



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MEDIAÇÃO CULTURAL EM VÍDEOS PUBLICITÁRIOS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NARCIZA BRITO DAMACENO

Brasília - DF

Março de 2014

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MEDIAÇÃO CULTURAL EM VÍDEOS PUBLICITÁRIOS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NARCIZA BRITO DAMACENO

ORIENTADORA: PROF^a DR^a LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA

Brasília - DF

Março de 2014

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**MEDIAÇÃO CULTURAL EM VÍDEOS PUBLICITÁRIOS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS)**

NARCIZA BRITO DAMACENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução- LET, da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada- Linha de Pesquisa: Língua e Cultura na Competência Comunicativa.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Assunção Barbosa (UnB)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Christianne Benatti Rochebois (UFV)
(Examinadora externa)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
(Examinador interno)

Prof^a. Dr^a Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)
(Examinadora interna - suplente)

Brasília - DF

Março de 2014

Aos meus pais queridos Albertides e Hilma (*in memoriam*), que foram meus exemplos de empenho na difusão do conhecimento e da cultura.

A Eurípedes (*in memoriam*) que fez de 2013 meu melhor ano.

A saudade é a memória do coração.

Agradecimentos

À minha família pelo incentivo nos momentos difíceis e também por compartilharem de minha alegria nos pequenos passos até a reta final.

À minha orientadora professora Lúcia que me guiou nesta caminhada e me ajudou a acreditar que este projeto daria certo, por seus ensinamentos e conselhos. E também à sua família que me recebeu várias vezes com muito carinho, Sidney e Aninha.

Aos professores do PGLA pelo aprendizado: Almeida Filho, Maria da Glória Magalhães dos Reis, Maria Luísa Ortiz e Yuki Mukai.

Aos funcionários do PGLA, em especial à nossa colega de curso Jaqueline Barros por sua amizade e solicitude.

Aos colegas de curso por terem feito parte de momentos de companheirismo. Em especial à Renata Mourão e Denise Damasco que me ajudaram a revisar, a Marcelo Carmozini pela tradução do resumo em inglês e também aos amigos Rosana Correia e Georges Lopes pela ajuda no resumo em francês.

Aos alunos participantes sem os quais a pesquisa não teria sido possível e à Maria Antonieta Ribeiro, coordenadora da Aliança Francesa que me permitiu ministrar o curso nesta instituição.

Aos meus colegas de profissão e pessoalmente àquelas que fizeram o papel de observadoras da pesquisa: Adriana Barbosa, Jayne Alves e Walesca Pôrto.

Enfim, a todos os demais amigos que torceram por mim e me ajudaram nesta caminhada.

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drumond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação discute os resultados obtidos no decorrer de uma pesquisa-ação que utilizou o vídeo publicitário para o ensino de língua francesa. Tendo como enfoque a perspectiva intercultural dentro da Abordagem Comunicativa, propusemo-nos realizar um ensino significativo que exponha as diversas faces da língua-cultura e suas nuances dada a diversidade das comunidades de língua francesa. Além disso, esta pesquisa objetivou refletir sobre nossas práticas a fim de nos aprimorarmos enquanto professora, bem como sobre as possibilidades pedagógicas que esse material-insumo pode oferecer. Para tal finalidade, um minicurso piloto foi ministrado no segundo semestre de 2013 pela professora-pesquisadora para um público de nível intermediário de língua francesa na Aliança Francesa de Brasília. O estudo consistiu na geração de dados, nas discussões e análises das aulas. Como fundamentos tomamos os pressupostos da Linguística Aplicada que se entrecruzaram com noções teóricas de outras disciplinas como a Antropologia, a Sociologia, a Educação e a Linguística. Os resultados mostraram que o material-insumo propiciou a vivência da interação em sala de aula, a percepção do implícito cultural e de representações sociais e o aprendizado do léxico ligado ao conteúdo sociocultural dos vídeos.

Palavras-chave: interculturalidade; publicidade; língua-cultura; francofonia; francês língua estrangeira; ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This dissertation discusses the results achieved in an action research which used advertising videos to teach the French language. By having our focus on an intercultural perspective within the Communicative Approach for language teaching, we made an attempt to find a meaningful teaching which could display the different facets of the target language and culture and its shades given the vast diversity of the French speaking communities. Moreover, this research aimed at reflecting upon our practices so as to offer improvements in our teaching practice, as well as considering the pedagogical possibilities this kind of input may offer. In order to do that, a crash course was taught during the second term of 2013 by the action-research teacher to an intermediate group of students of French at the Aliança Francesa language school in Brasilia. Such study enabled data collection, discussions, and analyses of the classes offered. As for the theoretical principles we based them on the findings of the Applied Linguistics, as well as the ones from other disciplines like Anthropology, Sociology, Education and Linguistics. The findings of this research showed that the input material enabled students not only with the opportunity for interaction in the classroom but also with the perception of implicitly cultural aspects and of social representations, as well as promoting the acquisition of vocabulary related to the socio-cultural contents in the videos.

Key words: interculturalism; advertising; lingua-franca; francophony; french language; foreign language teaching.

RESUME

Ce mémoire discute les résultats obtenus tout au long d'une recherche- action qui a utilisé des spots publicitaires pour l'enseignement français langue étrangère. En nous appuyant sur la perspective interculturelle dans l'approche communicative, nous avons proposée la mise en place d'un enseignement significatif qui montre les visages diversifiés de la langue- culture et ses nuances, considérant la pluralité des communautés de langue française. De plus, cette recherche a eu pour but de réfléchir sur nos pratiques afin de nos perfectionner en tant qu'enseignante et sur les possibilités pédagogiques que ce matériel peut offrir. Pour y parvenir, un mini-cours pilote a été donné pendant le deuxième semestre de 2013 par l'enseignante-chercheuse à un public de niveau intermédiaire à l'Alliance Française de Brasilia dont l'étude a consisté dans l'obtention des données, dans les discussions et analyses des cours. Comme fondement de la recherche nous nous sommes basée sur les pressupposés de la Linguistique Appliquée aux croisements des notions théoriques d'autres domaines tels que l'Anthropologie, la Sociologie, l'Éducation et la Linguistique. Les résultats ont montré que ce matériau a rendu possible l'interaction en salle de classe, la perception de l'implicite culturel et des représentations sociales et l'apprentissage du lexique liée au contenu socioculturel des vidéos.

Mots-clefs: interculturalité ; publicité; langue-culture; francophonie; français langue étrangère ; enseignement de langues étrangères.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC- Abordagem Comunicativa

AV- Autoavaliação

FLE- Francês Língua Estrangeira

LD- Livro didático

LE- Língua Estrangeira

OP1- Observador participante 1

OP2- Observador participante 2

OP3- Observador participante 3

QAF- Questionário de Autoavaliação Final

QR- Questionário de Representações

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

RO- Relatório de Observação

UD – Unidade didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa.....	18
Quadro 2 – Aspectos socioculturais (Conselho da Europa, 2001, p.148)	53
Quadro 3 - Fases da pesquisa-ação - Barbier (2007).....	62
Quadro 4 - Cronograma das unidades didáticas	67
Quadro 5 - Categorias da análise	74
Quadro 6 - Categorias X Instrumentos de registro de dados	74
Quadro 7 - Perguntas do QR.....	91
Quadro 8 - Questões fechadas do QAF	93
Quadro 9 - Número de vezes que os aspectos socioculturais	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Somatório das questões fechadas do QAF	93
Gráfico 2 – Respostas à questão 1	96
Gráfico 3 – Respostas à questão 2	96
Gráfico 4 – Respostas à questão 3	96
Gráfico 5 – Respostas à questão 4	97
Gráfico 6 – Respostas à questão 6	97
Gráfico 7 – Respostas à questão 8	97
Gráfico 8 – Respostas à questão 5	101
Gráfico 9 – Respostas à questão 7	102

Sumário

Capítulo 1 - Introdução	14
1.1 Preâmbulo	14
1.2 Justificativa	14
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	18
1.4 Organização da dissertação.....	18
Capítulo 2 - Fundamentação Teórica	20
2.1 Preâmbulo	20
2.2 O fator sociocultural na Abordagem Comunicativa	20
2.3 Cultura no plural	26
2.3.1 Cultura e Poder.....	29
2.3.2 Cultura <i>versus</i> Civilização	31
2.3.3 Cultura e língua	34
2.4 Implícito cultural e representações sociais	36
2.5 Interculturalidade	38
2.6 Educação Intercultural	40
2.6.1 Procedimentos para a prática intercultural.....	43
2.7 Publicidade e cultura no curso de línguas.....	44
2.7.1 Vídeo publicitário	49
2.7.2 Planejamento do curso	49
Capítulo 3 - Metodologia	58
3.1 Preâmbulo	58
3.2 Abordagem Metodológica	58
3.3 A pesquisa-ação	61
3.4 Contexto.....	64
3.4.1 Cenário	64
3.4.2 O minicurso.....	65

3.4.3 Os participantes da pesquisa:	67
3.4.4 Instrumentos.....	68
Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Dados.....	72
4.1 Preâmbulo	72
4.2 Fundamentação da análise	72
4.3 As categorias.....	73
4.3.1 Primeira categoria: A sala de aula como um espaço de decisões.	75
4.3.2 Segunda Categoria: A cultura do outro e a autopercepção	77
4.3.3 Terceira categoria: a sistematização de pontos de ensino.....	82
4.3.4 Quarta categoria: Sala de aula como espaço de interação.....	85
4.3.5 Quinta categoria: Reverberações do observador- participante.....	88
4.3.6 Comparação entre dados do QR e do QAF.....	90
4.4 Respostas às perguntas de pesquisa	95
4.4.1 Primeira pergunta:.....	95
4.4.2 Segunda pergunta:.....	99
4.4.3 Terceira pergunta:	103
Considerações Finais	104
Referências	106
Apêndices	110
Apêndice A – Dados transcritos	111
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	145
Apêndice C – Consentimento de participação.....	147
Apêndice D – Questionário de representações	149
Apêndice E – Autoavaliação	152
Apêndice F – Relatório dos observação	154
Apêndice G – Autoavaliação Final.....	159
Apêndice H – Propaganda do curso.....	163

Apêndice I – Unidades didáticas	164
---------------------------------------	-----

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 PREÂMBULO

Empreendemos esta pesquisa com o intuito de desvendar o potencial cultural do filme publicitário para o ensino de francês e nesta dissertação apresentaremos as teorias que embasaram nossa proposta de perspectiva intercultural dentro da Abordagem Comunicativa, assim como o desenrolar do processo e suas reflexões. O projeto foi aplicado no decorrer de um minicurso, ministrado pela professora- pesquisadora, na Aliança Francesa de Brasília, no segundo semestre de 2013. O minicurso empregou procedimentos para o ensino intercultural por meio da execução de atividades interativas e tarefas.

1.2 JUSTIFICATIVA

A razão pela qual nos interessamos em desenvolver este projeto nasceu de nossa experiência como professora de francês língua estrangeira (doravante FLE) em Brasília, num cenário em que diversos públicos estão inseridos. Desde o início de nossa carreira, fizemos parte de um pequeno grupo de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal trabalhando em um instituto binacional, que abriga também alunos da rede pública. Nesse contexto, observamos diversificadas demandas dos aprendentes por conteúdos interessantes e significativos em sala de aula e isto trouxe a necessidade de uma abordagem favorável a um diálogo entre culturas dentro da escola, tendo em vista que este diálogo, no dizer de Collès (2007), não é algo ligado somente a trocas entre comunidades estrangeiras. Procuramos então, conhecer e pesquisar a perspectiva intercultural uma vez que decidimos sobre a premência de nos renovarmos enquanto profissional de língua estrangeira (doravante LE) e também no que diz respeito à formação para a pesquisa, dentro do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Alia-se este motivo à nossa curiosidade por materiais ditos autênticos¹ que favoreçam o ensino da língua aliada à cultura, o qual consideramos importante para a aquisição de uma

¹ Pode ser entendido como um texto oral ou escrito feito para fins comunicativos e não para o ensino de línguas. Ele está presente no cotidiano do nativo, por exemplo: um artigo de jornal, uma propaganda, um cardápio de restaurante, canção, etc (QECR, 2001, p. 204).

LE. O desejo de aprimorar nossas práticas na busca mais possivelmente aproximada da abordagem comunicativa- o que não é facilmente realizável- para o ensino de FLE, teve um peso igualmente importante.

Concordando com Almeida Filho (2009) quando afirma que as amostras de língua, tanto as apresentadas quanto as criadas na interação, devem ter importância e significado para o aprendiz e motivada pelo interesse em integrar cada vez mais o ensino de língua-cultura no cotidiano da sala de aula, tomamos por desafio a execução desta pesquisa. Por isso, estamos também de acordo com o autor citado quando diz que materiais atraentes devem fazer parte da elaboração de experiências válidas para o aluno. Desta forma, acreditamos que o componente cultural contido em um material-insumo² possa também motivar e dar sentido ao aprendizado, pois como salienta Zarate (1986), este traz a cultura do nativo em seu cotidiano, incitando no aprendiz a curiosidade e o desafio para decifrá-lo.

Entretanto, não é tão evidente encontrarmos amostras de língua com essas características em livros didáticos (doravante LD) para o ensino de língua estrangeira (doravante LE). Muitos deles, para a língua francesa, mesmo em nossos dias, trazem o ensino de fatos históricos de um país, das artes e da literatura, ou seja, o ensino de “Civilização”-aquele referente somente à cultura institucionalizada, separado do de língua. O tratamento de um único setor da cultura negligencia aspectos da língua presentes na sua totalidade, como a língua do cotidiano de uma comunidade. Além disso, um tipo de LD que trate somente da cultura institucionalizada acaba por reduzir a comunidade da língua-alvo a estereótipos. Por isso acreditamos que a elaboração ou utilização de materiais-insumo alternativos ao LD pode proporcionar, além de uma mostra da língua do cotidiano, atual e viva, a diversidade das culturas de comunidades da língua-alvo.

Neste contexto, temos a intenção em falar de ensino de língua-cultura cujo posicionamento diz respeito à compreensão de língua/linguagem conferindo sua intrínseca associação com a cultura que será justificada por autores tais que Kramersch (1998; 2009) e Mendes (2011). A reflexão sobre o construto cultura será exposta pela descrição histórica e a concepção estruturalista de Thompson (2005), acrescentada pelos pontos de vista de Kramersch (1998), Mendes (2011), Collès (2007) que se harmonizam com a proposta intercultural que conduz a um ensino de línguas para o diálogo com a alteridade.

²Termo usado por Almeida Filho e Barbirato (2000) referente a materiais organizados pelo professor para o ensino de línguas que trazem amostra de língua.

O material-insumo que apresentamos, o vídeo publicitário, será contemplado sob duas perspectivas: uma lógico-comercial e outra cultural, inspiradas em Boutchatsky *et al.*(2003), tendo em vista sua linguagem própria que utiliza significados e símbolos culturais para persuadir o consumidor. Neste trabalho, serão sugeridos procedimentos para a aplicação da educação intercultural em FLE de acordo com as ideias de Kramersch (1998; 2009), Zarate (1986; 1993) Mendes (2011), Barbosa (2005), Collès (2007) assim como as de Galisson (1991). Collès (*ibidem*) discute além de um procedimento interativo, o enfoque de Zarate (*ibidem*) - que propõe uma tomada de consciência e a transformação de representações e estereótipos, e o de Galisson (1991) relativo ao acesso ao léxico através da cultura. Barbosa (2008/2009) baseia-se também no princípio da lexicultura desse autor para a interpelação da publicidade no ensino de línguas.

Para levar a termo o projeto, um *corpus* de peças publicitárias foram escolhidas, tomando por base os princípios da abordagem comunicativa cujo planejamento das aulas buscou inspiração nos três planos de aplicação da educação intercultural propostos por Mendes (2011) dentro da operação global de Almeida Filho (2010). Os três planos se coadunam com as instruções de Almeida Filho & Barbirato (2000) que recomendam se recorrer às atividades comunicativas e à tarefa para se criar a interação necessária em sala de aula. Outrossim, consideramos as sugestões do Quadro Comum Europeu(2001) no que diz respeito ao desenvolvimento da competência intercultural e à centralização na tarefa.

Não tivemos a pretensão de elaborar um método específico para o ensino de FLE, mas tão somente apresentar procedimentos para o uso do filme publicitário e mostrar experiências que consideramos válidas a partir de uma visão de todos os participantes no decorrer das aulas. O minicurso intitulado: *Pubculture*- mediação cultural de filmes publicitários foi ministrado na Aliança Francesa de Brasília de 16 de agosto a 6 de setembro de 2013 para um público de nível B1³ e teve duração de 10 horas. Inicialmente tivemos a ideia de ministrar um curso piloto e um segundo, com aperfeiçoamento do primeiro, a fim de seguir o modelo da pesquisa-ação. No entanto, no decorrer do processo percebemos que os dados mostraram que a execução de cada aula (em número de quatro) se apresentou como um ciclo da pesquisa-ação, pois a cada ciclo ocorreu um aprimoramento. Ademais, percebemos que a cada unidade

³ Corresponde ao nível limiar do utilizador independente de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (2001).

didática (em número de seis) a aula se mostrou um evento único que não teria as mesmas características empíricas se fosse refeito.

Decidimos desenvolver uma pesquisa-ação, pois entendemos que a profissão de um professor de línguas está sempre em evolução e se enriquece num processo que não é finito. Compartilhamos com Almeida Filho (2005, 2009, 2010) a ideia de que a pesquisa junto à reflexão da prática pedagógica é uma conduta que faz parte do aperfeiçoamento de um professor de línguas. Desta maneira, quisemos buscar, através de nossa prática reflexiva, a consciência do processo de ensino-aprendizagem de línguas para o desenvolvimento e o aprimoramento da competência comunicativa dos aprendentes, juntamente com os agentes envolvidos e o da competência aplicada⁴ da professora-pesquisadora. Acreditamos igualmente que nossa pesquisa poderá contribuir para outros estudos da Linguística Aplicada e para a comunidade acadêmica de profissionais do ensino de línguas em geral e do francês, em particular.

Como inspiração para a nossa pesquisa recorreremos aos estudos empreendidos por Vigata (2011) que focalizou o ensino de língua/cultura na utilização de filmes legendados em língua espanhola, desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade de Brasília. A tese de Barbosa (2005) que trata da opacidade e transparência léxico-cultural no ensino de Português Língua Estrangeira, utilizando letras de canções como instrumento de mediação linguística e cultural, trouxe, do mesmo modo, uma contribuição significativa para este trabalho quanto ao desafio de aplicarmos sua experiência ao material-insumo escolhido, o filme publicitário.

Consideramos que o enfoque intercultural fomenta uma prática diferenciada para o ensino de uma LE. Ele constitui, ao nosso entender, uma particularidade da Abordagem Comunicativa, uma vez que o elemento sociocultural apontado por Hymes (1991) foi o grande diferencial para a elaboração do construto competência comunicativa, gerador dessa abordagem.

⁴ Competência aplicada para Almeida Filho (2010, p.21): é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo como o que sabe conscientemente permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina, da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Nosso objetivo geral foi analisar as contribuições do vídeo publicitário para o aprendizado da língua estrangeira, através de seu conteúdo cultural e sua linguagem própria, mostrando um pouco da diversidade do mundo francófono, dentro da sociedade de consumo que caracteriza nossa atualidade. Esta experiência destinou-se, igualmente, ao desenvolvimento de uma competência intercultural nos aprendentes, culminando num olhar crítico sobre língua e sociedade e numa educação para o encontro com a alteridade, dado o contexto atual em que os jovens estão cada vez mais em contato com diversas culturas, nas escolas e através de meios midiáticos (COLLÈS, 2007).

Apresentamos, então, as perguntas que nortearam nossa pesquisa de acordo com o quadro:

1. Qual a contribuição do vídeo publicitário para o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural no aprendente?
2. De que forma o vídeo publicitário favorece o acesso a elementos linguístico-culturais?
3. Em que medida o vídeo publicitário propicia, facilita e enriquece a interação entre os aprendentes em sala de aula?

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se organiza em quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro destina-se as justificativas de pesquisa e seus objetivos, bem como a organização da dissertação;

O segundo capítulo apresenta o embasamento teórico em que discursaremos sobre o fator sociocultural na Abordagem Comunicativa (doravante AC), sobre cultura e sua relação com civilização, poder e língua; posteriormente, traçaremos os princípios para uma educação intercultural, falaremos de interculturalidade, publicidade e vídeo publicitário para um curso de línguas. Finalmente trataremos dos pressupostos que nortearam o planejamento do minicurso.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia e seus fundamentos, tal como sua aplicação ao longo do minicurso ofertado pela professora-pesquisadora;

O quarto capítulo expõe a análise e discussão dos dados, examinando as categorias, entrecruzando os questionários de representações e de autoavaliação final, e respondendo, em seguida, às perguntas de pesquisa.

Por fim, para as considerações gerais serão apresentadas as repercussões dos resultados, as limitações do projeto e novas ideias para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Nas escolhas estabelecidas em nome da urgência e do imediatismo que impõe a lógica da vida comum, afloram as regularidades que sinalizam a coerência dos sistemas culturais (ZARATE,1986, p.16)”.⁵

2.1 PREAMBULO

No capítulo anterior apresentamos nossa dissertação expondo a justificativa, seus os objetivos da pesquisa, assim como sua organização.

