário 06 – Rio de Janeiro**Aluno(a):** _____**1) Você nasceu no Rio de Janeiro?** Sim Não**2) Você já morou lá?** Sim Não**3) Você já viajou ou viaja para lá com frequência?** Sim Não**4) Você conhece alguém de lá?** Sim Não**5) Caso conheça, convive muito com essa(s) pessoa(s)?** Sim Não Raramente**6) O que você sabe sobre a cidade? E sobre o estado?**

7) O que você acha do Rio de Janeiro?

8) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder a questão número 06?

Televisão/Noticiários

Jornais/Revistas

Filmes/Novelas

Internet

Viagem

Outros: _____

9) Você tem vontade de morar no Rio de Janeiro? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

10) Você iria ou vai ao Rio de Janeiro com algum receio? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

11) Descreva o Rio de Janeiro.

Questionário 08- Andalucía**Aluno(a):** _____**1) Você já morou na Andalucía?** Sim Não**2) Você já viajou ou viaja para lá com frequência?** Sim Não**3) Você conhece alguém de lá?** Sim Não**4) Caso conheça, convive muito com essa(s) pessoa(s)?** Sim Não Raramente**5) O que você sabe sobre essa comunidade?**

6) O que você acha da Andalucía?

7) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder a questão número 05?

Televisão/Noticiários

Jornais/Revistas

Filmes/Novelas

Internet

Viagem

Outros: _____

8) Você tem vontade de morar na Andalúcia? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

9) Você iria ou vai à Andalúcia com algum receio? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

10) Descreva a Andalúcia.

ANEXO C2

Questionário 07 – Rio de Janeiro

Aluno(a): _____

1) Após a leitura desses textos você sentiu vontade de viajar para o Rio de Janeiro? Sim Não**2) O que você não imaginava que tivesse nesse lugar e percebeu que tem após a leitura realizada?**

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê? Sim Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que o levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa campanha publicitária resolveu usar esses elementos para apresentar o Rio de Janeiro?

Questionário 09 – Andaluzia

Aluno(a): _____

1) Após a leitura desse texto você sentiu vontade de viajar para Andaluzia?

Sim

Não

2) O que você não imaginava que tivesse nesse lugar e percebeu que tem após a leitura realizada?

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê?

Sim

Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que te levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa propaganda resolveu usar esses elementos para apresentar a Andalucía?

ANEXO C3

Plano de aula 02

Rio de Janeiro - Andaluzia

Objetivo geral: Propor um diálogo intercultural partindo de propagandas turísticas oficiais brasileiras para uma propaganda turística oficial espanhola.

Objetivo específico: Apresentar elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha com o objetivo de desconstruir estereótipos que possivelmente existam com relação a esses lugares; promover uma aproximação cultural; utilizar a propaganda como veículo principal para a apresentação dos elementos sócio-culturais.

Parte 01:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre o estado do Rio de Janeiro para a obtenção de informações prévias.
- Apresentar as propagandas turísticas oficiais do estado do Rio de Janeiro e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
- Quais as informações apresentadas no texto?
- Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
- É possível inferir o perfil dos cidadãos fluminenses / cariocas a partir dos textos propagandísticos?

- Apresentar fotos extras.
- Exibir um vídeo institucional da região.
- Pedir que os alunos respondam o questionário final do estado do Rio de Janeiro.

- Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões.

Parte 02:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre a comunidade andaluza para a obtenção de informações prévias.
- Apresentar as propagandas turísticas oficiais da Andaluzia e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
- Quais as informações apresentadas no texto?
- Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
- É possível inferir o perfil dos andaluzes a partir dos textos propagandísticos?
- Apresentar fotos extras da comunidade.
- Exibição de vídeo institucional da Andaluzia (Un Paseo por España).
- Pedir que os alunos respondam ao questionário final sobre a Andaluzia.
- Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões e tentar estabelecer a relação existente entre os dois lugares trabalhados durante o encontro.