O capítulo que se segue está disposto em subcapítulos e contém reflexões e discussões sobre teorias que embasaram este trabalho. Primeiramente, apresentaremos sucintamente os modelos de abordagens em ensino de línguas e, em seguida, dentro da competência comunicativa trataremos do fator sociocultural e sua relevância para o nosso tema.

Posteriormente, discursaremos sobre os diversos conceitos de cultura, cultura versus civilização e as relações entre cultura, língua e poder. Em seguida, será exposta a noção de implícito cultural, de representações sociais e estereótipos, depois trataremos da interculturalidade e da educação intercultural para depois discursarmos sobre a publicidade e mais particularmente sobre o vídeo publicitário num curso de línguas. Finalmente, incluiremos nosso embasamento para o planejamento de um curso a fim de adentrarmos o capítulo metodológico.

2.2 O FATOR SOCIOCULTURAL NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A tomada de consciência da abordagem para o professor de LE é importante e traz consequências para o exercício de sua profissão, pois ela dirige o processo complexo de ensinar que inclui o planejamento, a criação ou adoção de materiais, a avaliação e o método (ALMEIDA FILHO, 2009).

⁵ Tradução nossa : « Dans les choix placés sous le signe de l’urgent et de l’imédiate qu’impose la logique de la vie ordinaire, affleurent des régularités qui signalent la cohérence des systèmes culturels (ZARATE, 1986, p. 16) ».

Considerando a validade de compreender como e porque se ensina de uma determinada maneira, convém considerarmos brevemente o desenrolar da história do ensino de línguas a fim de contemplar, de acordo com o panorama de Almeida Filho (2005), duas grandes tendências de abordagem: uma que privilegia o ensino da estrutura da língua, da gramática, que é a formalista/estruturalista; e outra voltada para a língua em seu contexto e os sujeitos em interação, privilegiando a produção de sentido, a abordagem comunicativa (doravante AC). Em seguida trataremos do fator sociocultural, foco de nossa primeira discussão.

As primeiras línguas de cultura a serem ensinadas na Europa, foram o latim por meio oral e o grego como veículo de cultura. Com a ascensão das línguas nacionais e com a finalidade de se ter acesso aos textos clássicos, o ensino de línguas se fixou no aprendizado da gramática e tradução que esteve vigente até hoje em alguns contextos. Em seguida, o modelo utilizado para o ensino de línguas clássicas foi adotado igualmente para o das línguas vernáculas. A partir do século XVI, já aparecem críticas ao método de gramática e tradução e propostas diferentes para o ensino do latim, dentre elas as de Melanchton, Montaigne e Comenius. Melanchton foi colaborador de Lutero e condenava o ensino puramente gramatical do latim; Montaigne preconizava o ensino do latim calcado na realidade e Comenius considerava o aprendizado das línguas através da prática e por regras de fácil compreensão (CHAGAS, 1979, p.30).

Na Alemanha do século XVIII questionou-se muito a imitação de modelos da gramática latina para o ensino da língua vernácula e um dos que se dedicaram ao ensino de línguas foi Basedow que o defendia por meio de vivências, estimulando a oralidade de seus alunos. Na segunda metade do século XIX, desenvolveram-se trabalhos sobre fonética de línguas a partir do estudo de línguas orientais, o que incitou a curiosidade de estudiosos sobre as respectivas culturas e a relação com tais línguas⁶. No final daquele século, uma proposta de ensino dito natural e direto, bastante divulgada foi o das escolas Berlitz. Outros métodos apareceram, no entanto, o tratamento privilegiado da forma se fazia sempre presente (CHAGAS, 1979).

No Brasil, o ensino de línguas aconteceu primeiramente sob a tutela dos Jesuítas que, desde a metade do Séc. XVI, adotavam o ensino do latim, voltado para a oratória e para o raciocínio escolástico medieval. Depois, com reforma pombalina, em meados do Séc. XVIII,

⁶Trataremos no subcapítulo “Língua e Cultura” sobre a hipótese do relativismo linguístico que se deu neste período.

o português foi forçado a assumir a hegemonia e a língua geral, veículo da cultura local, passou a ser negligenciada. No entanto o ensino baseado no modelo proposto pelos Jesuítas não foi de todo modificado. Assim, tentava-se inibir o crescimento de uma cultura e língua independentes da metrópole, pois até a tipografia tinha sido proibida nos três primeiros séculos de história do Brasil (CHAGAS, 1979). O período colonial centralizava a educação de línguas no modelo de ensino de línguas clássicas, considerando a importância da filologia e da imitação de obras de autores clássicos (ALMEIDA, 2000). Somente a partir dos anos 1930 chega ao país o método direto que prioriza a língua oral e ensina idiomas sem passar pela tradução. Esse método já tinha sido divulgado na Europa desde o final do século anterior (CHAGAS, 1979). Embora a fala tivesse sido a prioridade para esta metodologia, por falta de solidez em suas bases teóricas e por escassez de professores qualificados, recorria-se ao ensino tradicional (MARTINEZ, 2009). Por volta da segunda metade do Séc. XX, domina no cenário escolar, o behaviorismo⁷ que dá fundamento ao método estruturalista que, ainda assim, não descarta a centralização na gramática, apesar de criticar o ensino por meio da tradução. Foram mais de 50 anos de prevalência do behaviorismo no Séc. XX, associada à vigência do estruturalismo na Linguística.

A AC surgiu nos anos 70, na Europa, em resposta aos descontentamentos face às consequências do uso de padrões estruturalistas no ensino de línguas e também devido ao desenvolvimento de estudos sobre a semântica da linguagem e sobre a sociolinguística (ALMEIDA FILHO, 2009). Ademais, no início dos anos 70, o Conselho da Europa reuniu um grupo de especialistas para a pesquisa e criação de um ensino de línguas inclinado às novas necessidades sociais e profissionais, com o intuito de favorecer a integração de nações e seus cidadãos no velho continente (MARTINEZ, 2009).

Fundamentando-se na ideia de Hymes - cujo construto teórico denominado competência comunicativa trouxe os fatores socioculturais para o centro do palco do ensino de línguas- a AC foi conceitualmente revolucionária. Segundo esse linguista e etnógrafo, a competência comunicativa depende tanto do conhecimento da língua como de sua habilidade

⁷ Behaviorismo: a linguística estruturalista inspirou-se na psicologia behaviorista para a qual os comportamentos são explicados em termos de estímulo-resposta. O ensino de línguas sob esta perspectiva baseia-se no aprendizado de estruturas.

para o uso, no seu dizer: “a linguagem não pode ser separada da finalidade para a qual ela é utilizada” (HYMES, 1991, p. 111)⁸.

O ensino baseado na AC privilegia a língua em uso e, conseqüentemente, o seu significado em contexto e, desde então, nas palavras de Almeida Filho:

Aprender uma língua não é aprender um sistema, mas construir no discurso ações sociais apropriadas [...] e este discurso é uma linguagem que possui finalidades específicas e aceitáveis, ele contém diferenças individuais, acontece em situações socioculturais reais em que o interlocutor tem de se relacionar, negociar, informar-se sob a ótica de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais (ALMEIDA FILHO, 2009, p 81).

Alicerçado nas principais teorias linguísticas vistas no último século- o behaviorismo e o inatismo⁹, o ensino de línguas utilizou-se de algumas metodologias, mas não atingiu a dimensão que o conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes legou à AC.

Chomsky (*apud* MARCUSCHI, 2008) ao estabelecer a dicotomia dos conceitos de competência e desempenho- sendo o primeiro o conhecimento inato que o falante tem da estrutura da língua e o segundo o seu uso imperfeito e concreto-, foi além do aspecto particularmente estrutural da língua. Então, apesar de não descartar elementos pragmáticos¹⁰ da língua, ele não chega a aprofundá-los, pois se centrou numa abordagem mentalista da linguagem (MARCUSCHI, 2008).

Para Hymes (1991) essa desconsideração de elementos pragmáticos e semânticos¹¹ concebe a língua de maneira incompleta. Ele considera que a realidade linguística do falante-ouvinte contém aspectos socioculturais e individuais. Seu conceito de competência comunicativa envolve tanto o conhecimento como a habilidade para o uso. Sua ideia é que dentro da competência comunicativa existem características que não são gramaticais, nem por isso menos importantes e necessárias à comunicação. Então ele sugere identificar a

⁸Tradução nossa : “le language ne peut pas être séparé des fins auxquels il est utilisé (1991, p.111)”.

⁹ O linguista Bloomfield foi o principal representante da linguística estruturalista e Skinner foi quem desenvolveu esta teoria para o ensino de línguas. A teoria inatista de Chomsky considera a linguagem como uma faculdade mental inata instalada no “equipamento biológico” e não como um fenômeno social (MARCUSCHI, 2008, p.35).

¹⁰ Elementos pragmáticos: elementos da comunicação no contexto do uso.

¹¹ Elementos semânticos: relativos ao significado.

competência comunicativa, para além da gramaticalidade¹², através de aspectos que denominou: exequibilidade, adequação contextual e aceitabilidade de ocorrência (HYMES, 1991).

Esses fatores estão ligados à dimensão social que segundo Hymes (1991) não pode ter um status diferente da gramática. A exequibilidade diz respeito a fatores psicolinguísticos como memória e a concentração. Para ilustrarmos, pode-se dizer que uma sentença muito longa coloca obstáculos à compreensão de quem a ouve. A adequação contextual concerne o aspecto sociocultural da competência comunicativa, ou seja, um dizer ou uma sentença tem que se adequar ao contexto na qual é produzida, assim, ela trata da competência em se comunicar em grupos vários sociais. A aceitabilidade de ocorrência fala da possibilidade de ocorrência de sentenças na realidade concreta do discurso, quer dizer, de um acontecimento.

Outros autores buscaram agregar competências dentro daquela ou ampliá-la, dentre os quais, Canale & Swain (1979) que acrescentaram ao conceito de competência comunicativa a noção de habilidade que se refere à realização do conhecimento da língua em comunicação real; quer dizer que o conhecimento só é útil se é possível realizá-lo. Estes autores também repensaram o conceito de competência organizando-a para o ensino/aprendizagem de línguas. Dentre as competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva – esta última organizada posteriormente; a competência sociolinguística trata do conhecimento e da habilidade que o falante-ouvinte possui para expressar e entender enunciados de maneira apropriada, ou seja, de acordo com fatores sociais e culturais do contexto em que se encontra como as normas de interação e de relação entre falante e interlocutor, ligadas tanto à forma quanto ao sentido do enunciado.

O modelo de competência comunicativa de Celce-Murcia (*apud* ALMEIDA FILHO & FRANCO, 2008) propõe que a competência sociocultural inclui: conhecimento de variação linguística com referência a normas socioculturais da língua-meta. Esta autora afirma que um equívoco cultural pode ser muito mais sério do que um erro linguístico e para ela a competência interacional tem relação com os atos de fala, mas que estes se distinguem de maneira relevante conforme a língua.

¹² Hymes sugere que esse termo se estenda a outras áreas referindo-se ao que é sistemicamente possível (Hymes, 1991, p. 84).

Almeida Filho (2005, 2008) considera o conhecimento sociocultural como um componente da subcompetência interacional. Para este autor, ele possibilita a interação e é adquirido através dela, de maneira dinâmica: a interação produz insumo sociocultural que gera mais interação, gerando por sua vez condições para a aquisição da língua e cultura-metas num processo infinito.

No seu início, a AC trouxe como proposta a prática comunicativa conhecida como nocional-funcional com atenção para os atos de fala- teoria desenvolvida por Austin¹³. Vários outros trabalhos vieram enriquecer a AC como os de Krashen sobre a abordagem natural¹⁴; Nos anos 80 houve o desenvolvimento de estudos sobre a tarefa, primeiramente implementado na Índia por Prabhu (*apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000) que consistiu em engajar os aprendentes em comunicação entre si e com seus professores, estabelecendo o uso implícito do sistema gramatical. Mais adiante o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas, publicado em 2001, pelo Conselho da Europa, adotou este enfoque. Várias publicações sugerem o ensino temático que propõe o ensino da língua por meio de assuntos e conteúdos significativos. Interessa-nos que a AC se constitui, hoje, num arcabouço amplo em que o sentido na língua e no aprendiz se faz mais presente e suas possibilidades não estão esgotadas tanto no que diz respeito a reflexões sobre seus constituintes teóricos quanto seu *modus operandi* (ALMEIDA FILHO & FRANCO, 2008)

Muitos concordam que a AC modificou a maneira de ensinar línguas e também de abordar a cultura. Barbosa (2005) considera que ela trouxe a atenção para a realidade cultural que existe no enunciado linguístico, que este se refere ao universo sociocultural que lhe confere significado. Galisson (1995) alega que a abordagem comunicativa leva em conta as razões que ditam a cultura como passagem obrigatória de produção de sentido e também a

¹³ A teoria dos atos de fala iniciou-se com os trabalhos de John Langshaw Austin que versam sobre os usos da linguagem, principalmente sobre a interpretação de questões, exclamações, comandos, ou seja, sobre enunciados que não são unicamente descritivos. Mais adiante, John Roger Searle desenvolve a o princípio do ato ilocutório de Austin. Sua teoria baseia-se na ideia de que quando o locutor pronuncia uma determinada frase, num contexto específico, executa, implícita ou explicitamente, atos como afirmar, avisar, ordenar, perguntar, pedir, prometer, criticar, entre outros. Isto fundamentou as funções comunicativas no ensino de línguas.

¹⁴ Stephen Krashen fundamentou a abordagem natural para o ensino de línguas. Segundo ele, o aprendizado de uma LE ocorre de maneira natural como na aquisição da língua materna, quando o indivíduo está exposto a amostras de linguagem e sob condições apropriadas. Estas condições são o filtro afetivo. Nas palavras de Almeida Filho (2009, p.20): o filtro se constitui em configurações específicas de motivações, fatores de personalidade e atitudes de identificação ou rejeição da cultura que aninha a língua-alvo.

existência de um parâmetro maior da vida das sociedades em movimento e dos indivíduos que migram e se deslocam. Assim, para ele a AC acordou para a fusão língua- cultura nos hábitos.

Para Kramsch (2009) quando se fala em fator sociocultural aproximamos o conceito de cultura ao de social. Por isso a autora propõe tomar estes dois termos como dois lados de uma mesma moeda, pois para ela, cultura se refere à diacronia e o social à sincronia no contexto das sociedades. Ambos os termos dizem respeito ao lugar ocupado por um indivíduo em sua comunidade estabelecendo sua posição em um determinado período. Neste sentido, o fator sociocultural chama a atenção para a contextualização.

Mendes (2011), por conseguinte, pondera que, para se aprender uma língua é preciso estar socialmente nela e que isso envolve mais do que o domínio da forma ou curiosidades culturais sobre a comunidade daquela língua-alvo. Para ela, a interação social através da linguagem constitui um aspecto crucial da aprendizagem.

Assim, consideramos que o fator sociocultural é responsável por conferir sentido para a estrutura da língua. Ele advém da cultura de uma comunidade que utiliza a língua na interação e sem este aspecto a forma não adquire o sentido adequado à situação. A importância do fator sociocultural na competência comunicativa remete à questão colocada por Abdallah-Preteuille (1996) referente à necessidade de se internalizar conhecimentos socioculturais para que um interlocutor se comunique de modo eficaz.

2.3 CULTURA NO PLURAL

De grande importância é a reflexão sobre o construto cultura para o ensino de línguas, principalmente pelo fato de julgarmos necessário o ensino integrado da língua e da cultura. Collès (2007) diz que quando se fala em ensino intercultural, o termo cultura pode se confundir com o de nacionalidade, do mesmo modo que o de interculturalidade pode se misturar ao de internacional. Admitimos, como o autor, que estas ligações não são, de fato, verdadeiras, tendo em vista que culturas variadas se inserem numa mesma nação. Por isso, concordamos com Collès (2007) quando afirma que o sentido antropológico de cultura é o que melhor convém ao ensino de línguas, pois ele designa diferentes maneiras de conduta, de sentir e de pensar o mundo. Por esse motivo iremos expor uma trajetória para este construto pelo olhar das ciências sociais, apresentada por Thompson e, em seguida, acrescentaremos ideias de outros autores para expandir nossa reflexão.

O conceito de cultura nasce na antropologia, mas cultura foi empregada primeiramente como sinônimo de civilização antes do século XVIII, principalmente na Inglaterra e na França.

Thompson (1995) descreve, no decorrer da história, as concepções clássica, descritiva e simbólica de cultura para chegar finalmente à sua noção estrutural. Inicialmente, sua maneira de pensar a vida social confere que:

A vida social não é simplesmente uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é também uma questão de ações e expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem (THOMPSON, 1995, p. 165).

Podemos depreender desta afirmação que a vida social também inclui indivíduos que expressam significados não só pela linguagem verbal, mas também por ações no intuito de entenderem a si mesmos e aos outros. Assim, os fenômenos culturais se manifestam através da ação e da linguagem por indivíduos que as produzem, recebem e interpretam. Este pensamento nos faz refletir sobre o papel da linguagem no processo interativo ao criar a realidade sócio-histórica que está impregnada de cultura.

Nas primeiras discussões sobre cultura no Séc. XVIII e XIX, entre os alemães filósofos e historiadores, surge a concepção clássica que diz respeito a um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual. A concepção clássica declara que cultura é:

o processo de desenvolvimento e enobrecimento de faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna (THOMPSON, 1995, p. 170).

Alguns aspectos desta concepção estão presentes até hoje na palavra cultura e que tal noção privilegiava o enobrecimento da alma e do espírito tomando-se a imagem da *intelligentsia* alemã- a classe de artesãos e intelectuais deste país. Isto pressupunha uma visão etnocêntrica que se voltava para um só modelo de cultura (THOMPSON, 1995).

Com o nascimento da Antropologia, enquanto disciplina que pesquisa outras sociedades, outros conceitos foram trazidos à teorização de cultura e o fato de se ter uma só cultura como centro foi questionada por estudiosos. Desta forma, a concepção descritiva nasce do interesse de historiadores do século XIX em fazerem um traçado etnográfico de sociedades não europeias. Estas descrições levaram o conceito de cultura mais próximo da ciência, à maneira evolucionista, referindo-se a estágios de desenvolvimento, devido também

à influência das ideias de Darwin. Nas contribuições para a visão descritiva, Thompson (1995) cita as de Tylor e Malinowski. Para o primeiro, o estudo da cultura deveria refocalizar o desenvolvimento da espécie humana; e para o segundo autor, os fenômenos culturais deveriam ser analisados em função da satisfação das necessidades humanas. Malinowski (*apud* Thompson, 2005) considerou também que os seres humanos se diferenciam em função de suas características fisiológicas e de sua herança social. O conceito descritivo, assim, favoreceu a análise de diferentes culturas, e considera a cultura como: “[...] o conjunto de crenças, ideias, valores, bem como artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade (THOMPSON, 1995, p. 173)”.

Tal concepção não é suficiente para o autor, que tece críticas quanto à não definição do método de análise. Entretanto, admite-se que ela contribuiu para o conhecimento e a abertura do mundo a outros povos.

Posteriormente, Thompson (*ibidem*) expõe que a visão semiótica de Geertz concebe o fator “simbolização¹⁵” como algo peculiar às espécies humanas, pois somos os seres que desenvolveram linguagens através das quais expressões significativas podem ser construídas e trocadas. Os seres humanos atribuem igualmente sentido a construções não linguísticas como ações, obras de arte, objetos, coisa e eventos, que requerem uma habilidade mental. Por este motivo, na visão de Geertz:

Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas que inclui ações manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos em virtude dos quais os indivíduos comunicam entre si e partilham suas experiências concepções e crenças (THOMPSON, 1995, p.176)

Nessa acepção, a cultura é interpretada pelos significados existentes nas formas simbólicas. O autor diz que para Geertz a cultura é vista como uma montagem de textos, como documentos feitos, ações, como trabalhos imaginativos elaborados a partir de materiais sociais. Desta forma, observamos que a partir desta concepção, a linguagem é entendida como um artefato simbólico. Thompson (1995) interessa-se em complementar esta noção, pois, segundo ele, Geertz confere uma atenção insuficiente às relações sociais estruturadas. Sendo assim, ele inclui que os fenômenos culturais implicam também relações de poder e conflitos. Logo, o conceito estrutural de Thompson (*ibidem*): relaciona o estudo das formas simbólicas com contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos

¹⁵ Ação de simbolizar.

quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (THOMPSON, 1995, p. 181). Esta posição do autor revela aspectos consideráveis dentro da cultura, e conseqüentemente, para a linguagem.

2.3.1 Cultura e Poder

Para o nosso trabalho, a estruturação social das formas simbólicas é de grande relevância, tendo em vista que, na linguagem, bem como o que é compartilhado e produzido através dela, há características oriundas desta estruturação que precisam ser observadas pelo professor em sua atuação. O que é produzido ou realizado faz-se em circunstâncias sócio-históricas específicas, por indivíduos com diferentes graus de poder e autoridade. Além disso, esses fenômenos são ainda interpretados por outros indivíduos situados em outras circunstâncias sócio-históricas.

Thompson (1995) explica que as formas simbólicas são vistas como fenômenos significativos em virtude dos aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual que exporemos a seguir:

Logo, para o aspecto intencional: elas são expressões de um sujeito e para um outro sujeito (ou sujeitos);

O convencional estabelece que a produção, construção ou emprego das formas simbólicas, bem como a interpretação das mesmas pelos sujeitos que a recebem, são processos envolvendo a aplicação de regras, códigos ou convenções de vários tipos; neste sentido o conhecimento é social;

O aspecto estrutural declara que: as formas simbólicas são construções que exibem uma estrutura articulada;

Para o referencial: as formas simbólicas são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa;

E, finalmente, o contextual indica que: as formas simbólicas estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Tais características são importantes para o significado e a interpretação das mesmas e conforme o autor citado, as formas simbólicas podem carregar traços sociais de sua produção

uma vez que são realizadas por agentes situados dentro de um contexto; e por isso, são objetos de valorização, avaliação e conflito por quem as produz e por quem as recebe. Além disso, elas são trocadas por indivíduos localizados em contextos específicos e tal processo necessita de certos meios de produção que este autor denomina modalidades de transmissão cultural. Os contextos têm sua especificidade no espaço e no tempo e são estruturados socialmente e se caracterizam por assimetrias e diferenças relativamente estáveis em termos de distribuição e acesso a recursos de vários tipos, quais sejam, o poder, as oportunidades e as chances de vida.

Outra característica das formas simbólicas, citada por Thompson (1995) declara que sua recepção não é um processo passivo, mas sim de interpretação, uma vez que seu significado é ativamente constituído e reconstituído. Desta maneira, os indivíduos dão um sentido a estas formas que, ao serem avaliadas, diferem de um indivíduo para o outro de acordo com suas posições estruturadas.

Os aspectos concernentes às formas simbólicas são relevantes para a interpretação de um material autêntico em sala de aula, uma vez que a constituição de um objeto como forma simbólica pressupõe que ele seja produzido, construído ou empregado por um sujeito para outro sujeito no contexto da comunidade da língua-alvo e que seja percebido como produto para este fim pelo sujeito que o recebe. Os significados de quem produziu e de quem recebeu podem ser diferentes, quer dizer que não são necessariamente idênticos. Esta tomada de consciência num curso de língua ajuda-nos refletir sobre as relações de poder. No caso da publicidade, um sujeito produz a mensagem para outro com propósitos de convencimento, logo as relações entre sujeitos diferentes entram em jogo. Ademais, ao visualizar este material autêntico sob os olhos críticos, estaremos atentos para as generalizações contidas no vídeo publicitário.

Kramersch (2009) concorda que cultura implica o exercício do poder e do controle, pois para autora, ela tem a capacidade tanto de incluir quanto de excluir indivíduos, principalmente quando se refere a uma cultura nacional. Esta ideia advém do fato que a língua e as realizações materiais de uma comunidade representam seu patrimônio social e seu capital simbólico, estes perpetuam relações de poder e dominação ao distinguir os que pertencem e os que não pertencem a um dado grupo.

Consoantes com a ideia de que a recepção das formas simbólicas não constitui um processo passivo, acreditamos que o conhecimento de suas características no que diz respeito à sua estruturação é valioso para o processo de desenvolvimento de uma competência

intercultural no contexto da interação. Assim, as várias interpelações estabelecem um diálogo para a busca do conhecimento do outro, para a conseqüente relativização de ideias generalizadoras contidas no vídeo publicitário, por exemplo.

2.3.2 Cultura *versus* Civilização

Interessa-nos nesta parte observarmos como se estabeleceu a dicotomia entre esses dois conceitos nas ciências sociais que se encontra também presente no ensino de línguas.

Thompson (1995) nos esclarece que cultura designava, em seu significado original, o cultivo ou cuidado com grãos e animais e que adquirindo uma conotação nova, por extensão ou analogia, este termo passou do cultivo de grãos para o da mente; enquanto que civilização era primeiramente usado para caracterizar um processo em direção ao refinamento e à ordem, oposto à barbárie e à selvageria.

A distinção entre os termos cultura e civilização, conforme ainda Thompson (1995) aconteceu na Alemanha, ao contrário do que acontecia na Inglaterra e na França onde cultura e civilização eram usados para aludir ao desenvolvimento humano, ou seja, tornar-se culto ou civilizado. Na Alemanha esta diferença estava associada ao modelo de estratificação social no início da Europa moderna. Aprender as boas maneiras e língua francesas era para a nobreza e a burguesia emergente, símbolo de status e a *intelligentsia* alemã- que era uma classe que desempenhava atividades artísticas e intelectuais, não pertencia à nobreza e a criticava por imitarem os franceses. Esta classe de intelectuais, então, utilizava o termo *Kultur* (cultura) para mostrar sua posição e se diferenciarem das classes superiores. E neste sentido, o significado de civilização tomou uma conotação negativa.

Esta conotação negativa também se estabeleceu no ensino de línguas. Nas metodologias tradicionais temos o ensino de civilização, um conteúdo separado da língua, ligado às artes, à erudição (GALISSON, 1995). Barbosa (2005) afirma, outrossim, que o ensino de civilização está ligado ao método estruturalista, ou seja, ao aprendizado de línguas pela repetição de estruturas.

A fim de estabelecermos um melhor entendimento destes dois termos, tomaremos as dimensões de Kramsch (2009) que organiza três relações entre o ensino de línguas e a maneira de tratar a cultura historicamente. São as relações universais, as nacionais e as locais:

- Relações Universais

O aprendizado das línguas clássicas, como o grego e o latim, determinava o de uma cultura universal e era oferecido às elites europeias letradas. Esta ligação entre língua e cultura (com o respaldo da igreja católica que era então incontestada), ditava que este conhecimento transmitia as verdades eternas, as verdades universais. Mais adiante, a escolha dos estudos de línguas nacionais incorporou este pressuposto, a autora cita que na França o alemão era escolhido pelas elites porque era a língua da filosofia. Ademais, as línguas eram ensinadas para se ter acesso a textos literários e clássicos em nome de uma cultura que privilegiava o caráter estético cujos cursos se davam por meio da gramática-tradução.

- Relações Nacionais

Em seguida, Os estudos literários evoluíram para além de estudos filológicos e a linguística torna-se uma disciplina em si, mas separada da cultura. Logo, ensinar uma língua era, por conseguinte, ensinar habilidades, comportamentos verbais automáticos, sem elementos culturais. No entanto, este ensino era propenso a se ter acesso a uma literatura nacional com contribuições culturais, por vezes tendo a pretensão de abordar tanto a cultura universal quanto a nacional, e para esta última, adquirindo interesses nacionalistas. A disciplina *Civilisation*, por exemplo, na França, Alemanha e Inglaterra era separada do ensino de línguas, a língua constituía somente um “suporte” de transmissão de saberes literários e culturais, em que se fala de monumentos, de feitos históricos, de grandes figuras de um país.

- Relações Locais

Para as relações locais, aconteceu que, por volta dos anos 1970, houve uma demanda por parte dos professores para se trazer a cultura para o nível local, integrando-a à língua, enfatizando os aspectos socioculturais da mesma. Ademais, o acesso mais igualitário às línguas, devido ao maior deslocamento de pessoas com a criação da União Europeia, exigia, então, objetivos mais democráticos que tiveram relação com as necessidades locais de situações de comunicação em contextos precisos. Nesta visão, a cultura no ensino de línguas é concebida como funções languageiras, ou seja, noções práticas na fala e ações do dia a dia para uma língua. Mesmo assim, estas funções estavam ligadas às necessidades humanas comuns a todos. A autora chama a atenção para a ilusão inicial de se analisar padrões de atos de fala para culturas diferentes e de que este tipo de pedagogia inclinar-se-ia a num modo de se pensar igual para todos.

Pode-se considerar que a cultura erudita e em seu aspecto de civilização, encontra-se nas duas primeiras relações citadas pela autora; e a cultura do cotidiano, em seu aspecto social, pode ser percebida nas relações locais, a qual se associou primeiramente aos atos de fala.

Acreditamos que a teoria dos atos de fala são importantes para estudos da linguagem e para a evolução do ensino de línguas, a maneira de concebê-los é que estabelecerá a prática em sala de aula para além de simples modelos de diálogo, pois como afirma Kramersch (2009), interessar-se pela diversidade cultural implica em reconhecer as variedades na língua do cotidiano. Na maneira de ver de Celce-Murcia (*apud* ALMEIDA FILHO & FRANCO, 2008) os atos de fala são diferentes de língua para língua. No entanto, pode-se observar em muitos LDs, ou em outros materiais para o ensino de línguas, a ocorrência de modelos de diálogos artificiais que não mostram a diversidade de culturas.

Concordamos com Kramersch (2009) que considera a língua como heterogênea e a realidade cultural que a acompanha também, neste sentido, a língua é prática social. Sendo assim, a diversidade está no centro da maneira como é percebida e representada na realidade. Por isso, a autora diz que não podemos recorrer a simplificações, dizendo, por exemplo, que os franceses falam de uma só maneira. Compactuamos com a mesma opinião da autora e acreditamos também que a consciência do relativismo multicultural poderá tornar menos evidente as relações de força e autoridade que determinam as características culturais.

No que diz respeito também ao tratamento à cultura, Almeida Filho (2002) afirma que a simples curiosidade por fatos culturais traz a atenção ao exotismo, que, por sua vez, toca em estereótipos que prejudicam o desenvolvimento da tolerância e da compreensão. Estes são fatores que propiciariam a integração, etapa que os bons aprendizes de uma língua almejam alcançar. Ainda segundo o referido autor, alcançar esta etapa implica a fusão e o consequente desaparecimento das marcas culturais, entendido como uma língua estrangeira que se “desestrangeiriza”.

Abdalalah- Pretceille (1996) acrescenta sua ideia, ao declarar que o conhecimento simplório de fatos de civilização definem um discurso sobre o outro, descritivo, exterior ao indivíduo; contrariamente ao conhecimento sobre fatos culturais que favorece o encontro com o outro. Pensamos que o tratamento restrito à cultura deve-se ao desconhecimento do que está além da cultura institucionalizada. Assim, dada nossa exposição de cultura no plural e cultura versus civilização, tivemos o intuito de trazer em evidência a importância da cultura em seu

sentido mais amplo, que inclui de acordo com Mendes (2011), a necessidade de o aprendiz estar socialmente na língua que aprende. A seguir, discursaremos sobre a relação intrínseca da cultura com a língua.

2.3.3 Cultura e língua

As ligações entre língua e cultura aparecem, para muitos estudiosos, sob diversos ângulos. Mendes analisa que a ideia de língua/linguagem precisa ser compreendida pelo professor de LE a fim de nortear sua prática. Consoantes com esta ideia, expomos suas considerações sobre o que é a língua:

[...] representa mais do que a fala, mais do que a estrutura, mais do que um instrumento para trocar ideias e informações, [...] ela é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda (MENDES, 2011, p. 143).

De acordo com Almeida Filho (2002), a cultura está no mesmo lugar da língua ao se apresentar como uma ação social, pois ela governa a maior parte das atitudes, comportamentos, representações e costumes dos falantes de uma língua, muitas vezes, sem que eles sejam conscientes disso. Mendes (2001) compartilha desta ideia, pois ressalta que na organização de nossos pensamentos e ações, a língua/linguagem é o meio através do qual interagimos socialmente e que nos auxilia ordenar o mundo a nossa volta. Para a autora, a língua está no mesmo lugar da cultura uma vez que ambas fazem parte de um processo de estar e de agir no mundo.

Adotaremos como Mendes a denominação da língua estrangeira que ensinamos e aprendemos, mediadora de culturas diferentes, de língua-cultura e para ela este termo significa:

[...] um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros (MENDES, 2011, p.144).

E acrescenta que além de envolver sistemas formais (dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, sons e representações, normas e regras de organização) a língua envolve códigos sociais e culturais que inclui igualmente a linguagem não-verbal e a maneira como nos expressamos.

A percepção da ligação língua- cultura para Kramsch (1998) considera que a maneira pela qual percebemos a realidade cultural passa pela linguagem, visto que esta personifica aquela, a torna manifesta pelo meio verbal e não-verbal. Por esta razão, os signos da linguagem são impregnados de valor cultural. A autora defende que: linguagem é o principal meio através do qual conduzimos nossa vida social¹⁶, tanto na manifestação de fatos, ideias ou eventos, como na criação de experiências, ou seja, a maneira pela qual as pessoas usam o meio falado escrito ou visual, cria significados compreensíveis no grupo ao qual pertencem.

A teoria do relativismo linguístico procurou investigar esta relação, pois trouxe a noção de interligação entre língua e cultura no final do século XVIII como consequência de estudos sobre língua e seu significado. Assim, propagou-se a ideia de que pessoas diferentes falam diferentemente porque assim pensam; e pensam de forma diferente porque sua língua oferece diferentes meios de expressar o mundo em volta deles. A hipótese de Sapir- Worf¹⁷ explica este pensamento, ao afirmar que falantes de línguas diferentes não se entendem não porque as línguas não possam ser traduzidas, mas porque eles não compartilham do mesmo modo de ver e interpretar os acontecimentos, isto porque o significado e o valor de conceitos subjacentes às palavras não entram em acordo (KRAMSCH, 1998).

Não é ideia recente a de que o sistema de signos tem em si mesmo um valor cultural, desde a hipótese de Sapir-Whorf observa-se esta questão e por isso acreditamos que é importante o estabelecimento ensino de línguas integrado à cultura e concordamos com Kramsch (1998) que explica que o signo não tem significado para quem não conhece a palavra na língua estrangeira, em seu contexto sociocultural.

Entendemos também que a língua enquanto forma simbólica, ou seja, como uma das expressões de uma cultura, é manifestação de unidade de uma comunidade.

A compreensão desta unidade para Rocher (1992) deve-se ao fato de que a cultura inclui elos que as pessoas sentem como reais- assim como outras realidades mais tangíveis como: um território, imóveis, monumentos, bens materiais. Para este sociólogo, a sociedade fundamenta-se simbolicamente, incluindo as maneiras coletivas de pensar, sentir e agir que são símbolos de comunicação ou que tornam possível a comunicação. Tanto para a linguagem

¹⁶ Tradução nossa: language is the principal means whereby we conduct our social lives.

¹⁷ Edward Sapir (1884-1939) antropólogo e linguista e seu discípulo Benjamin Lee Whorf (1897-1941) formularam diversas hipóteses no estudo de línguas e entre elas a do determinismo linguístico que declara que a língua determina a maneira de pensar, ou seja, que percebemos a realidade e a organizamos em conceitos, aos quais atribuímos significados por um acordo implícito estabelecido em nossa comunidade linguística.

quanto para as atitudes existe um significado inconsciente para um grupo de pessoas, o que confere um caráter distintivo para uma dada sociedade. O respeito aos modelos simboliza geralmente a adesão a valores e por sua vez o vínculo a uma coletividade. Esta significação simbólica traça uma fronteira material entre membros e não membros, cidadãos e estrangeiros.

Além de unidade, Rocher (1992) defende que a língua é igualmente símbolo de identidade de um grupo social, ou seja, um indivíduo identifica um outro membro de seu grupo através do uso do mesmo código (língua) e o desconhecimento deste código implica um não pertencimento àquele grupo social.

O sentido é fruto da cultura que segundo Kramersch (1998) se refere a algo cultivado, algo modificado através da socialização e da escolarização. Assim como Rocher (1992) para ela os significados particulares são adotados por um discurso da comunidade e impostos por sua vez a seus membros. Estas maneiras da linguagem ou normas de interação e interpretação fazem parte do ritual invisível imposto pela cultura.

Zarate (1986), ao seu modo, entende que o implícito cultural é fruto da manifestação dessa organização social.

2.4 IMPLÍCITO CULTURAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sendo a língua uma das manifestações da unidade de uma comunidade, nela está incluído o implícito cultural. Zarate (1986) considera que o implícito está:

por detrás da aparência insignificante das interações sociais, dentro da rotina, da trivialidade do cotidiano, na desordem aparente das decisões que pontuam a experiência em que a adesão de cada um à comunidade a qual se insere se manifesta; nas escolhas colocadas sob o signo da urgência e do imediatismo, na lógica da vida comum, afloram as regularidades que dão sinal da coerência de sistemas culturais¹⁸(ZARATE, 1986, p. 16)

¹⁸ Tradução nossa com adaptação: derrière l'insignifiance apparente des interactions sociales, derrière la routine, la trivialité du quotidien, circule l'implicite, signe d'une expérience muette du monde[...]. Dans le choix placés sous le signe de l'urgent et de l'immédiat qu'impose la logique de la vie ordinaire, affleurent des régularités qui signalent la cohérence des systèmes culturels. A travers le désordre apparent des décisions infinitésimales qui ponctuent l'expérience, se manifeste l'adhésion de chacun à la communauté à laquelle il appartient.

As decisões de um indivíduo na comunicação têm relação com sua experiência de vida e consequentemente determinam a adesão daquela pessoa à sua comunidade.

Assim, o implícito cultural repousa no consenso social e conforme a autora citada ele se manifesta de três maneiras: a) ele induz a continuidade da reprodução do que já foi aprovado; b) supõe que o interlocutor vai aceitar e procura a aceitação; c) refere-se a um contrato em que os parceiros da comunicação podem decidir ficar ou excluir.

Zarate (1986) acrescenta que o implícito impõe assim uma visão de mundo através de uma lógica aceita por seus membros. Este pertencimento a uma comunidade cultural, a um grupo social significa que há uma espécie de linha de demarcação entre os que compartilham e os que não compartilham o sentido na comunicação, mas que a fronteira não é exclusivamente a das nações ou de cartas geográficas. Desta forma os diversos membros de um grupo se reconhecem, pois aderem às mesmas representações do mundo e a interesses comuns.

A representação social é, para a autora citada, produto do trabalho social coletivo através do qual os agentes sociais constroem suas formas de conhecimento da realidade, ela é um modo próprio de conhecimento da realidade. Este conhecimento construído no contexto materno irá influenciar o indivíduo no aprendizado de uma nova língua.

Moore (2001) também concorda com esta questão, pois para ela as representações são definidas como:

as imagens e as concepções que os atores sociais fazem de uma língua, do que são suas normas, suas características, seu status em relação a outras línguas influenciam largamente os procedimentos e as estratégias que eles desenvolvem e colocam em prática para aprender esta língua e usá-la¹⁹ (MOORE, 2001, p.9).

As representações, quando estereotipadas, funcionam, de acordo com Zarate (1986), como uma operação de simplificação e de generalização que consiste em descrever um grupo cultural ou um país segundo um número fechado de atributos. Elas também sinalizam as particularidades simbólicas próprias ao referente descrito, sem se apoiar na materialidade efetiva de suas diferenças. Esta forma de conhecimento pode anular a distância entre o

¹⁹ Tradução nossa : les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en oeuvre pour apprendre cette langue et en user (MOORE,2001, p.9).

singular e o coletivo, padronizar a diferença e interpretar o elo nacional a um grupo cultural como uma coleção restrita e separada de referências. As representações estereotipadas limitam as particularidades do que é estrangeiro e isso pode acontecer tanto numa em uma comunidade a qual não se pertence quanto àquela da qual se é membro.

Desta forma, a autora define estereótipo como sendo: um conjunto de traços que supõe caracterizar ou tipificar um grupo, no seu aspecto físico e mental e no seu comportamento (ZARATE, 1986, p. 63)²⁰.

O estereótipo, para Zarate (1986), restringe e deforma a realidade. Ele também a simplifica e generaliza levando a crer que aquilo que serve para um grupo, adota-se para o indivíduo. Além disso, ele é uma medida de economia que tem suas raízes no afetivo, no emocional, pois está ligado ao preconceito que ele racionaliza, justifica ou cria.

Considerando que ele se apresenta em vários contextos do ensino de línguas, para Auger (2013) o estereótipo não é em essência nem bom nem ruim, visto que se manifesta porque os seres humanos têm necessidade de se sentirem seguros face à alteridade.

Acreditamos que para se preencher esta necessidade de segurança é preciso levar ao aprendente primeiramente o conhecimento do outro. Em seguida, defendemos que o curso de línguas é o ambiente apropriado na busca não somente do conhecimento sobre a cultura-alvo, como também na compreensão dos aspectos culturais que entram em jogo nessa cultura.

2.5 INTERCULTURALIDADE

Segundo Collès (2007) intercultural no sentido estrito do termo é o encontro, o cruzamento entre culturas diferentes. Tendo em vista que dentro de uma nação encontramos várias culturas ligadas às classes sociais, às identidades regionais ou étnicas, aos tipos de moradia, aos grupos de profissões, aos sexos e às idades logo, a nacionalidade não é o único paradigma de diferença cultural. Concordamos com este autor quando acrescenta que muitas culturas ultrapassam as nações, como a da juventude que é mais forte do que a da nacionalidade em razão de sua maneira de vestir, pelo seu gosto musical e face ao acesso às novas mídias.