Sabe qual é a melhor época para visitar o Estado do Rio de Janeiro? Todas. O Rio é bonito o ano inteiro. E tem uma atração especial que você também encontra de janeiro a janeiro: a hospitalidade do seu povo. O Governo do Estado convida: Visite o Rio de Janeiro. Aqui você tem toda a infraestrutura necessária e o carinho da nossa gente.

VEM QUE EU TE QUERO BEM.

Descubra o Estado do Rio de Janeiro. Receber bem é da nossa natureza.

SECRETARIA DE ESTADO
DE TURISMO

**GOVERNO DO
ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**

A GENTE TRABALHA
DE VERDADE.

**O ESTADO DO RIO DE JANEIRO
DEU A VOLTA PARA CIMA.
VENHA PARA CIMA.**



O PIB do Estado do Rio de Janeiro cresceu 33,9%, enquanto a média nacional não chegou a 20%.

O Estado do Rio de Janeiro está crescendo sem parar. Nos últimos 10 anos, o crescimento médio do PIB nacional não chegou a 20%, enquanto o PIB do Estado do Rio ultrapassou o patamar de 33%.

O Estado do Rio deu a volta para cima no desenvolvimento. Empreendedores, venha fazer parte dessa história. Vamos juntos crescer.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A GENTE TRABALHA DE VERDADE.

Odilon Wagner

Andalucía

BLANCO PERFECTO



Venir a Andalucía en invierno es acertar plenamente.



Tenemos nieve pero no excesivamente frío. Nuestros inviernos son como nuestra Tierra: cálidos y acogedores. Andalucía en invierno, es un destino perfecto.