²⁰ Tradução nossa : le stéréotype peut être défini comme un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe , dans son aspect physique et mental et dans son comportement.

Dentro desta visão do autor citado, toda cultura é intercultural e mestiça uma vez que é o resultado de: um amálgama elaborado no decorrer de séculos (COLLÈS, 2007, p.19)²¹. Compartilhamos que esta mestiçagem é sinônimo de riqueza, pois é um espaço em que todos se constituem e compõem sua própria cultura por isso, o encontro intercultural define-se para: toda experiência ou situação de encontro, ou de confrontação com a alteridade (COLLÈS, 2007, p.19)²².

O intercultural descarta a ideia de uma cultura imposta por um grupo e adota uma transformação em benefício de uma cultura concebida como um diálogo com os outros. Collès (2007) declara que este termo se refere à tomada de consciência da existência e da coexistência de culturas diversas (de identidades e diferenças) associada à necessidade de se criar pontos de encontro entre elas, em direção a um consenso e este processo em direção a um consenso pode encontrar os seguintes obstáculos:

- O etnocentrismo: que encontra seus fundamentos na ignorância do arbitrário de nossa própria cultura. Ignora-se a amplitude de nossa própria subjetividade cultural tendo em vista que o encontro intercultural nos traz insegurança, pois ameaça a nossa identidade;
- O relativismo²³: que consiste em negar as diferenças culturais afirmando igualdade, ele faz com que não reconheçamos as especificidades culturais;
- O culturalismo: que é negar o outro insistindo nas diferenças culturais, atestando que todas as culturas são diferentes, que elas não são dignas de serem conhecidas e por isso inacessíveis, ou seja, é o extremismo na acentuação das diferenças.

A atitude em relação a uma cultura leva em consideração o que a condiciona. Segundo Zarate (1986) as atitudes são condicionadas pelo implícito cultural, que foram criados na formação da cultura materna. Neste sentido, a noção de intercultural diz respeito a uma atitude de relativização do condicionamento.

²¹ Tradução nossa : un amalgame élaboré au cours des siècles (COLLÈS, 2007, p.19)

²² Tradução nossa: toute expérience ou situation de rencontre, ou de confrontation avec l'altérité (COLLÈS, 2007, P.19).

²³ Diferente de relativização que quer dizer ver as coisas no mundo tendo uma relação entre elas. É não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores, ou bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença; relativismo: é uma doutrina que prega que algo é relativo, contrário a uma ideia absoluta e variam conforme a época, o lugar, o grupo social.

O despertar de uma consciência intercultural para o QECR²⁴ inclui a percepção da diversidade cultural destacando que:

a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida também pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pela L1 et L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Par além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba a consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.150).

Além disso, o documento citado sugere o desenvolvimento de uma atitude intercultural cujos atributos compreendem:

A capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade de desempenhar o papel de intermediário cultural entre sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151).

Para o aprendizado que consiste em desenvolver as capacidades citadas, um ensino de línguas que trate somente de aspectos formais não é o bastante. Por isso, uma educação que promova o encontro com o outro se faz necessária. Kramersch (2009) declara que adquirir um sistema linguístico, puramente funcional da língua não basta para estabelecer a paz entre os povos e neste sentido o ensino de línguas poderá contribuir para este objetivo por meio de uma educação intercultural.

2.6 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

No processo de ensino de uma LE, Almeida Filho (2010) explica que uma língua estrangeira se “desestrangeiriza” ao longo do tempo de aprendizagem. Para o autor citado uma língua estrangeira:

também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro não será somente falada com os propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também falar esse mesmo

²⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é um documento do Conselho da Europa e tem como um de seus objetivos a construção deste continente baseado na democracia e no respeito às diversas línguas e culturas, contrário à adoção de uma língua franca. Os seus preceitos têm influenciado as metodologias não só dentro da Europa como fora dela.

aprendiz revelando índices de sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo (2010, p.12)

Pelas palavras do autor, na citação apresentada, podemos inferir que a nova língua fará parte da identidade do aprendiz com seus sistemas e significações. Isto condiz com a proposta intercultural que prevê o aparecimento de uma terceira maneira de conceber o mundo, que não é nem à maneira da língua materna, nem da língua-alvo. Kramersch (2009) discursa que neste processo de ensino-aprendizagem de línguas aparece uma terceira cultura. Neste espaço de terceira cultura os aprendentes usam o sistema para atenderem a seus objetivos, eles assim expressam seus significados próprios sem dependerem de outros ou da comunidade da língua alvo.

Lussier (2004) afirma que, devido à mobilidade de pessoas, às migrações, à globalização e à expansão das telecomunicações, as sociedades têm se transformado, têm se tornado multiculturais e mesmo plurilíngues. A fim de preparar os jovens para este contexto, a autora considera a língua estrangeira a disciplina que pode ajudar a promover valores e atitudes que permitem o acesso à experiência com outras culturas e à compreensão da diversidade.

A heterogeneidade do público na escola constitui para Collès (2007) uma razão que estabelece também a premência de uma educação intercultural. Segundo ele, um dos papéis da escola é igualmente levar o aprendente a viver a relação com o outro, atuando como um espelho, refletindo identificações. A relação com o outro é vista como uma necessidade de identidade e o diálogo forma um contexto de constituição de sua identidade. Esta confrontação faz com que os aprendentes se identifiquem e repensem seus sistemas de valores. A heterogeneidade deve ser integrada pelo professor de uma maneira educativa em que o encontro intercultural é permanentemente construído.

Consoante com o olhar de Bizarro (1998) não podemos descartar a cultura de ensino. Acreditamos que a cultura e a escola andam juntas, pois a escola é um cruzamento de culturas, ela faz a mediação cultural entre significados, sentimentos e condutas. Neste sentido, é preciso repensar o papel da cultura de ensino- que compreende as crenças dos professores- para desenvolver um novo ensino da cultura. As mudanças dependerão também da compreensão das formas de cultura e da conduta dos professores.

Na educação intercultural, a interação constitui para muitos estudiosos o mecanismo de diálogo para a conseqüente transformação. Mendes (2011) afirma que para desenvolver

este procedimento é preciso que as situações de contato linguístico-cultural no uso de materiais, planejamentos e orientações de professores estejam culturalmente sensíveis no decorrer do processo. A atenção a estes aspectos ajudam a desenvolver, de uma melhor maneira, as relações interculturais.

Mendes (2011) adota, assim como Kramersch (2009) a existência de um terceiro espaço em que a troca se faz numa visão de dentro para fora, a partir da visão de cultura de si e do outro. Estas autoras tomam a ideia de Bhaba²⁵ (*apud* Kramersch, 2009) de espaço híbrido, a qual declara que os indivíduos ao aprenderem um código linguístico que não ajudaram a criar, em contextos sociais que não contribuíram para definir, adentram em um terreno desconhecido. Assim, a cultura que emerge deste diálogo intercultural é diferente da cultura materna e da cultura da língua-alvo.

No aperfeiçoamento de habilidades interpretativas em sala de aula, uma educação ativa incentiva os aprendentes a tomarem iniciativas para se conscientizarem dos desafios. Collès (2007) destaca que o processo de desenvolver tais habilidades se faz pouco a pouco, e é necessário, igualmente, que o professor dê seu retorno para desenvolver uma síntese reflexiva e dar sentido à apropriação da competência intercultural. O autor aconselha ainda, que as atividades em sala de aula devem ter continuidade e que o professor seja somente o guia, pois a construção do processo deve ser feita pelos aprendentes.

Mendes (2011) por sua vez propõe que não somente o professor tenha o papel de mediador, mas também os aprendentes. Desta maneira, o foco acontece na interação entre os sujeitos implicados no processo de ensino-aprendizagem.

A educação intercultural para o QECR inclui a formação do indivíduo como um todo, pois através da experiência com a língua-alvo, ele toma consciência de sua identidade. Este documento sugere que:

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

²⁵ Homi K. Bhaba: antropólogo indiano, que traz como uma das principais ideias a “hibridização” que se refere ao surgimento de novas formas culturais, ou seja, de novos signos de identidade na experiência complexa de articulação social de mundos culturais distintos e do multiculturalismo.

A experiência no ensino de língua-cultura traz para o aprendente, entre outros benefícios, o entendimento de si mesmo, do seu lugar na comunidade e no mundo. Abdallah Pretceille (*apud* COLLÈS, 2007, p.18)²⁶ afirma que: o outro é ao mesmo tempo igual e diferente de mim. A diferença inclui simultaneamente a semelhança se pensarmos em nossa identidade comum com a humanidade.

2.6.1 Procedimentos para a prática intercultural

O homem já tem seu saber cultural (ZARATE, 1986) que pode ser colocado em questão num curso de língua em que outras maneiras de relação entre culturas materna e estrangeira podem ser repensadas.

Collès (2007) sugere alguns procedimentos baseados nas ciências humanas, na antropologia, na psicologia social e na linguística. Eles têm o objetivo de descentralizar o aprendente em relação a sua cultura materna e ir além de uma descrição do outro; e através do conhecimento da cultura estrangeira, buscar sua compreensão.

Citaremos então, dois procedimentos apontados por este autor os quais adotamos na aplicação do minicurso *Pubculture* que serviu de ambiente para as observações da pesquisa:

1. Abordagem por representações e estereótipos.

Este procedimento foi proposto por Zarate (1986) que toma o conceito de representação da psicologia social. Conforme expusemos no subcapítulo 2.4, as representações podem ser consideradas como formas de organizar nosso conhecimento da realidade, ao qual foi construído socialmente e que está ligado ao nosso pertencimento a uma comunidade. Zarate (1993) faz desta noção um instrumento pedagógico em que as representações próprias a cada cultura correspondem à natureza da educação intercultural. A descoberta e a confrontação entre diversas representações colocadas em presença, no contexto da aula de língua, leva a uma identificação de implícitos culturais e a uma reflexão sobre estereótipos. Para tanto, o professor intervém no conhecimento de códigos da cultura alvo e na tomada de consciência do relativismo das representações.

Consoantes com o pensamento de Zarate (1986), entendemos que, neste procedimento, o aprendente não perceberá a totalidade dos implícitos, o que vale é que ele veja como

²⁶ Tradução nossa: l'autre est à la fois identique à moi et différent de moi (*apud* Collès, 2007, p. 18).

funciona a dinâmica dentro e fora da comunidade e que ele adquira autonomia para ultrapassar os efeitos do etnocentrismo. Aprender e ensinar uma cultura estrangeira não quer dizer para a autora trazer à tona a mesma competência cultural de um nativo. A atitude de pedir ao aluno para se apropriar de usos e comportamentos de uma cultura-alvo por mimetismo, não seria apropriado. A abordagem de uma cultura estrangeira solicita uma maior complexidade que implica repensar os saberes recebidos da cultura materna como definitivos, na comunicação fundada em referências, tanto implícitas como explícitas, no aprendizado da relatividade.

2. A contribuição linguística: a hipótese lexicológica

Neste caso, o objetivo é dar aos aprendentes os meios para que eles possam ter acesso à cultura compartilhada que está em algumas palavras que Galisson (1991) chama de palavras com carga cultural compartilhada. Este procedimento tem a vantagem de não separar o ensino de cultura do ensino de língua que leva em conta o peso da pragmática lexical no discurso. Os culturemas ou palavras com carga cultural compartilhada colocam em evidência o uso corrente da língua e não o erudito. Desta forma, um nativo conhece o uso corrente de algumas palavras que o estrangeiro não conhece e que não está no dicionário formal. Mais adiante, no item 2.7 iremos explicitar este mesmo procedimento sob a visão particular de Barbosa para a publicidade.

Em suma, percebemos que algumas importantes atitudes do professor entram em jogo nos procedimentos apresentados. A atitude intercultural da qual compartilhamos intenciona o encontro com a alteridade conferindo um olhar sobre si mesmo. Quando conhecemos o outro, questionamos se nosso modelo é melhor que o outro, ou se o modelo do outro é o melhor. Tanto o pensamento etnocêntrico como o de não consciência de nós mesmos e nossos valores devem ser transformados.

2.7 PUBLICIDADE E CULTURA NO CURSO DE LÍNGUAS

Para justificar a utilização da publicidade em sala de aula, tentaremos compreender este material-insumo, refletindo sobre suas características e de que maneira ele se apropria da cultura. Buscamos então mostrar a razão pela qual entendemos a relevância de uma atenção do professor para o material-insumo.

Sendo a língua, de acordo com Kramersch (2009) o elemento mediador da cultura, não só na construção como no desenvolvimento da mesma, acreditamos que o uso de materiais recorrentes na mídia atual em sala de aula para o ensino de línguas e o seu estudo nas atuais pesquisas acadêmicas podem trazer novas reflexões acerca de questões culturais e do desenvolvimento de uma competência intercultural no ensino de uma LE.

Almeida Filho (2005, 2009) concorda com Krashen (*apud* ALMEIDA FILHO, 2009) que para um aprendizado comunicativo da LE, o insumo é um elemento valioso enquanto aporte de mensagem significativa, pois ele constitui a amostra de língua que, ao conferir sentido para o aprendente, aciona o fator afetivo para a aprendizagem.

Os materiais também constituem insumo e concordamos com Byram *et al.*(2002) que defende que para se buscar uma abordagem intercultural, os professores devem pesquisar novos tipos de materiais em diversas fontes, incluindo a internet. Além disso, acreditamos que as produções da mídia têm muito a contribuir com seu conteúdo linguístico-cultural na aprendizagem de línguas, pois o tratamento na língua do cotidiano contida em textos atuais é essencial para a compreensão de vários sentidos da palavra, que não se encontram em enciclopédias ou dicionários (GALISSON, 1991). Incluímos o fato de que estes materiais estão na realidade atual dos jovens e que manuais de língua estrangeira nem sempre são atualizados.

Observa ainda Byram *et al.* (2002) que o professor não-nativo de língua estrangeira não necessita conhecer totalmente a cultura de falantes da língua que ensina. Ele pode adquirir informação sobre outros países ou culturas juntamente com seus aprendentes. Conforme esses autores, cabe ao professor planejar suas aulas a fim de desenvolver nos aprendentes novas atitudes de abertura e curiosidade, novas habilidades de interagir, descobrir, interpretar e refletir sobre a cultura do outro e sua própria.

Por isso, acreditamos que o material autêntico tem o potencial de fazer o aprendente penetrar a língua-cultura de uma maneira particular na sala de aula. Segundo Zarate (1986), ele testemunha o cotidiano de uma cultura do nativo. Como exemplo, podemos citar: a música, os artigos de jornal, os anúncios publicitários, os filmes, os programas de rádio. Diferentemente do material contido em LDs que são fabricados para ensinar língua, os materiais autênticos colocam o aprendente frente aos mesmos fatos culturais do nativo falante desta LE. A autora acrescenta que eles conduzem o aprendente a decodificar seu sentido numa relação direta com a cultura estrangeira e que, assim, essa relação pode ser motivadora, pois o

autêntico mexe com a ilusão e a realidade, ou seja, com a realidade do nativo e a fantasia do aprendente frente ao contexto vivo e atual daquele.

Para a escolha do documento deve-se também levar em conta o contexto do ensino, quer dizer que, assuntos tabus ou extremamente desagradáveis para a cultura materna devem ser evitados. Dentre os documentos citados vamos nos concentrar no material- insumo escolhido, a publicidade.

Carvalho (2001) declara que: a publicidade manipula símbolos para fazer mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado do que de objetos (CARVALHO, 2001, p.12). Estes símbolos constituem um sistema de valores que são a cultura de um grupo.

Por meio das significações culturais diversas que a publicidade utiliza, ela reproduz ou cria representações de si e do outro. Para Boutchatsky *et al* (2003) tais representações da sociedade da qual ela é originária não são diretas, e sim estereótipos, representações coletivas da diferença e da alteridade. A publicidade atrai o consumidor no que diz respeito às suas emoções, fazendo-os sentirem valorizados e reconhecidos Ela pode também atuar de forma contrária, desvalorizando, pois como ela mostra imagens estereotipadas do que é o ideal, o receptor se compara como semelhante ou diferente (BOUTCHATSKY *ET AL*, 2003).

O documento publicitário, é sob vários pontos de vista, um produto da cultura e para os autores citados, ele possui uma dupla dimensão de mediação:

- No plano lógico- comercial ele procede pela argumentação icônico-linguística para persuadir o destinatário ao comércio, contando com recursos cotidianos da língua, utilizando a arte como forma de sedução. Na elaboração da mensagem ele adota procedimentos como: poesia, música, teatro visando provocar o interesse, informar, convencer e finalmente, transformar a convicção em ato de comprar.
- No plano cultural o implícito cultural desempenha um papel decisivo impondo uma fronteira eficaz e discreta entre os que compreendem e os que não compreendem o sentido total da mensagem. Para tanto, os publicitários tiram material de suas criações no estoque de imagens de símbolos, emblemas, significações coletivas de numerosos sistemas culturais diferentes.

Boutchatsky *et al.*(2003) afirmam ainda que o trabalho do publicitário transforma o sistema cultural. Poulet²⁷ concorda com este pensamento ao declarar que os anúncios publicitários, na maioria das vezes se reapropriam de elementos linguísticos carregados de componente cultural e lúdico para chamar a atenção do consumidor. Eles tomam geralmente expressões fixas, expressões idiomáticas e enunciados estereotipados num desdobramento de sentido seja na repetição, ou na ilustração dos mesmos. Tais elementos são instrumentos simbólicos de uma dada comunidade, ricos em significação. Poulet observa que o texto publicitário desafia as expressões fixas, carregadas de cultura e que, assim procedendo, os publicitários transgridem para produzirem sentido.

Numa aula de língua estrangeira em que se procede pela mediação para a construção e o acesso ao sentido que o aprendente ainda não adquiriu, o documento publicitário pode ser um instrumento potencialmente. O conteúdo cultural em interação leva a uma confrontação de línguas e culturas diferentes, construindo o encontro no terceiro espaço de que Kramsch (2009) se refere. O professor deve estabelecer ligações entre as diferenças para fazer o conhecimento do outro acessível (BOUTCHATSKY *ET AL.*, 2003).

Em razão de conter símbolos e estereótipos constituintes de uma identidade cultural, sua abordagem em sala de aula pode ser significativa e motivadora, pois ela remete a questões de cultura e identidade e sua linguagem pode dar pistas para o acesso ao sentido.

No seu aspecto linguístico a publicidade traz os slogans que veiculam referências culturais refletindo normas, crenças e sistemas de valores de uma comunidade linguística. O trabalho de decodificação pode ser difícil para um estrangeiro, pois pode se referir a um provérbio, a cultura popular, ou uma linguagem específica.

Para Galisson (1991), o uso que a publicidade faz de expressões idiomáticas, do conhecimento de provérbios e estereótipos lexicais são parte de uma experiência cotidiana, da sabedoria popular. Essas frases idiomáticas ou fixas compõem um repertório compartilhado de uma comunidade.

Barbosa (2008/2009) propõe um mecanismo de acesso ao sentido inspirado na teoria da lexicultura de Galisson (1991) que remete ao conteúdo cultural presente em palavras ou expressões contidas na publicidade a fim de contribuir para o esclarecimento de palavras ou expressões. Considerando que a palavra possui um componente cultural- a carga cultural

²⁷ Conforme conferência proferida em março de 2012 na Universidade de Brasília.

compartilhada que é um significado acrescentado à palavra reconhecido por aqueles que pertencem a uma mesma comunidade, logo de difícil compreensão para um não nativo; a autora sugere que, por meio de um ensino intercultural, proceda-se à descoberta de conteúdos culturais para esclarecer conteúdos lexicais que não foram compreendidos inicialmente.

Os procedimentos interculturais, numa aula de LE, podem explicitar elementos opacos, que Barbosa (2008/2009) esclarece como aqueles que não foram ainda decifrados devido à sua parte ligada à cultura compartilhada dos membros de uma comunidade. Através da interação entre os aprendentes e o professor, discute-se as representações, observa-se fatos culturais e experiências pessoais, buscando semelhanças e diferenças entre sua própria cultura e a do outro.

Barbosa (2008/2009) também destaca a elucidação dos palimpsestos verbo-culturais contidos no discurso publicitário. Os palimpsestos verbo-culturais encontram-se frequentemente nos discursos cotidianos e mobilizam as representações, os valores, os saberes e as práticas sociais partilhadas pelos interlocutores nativos de uma língua. Além disso, sendo enunciados resultantes da desconstrução do enunciado de base, são muitas vezes de difícil interpretação até para alunos avançados na LE. Conforme Galisson (1991), são citações implícitas que permitem o acesso a diferentes aspectos culturais graças ao poder inventivo e criativo de quem produz o enunciado, e desta forma, possuem certas funções: a) econômica, pois usam o máximo de informação para o mínimo de palavras; b) fática, uma vez que mobilizam aspectos culturais e demandam esforço para descoberta do conteúdo subjacente; c) paródica, pois seus enunciados são desconstruídos e inventados com criatividade e liberdade; e d) críptica (oculta) : ocultam a mensagem original para dar origem a outra.

Na prática em sala de aula, Barbosa (2008/2009) sugere, para a elucidação de enunciados, que o professor siga o seguinte procedimento: i- identificar o enunciado; ii- indicar seu sentido; iii- explicar o contexto; iii- propor atividades interativas.