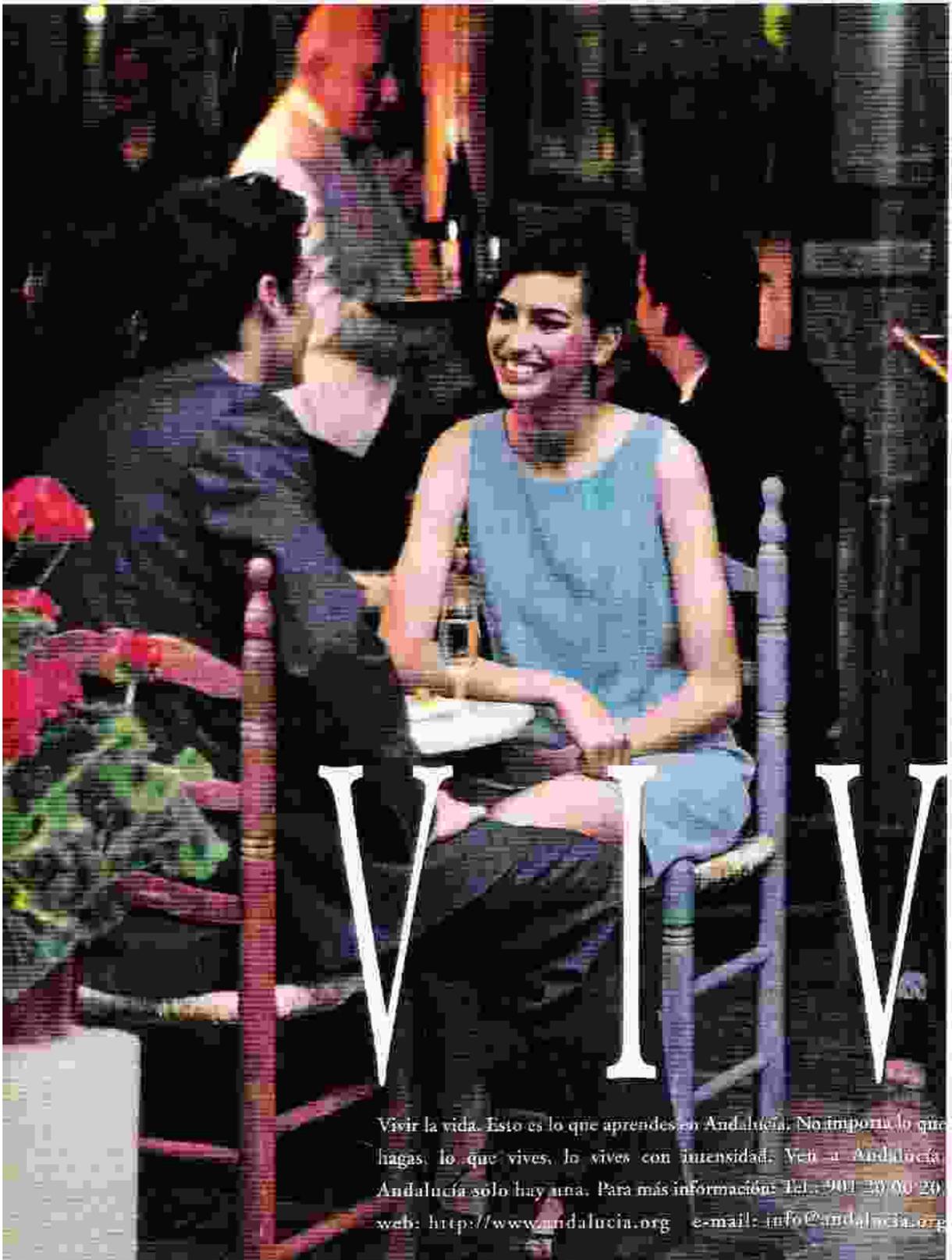


JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería de Turismo y Deporte



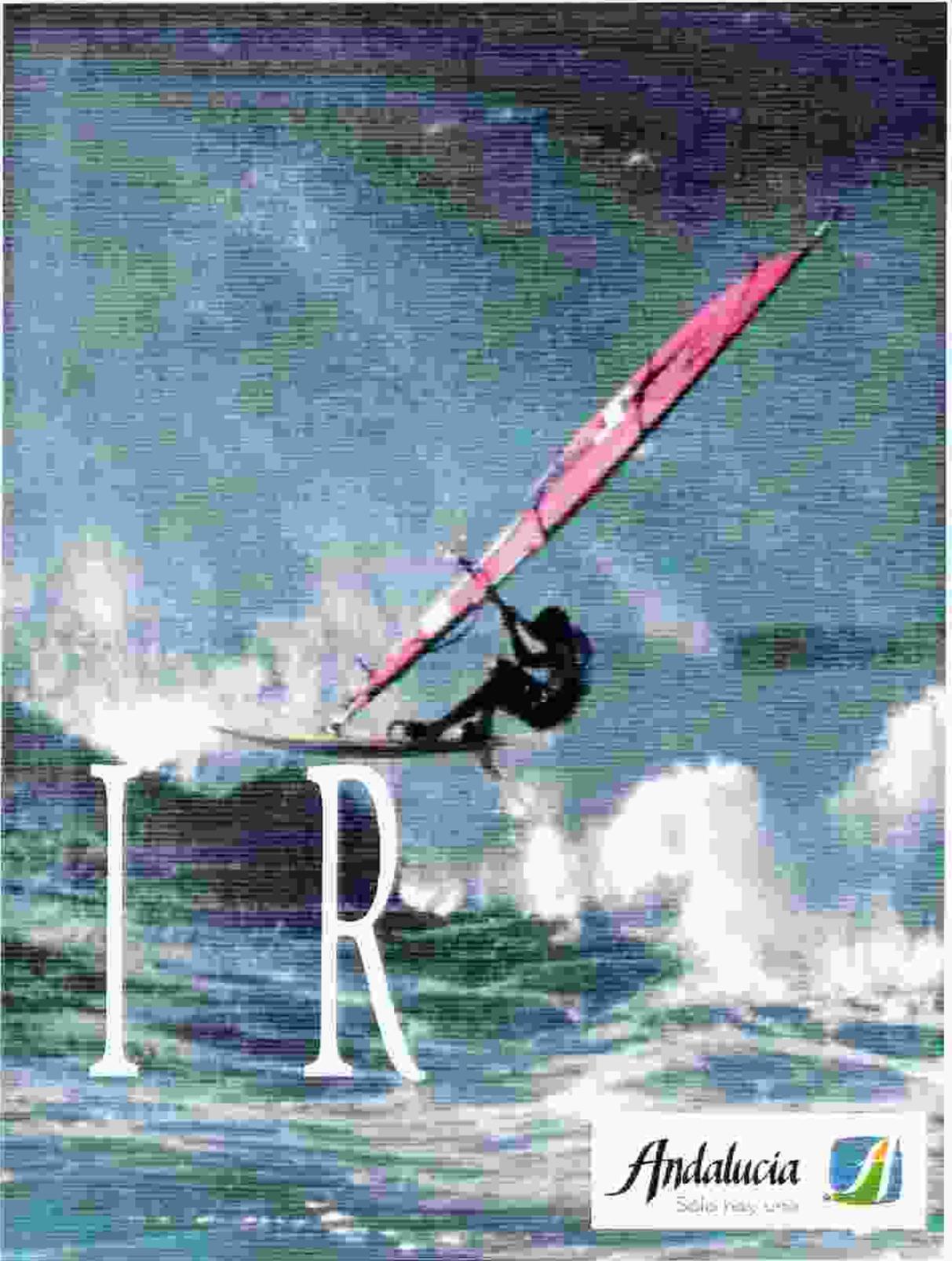
TURISMO ANDALUZ S.A.
Centro Internacional de Turismo de Andalucía
Ctra. Nal 340, Km. 109,6 - 29600 MARBELLA (Málaga)
Telf.: (95) 283 67 85 - Fax.: (95) 283 63 69

Andalucía



VIVIR

Vivir la vida. Esto es lo que aprendes en Andalucía. No importa lo que
hagas, lo que vives, lo vives con intensidad. Ven a Andalucía.
Andalucía solo hay una. Para más información: Tel.: 901 30 00 20
web: <http://www.andalucia.org> e-mail: info@andalucia.org



ANEXO D1

Questionário 10 – Goiás**Aluno(a):** _____**1) Você nasceu no estado de Goiás? Se sim, em qual cidade?**

- Sim _____
 Não

2) Você reside em qual cidade?_____
_____**3) Você convive com muita(s) pessoa(s) que vivem em outras cidades do estado?**

- Sim
 Não
 Raramente

4) O que você sabe sobre o estado? Conhece muitas cidades?_____

_____**5) Quais são as manifestações culturais mais representativas do estado?**_____

_____**6) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder as questões de número 04 e 05?**

- Televisão/Noticiários
 Jornais/Revistas
 Filmes/Novelas
 Internet
 Viagem
 Outros: _____

7) Você tem vontade de mudar de estado? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

8) O que você recomendaria do nosso estado para as pessoas que não são daqui? Se fosse elaborar uma campanha publicitária que elementos exploraria?

09) Qual a imagem que você tem de Goiás? E qual a imagem que as pessoas de outros estados tem de Goiás?

Questionário 12- Castela e Leão**Aluno(a):** _____**1) Você já morou em Castela e Leão?** Sim Não**2) Você já viajou ou viaja para lá com frequência?** Sim Não**3) Você conhece alguém de lá?** Sim Não**4) Caso conheça, convive muito com essa(s) pessoa(s)?** Sim Não Raramente**5) O que você sabe sobre essa comunidade?**

6) Qual a imagem que você tem de Castela e Leão?

7) Através de quais meios você obteve informações que o(a) auxiliaram a responder a questão número 05? Televisão/Noticiários Jornais/Revistas Filmes/Novelas Internet Viagem Outros: _____

8) Você tem vontade de morar em Castela e Leão? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

9) Você iria ou vai a Castela e Leão com algum receio? Por quê?

Sim

Não

Justificativa:

10) Descreva Castela e Leão.

ANEXO D2

Questionário 11 - Goiás

Aluno(a): _____

1) Após a leitura desses textos e vídeos você sentiu vontade de viajar pelo estado, conhecer mais de sua cultura?

() Sim

() Não

2) O que você não imaginava que tivesse aqui e percebeu que tem após a leitura realizada?

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê?

() Sim

() Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que o levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa campanha publicitária resolveu usar esses elementos para apresentar o estado de Goiás?

Questionário 13 – Castela e Leão

Aluno(a): _____

1) Após a leitura desses textos e vídeos você sentiu vontade de viajar para Castela e Leão?