A lexicultura mostra e privilegia a ligação entre o léxico e a cultura. Neste sentido, o procedimento proposto deixa evidente, conforme Barbosa (2008/2009) que a língua é um conjunto de eventos comunicativos focalizados na comunicação e que as palavras não podem ser desvinculadas do objeto ao qual se referem. Segundo a autora, as palavras devem ser inseridas no universo sociocultural que explicitará seu uso no cotidiano (BARBOSA, 2005).

2.7.1 Vídeo publicitário

A publicidade na televisão é descrita por Marcuschi (2008), como um gênero que possui tanto a contraparte oral como a escrita. Estas duas modalidades se mesclam no que diz respeito ao seu meio e à sua produção original, quer dizer que é um tipo de gênero que pode ser concebido e veiculado seja na escrita, seja na oralidade. Os gêneros, sendo tipos de enunciados, caracterizam-se, de acordo com o autor, por seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Eles estão situados e integrados dentro da cultura na qual se desenvolvem e por isso são de interesse para o aprendizado de línguas, pois são formas de representação social e fazem parte de um ritual sociocultural.

Assim, as variadas características deste material-insumo podem contribuir para a mostra de significados e rituais de uma cultura numa aula de línguas. De acordo com Eliana Nagamini (2004) a publicidade em vídeo tem a característica de reunir um conjunto de imagens simbólicas organizadas a partir de um discurso persuasivo e que ela contém aspectos que facilitam sua introdução no contexto escolar. Estes aspectos são: o breve tempo de duração que tem a vantagem de poder ser apresentado mais de uma vez e a variedade de enredos. No que diz respeito a esta variedade de enredos, acreditamos que isto possa contribuir para a recorrência aos mais variados temas, inclusive relacionados a hábitos do cotidiano, à cultura popular, pois em diversas publicidades temos narrativas, anedotas e cenas com diálogos.

Nagamini (2004) destaca, além do mais, que o componente emoção está muito presente no vídeo publicitário e que se trata de um conjunto de sensações que se opõem a uma atividade solitária, ou seja, o telespectador sente estar vivendo um momento coletivo. Os diversos mecanismos de transmissão da mensagem como o som, a imagem, o texto verbal têm o objetivo de levarem o consumidor a comprar um objeto ou adotar uma ideia. Neste sentido, a sustentação do argumento passa pela possibilidade de uma interação com o mundo. E esta interação pode ser vivida em sala de aula, propiciando situações autênticas e significativas.

2.7.2 Planejamento do curso

Apresentaremos então as noções que tomamos como base para o planejamento do minicurso *Pubculture*. Além de termos considerado os procedimentos propostos no subcapítulo 2.6.1 para o desenvolvimento da interculturalidade, atentamos também para os

fundamentos referentes a um planejamento que consideramos pertinentes dentro da AC. Tendo em vista que concebemos que o enfoque intercultural como uma prática dentro daquela. Desta maneira, entendemos que a concretização da AC assim como a de qualquer abordagem requer uma reflexão sobre como fazer, embora nem sempre seja possível agir como planejado ou como gostaríamos, ainda assim temos sempre em mente o que consideramos ideal com vistas a um processo contínuo de experiência, aprendizado e mudança.

A proposta de Almeida Filho (2010, p.17) que se denomina operação global de ensino de LE compreende:

- o planejamento de cursos e suas unidades;
- a produção ou seleção criteriosa de materiais;
- a escolha e construção de procedimentos para experimentar a língua- alvo;
- as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes;
- autoavaliação do professor .

Dentro desta proposta, o autor explica que a abordagem encaminha as ações do professor no decorrer da operação. Assim, alterações, mudanças com reflexão e aprofundamento nas teorias podem ser feitas ao longo do processo. Observamos deste modo que esta operação sugere ao professor uma constante formação e aprimoramento, além do desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendentes.

Para tanto, Almeida filho (2005, 2009, 2010) confere que a aprendizagem precisa de duas modalidades: o aprendizado consciente na escola, o de regras e formalizações e a aquisição subconsciente quando este aprendente se envolve em situações reais de interação. Além da atenção aos materiais didáticos é necessário preocupar-se também com a abordagem de aprender dos alunos e de ensinar dos professores.

Neste sentido, a sala de aula é o lugar privilegiado de onde advém as culturas e os conflitos que podem ser negociados. Para Mendes (2011) neste processo de interação na língua em que constrói experiências, o professor e os aprendentes são sujeitos mediadores culturais. Isto quer dizer que ambos constroem o lugar do conhecimento, os aprendentes participam através de suas escolhas no planejamento de cursos, na organização de atividades e tarefas, na eleição de amostras de língua cultura alvo e dos tópicos para vivenciar o uso da língua no lugar para os aspectos formais da língua.

Tendo em vista que nosso tema de pesquisa diz respeito à escolha de materiais, ao nosso entender, um material interessante é propiciador de um ensino significativo de LE. Ele juntamente a outras amostras de língua, que se manifestam na interação entre os sujeitos na sala de aula, constituem insumo. Por isso, concordamos com Almeida Filho (2009, p. 83) ao afirmar que quando amostras de língua são oferecidas e criadas interativamente elas privilegiam:

- Sua significação como mensagem real
- Uma relevância maior de conteúdos para o aprendiz
- Uma intensidade maior no processo de formação pessoal
- Ênfase no aprendiz, conferindo-lhe autonomia, negociação, capacidade de escolher.

Esta amostra de língua ou insumo deve, de acordo com Krashen (1982, *apud* ALMEIDA FILHO, 2009) ser compreensível, interessante, não sequenciada gramaticalmente, oferecida em quantidade suficiente e em ambiente que o permita estar autoconfiante. Desta forma, acreditamos que o processo subconsciente²⁸ deve ser valorizado no aprendizado de línguas. Neste sentido, as variáveis afetivas tais que, emoção, curiosidade, a significação frente a um material-insumo podem contribuir para aumentar nos aprendentes a motivação e o prazer em aprender.

Para Mendes (2011) o planejamento é um olhar para o professor e para o que ele planeja viver em sala de aula juntamente com seus alunos. Este pensamento nos chama a atenção para experiências significativas numa aula de línguas e destaca a convivência como elemento de valor.

No seu planejamento para a prática do ensino intercultural, esta autora elege três planos que propomos aplicar no minicurso (MENDES, 2011, p.146):

- No plano dos conteúdos: são as áreas de uso, os conteúdos e temas em que se acrescenta as amostras de língua, os pontos de partida para a interação na e para a língua (foco no sentido).
- No plano da interação: ambientes e contextos para se vivenciar a interação gatilhos, atividades, tarefas jogos (competência linguístico-comunicativa).

²⁸ Em termos de aquisição Krashen desenvolve a teoria do filtro afetivo, que considera o insumo importante para a aquisição.

- No plano da sistematização:(nos interesses e necessidades dos alunos) os ambientes contextos para focalizar a forma para a reflexão sobre ela partindo de situações de interação e das questões ou achados dos professores e aprendentes.

No plano dos conteúdos pode-se tratar de um conhecimento sobre um determinado assunto ou tema ou mesmo conteúdo de outras áreas, tais que história ou matemática. Ou como iremos expor a seguir um tema sociocultural.

O QECR (2001) destaca uma atenção ao conhecimento sociocultural, pois considera que aquele está fora da experiência deste conhecimento pode vir a ter um olhar distorcido por estereótipos. Citaremos a sugestão de aspectos característicos para uma sociedade que podem ser trabalhados no planejamento de temas, na escolha de materiais e abordagens, bem como na avaliação. Utilizamos este quadro também para a elaboração do relatório de observação do observador- participante da pesquisa, inspirando-nos na sugestão de Vigata (2011). Os aspectos socioculturais estão incluídos nos seguintes temas:

1. *A vida quotidiana*, p. ex.:
 - comidas e bebidas, refeições, maneiras à mesa;
 - feriados;
 - horários e hábitos de trabalho;
 - actividades dos tempos livres (passatempos, desportos, hábitos de leitura,
 - meios de comunicação social).
2. *As condições de vida*, p. ex.:
 - nível de vida (variantes regionais, sociais e étnicas);
 - condições de alojamento;
 - cobertura da segurança social.
3. *As relações interpessoais* (incluindo relações de poder e de solidariedade),p. ex. em relação a:
 - estrutura social e relações entre classes;
 - relações entre sexos (género, intimidade);
 - estruturas e relações familiares;
 - relações entre gerações;
 - relações no trabalho;
 - relações entre público e polícia, organismos públicos, etc.;
 - relações entre comunidades e raças;
 - relações entre grupos políticos e religiosos.
4. *Os valores, as crenças e as atitudes* em relação a factores como:
 - classe social;
 - grupos socioprofissionais (académicos, quadros, funcionários públicos,
 - artesãos, trabalhadores manuais);
 - riqueza (rendimento e património);
 - culturas regionais;
 - segurança;

- instituições;
 - tradição e mudança social;
 - história;
 - minorias (étnicas ou religiosas);
 - identidade nacional;
 - países estrangeiros, estados, povos;
 - política;
 - artes (música, artes visuais, literatura, teatro, música e canções populares);
 - religião;
 - humor.
5. *A linguagem corporal* (ver secção 4.4.5.): o conhecimento das convenções que regem os comportamentos deste tipo constitui a competência sociocultural do utilizador/aprendente.
6. *As convenções sociais*, p. ex. no que respeita à hospitalidade (dar e receber):
- pontualidade;
 - presentes;
 - roupa;
 - refrescos, bebidas, refeições;
 - convenções e tabus da conversação e do comportamento;
 - duração da visita;
 - modo de sair/de se despedir.
7. *Os comportamentos rituais* em áreas como:
- prática religiosa e ritos;
 - nascimento, casamento, morte;
 - comportamentos do auditório e do espectador em espectáculos públicos e cerimónias, celebrações, festivais, bailes, discotecas, etc.

Quadro 2 – Aspectos socioculturais (Conselho da Europa, 2001, p.148)

Observamos que estes se referem a temas que vale contemplar, visto que consideramos valioso realçar a variedade da cultura do quotidiano para mediar o contato com a língua do dia a dia.

Para as áreas de uso, Mendes (2011) propõe visualizar e tratar os conteúdos culturais ao mesmo tempo seja como fatos e informações, seja como redes de significado.

Como fatos e informações, a autora se refere aos três eixos de Kramsch (2009), ou seja, àqueles das relações universais, das relações nacionais e das locais, referidas no subcapítulo 2.3.3. Como redes de significado, os conteúdos devem ser tratados de forma interpretativa, de acordo com uma visão antropológica voltada para o comportamento humano.

Concordamos como Mendes (2011) que aponta que as duas perspectivas devem ser abordadas simultaneamente, pois consideramos que os conteúdos culturais e socioculturais devem ser tratados juntamente a um procedimento em que o professor contextualiza e

considera o que faz sentido na realidade cultural do aprendente, ou que tenha significado para este. Um conteúdo histórico ou político sem contextualização pode transformar uma aula de língua-cultura numa simples exposição de conteúdo, em que o aprendente não se interessa em interagir.

A abordagem de um tema, no entanto, quando tratada de maneira significativa pode deixar lembranças inesquecíveis no aprendente. Almeida Filho (2010, p. 28) utiliza a expressão *clarões culturais* para se remeter a um conteúdo cultural que confere um significado particular ao aprendente. Assim, este autor cita que: a aula de língua estrangeira, como um todo, pode possibilitar [...] a chance de ocasionalmente se transportar para outros lugares, situações, e pessoas. Esses clarões culturais conseguem às vezes marcar nossa percepção e memória de maneira indelével e para sempre.

No que diz respeito à vivência do sentido e da significação no aprendizado de línguas, Almeida Filho (2010, p.15) destaca que: isso implica em aprender a significar em uma nova língua entrando em relações com os outros, buscando experiências profundas e válidas, pessoalmente relevantes, gerando novas compreensões e mobilizando novas ações. Por isso, entendemos que o processo passa pela interação e requer criatividade ou criação na nova língua, neste sentido as atividades comunicativas e as tarefas constituem elementos valiosos.

Dentro de propostas de aplicação desta abordagem, Rita Barbirato e Almeida Filho (2000) afirmam que a realização de atividades comunicativas em sala de aula é uma característica da AC, em que o ensino se centra no aluno e os professores passam a ser orientadores da aprendizagem. Apoiamos as ideias destes autores, quando afirmam igualmente que as experiências diretas com a língua pedem mais insumos e de melhor qualidade. E assim o contato com a língua alvo e seu uso acontecem de forma progressiva e crescente.

Vasseur (2005) declara que interação diz respeito a situações face a face de troca verbal e organização global de um encontro. E acrescenta que Hymes e Gumperz (1972, *apud* VASSEUR, 2005) ao organizarem uma abordagem etnográfica da comunicação interessaram-se pela palavra em seu contexto cujos elementos principais eram colocados numa escala pelo modelo SPEAKING²⁹. E que este procedimento conferiu uma dimensão complexa ao ato de

²⁹ Modelo *speaking*: é uma ferramenta criada por Hymes para auxiliar na identificação de componentes de interação linguística a partir do acrônimo da palavra *speaking*: S para *setting and scene*, P para *participants*, E-*ends*, A-*acts sequence*, K-*key*, I- *instrumentalities*, N- *norms*, e G-*genre*. Tradução nossa: cenário, cena,

comunicação fazendo aparecer aspectos não verbais e para- verbais como elementos de comunicação próprios e como pistas que permitem interpretar o sentido do discurso (p. 56). Ademais, variados estudos buscaram redefinir, delimitar o conceito de interação dentre os quais a análise do discurso. A autora destaca que, em meio aos últimos estudos, a subjetividade tem se mostrado cada vez mais como compartilhada do que isolada e a atividade ilocutória³⁰ como uma ação conjunta. Dentro de um olhar para a interculturalidade concordamos com a análise etnometodológica na qual a interação:

é o lugar onde se constrói a relação social através do trabalho de figuração de confrontação de imagens de si e das identidades através da distribuição e redistribuição de papéis e lugares (VASSEUR, 2005, p. 63)³¹.

Consoante com o intuito de promover a interação em sala de aula, as atividades comunicativas e as tarefas constituem algumas ferramentas. Atividades comunicativas caracterizam-se, conforme Almeida Filho & Barbirato (2000), por se concentrarem não na linguagem, mas nas próprias atividades, no tópico ou na experiência. De acordo com Stern (*apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000) atividade comunicativa seria qualquer atividade, tarefa, problema ou projeto que envolva os alunos em comunicação “real”. Ela se difere da prática linguística que faz o pedido explícito do uso de estruturas da língua ou aplicação de regras.

Desde a experiência de Nagore Prabhu (*apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000)- que utilizou a tarefa como instrumento para promover a prática comunicativa para o ensino de inglês, em uma escola na Índia, em 1979, a tarefa tem sido definida e experimentada por muitos estudiosos para desenvolver a competência comunicativa nos aprendentes e sua aplicação tem sido cada vez mais frequente. Almeida Filho & Barbirato (2000) declaram que o uso da tarefa tem o diferencial de oferecer aos aprendentes momentos em que eles utilizam a língua-alvo em situações próximas daquelas vivenciadas fora da sala

participantes (interlocutores), finalidades, sequência de atos, tom (aspectos psicológicos), instrumentos (da comunicação, normas (regras sociais) e gênero (tipos de discurso).

³⁰ Ato ilocutório: corresponde ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar, etc. Assim, num ato ilocutório, a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado.

³¹ Tradução nossa: le lieu où se construit la relation sociale à travers le travail de figuration de confrontation des images de soi et des identités à travers la distribution et la redistribution des rôles et des places (VASSEUR, 2005, p. 63).

de aula. Acrescentamos sua utilização no minicurso tendo em vista que nosso objetivo é promover um ensino significativo e compartilhamos da ideia de Nunam (*apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000) que considera que ela faz parte de um trabalho importante dentro da sala de aula envolvendo os alunos na compreensão, na manipulação, na produção e interação na língua- alvo enquanto a atenção está no significado.

Prabhu (*apud* ALMEIDA FILHO & BARBIRATO, 2000) a define como: um período de esforço autosustentado pelo aluno (seja ele bem sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido e cita como exemplo: interpretar um horário, um mapa ou um conjunto de regras; indicar ou seguir um conjunto de instruções, decidir qual declaração/ação é certa e por quê.

O QECR adotou a tarefa como o principal mecanismo para a aplicação de seu enfoque que toma a língua como ação social dentro da AC. Este documento considera que:

uma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução do problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 30).

A tarefa inclui um vasto leque de ações, preparar um jornal em sala, negociar um contrato, deslocar um armário. Ela pode não ser obrigatoriamente linguística, o importante é que faça apelo à competência comunicativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

No Manual do Examinando do Celpe-Bras (certificado de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros) a tarefa é definida como:

Um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (Manual do Examinando, 2011, p. 5).

Assim, tomando como parâmetro os três planos de Mendes (2011), o planejamento do minicurso compreende o uso do material- insumo no qual várias questões da língua-cultura podem ser trabalhadas. Ele não necessita ter um conteúdo já pré-estabelecido, pois deve contemplar a diversidade de público. Dentro das discussões, atividades e tarefas, a interação e execução de procedimentos para a educação intercultural são contemplados. O lugar da sistematização linguística, conforme ressalta a autora, deve partir de descobertas do aluno, mesmo havendo sugestões do professor. A avaliação dos aprendentes será feita por meio de

autoavaliações, de autopercepções e a do professor, dentro do processo de aprimoramento de uma pesquisa-ação que se coaduna com a autoreflexão proposta na operação global.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1 PREÂMBULO

No capítulo anterior discutimos as teorias que nortearam a pesquisa. O capítulo que se segue irá discorrer sobre a natureza qualitativa de nossa pesquisa e dentro dela as características e procedimentos de uma pesquisa-ação. Será descrito também o contexto ao qual se insere a pesquisa, juntamente com o relato dos participantes, de outros instrumentos geradores de dados e do minicurso ofertado.

Este trabalho se desenvolveu na área de Língua e Cultura na Competência Comunicativa da Linguística Aplicada que, no dizer de Almeida Filho, trata-se de uma disciplina que: focaliza especificamente questões da linguagem inseridas na prática social real (ALMEIDA FILHO, 2009, p.16; 31).

Além disso, ela envolve conhecimento teórico tanto da LA como de outras disciplinas como a Educação, a Linguística, a Antropologia, além de produzir outros (MOITA LOPES, 2005, p.20).

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para Gibbs (2009) a pesquisa qualitativa visa a entender, descrever e explicar fenômenos sociais e busca reconstruir e analisar através de seus métodos, o sentido, de modo que o pesquisador possa criar modelos, teorias e tipologias a fim de explicar estes fenômenos sociais.

Tendo em vista os diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos que este tipo de pesquisa pode abarcar, Gibbs (2009, p.9) declara que existem características comuns na maneira de se fazer pesquisa qualitativa e que são:

- Quem pesquisa se interessa ao acesso a experiências, documentos, interação em seu contexto natural para seu estudo;
- Os conceitos ou hipóteses da pesquisa não são estabelecidos a priori, são produzidos ao longo do processo;
- Os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda; ou então podendo ser adaptados a novas abordagens;

- Os pesquisadores têm um papel importante, seja como parte da pesquisa, como pesquisadores, como possuidores da experiência no campo e de reflexão;
- O contexto da pesquisa, sua história e sua complexidade são importantes para se entender o que está sendo estudado;
- São preocupações centrais: o texto, as notas de campo, transcrições, descrições, outros materiais como imagens, bem como a interpretação dos resultados. Eles carregam questões relativas às transformações sociais complexas;
- Devem ser discutidas as abordagens de definição dentro da pesquisa qualitativa e a natureza específica dentro dela.

Uwe Flick (2009) destaca, igualmente, aspectos essenciais da pesquisa qualitativa que são na visão do autor: i. o caráter apropriado de métodos e teorias; ii. as perspectivas dos participantes e sua diversidade; iii. a flexibilidade do pesquisador e da pesquisa e iiiii. a variedade de abordagens e métodos dentro da mesma.

Para o primeiro aspecto, o campo de estudo ocorre nas práticas cotidianas e nas interações e os métodos são escolhidos em conformidade ao objeto de estudo pesquisado, no nosso caso, o ensino de uma LE. Não é de interesse para o pesquisador qualitativo ser conduzido apenas por critérios científicos ou teóricos, pois este é um modelo característico da pesquisa quantitativa normalmente adotada nas ciências exatas. Para as humanidades, as evidências empíricas não resolvem a questão da diferenciação dos objetos, pois se o pesquisador está diante de novos contextos sociais, ele precisa de estratégias indutivas e de um olhar sensível e reflexivo para seu objeto particular (FLICK, 2009). Ao pesquisar uma prática em sala de aula de ensino de línguas, lidamos com o estudo das relações sociais dentro de um contexto de mudança social, logo, nossa pesquisa se enquadra dentro deste tipo de abordagem.