Sim

Não

2) O que você não imaginava que tivesse nesse lugar e percebeu que tem após a leitura realizada?

03) Você mudou de opinião em relação ao que pensava antes? Por quê?

Sim

Não

Justificativa

04) Se você mudou de opinião, o que o levou a pensar de outra maneira?

05) Por quê você acha que o responsável por essa propaganda resolveu usar esses elementos para apresentar Castela e Leão?

ANEXO D3

Plano de aula 03

Goiás – Castela e Leão

Objetivo geral: Propor um diálogo intercultural partindo de propagandas turísticas oficiais brasileiras para uma propaganda turística oficial espanhola.

Objetivo específico: Apresentar elementos sócio-culturais do Brasil e da Espanha com o objetivo de desconstruir estereótipos que possivelmente existam com relação a esses lugares; promover uma aproximação cultural; utilizar a propaganda como veículo principal para a apresentação dos elementos sócio-culturais.

Parte 01:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre o estado de Goiás para a obtenção de informações prévias.
- Apresentar a propaganda turística oficial do estado de Goiás e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
- Quais as informações apresentadas no texto?
- Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
- É possível inferir o perfil dos goianos a partir dos textos propagandísticos?

- Apresentar fotos extras.
- Exibir um vídeo institucional da região e uma reportagem de um noticiário local com informações sobre a *Procissão do Fogaréu* e as *Cavalhadas*.
- Pedir que os alunos respondam o questionário final do estado de Goiás.
- Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões.

Parte 02:

- Pedir que os alunos respondam a um questionário inicial sobre Castela e Leão para a obtenção de informações prévias.
- Apresentar as propagandas turísticas oficiais de Castela e Leão e propor a realização de uma leitura interpretativa.

As perguntas que seguem podem auxiliar no desenvolvimento da interação:

- O que aparece nas imagens?
- Quais as informações apresentadas no texto?
- Quais as relações que podem ser estabelecidas entre a linguagem verbal e não-verbal?
- É possível inferir o perfil dos castelhanos a partir dos textos propagandísticos?
- Apresentar fotos extras da comunidade.
- Exibição de vídeo institucional de Castela e Leão (Un Paseo por España / Tierra entre mares).
- Pedir que os alunos respondam ao questionário final sobre a comunidade.
- Propor um debate em que os alunos possam expor suas opiniões e tentar estabelecer a relação existente entre os dois lugares trabalhados durante o encontro.

A MAIOR HISTÓRIA DA HUMANIDADE
FAZ PARTE DA HISTÓRIA DE GOIÁS.



DIA 23 DE MARÇO PROCISSÃO DO FOGARÉU NA CIDADE DE GOIÁS

Em uma noite escura, os judeus saem a capturar Jesus. Era a noite da Paixão de Cristo.
Esta parte da história não é conhecida no mundo pode ser presenciada por você nas ruas da Cidade de Goiás.
Participe da Semana Santa na Cidade de Goiás de 20 a 27 de março.

RAÍZES
Cidade de Goiás



PATROCÍNIO

Brasil Telecom
O 14 é todo!