O segundo aspecto colocado por Flick (2009) diz respeito ao estudo do conhecimento e da prática dos participantes pelos pesquisadores, os quais devem levar em consideração a diversidade de tais práticas e os diferentes pontos de vista de todos os participantes. No minicurso *Pubculture*- mediação cultural em vídeos publicitários, cenário de aplicação de nossa pesquisa, tivemos como agentes envolvidos no aprendizado de língua estrangeira, o professor pesquisador, os aprendentes e os colaboradores-participantes. Desse modo, consideramos seus diferentes olhares e modos de agir diante do mundo. O terceiro aspecto trata da comunicação do pesquisador em campo como parte da produção de conhecimento,

uma vez que a subjetividade do pesquisador e a dos que estão sendo estudados são significativas para a pesquisa. Os instrumentos forneceram meios de expressão desta subjetividade.

O autor inclui como quarto aspecto, as diversas teorias e métodos para as discussões e práticas na pesquisa qualitativa. As teorias podem seguir três tipos de corrente: num primeiro tipo, os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida, uma segunda corrente de pesquisa, estuda sua elaboração e o curso das interações e uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas (FLICK, 2009) Nossa pesquisa consistiu em analisar e buscar o significado de nossa prática em sala de aula. Além disso, na prática do ensino de uma língua tivemos a intenção de descobrir o novo e de desenvolver teorias com fundamento empírico. Logo, ela teve igualmente um caráter de intervenção.

Para Moita Lopes (2005), no que diz respeito a estas correntes, parte-se da premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação ao contexto de ação nos quais atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem. Assim, tanto a aprendizagem quanto o significado constituem-se em formas de co- participação social.

Entrecruzando Creswell (2010) podemos dizer que na pesquisa qualitativa os sujeitos expressam suas opiniões sobre um determinado fenômeno em uma dada situação através de suas atividades. Isto quer dizer que a realidade é construída por diferentes atores. Logo, trata-se de uma pesquisa participante e interpretativa em que o investigador vive uma experiência sustentada e intensiva como os participantes. A base interpretativista utiliza-se da investigação através de novas descobertas adequando-se à sua própria natureza subjetiva.

A pesquisa de cunho etnográfico centraliza-se na percepção dos participantes na interação linguística e no contexto social ao qual se prende. Esta percepção se concretiza por meio da utilização de instrumentos como notas de campo, diários, entrevistas e pela necessidade de haver a observação participante em sala de aula, de gravar aulas a fim de também de descobrir o que acontece no contexto, como se organizam os acontecimentos, o que estes significam para alunos e professores (MOITA LOPES, 2005).

Para a coleta de dados pode-se usar mais de uma abordagem metodológica que é, segundo Bell (2008) conhecida como triangulação, a qual consiste em ver a mesma questão

sob diferentes perspectivas. A coleta de dados é feita antes da análise, porém, a análise pode começar em campo, conforme se geram os dados. Notas de campo e diário são formas ao mesmo tempo de gerar e analisar os dados. Gibbs (2009) confere que é possível também levantar novas questões e perguntas para a pesquisa, mesmo em campo, pois a pesquisa qualitativa tem caráter flexível.

3.3 A PESQUISA-AÇÃO

Para recriarmos a realidade de nossas próprias ações, dentro do enfoque qualitativo, desenvolvemos uma pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa nasceu, de acordo com Barbier (2007), da experiência do psicólogo social Kurt Lewin, que chegando da Alemanha nos Estados Unidos desenvolveu uma modalidade de pesquisa que tinha o objetivo de resolver problemas surgidos com o antissemitismo e a implantação de usinas nas regiões rurais. Assim, ela surge tendo o caráter de emancipação e de mudança como principais fundamentos. Atualmente, este tipo de pesquisa está ligada, sobretudo, ao fato de ser realizada pelo pesquisador a partir de sua prática; é o caso em que o professor- pesquisador tem interesse em participar do conhecimento de seus próprios problemas e de seu contexto. A pesquisa-ação toma a prática como objeto de estudo, ela não formula hipóteses a priori, ela visa a uma ação coletiva, uma tomada de consciência, como observa Barbier (2007).

Segundo Moita Lopes (2005) a pesquisa-ação na Linguística Aplicada envolve duas maneiras de o pesquisador investigar sua própria prática: i- uma forma particular de gerar conhecimento sobre a sala de aula devido à percepção interna do professor; ii- uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.

Quanto à prática do pesquisador, Carr e Kemmis (1986, *apud* Barbier, 2007), afirmam que ela consiste numa ação alicerçada a uma teoria e associada a uma estratégia. Neste sentido, o próprio pesquisador se responsabiliza por seu aprimoramento, sua emancipação. Assim, ele reconhece a natureza social e a consequência da transformação em curso, compreendendo assim a pesquisa como atividade ideológica. Segundo Thiollent (2011) a pesquisa-ação representa um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação ou extrair da ação novos conhecimentos. Para ele, método é o caminho prático da investigação. Por essas características o processo educativo se adequa bem à realização desse tipo de pesquisa e, além disso, a pesquisa-ação se coaduna com a intenção do professor em se

aperfeiçoar e aprimorar as competências aplicada e profissional³²(ALMEIDA FILHO, 2005, 2010) visto que o processo requer uma reflexão sobre a prática.

O método da pesquisa-ação tem quatro fases matriciais centrais que devem ser examinadas (BARBIER, 2007, p.118):

1. A identificação do problema e a estipulação de um contrato;
2. O planejamento e a realização em espiral;
3. A teorização a avaliação e a publicação dos resultados.
4. A retroação sobre o problema constituído na partida

A realização em espiral proposta por Barbier (2007), de inspiração lewiniana, caracteriza-se por uma atitude continuada de planejamento, de ação, de observação e reflexão, para em seguida, retornar ao problema, num processo que acontece em ciclos (BARBIER 2007, p. 117; 143).

<u>Fases</u>
• Situação problemática
• Planejamento e ação nº 1
• Avaliação e teorização
• Retroação sobre o problema

Quadro 3 - Fases da pesquisa-ação - Barbier (2007)

Procuramos fazer de cada dia de curso um ciclo de fases, dessa forma a evolução ocorreu em quatro ciclos. A cada ciclo procedemos ao aprimoramento para se atender os objetivos da pesquisa, uma vez que a avaliação da mesma e sua reflexão feitas pelo pesquisador, aconteceram antes e após a ação seguindo a ideia de Barbier (2007) e El Andaloussi (2004) que também adota o modelo de Lewin.

Desta forma, a pesquisa e a ação têm uma relação conjunta de instrumentalização, ou seja, um aspecto instrumentaliza o outro. O pesquisador e os demais parceiros implicados na

³² De acordo com Almeida Filho (2005) são cinco as competências do professor de LE: a linguístico-comunicativa(conhecimento da língua que se ensina), a implícita (conhecimentos informais resultantes da experiência), a profissional (capacidade de refletir de forma crítica sobre o ensino de línguas), a teórica (capacidade de articular conhecimento específico sobre o ensino de línguas) e a aplicada (capacidade de refletir e dizer porque se ensina de uma determinada maneira).

ação vivem as transformações. O pesquisador revisa sua abordagem e seu projeto pessoal, assim ele intervém e analisa a sua finalidade para mobilizar os participantes na pesquisa-ação. A implicação dos atores se realiza num duplo movimento: na formulação de dificuldades e na reflexão conjunta sobre táticas e estratégias a serem aplicadas para se chegar ao resultado da pesquisa (EL ANDALOUSSI, 2004).

Em vista de uma ação coletiva, a professora-pesquisadora teve a intenção de refletir e aperfeiçoar sua execução, juntamente com a ação dos aprendentes e observadores através de instrumentos tais como, as autoavaliações dos aprendentes, o seu diário, o questionário dos observadores e diálogos informais com os mesmos e com a orientadora da pesquisa. Assim, executamos a relação entre pesquisa e ação ao longo da aplicação do minicurso *Pubculture* que será descrito no cenário, item 3.4.1., em que os instrumentos de pesquisa foram primordiais neste processo.

Quanto à participação dos agentes envolvidos, Barbier (2007) considera a necessidade de haver um contrato negociado entre os pesquisadores e os participantes onde os papéis de cada um são especificados. Este contrato não é fechado, mas dialogado ao longo de todo o processo, desde a identificação do problema até a análise dos. Tais esclarecimentos foram feitos na primeira aula em que foi assinado o termo de compromisso livre e esclarecido (ver apêndice B) pelos aprendentes e pelo observador-participante, além de ter havido, ao longo do processo, um diálogo aberto e claro entre a professora e os agentes envolvidos.

Os significados sociais foram reconstruídos ao longo do processo de pesquisa, através de nossas reflexões e conclusões sobre as práticas em sala de aula, não descartamos, no entanto, as consultas à bibliografia sobre o assunto, que foi de grande importância para a solução de problemas que apareceram.

Na elaboração do texto da pesquisa e interpretação dos dados, os recursos de argumentação no contexto da pesquisa-ação são, conforme Thiollent (2011) a forma de deliberar interpretações da realidade observada e das ações transformadoras.

Estamos conscientes de que o aspecto cultural está bem presente em todos os níveis e condiciona, tal como o social, a pesquisa, a ação e participam da elaboração de sua complexidade, conforme indica El Andaloussi (2004). Da mesma forma, Thiollent (2011) entende que os conceitos e resultados neste tipo de pesquisa são construções complexas que

tem relação com o modo de ver dos atores e conceituações dos pesquisadores, a realidade não está, neste caso, independente da consciência humana.

Ainda, conforme Thiollent (2011) a pesquisa-ação consiste num método, significa dizer, um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação ou extrair da ação novos conhecimentos. Refletindo sobre esta afirmativa, destacamos que não é nosso objetivo encontrar uma solução ou uma só resposta para as perguntas de pesquisa, mas tirar da experimentação novos conhecimentos, através da vivência e da participação de todos. Assim, podemos complementar com a afirmação de Barbier (2007) no que se refere ao procedimento, que este é controlável, mas não pode dar conta do resultado, pois ele é produto da análise do processo.

As causas inspiradoras desta pesquisa são: a vontade de ensinar língua associada à cultura, a escassez de material em FLE com essas características, a consciência de estarmos diante de aprendizes (adultos e adolescentes) ligados ao contexto multicultural. A convivência com esta diversidade de aprendentes nos chamou atenção para a transformação de nossas práticas cuja demanda requer concordância com a realidade que nos cerca. Por isso acreditamos que todo momento em sala de aula poderia se constituir em pesquisa-ação, que o melhoramento se faz através da reflexão no dia a dia, com a participação dos agentes envolvidos (BARBIER, 2007).

3.4 CONTEXTO

3.4.1 Cenário

O minicurso intitulado *Pubculture: francês pela mediação de vídeos publicitários* foi realizado na Aliança Francesa de Brasília, no SEPS 907/708, Asa Sul, às sextas-feiras de 9:00 h às 11:30 min, de 16 de agosto a 6 de setembro de 2013. Tivemos primeiramente 10 inscritos sendo que na primeira aula houve a presença de 8 alunos e no último dia tivemos 4. Neste cenário, as aulas foram ministradas na língua-alvo, o francês, prevalecendo a interação entre os aprendentes neste idioma.

A sala dispunha de computador com internet e equipamento de projeção tipo data-show. A qualidade do vídeo e da projeção foi testada, quase tudo aconteceu como esperado,

exceto que a gravação de um único vídeo na segunda aula não funcionou, pois o acesso ao site que continha este vídeo estava bloqueado.

Os alunos organizaram-se em círculo junto ao observador participante que em vários momentos das aulas participou ativamente, colaborando para o processo de interação. O tema da pesquisa foi esclarecido junto aos participantes, assim como seus objetivos. Explicamos igualmente que a partir de uma situação inicial a pesquisa intencionava mudanças, transformações: tanto para o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes, como para a reflexão da professora-pesquisadora sobre sua ação e que para esta finalidade, as autoavaliações dos aprendentes e os relatórios dos observadores seriam muito importantes.

3.4.2 O minicurso

Para o minicurso, planejamos mostrar um pouco da diversidade do mundo francófono, deste modo procuramos por vídeos de diversas comunidades de falantes de língua francesa (vide referências para as propagandas). As aulas aconteceram pela manhã, com duração de duas horas e meia com intervalos de dez a quinze minutos e em quatro sextas-feiras. Primeiramente, pensamos em mostrar duas sequências vídeos para cada aula: uma para a primeira parte, outra para a segunda. Com o desenrolar da pesquisa, verificamos a necessidade de mais tempo para as inferências, as discussões e as atividades. Então, no último dia pudemos realizar a visualização de um só vídeo que disponibilizou tempo para o a aplicação de uma tarefa mais longa.

As aulas foram planejadas para o nível intermediário de francês. Assim, decidimos propor a continuidade do desenvolvimento das competências intercultural juntamente com a comunicativa, elaborando as atividades na contextualização de temas contidos no vídeo, visando a argumentação e à interação, bem como à exposição de um ponto de vista ou de um relato. Acrescentamos também algumas atividades que incluíram jogos de adivinhação (vide apêndice).

Cada unidade didática (UD) compreendeu 1h 10 min com exceção do último dia. Para a última UD efetuamos uma tarefa que tomou maior tempo, além do fato de os aprendentes terem que responder ao questionário de autoavaliação final- QAF. Para cada UD visualizamos um ou vários vídeos que traziam conteúdo de um mesmo país de língua francesa, sendo ao todo seis unidades.

Os procedimentos de descoberta, discussões de temas dos vídeos, busca de sentido presente nos dos slogans foram feitos juntamente a atividades comunicativas e de interação. A recorrência a conteúdos linguísticos e de comunicação foram, além de sugeridos pela professora, demandados também pelos aprendentes, pois o planejamento não teve a intenção de engessar as aulas. Apresentamos a seguir o quadro 2 com o plano das aulas:

Cronograma das Unidades Didáticas

UD: propagandas	Plano	Material	Objetivos interculturais e comunicativos/ tarefas	Países/temas e tópicos
Lotus Speculoos	Aula nº 1	Video	Identificar Elementos culturais, semelhanças e diferenças, compreender palimpsestos verbo-culturais, Criar um slogan e um roteiro de propaganda	Bélgica Hábitos Pausa-café
Le massacre à la tronçonneuse	Aula nº2	1 vídeo	Reconhecer estereótipos e clichês Escrever uma sinopse de filme	França Estados Unidos gastronomia
Krys- vous allez vous aimez ! 1-Avant j'étais moche 2- Avant j'étais Alain Delon	Aula nº2	2 vídeos	Reconhecer estereótipos e ideias preconcebidas Criar adivinhações Redigir uma síntese de assuntos.	França Encontro às escuras Celebidades
Cartes postales	Aula nº3	1 vídeo	Identificar semelhanças e diferenças culturais Fazer hipóteses sobre um produto e um lugar Fazer uma exposição oral sobre um país	África Progresso viagem
Anti-effraction	Aula nº3	1 vídeo	Identificar elementos culturais, símbolos e sentidos diferentes para uma mesma palavra Debater um texto Escrever uma reportagem para um jornal	Suíça Utensílios de cozinha Política para idosos Assalto em domicílio
Les accents du Québec	Aula nº4	1 vídeo Cartolina	Identificar a carga cultural de uma palavra	Québec O francês

		Pincéis	Reconhecer uma variante do francês, Criar um cartaz de propaganda turística Apresentar um programa de turismo	“quebécois” Turismo Férias Vantagens e desvantagens de um carro novo
--	--	---------	---	---

Quadro 4 - Cronograma das unidades didáticas

3.4.3 Os participantes da pesquisa:

3.4.3.1 Os aprendentes- participantes

Tivemos um total de 10 alunos inscritos, com a frequência no primeiro dia de 8 e no último de 4. Os aprendentes deveriam ter o nível intermediário, B1 para frequentar as aulas, o que possibilitaria o debate, a capacidade de argumentar em língua-alvo e o aperfeiçoamento destas habilidades. Não foi necessário aplicar um teste de nível, pois todos os participantes me trouxeram comprovações, duas do Centro Interescolar de línguas I e os outros da Aliança Francesa. O nível de língua não era homogêneo, e entendemos que esta ideia de homogeneidade não existe na realidade de uma sala de aula. Contudo, pudemos observar ao longo do curso que este aspecto seria positivo para o processo, uma vez que para esta questão, seria necessária e enriquecedora a colaboração de todos. Dentre os aprendentes, dois eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. As idades variaram de 18 a 45. O nível de escolaridade do grupo era de segundo grau a pós-graduação.

3.4.3.2 Os observadores- participantes

Para diversificar os olhares sobre os acontecimentos em sala de aula acolhemos três observadoras- participantes das quais somente uma esteve presente a todas as aulas e as outras duas vieram uma só vez. Havíamos convidado outro professor de nacionalidade francesa, que talvez poderia ter dado uma colaboração com seu olhar diferenciado, mas isto não foi possível devido a um compromisso imprevisto com seu trabalho. Nossa observadora- participante permanente (doravante OP1) é formada na UNB, professora de FLE há 5 anos e residiu um ano na França como professora assistente de português.

A segunda observadora (OP2) tem formação na mesma universidade e é mestre em linguística, na área de sociolinguística. Foi também professora do Centro de Línguas do Gama

por cinco anos e morou na França por um ano. A terceira é professora da Cooplem, da Cooperativa de Línguas Estrangeiras Modernas, tendo também residido naquele país e com experiência de 8 anos de ensino de francês (OP3), além de ser servidora da Câmara Legislativa do DF. Barbier (2007, p. 127) nomeia este tipo de observação na pesquisa-ação de *observação participante existencial* em que temos dois tipos de observadores: aquele que se encontra dentro e fora do grupo, que tem um status diferenciado dentro do grupo, o observador-participante ativo; já o observador completo não adquire um status diferenciado dentro do grupo, pois ele está implicado neste; se misturando com seus membros. As três colaboradoras desempenharam o papel de observadoras-participantes completas, pois participaram ativamente das aulas sem se separarem do grupo. Elas trouxeram uma voz colaborativa para a pesquisa além de, por diversos momentos, participarem da interação em sala de aula, o que acrescentou mais saber sociocultural e mais discussões, conseqüentemente mais insumo significativo (ALMEIDA FILHO, 2005, 2009, 2010).

3.4.3.3 A professora- pesquisadora- participante

Acreditamos na postura de um professor que reflete constantemente acerca de seu trabalho procurando assim a busca de consciência de sua prática (ALMEIDA FILHO, 2005) e adotamos este *status* em nossa pesquisa.

A professora que ministrou o curso é também a pesquisadora deste trabalho, formada em letras francês e português pela Universidade de Brasília, onde realiza sua pesquisa, cursando Mestrado em Linguística Aplicada. É professora de francês da Secretaria de Estado de Educação do DF e atuou na Aliança Francesa de Brasília de 2000 a 2012 por meio de um cooperação técnica entre a SEEDF e a Associação de Cultura Franco Brasileira. Residiu na França por todo o ano de 1999 e ao longo de seu percurso, concluiu várias formações contínuas, na instituição onde atuou e em institutos de formação de professores em FLE na França.

3.4.4 Instrumentos

Para Gibbs (2009) os dados qualitativos são essencialmente significativos e podem ser diversos, eles envolvem qualquer forma de comunicação humana escrita, auditiva, visual, por comportamento, por simbolismos ou artefatos culturais.

Moita Lopes (2005) considera que os instrumentos de pesquisa do professor-pesquisador na pesquisa-ação são ferramentas que remetem à consciência de seu próprio papel como agente. Eles se caracterizam por notas de campo tomadas pelo professor e por um outro professor-observador, os diários escritos por alunos e professores, as gravações em áudio e vídeo, as entrevistas. Os diversos instrumentos disponibilizam várias versões do que se passa em sala de aula e sobre a questão que se investiga, possibilitando a triangulação de perspectivas. A compreensão e reflexão face aos dados possibilitará uma teorização. Barbier (2007) concorda que os instrumentos na pesquisa-ação são mais interativos e implicativos, incluindo igualmente discussões em grupo e conversas aprofundadas.

Almeida filho (2005, p.19), por sua vez, destaca que os registros podem ser coletados através de instrumentos seja de cunho etnográfico ou característicos da pesquisa-ação:

- Observação participante com notas de campo;
- Anotações em forma de memos produzidos logo após as aulas observadas e gravadas;
- Entrevistas semi-estruturadas com algumas perguntas abertas;
- Coleta e análise do material didático utilizado nas aulas;
- Gravações de áudio das aulas;
- E transcrições parciais das aulas.

E acrescenta que os instrumentos são importantes para a autoanálise do professor e para o rigor da amostragem (ALMEIDA FILHO, 2009)

Escolhemos utilizar instrumentos manuscritos para este trabalho, tendo em vista a complexidade da gravação em áudio numa aula em que o áudio dos vídeos publicitários interferiram na qualidade do som. Os instrumentos de geração de dados utilizados neste trabalho foram o *diário itinerante* onde a professora-pesquisadora anotou o que foi relevante para sua pesquisa (Barbier, 2007), *os relatórios de observação* dos observadores participantes e as autoavaliações dos aprendentes: o *questionário de autoavaliação* a cada aula e o *questionário de autoavaliação final*. No início do projeto, um *questionário de representações sociais* foi também utilizado (vide apêndices A, D, E, F, G).

Gibbs (2009) aconselha que é importante organizar as atividades práticas coerentes com os tipos de dados. Assim, propomos que os *questionários de autoavaliação* e os *relatórios de observação* seriam preenchidos no final das aulas. A pesquisa qualitativa tem caráter flexível, quer dizer que as perguntas podem ser decididas ao longo do processo se os

primeiros dados levantarem novas questões e novas perguntas para a pesquisa. Barbier (2007, p.56), por sua vez, coloca que a pesquisa-ação não somente utiliza os instrumentos de pesquisa tradicionais das Ciências Sociais, mas também inventa e adota outros.

A aplicação de um *questionário de representações* teve o objetivo de diagnosticarmos as expectativas, as dificuldades e as características dos aprendentes, bem como suas representações face à língua e às culturas de língua francesa. Estas últimas constituem um dado valioso para nosso trabalho, tendo em vista que as representações são um modo próprio de conhecimento da realidade (ZARATE, 1993). Moore (2001) concorda que elas podem ser renegociadas na interação, principalmente quando se trata de estereótipos. Por este motivo, este questionário foi dado no primeiro dia de aula, num primeiro momento, para ao final verificarmos a ocorrência de alguma mudança nas representações dos aprendentes.

Conforme Bell (2007), os questionários são construídos após um planejamento, consulta e decisão sobre o que é preciso descobrir. É necessário também que ele seja bem formulado para fornecer informações adequadas à pesquisa, que sejam aceitáveis para os informantes e convenientes para a fase de análise e interpretação dos dados. Eles podem conter questões tanto fechadas (que incluem itens a escolher) quanto abertas (em que a resposta).

O *relatório de observação* do observador- participante da pesquisa foi preenchido por três observadoras. Uma esteve presente todos os dias da pesquisa. As outras duas observadoras não estiveram presentes em todos os dias, mas utilizamos seus relatos para comentários e reflexões, uma vez que suas observações tiveram pertinência na atuação da professora- pesquisadora. Este instrumento se baseou na proposta do Quadro Europeu para a abordagem das competências sociocultural e intercultural (2001, p. 147), inspirando-se também no relatório de observação de Vigata (2011).

Tanto o *relatório de observação* quanto as *autoavaliações* diárias foram significativos para o processo da pesquisa-ação que pretende se aperfeiçoar a cada ciclo. A *autoavaliação* diária deu o norte ao ciclo seguinte, visto que os aprendentes deveriam colocar sua opinião e poderiam falar abertamente sobre problemas que ocorreram na prática.

O *questionário de autoavaliação final* apresentou uma visão geral dos aprendentes sobre o desenvolvimento da competência intercultural e foi aplicado no final do curso.

O *diário da professora-pesquisadora* foi outro instrumento usado na pesquisa, onde pudemos anotar nossas impressões para utilizá-las no aperfeiçoamento da elaboração da sequência didática seguinte. Segundo Barbier (2007) o diário de itinerância é um documento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo, constitui-se de um bloco de apontamentos onde o sujeito anota o que observa, o que sente, o que retém de uma conversa, o que pensa. Ele tem três fases: uma de rascunho, que é feita no momento da ação, no nosso caso, as anotações foram feitas logo após as aulas; o de elaboração, em que se prepara o texto para ser lido por outros e o de comentário, em que se acrescenta reflexões acerca da pesquisa.

Procedemos de forma a obter dos instrumentos utilizados, informações para gerar categorias e em seguida retirar dos diversos dados evidências das categorias. Desta forma houve a triangulação dos dados.

Nesta pesquisa foi considerado crucial a criação de um ambiente específico de ensino-aprendizagem de pesquisa- o ambiente de intervenção onde se produzem condições específicas para a pesquisa cujas bases são teoricamente singulares e explícitas.³³

³³ Conforme sugestão de Almeida Filho em 25/03/2014.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 PREÂMBULO

No capítulo anterior discorremos sobre a metodologia e a natureza da pesquisa, descrevemos o cenário, o minicurso ofertado pela Professora-pesquisadora, os participantes e os instrumentos que engendraram os dados. Neste capítulo iremos analisar e discutir os dados que se encontram integralmente descritos nos apêndices deste trabalho para realizarmos as teorizações finais a fim de chegar aos resultados.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO DA ANÁLISE

Tomaremos para a análise e discussão dos dados a proposta de Creswell (2010) para quem este processo visa retirar sentido dos dados para a pesquisa e que vários procedimentos estão incluídos neste objetivo. Ao refletir continuamente sobre os dados gerados, analisam-se as informações fornecidas pelos participantes, anotando o que for relevante em seu estudo, formulando ações analíticas.

Uma das estratégias de investigação qualitativa é a teoria fundamentada. Seguimos aportes desta teoria com passos sistemáticos (Corbin e Strauss 2007, Strauss e Corbin 1990,1998, *apud* CRESWELL, 2010) que consistiram em gerar categorias de informação-codificação aberta, em selecionar cada uma das categorias e posicioná-las dentro de um modelo teórico.

Após organizar os dados gerados, prossegue-se à sua leitura a fim de se obter uma percepção geral das informações e ideias. Nesse procedimento, podemos perguntar que ideias gerais estão nos dados, então, o pesquisador faz anotações e em seguida prossegue à codificação, que consiste na organização do material em blocos ou segmentos de texto antes de atribuir significado às informações. Creswell (2010) sugere também, descrever detalhadamente as pessoas, o local e categorias ou temas para a análise, podendo organizar os temas ou categorias por meio de códigos.

Uma preocupação da análise qualitativa se refere à descrição, pois uma descrição detalhada contribui para a compreensão do contexto estudado que seja mostrado a riqueza de

acontecimentos e se enfatize a forma como isso envolve as intenções das estratégias das pessoas (GIBBS, 2009).

Os temas e categorias devem abarcar várias perspectivas e ser apoiados por citações e evidências. Quando o pesquisador se reportar a um determinado autor já visto na fundamentação teórica deve fazê-lo rapidamente somente a fim de sustentar o processo de análise (Creswell, 2010).

Os temas podem também ser interconectados. Assim, constrói-se uma narrativa com a interpretação de temas conectados em que podem ser usadas tabelas ou figuras. Um último passo será a realização da interpretação ou extração do significado dos dados. O autor sugere uma comparação dos resultados com as informações das teorias.

Buscamos nesta análise, entrecruzar os dados dos instrumentos que foram elaborados de acordo com nosso objetivo e as perguntas de pesquisa. Utilizamos fundamentos teóricos contidos nesta pesquisa para o ensino de língua-cultura e para a aplicação da educação intercultural.

Como foi explicitado no capítulo metodológico, utilizamos o *diário itinerante da professora pesquisadora*, as *autoavaliações finais* dos alunos e os *relatórios de observação dos observadores-participantes* que tiveram o objetivo de chegar à análise dos efeitos desta ação interventiva sobre o grupo. Também tivemos como instrumentos secundários, as *autoavaliações* de cada aula, pois nos serviram para o aprimoramento de cada ciclo, uma espécie de pano de fundo para o encaminhamento para reformulações da aula seguinte, o que constitui segundo Barbier (2007) na negociação de cada ação. Os *questionários de representações* foram úteis para o conhecimento sobre as representações dos aprendentes a fim de planejarmos uma abertura de caminho para as transformações.

4.3 AS CATEGORIAS

Utilizando o procedimento sugerido por Creswell (2010), houve uma leitura dos dados para se obter uma visão geral dos mesmos e então retirarmos as cinco categorias que são, de acordo com o quadro 5:

<ol style="list-style-type: none"> 1. A sala de aula como um espaço para decisão. 2. A cultura do outro e a autopercepção. 3. A sistematização de pontos de ensino de caráter significativo para o aprendiz. 4. Sala de aula como espaço de interação para e na língua alvo. 5. Reverberações ³⁴do observador- participante.
--

Quadro 5 - Categorias da análise

A partir destas categorias analisamos as ocorrências nos dados coletados dos instrumentos aplicados e os associamos, conforme o quadro 6:

Categorias	Instrumentos de registro
1. A sala de aula como um espaço de decisões.	Diário da Professora pesquisadora
2. A cultura do outro e a autopercepção	Questionário de Autoavaliação Questionário de Autoavaliação Final Relatório de Observação
3. A sistematização de pontos de ensino de caráter significativo para o aprendiz	Questionário de Autoavaliação Diário da professora-pesquisadora
4. Sala de aula como espaço de interação para e na língua alvo	Questionário de Autoavaliação Questionário de Autoavaliação Final Relatório de Observação
5. Reverberações do observador-participante	Relatório de Observação Diário da professora-pesquisadora

Quadro 6 - Categorias X Instrumentos de registro de dados

Após a análise das categorias em associação aos dados gerados, propomos numa segunda análise: discutir o questionário de representações (QR) em comparação ao questionário de autoavaliação final (QAF), pois pensamos que com este procedimento podemos verificar se as expectativas dos aprendentes foram atendidas e também se algo foi

³⁴ Utilizamos o termo reverberação para dar um sentido do efeito que as apreciações das observadoras-participantes provocaram nas atitudes da professora- pesquisadora.

alterado nas representações sociais. E finalmente prosseguiremos com as respostas às perguntas de pesquisa.

4.3.1 Primeira categoria: A sala de aula como um espaço de decisões.

Esta categoria diz respeito às mudanças de procedimentos no desenrolar das aulas, ao diálogo entre os participantes e a professora durante a execução de ações. Os dados encontram-se no diário da professora- observadora, instrumento no qual as aulas foram descritas. Mostraremos a seguir os trechos em que foram visualizados tais acontecimentos para as quatro aulas.

Dados do diário da professora-pesquisadora:

Aula nº1

“Um aluno me perguntou sobre as questões 8 e 9, se nas duas questões ele deveria citar os símbolos, objetos ou personagens relativos à França e aos países francófonos. [...] Eu achei que realmente as duas perguntas tinham sido elaboradas de forma diferente, mas se tratavam do mesmo aspecto, só que para lugares diferentes. Tais questionamentos são sempre profícuos, pois ajudam a esclarecer a dúvida de muitos que às vezes não se pronunciam e me ajudou a repensar a maneira de elaborar as questões citadas”.

“Uma aluna comentou que as propagandas no país tinham o conteúdo próprio da cultura brasileira, então, pedi que visualizassem a publicidade e observassem os conteúdos da cultura do país mostrada no vídeo, ou do continente, no caso, europeu. Este ponto em questão eu não havia previsto, mas buscou-se dar continuidade ao comentário da aprendente”.

“Os grupos criaram os slogans baseados no slogan do filme mostrado. Eu havia previsto que eles criassem outros diferentes, mas acredito que a compreensão de um aspecto linguístico cultural desta expressão usada na publicidade foi suficiente e não teria problema repetir o modelo do slogan”.

Nos excertos apresentados podemos observar que as situações previstas foram modificadas. No primeiro trecho a professora-pesquisadora repensa seu comando da questão devido a uma ressalva de um aprendente. Há uma negociação para uma diferente interpretação. Ocorreu, nos dois outros trechos, um encaminhamento diverso para a aula, tendo em vista também o diálogo aberto entre os aprendentes e a professora.

Concordamos que uma abordagem é uma filosofia de trabalho, pois ela orienta o professor. Além disso, acreditamos que o aprendente também traz consigo a abordagem de aprender (ALMEIDA FILHO, 2010). Isto quer dizer que este, do mesmo modo, dispõe de

recursos visando facilitar o seu aprendizado, recursos que lhe são próprios que são suas estratégias (BROWN, 2007). O fato de as intervenções dos aprendentes darem um caminho diferente ao plano de aula indica que eles utilizam-se da autonomia. Neste caso, o aprendiz é autor de sua aprendizagem, pois ele pode contribuir para dar uma direção diferente à aula, para assuntos que lhe fazem sentido. O professor mostra-se flexível e com poder de reorientação face aos acontecimentos imprevisíveis, pois conhece intuitiva ou conscientemente este processo.

Aula nº 2

“Eu pretendia passar 3 pequenas propagandas de um mesmo produto, os óculos Krys, mas assistimos somente a dois vídeos, pois a gravação do terceiro não funcionou.[...]Infelizmente um dos vídeos que havia sido gravado para ser exibido, não funcionou o que contribuiu para prejudicar um pouco o objetivo da segunda sequência.[...]Aguardando a possibilidade de registro do vídeo para a segunda parte da aula, prosseguimos com a visualização de uma propaganda do *Macdonalds*”.

O trecho citado mostra que a aula foi redirecionada com a visualização da propaganda do *Macdonalds* que seria vista no final. A mudança de planos face aos imprevistos faz parte do que ocorre em sala de aula e é papel do professor saber conduzir tal mudança, que requer previsão em sua preparação, planejamento e uma atitude de abertura.

Aula nº 3

“Decidimos mostrar só uma publicidade sobre a África devido ao tempo, pois alguns alunos se atrasaram”.

Mais uma vez o trecho retirado mostra que foi tomada uma decisão tendo em vista um problema de tempo. Isto contribuiu para nossa reflexão e mudança no procedimento, por isso as observações do pesquisador em seu diário são elementos modificadores da pesquisa-ação. Ao discutirmos esta questão com nossa orientadora foi decidido diminuir o número de propagandas por aula.

Aula nº4

“Foi necessário passar o vídeo mais duas vezes para uma compreensão mais detalhada”.

“Havia no material preparado para os alunos, uma imagem de um carro com suas partes identificadas em francês. Ela estava pouco legível, então projetei esta imagem no quadro para que eles pudessem realizar a atividade proposta que consistia em listar as vantagens deste carro”.

O material piloto para a aula apresentou uma imprevisibilidade. A questão foi reparada de uma forma tranquila tendo em vista que eu tinha meu *pendrive* com as aulas em mãos para qualquer eventualidade.

No trecho a seguir, novamente um redirecionamento por negociação com os aprendentes:

“O projeto tinha duas opções: elaborar um programa turístico de uma cidade do Quebec ou criar um cartaz publicitário para uma cidade ou região desta província do Canadá”.

“Posteriormente, com as cartolinas, canetinhas e pincéis disponíveis, os dois grupos elaboraram um cartaz publicitário com um programa turístico. Enfim, eles juntaram numa só atividade as duas opções. Então aceitei desta forma, pois não achei que haveria problema, foi mais enriquecedor do que a minha primeira ideia”.

Almeida Filho (2009) destaca que o que acontece em uma sala de aula de LE vai muito além da implementação de um método e de técnicas de ensino, que os fatores afetivos influenciam a qualidade do processo e que o aprendente deve saber julgar o modo como aprende para tornar-se mais autônomo. Numa abordagem atual, o professor diminui as relações de poder entre ele e os aprendentes, agindo mais como orientador. Ao nosso ver esta atitude permite uma negociação e harmonização para os conflitos e além disso, disponibiliza ao aprendente o aprendizado da autonomia permitindo que ele descubra suas próprias estratégias de aprendizado. Almeida Filho (2010) esclarece que há que se orientar o aprendizado, apoiando o aluno que se esforça por aprender; também, buscar não criar mais obstáculos do que os que já possam existir e ainda, minimizar os que existirem com o apoio da ciência aplicada adequada. Esta atitude coloca em ação a competência implícita do professor que toma decisões em razão de sua intuição calcada mais na experiência do que na ciência.

Moita Lopes (2005) por sua vez, também estabelece que o conhecimento é uma construção social e a educação é um processo cultural e social em que participam professor e alunos em interação. E acrescenta que o processo em sala de aula envolve tanto o controle, a negociação, a compreensão como falhas na compreensão.

4.3.2 Segunda Categoria: A cultura do outro e a autopercepção

Nesta categoria teremos os dados do diário, do relatório de observação (RO) e do questionário de autoavaliação (QA):

Dados do Diário da Professora-pesquisadora

Aula nº1

“Nesta vivência, uma colega belga, professora de FLE, me chamou a atenção dizendo que eu teria que molhar o biscoito no café para comer. Assim a ideia do slogan alude que o café e o biscoito são indissociáveis [...] Em seguida, debatemos sobre símbolos da cultura brasileira cujo costume é de estarem combinados, como, por exemplo, o samba e feijoada. Também foram pronunciadas combinações de elementos regionais como queijo e goiabada”.

Observa-se pelo excerto acima que a discussão em sala de aula se fez em torno de um hábito da cultura belga mostrada no vídeo, o que estimulou a reflexão para a cultura materna, a brasileira.

“Um grupo cria um roteiro sobre sabonete, dizendo que isto mostraria que no verão tomamos muitos banhos e este hábito é indissociável do brasileiro nesta época- esta sugestão provocou risos; outro sobre a cerveja e o samba”.

A partir da descrição acima, nota-se que os aprendentes desempenharam a atividade a partir da visão de si mesmos, de sua própria cultura. O implícito cultural se mostrou forte neste ponto da aula ao escolher o banho como elemento marcante da nossa cultura. Os aprendentes quiseram evidenciar uma noção clichê e estereotipada sobre o francês que muitas vezes dispensa o banho convencional.

Na aula seguinte decidimos iniciar com a discussão sobre ideias preconcebidas e o tema banho foi novamente um dos assuntos citados pelos aprendentes como podemos ver na passagem a seguir:

Aula nº 2- Trechos do Diário:

“Várias questões foram expostas pelos aprendentes, dentre as quais sobre a gastronomia (os franceses cozinham bem, tomam vinho e comem muito queijo) e a crença de que os franceses não se lavam todos os dias”.

“As opiniões dos aprendentes sobre os clichês foram diversas enriqueceram a aula e então as expomos no quadro e falamos sobre cada um. Um aprendente disse que conhecia muita gente, que não era europeu, e que não tomava banho”.

Nos fragmentos apresentados, pode-se verificar que houve a percepção por parte dos aprendentes sobre estereótipos e como a troca torna os temas significativos e fazem os alunos participativos, o trecho abaixo também se refere a essa questão:

“Os alunos discorreram sobre a tradição francesa de comer saudável, de algumas especialidades, as duas professoras observadoras tendo morado na França em regiões diferentes, uma no norte outra no sul, falaram sobre o que haviam presenciado, sobre a preocupação dos franceses em comer bem[...]. Foi falado sobre a paisagem, que se tratava de um bosque em um parque, de piquenique, que é uma tradição francesa e de cinema, que é um produto americano forte. Os aprendentes falaram da mudança da cor do logo da empresa *Macdonalds* para verde; foi comentado que isto poderia referir-se a comer orgânico e saudável”.

O vídeo mostrou características da cultura francesa e americana, através da linguagem cinematográfica, das imagens com seus símbolos. As opiniões dos aprendentes foram variadas. A propaganda francesa para um produto americano buscou uma comparação daquela com a cultura americana. Esta comparação do vídeo se inclinou para uma visão positiva da culinária francesa, o que se caracteriza uma representação. Observa-se também que no debate houve a contribuição dos observadores- participantes.

“Uma atividade pedia que fizessem uma lista de produtos tipicamente brasileiros existentes no *Macdonalds* do Brasil, caso se lembrassem. Os alunos se lembraram do suco de limão e maracujá, da paçoca no *sundae* e do pão de queijo na cafeteria deste estabelecimento”.

Nesta passagem procurou-se refletir sobre a mesma interferência de nossa cultura para o mesmo produto.

“Houve questões interessantes discutidas pelos alunos igualmente sobre a interferência americana no mundo no que diz respeito à cultura dos filmes e por outro lado, sobre a rendição dos americanos ao sanduiche de *camembert* e *comté* exposta no filme [...]”.

Nestes exemplos temos a ampliação da visão de si mesmo colocada em jogo por três culturas: a francesa, a americana e a brasileira.

Aula nº3

“As apresentações foram bem interessantes, um aluno chamou a atenção ao fato de a África ser um continente e de conter várias culturas, outra falou sobre seu desconhecimento, mas que sabia que havia lugares bem desenvolvidos, uma África rica e outra pobre; outro opinou que o vídeo poderia ter sido feito no Brasil, devido a semelhanças das imagens, por exemplo, nos tipos de estradas e meninos jogando futebol na rua”.

Mais uma vez uma comparação entre cultura brasileira e da comunidade mostrada no vídeo, destacando semelhanças.

“Houve uma discussão interessante em relação a problemas dos idosos naquele país, os aprendentes comentaram que era diferente de outros países menos favorecidos. Falamos também do equívoco em se pensar que países considerados ricos não têm problemas sociais”.

Esta análise feita pelos aprendentes também se refere a uma comparação, desta vez, destacando a possível diferença sobre a idade da população. Houve o exercício de voltar o olhar para si mesmo e a cultura suíça a fim de relativizar, de reformular conceitos.

Aula nº 4

No trecho a seguir, o tema do vídeo levou a uma reflexão sobre diferentes variantes de uma língua:

“Houve uma discussão com os alunos sobre a palavra *accent*, e depois sobre o Quebec. Uma aluna contou que havia tido uma professora quebequense em Porto Alegre e falou de preconceito referente a essa variante. Isto contribuiu muito para nossa discussão”. “[...] Falamos dos sotaques brasileiros, os mais marcantes para cada um dos aprendentes e a observadora”.