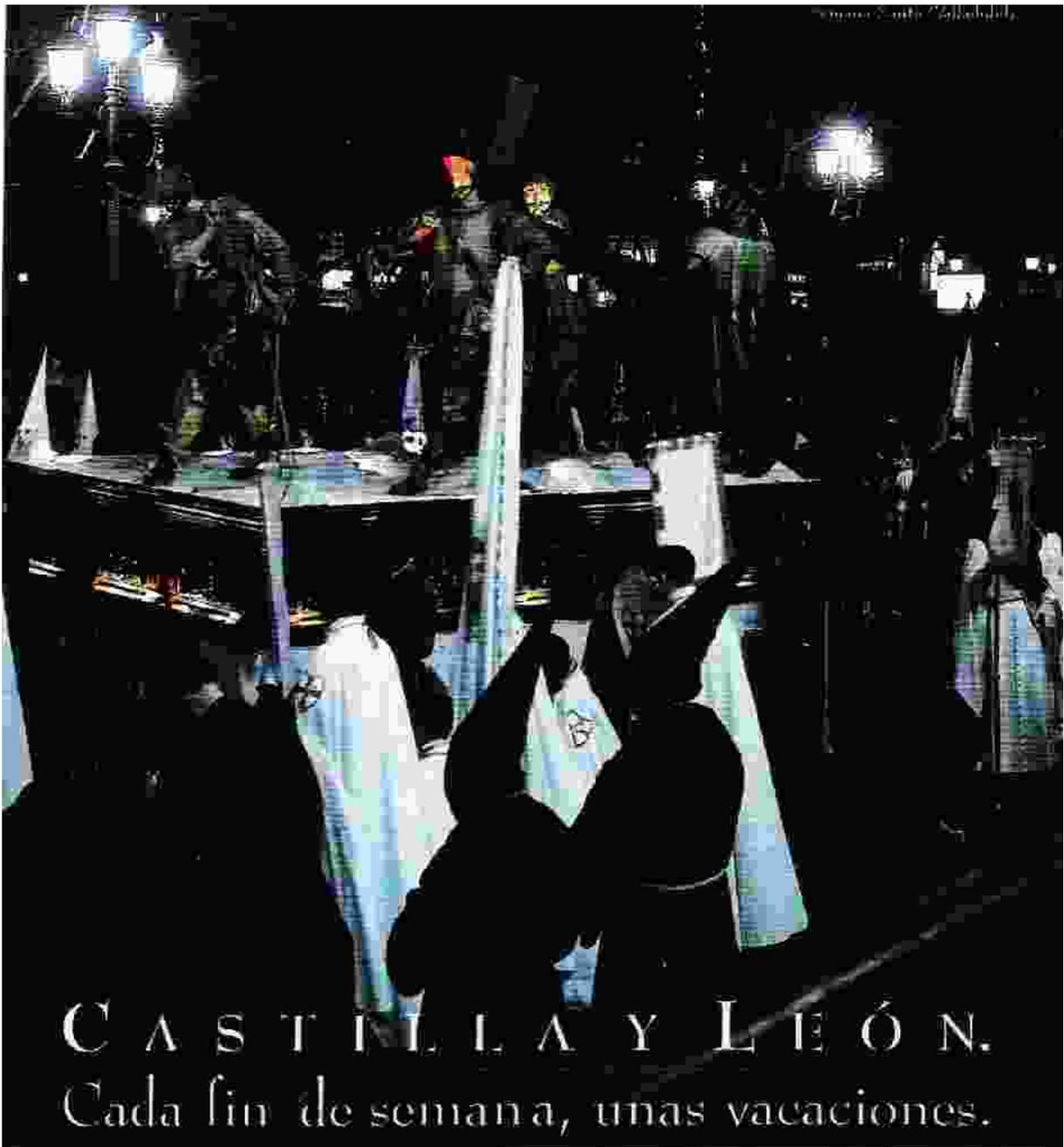


APÓIO



PROTEÇÃO





CASTILLA Y LEÓN.

Cada fin de semana, unas vacaciones.

¿No se espera a que llegue el verano? ¿A que terminen las clases? *Vete de vacaciones todos los fines de semana a Castilla y León. Estás a un paso. Podrás pasar la noche en paradores, hoteles o casas rurales. Y disfrutar de una variada gastronomía. Castilla y León es historia, arte, monumentos, tradición. Pero también diversión, actualidad.*

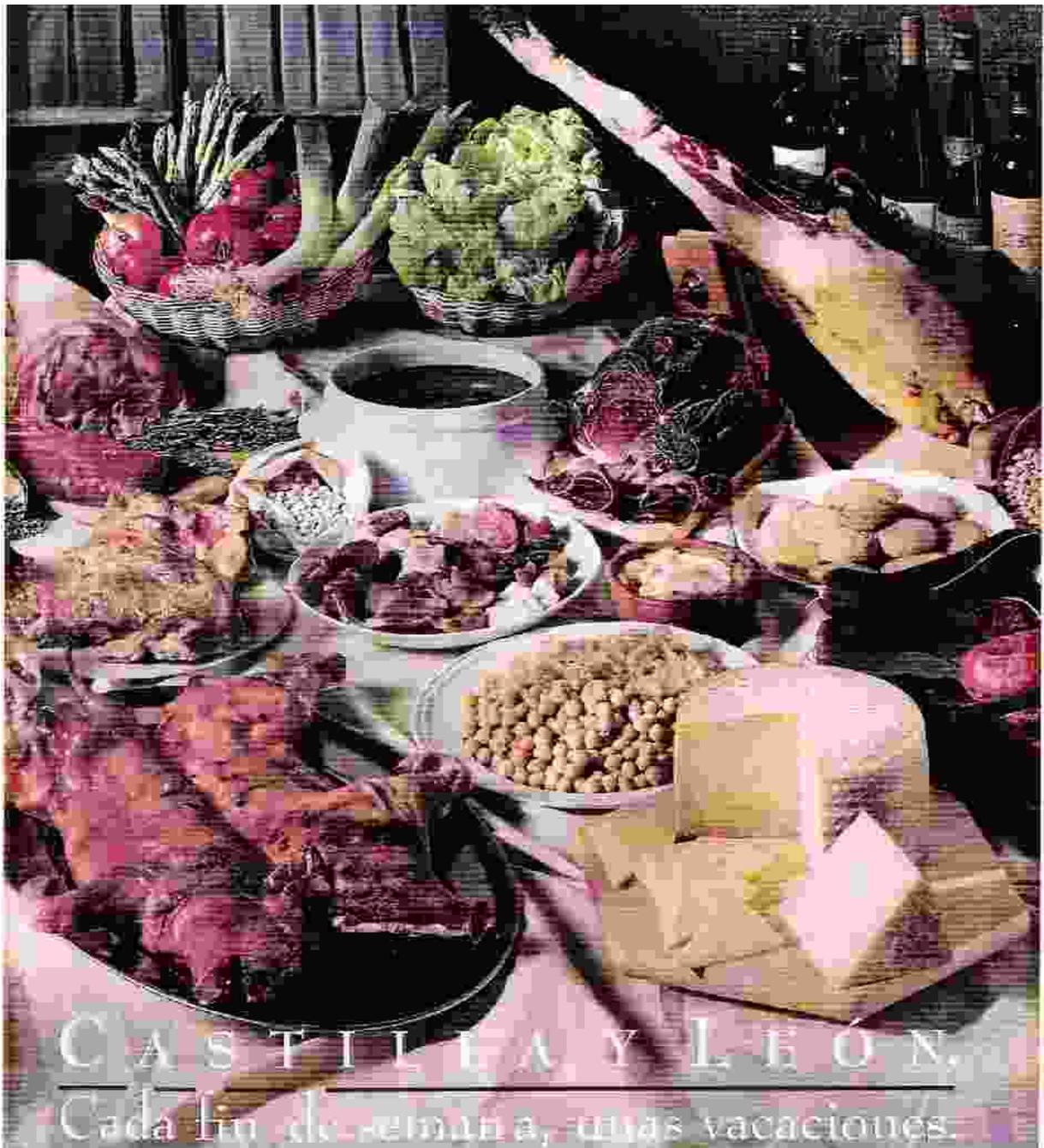
Ven a Castilla y León. *Venir a demostrar que no todos los fines de semana son iguales.*



**Junta de
Castilla y León**



Castilla y León, el mundo a tu alcance. Tel. 002 20 20 20



CASTILLA Y LEÓN, Cada fin de semana, unas vacaciones.

¿No sabes a qué irte al verano? ¿A qué terminar las clases? Veo de vacaciones todos los
fines de semana. A Castilla y León. Estar a un paso. (Porque pasar la noche no paradocem,
hoteles o casa curules. Y disfrutar de una variada gastronomía. Castilla y León es
historia, arte, monumentos, tradición. Pero también diversión, actualidad.
Ven a Castilla y León. Quieres demostrar que no todos
los fines de semana son iguales.



**Junta de
Castilla y León**

Información de turismo en Castilla y León 902 20 30 30