Procuramos visualizar a questão canadense referente a regionalismos ao falarmos também sobre o Brasil. O objetivo da interação intercultural foi vivenciado, pois buscou-se um conhecimento que levasse e à compreensão do outro, por meio de um olhar sobre si mesmo.

Dados do Questionário de Autoavaliação - Questão 4

Aula nº1

Questão 4- Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo? Você poderia identificar semelhanças e diferenças?

1. O hábito de tomar café com o biscoito – tema citado 5 vezes
2. Comparação de outra cultura com a brasileira- citado 4 vezes
3. Como mercadoria se torna fetiche na publicidade -1 vez
4. Semelhanças nas propagandas brasileiras- 1 vez

Aula nº 2 - Respostas

1. Todo mundo conhece o sanduíche Macdonalds, mas tem que conhecer a cultura para entender a publicidade.

2. Os hábitos alimentares bem como a entrada de produtos estrangeiros na França e as adaptações a que são submetidos.
3. A discussão sobre autoimagem na *pub* dos óculos.
4. Interessante a estratégia americana para conquistar o mercado francês.
5. Hábitos alimentares franceses considerados mais saudáveis que os nossos.
6. Interessante na primeira propaganda a adaptação americana do *Macdonalds* à cultura francesa.

Cada aprendente deu sua resposta e podemos observar que a 5^a resposta de um aprendente mostra a visão deste sobre o outro e si mesmo, diante de uma comparação da cultura-alvo com a materna.

Aula nº 3 – Respostas referentes aos dois vídeos, sobre a África e a Suíça respectivamente.

1. A maneira imperialista e homogênea de tratar a África mesmo na atualidade- dois aprendentes citaram este tema.
2. A diversidade cultural, o avanço econômico e as diferenças na África- mencionado por dois aprendentes.

As seguintes respostas para o segundo vídeo foram citadas uma única vez:

3. Os textos sobre a política para idosos na Suíça forneceram muitas informações sobre essa população que juntamente com a publicidade acrescentaram conhecimentos sobre hábitos e a situação política dessas pessoas
4. O humor usado na publicidade é parecido com o de outros países.
5. A população brasileira também está envelhecendo.
6. Os suíços têm um seguro velhice, eles têm outros problemas sociais.

Na resposta 4 do excerto apresentado, verificaram-se semelhanças, na resposta 5 e 6 as observações resultaram de um olhar para as diferenças.

Na última aula, aula nº 4 foi aplicado o questionário de autoavaliação final (QAF) cujas respostas referem-se à observação de fatos da cultura-alvo e materna, seja se reportando à semelhanças ou diferenças:

“no vídeo do chá com biscoitos percebi que os brasileiros têm em parte a mesma mania dos franceses de molhar o pão, biscoito, bolacha em leite, chá, café”.

“através dos produtos de consumo divulgados nas propagandas, pode-se igualar as pessoas, independente de sua cultura, diante de necessidades básicas e interesses comuns”.

Dados do Relatório de Observação (RO)

Para a aula nº 4 a observadora participante 1 opinou na questão 7:

Questão7: O aprendente foi incentivado a:

a) Estabelecer relação entre sua cultura e outras?

Sim, por exemplo, entre os portugueses e brasileiros.

A resposta apresentada quis mostrar que foi discutida de forma comparativa a relação Quebec/França e Brasil/Portugal, procurando analisar a questão do sotaque, da distância entre as línguas, do lugar colonizado e do país originário da língua. O sotaque do outro remeteu ao nosso, desta forma ocorreu a atitude autoperceptiva.

Os exemplos para a segunda categoria mostram que as interações se fazem em torno de temas, fatos culturais do cotidiano contidos no vídeo. Nestas interações os aprendentes ao estarem a frente de uma outra cultura, se voltam para a sua própria, muitas vezes comparando e mostrando suas representações.

4.3.3 Terceira categoria: a sistematização de pontos de ensino de caráter significativo para o aprendente

Esta categoria é relevante para nossa abordagem uma vez que a maneira de ensinar e aprender a forma da língua concerne nossos objetivos que se harmonizam com o ensino integrado de língua-cultura, privilegiando o sentido para que a aprendizagem possa ser significativa para quem aprende. Os pontos de ensino podem se referir tanto aos de língua como aos de aspectos culturais que incluem símbolos, herança material, os sons, referências históricas e a linguagem não- verbal que fazem parte do ensino de língua-cultura.

Iremos expor os dados do questionário de autoavaliação e passagens do diário itinerante da professora-pesquisadora concernentes a esta questão:

Dados do questionário de autoavaliação – questão 5

Aula nº 1

Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Aprendizado da expressão idiomática- citado 5 vezes.
2. Prestar mais atenção à concordância de gênero- citado 1 vez.
3. Vocabulário- citado 3 vezes.
4. O verbo *tremper* – citado 1 vez.

Dados do Diário após a leitura das autoavaliações:

“Passamos o vídeo mais uma vez e para a pergunta “o que fazem os objetos?”. Os aprendentes fizeram perguntas sobre como se dizia em francês, as ações que os objetos do vídeo desempenhavam, o que resultou num pequeno repertório de verbos que expusemos no quadro (houve uma demanda por conteúdo linguístico, dentro da necessidade dos aprendentes)”.

“Eu havia previsto que a atividade com respeito à utilização de expressões de oposição seria citada na autoavaliação e nem sequer foi ressaltada”.

“Na resposta sobre o conteúdo linguístico, o que ficou retido pelos alunos foi a expressão e o jogo de palavras que foi reutilizado na tarefa em grupo, assim como o vocabulário relativo a objetos e verbos de ação demandados nas atividades. Verifica-se que o conteúdo linguístico na atividade de sistematização não foi relevante para os aprendentes. Quanto à resposta sobre a concordância de gênero, tratou-se de uma demanda individual, no momento de uma atividade, do que ficou de significativo para este aprendente”.

Observando os dados do QA juntamente às informações do diário, verificamos que a relação entre o conteúdo citado pelos aprendentes não condiz com a expectativa da professora-pesquisadora que acreditava ter escolhido um ponto linguístico que seria significativo.

Concordamos que o que torna um aprendizado significativo de uma LE relaciona-se ao que é significativo para o aprendente, constituindo uma característica da Abordagem Comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2005, 2009, 2010) As respostas da autoavaliação referentes à descrição da aula no diário da professora- pesquisadora confirmam que o que foi aprendido está ligado àquilo os aprendentes necessitam ao desempenhar uma atividade, no cumprimento de uma tarefa, por exemplo.

Para a aula nº2 apresentamos as respostas à pergunta 5 do questionário de autoavaliação:

Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Pronomes e adjetivos- resposta mencionada uma vez
2. A palavra *atout*³⁵ que eu não conhecia- citada uma vez
3. Conheci um queijo novo para mim, o Comté- uma vez
4. Vocabulário principalmente: *ringard*, *tronçonneuse*³⁶, por exemplo.- mencionado três vezes.

Dados do Diário da professora- pesquisadora após a leitura do questionário:

“Ao observamos a autoavaliação em casa, verificamos que a o uso de pronomes relativos sugerido numa atividade de adivinhação foi mencionado por um aprendente (o que não ficou claro) na autoavaliação”.

As respostas à questão 5 mostram que o uso significativo do vocabulário foi, novamente, de grande relevância para o aprendente. A sistematização prevista no material, neste caso, não foi importante para ele. O aprendizado do léxico mostrou-se unido ao assunto exposto no vídeo que lhe conferia sentido.

Após a verificação destes dois exemplos, e dando procedimento ao método da pesquisa-ação, conversamos com nossa orientadora que sugeriu que a sistematização da língua fosse solicitada pelos aprendentes.

Assim, em nossas aulas seguintes procuramos dar ainda mais importância a uma abordagem que preze as questões e dúvidas do aprendente em sala de aula, pois concordamos com a proposta de Mendes (2011) que considera que a sistematização deva passar pelos achados do professor e do aprendente. No entanto, os excertos apresentados mostraram que a decisão sobre o que é relevante aprender foi feita pelo próprio aprendente. Isto se mostra evidente, uma vez que a professora julgou alguns pontos linguísticos pertinentes, e que o que eles elegeram não foi exatamente o mesmo.

Observa-se, então, que, os pontos linguísticos serão menos destacados pelos aprendentes num ambiente em que o sentido em comunicação é priorizado. O sentido passa também pela compreensão do vocabulário que foi destaque nas autoavaliações.

³⁵ Trunfo, vantagem.

³⁶ Cafona e serra elétrica respectivamente.

4.3.4 Quarta categoria: Sala de aula como espaço de interação para e na língua alvo

Mostraremos, a seguir, as passagens em que a interação constituiu uma prática importante para as aulas.

No questionário de autoavaliação (QA) da primeira aula, a questão 3 que perguntou qual a contribuição desta aula para o aprendente, teve as seguintes respostas:

1. Poder falar francês, a prática oral (duas respostas)
2. O aprendizado cultural (duas respostas)
3. O emprego da expressão do anúncio
4. Vocabulário
5. A autoavaliação do meu nível de expressão em francês

Observa-se, então que a prática da língua foi destacada pelos aprendentes. Para as questões 7 e 8 do relatório de observação da OP1, referentes à interação (ver apêndice A), tivemos a resposta positiva e a seguinte observação:

“O vídeo possibilitou a interação entre os aprendentes na língua francesa, estabelecendo sempre uma relação com sua cultura e outras”.

A declaração da OP1 colocou a interação no contexto do procedimento de se relacionar a cultura alvo e a materna.

Para a segunda aula, a pergunta 3 do QA, os aprendentes responderam que a aula teve como contribuição para eles:

1. A revisão do vocabulário- mencionado uma vez
2. Poder interagir em francês- citado uma vez
3. A prática da conversação- citado duas vezes
4. Vocabulário-citado duas vezes
5. Treinar o francês sem grandes preocupações- mencionado uma vez
6. Pronúncia- mencionado uma vez

Mais uma vez a prática da língua alvo na interação foi evidenciada.

No RO a OP1(ver apêndice A) respondeu positivamente que o aprendente foi levado a estabelecer relação entre sua cultura e outras e a interagir com outros aprendentes. E nas suas observações ela declarou que:

“O material despertou a curiosidade do aprendente, motivando-o, levando-o a imaginar o que vai acontecer, com isso favorecendo a prática da língua alvo”.

A OP 2 destacou a troca interativa na resposta à questão 2 do RO:

A compreensão da mensagem foi explorada?

“Sim, foi dada oportunidade a múltiplas leituras a partir dos vídeos e trocas de ideias”.

E sobre a questão 7, a OP2 declarou que o aprendente foi incentivado a interagir com outros aprendentes por meio de uma visão crítica do material, vejamos suas respostas

O aprendente foi incentivado a:

- a. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? Sim, levemente.
- b. Fazer uma leitura crítica do material? sim, bastante.
- c. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim.
- d. Interagir com outros aprendentes ? sim, bastante.

Para a aula nº 3, em que foram apresentadas duas unidades didáticas (4ª e 5ª) mostraremos as respostas à pergunta 5 do QA:

Questão 5 - Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Não sei dizer, o foco foi a discussão.
2. Houve mais interação.
3. Aprendi a palavra *goudron*.
4. Vocabulário (citado duas vezes)
5. Nomes de utensílios de cozinha

Nas respostas 1 e 2, verificamos que o lugar do aprendizado da língua foi o da discussão, da interação.

A OP1, no RO (vide apêndice A), declarou para a terceira aula que houve interação e que:

“As discussões sobre os dois vídeos, propiciou uma visão diferente de questões de lugares bem diferentes: o continente africano e a Suíça.

A OP3 também concordou que o material ajudou na interação entre os aprendentes, uma vez que afirmou que: “houve trabalho em equipe, o que enriqueceu o processo”.

Para a aula nº4, exporemos os dados do Diário da professora- pesquisadora que destaca momentos de interação na aula, em que se tentava decifrar a fala dos personagens na propaganda para o carro “accent”:

“A atividade proporcionou a participação e interação entre o grupo, cada um completava o que o outro dizia, eu aprendi também, foi uma maneira de tentarmos juntos identificar o que as pessoas do vídeo diziam. Depois procuramos de forma mais detalhada, decifrar o que os personagens diziam, apesar de não ser o nosso principal objetivo”.

E para a mesma aula, o RO da OP1 registrou a ocorrência de interação, declarando que:

“a interação entre os aprendentes ocorreu de forma mais significativa nesta última aula, pois eles procuraram na internet informações sobre o país debatido em sala e tiveram que realizar uma das atividades propostas no material, [...] pois foi ótimo para praticar a língua. Dentro dessa perspectiva, observa-se que a aula se torna mais dinâmica e motivante quando os aprendentes são ativos e se tornam responsáveis nesse processo de ensino-aprendizagem.”

Tendo em vista a execução de uma tarefa mais longa, o engajamento dos aprendentes propiciou momentos de maior autonomia, favorecendo a tomada de iniciativas na língua-alvo

A seguir expomos as respostas dos aprendentes à questão 6 do questionário de autoavaliação final (QAF):

Questão 6 - Houve interação suficiente para solucionar elementos mais opacos presentes nos vídeos? Justifique.

1. “sim, o senso crítico acaba se desenvolvendo mais, fazendo com que tenhamos olhos para elementos não somente na propaganda francófona, mas na nossa também”.
2. “Sim, os alunos contribuíram com o que cada um compreendeu e juntos o grupo conseguiu uma melhor compreensão do vídeo”.

3. “sim, os temas foram bem explorados pela professora e alunos”.
4. “acredito que poderia haver mais. O que faltou foi a homogeneidade no nível de francês oral dos participantes”.

As respostas dos aprendentes para o questionário final confirmam que os procedimentos para a educação intercultural se harmonizaram com a interação.

Os dados acima apresentaram a ocorrência significativa de situações de interação. Devido ao dano no registro em áudio das aulas não pudemos analisar quanto se deu a interação de uma maneira mais detalhada. O trecho do diário acima mostra a ocorrência de turnos iniciados pela professora por meio da descoberta do conteúdo do vídeos. Os exemplos de interação também se mesclam com a descoberta de si e do outro e as produções apresentadas dos aprendentes provocaram debates. Tais atividades foram propostas no material (vide unidades didáticas, Apêndice I).

4.3.5 Quinta categoria: Reverberações do observador- participante.

O observador-participante em nossa pesquisa-ação tomou o status segundo Barbier (2007) do observador participante completo OPC que está implicado desde o início e declarado abertamente também. Em nossas aulas contamos com três professores de francês no papel de observadoras. O ingresso ao grupo destes colaboradores se deu por convite de nossa parte. Almeida Filho³⁷ destaca que esse é um mecanismo de criação do ambiente de experiência que serviu de contexto para a pesquisa.

O professor-pesquisador, na vivência de uma pesquisa-ação, naturalmente, não pode trabalhar sozinho, pois, a presença de outro profissional como professor-observador é importante para dar uma perspectiva diferente sobre o processo, ele ajuda na questão pesquisada (MOITA LOPES, 2005).

Dados do Relatório de Observação da OP1- Questão 10

Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

“uma maior exploração do vídeo nos primeiros momentos, para a formulação de hipóteses possíveis e de deixar um aspecto surpresa, a partir da primeira imagem do vídeo, a

³⁷Sugerido por Almeida Filho em 25/03/2005 na defesa desta dissertação.

ser explorado. É possível identificar os objetos já na primeira imagem, fazer hipóteses sobre o momento e o dia. Sugiro uma melhor preparação na utilização dos aparelhos de mídia”.

Dados do Diário:

“A pesquisa-ação demanda um processo de análise de sugestões e pesquisas bibliográficas para o aprimoramento do professor, neste caso para a preparação da aula seguinte procuramos atender às sugestões da observadora. Assim, procuramos o responsável pela informática da escola e providenciamos a gravação antecipada dos vídeos a serem mostrados”.

Verifica-se que a sugestão da OP1 surtiu efeitos para a atitude da professora.

Dados do diário, aula nº 3:

“Uma das observadoras que tinha conhecimento sobre Direito também nos ajudou com informações complementares”.

Nos trechos citados, observamos a contribuição das observadoras- participantes para assuntos em sala de aula.

E verificamos que a sugestão da OP3 influenciou a atitude da professora-pesquisadora para a aula seguinte que procurou dar mais tempo à exploração do vídeo, apresentando uma única propaganda na última aula:

Aula nº 3

Diário da professora-pesquisadora:

“quanto às sugestões da OP3, esta aconselhou que os vídeos poderiam ser explorados com mais tempo para que os aprendentes pudessem ter mais oportunidade de observarem e de exporem ainda mais suas opiniões”.

“concluimos que na sexta seguinte exploraríamos uma única propaganda e que os aprendentes desenvolveriam uma tarefa na “mediateca”³⁸ na segunda parte da aula.

Esta última categoria mostrou que a presença de um observador provocou consequências na prática da professora-pesquisadora, levando esta última a repensar sua ação e a tomar decisões.

³⁸ Palavra usada para designar uma biblioteca com suportes de mídia, computadores por exemplo.

A seguir, iremos cruzar o questionário de representações sociais e o questionário de autoavaliação final dos aprendentes.

4.3.6 Comparação entre dados do QR e do QAFQR- Questionário de Representações

Não iremos expor aqui as três primeiras questões do QR, pois se trata de informações sobre a idade, o sexo e a escolaridade do aprendente que não serão levadas em consideração para esta pesquisa. Assim apresentaremos este instrumento a partir da questão 4:

Questão	Respostas ao QR	Quantidade
Questão 4: O que o levou a estudar o francês ?	A beleza do idioma.	2
	A curiosidade em conhecer a língua dos filósofos, inclusive Kardec.	1
	A oportunidade de conseguir bolsa de estudos.	1
	Desejo de conhecer uma nova língua e a cultura de França e também para ser usada profissionalmente.	1
	Desdobramentos profissionais e interesse pessoal no estudo de línguas estrangeiras.	1
	Possibilidade de enriquecimento pessoal, para conhecer pessoas.	1
Questão 5: Qual foi sua primeira impressão sobre a língua francesa ?	Pronúncia e som agradáveis	2
	Não muito boa pois os professores não eram engajados	1
	Uma língua muito bonita	2
	Que seria difícil, mas depois isto foi desfeito	1
	A riqueza de estruturas como toda língua latina	1
Questão 6: você considera seu estudo difícil ?	Acho difícil, talvez porque interrompi várias vezes, em viagem.	1
	Achei difícil a compreensão oral.	1
	A compreensão oral é difícil.	1
	Num primeiro momento difícil, mas vai se tornando fácil principalmente por ter muita semelhança com o português.	1
	Eu acho fácil para compreensão por ser uma língua latina, mas difícil de escrever pelas regras ortográficas.	1
	Do ponto de vista de compreensão me parece fácil, mas é difícil na expressão devido ao conjunto extenso de regras e excepcionalidades.	1
	Mesmo com suas particularidades considero o estudo como mediano, mesmo se várias construções são próprias da língua, vários aspectos são parecidos com o português, no que diz respeito à fonética, me parece a competência mais difícil	1
Questão 7: O que mais o motiva a estudá-la ?	Falar e interagir	5
	Estudar	1
	Conhecimento de culturas	1
Questão 8: Cite objetos ou	Torre Eiffel.	4
	Filmes, cinema.	2

personagens associados à língua e cultura francesas	Perfume.	1
	Kardec.	1
	Camus.	1
	Os filósofos.	1
	Crepe.	1
	Quiche.	1
	Amélie Poulain.	1
	Edith Piaf.	1
	Notre Dame.	1
	Victor Hugo.	1
	Zola.	1
	Flaubert.	1
	Vinho.	1
	Queijo.	1
	Pão.	1
	Gastronomia.	1
	Acordeão.	1
Paris.	1	
Questão 9: cite outros países e suas respectivas especialidades:	Haiti.	1
	Guiana Francesa.	1
	Bélgica com sua cerveja e HQ.	1
	Canadá.	1
Questão 10: Que tipo contato com a língua você tem fora da sala de aula?	Sem contato	1
	Televisão;	2
	Cinema;	2
	Música ;	1
	Internet;	1
	Com outro estudante de francês;	1
	Com textos literários;	1
No trabalho.	1	

Quadro 7 - Perguntas do QR

Apresentamos nossas reflexões para as seguintes questões, pois serão tomadas como pontos importantes de análise:

Questão 4. Nota-se a associação do francês com a cultura literária, a cultura dos filósofos que se refere à dimensão universal citada por Kramersch (2009) e também seu caráter estético.

Questão 5. Um aprendente refere-se à parte estrutural da língua, relacionando-a ao latim. Outras duas respostas chamam a atenção para o som e novamente a estética.

Questão 6. A maioria não considera o ensino de francês fácil, tanto na escrita quanto na oralidade. Reporta-se à semelhança com o português e a complexidade das regras justificada pelo berço latino.

Questão 7. Observamos que a motivação tem razão na interação e uma resposta mencionou o conhecimento de culturas, mostrando uma consciência da diversidade.

Questão 8. Notamos que em geral a visão dos alunos apresentou-se restrita. Os aprendentes citaram clichês como pão, acordeão, Paris e Torre Eiffel, não há uma visão particular.

Questão 9. Nesta pergunta as respostas se reduziram a quatro ou cinco países e não aparece nenhum país africano.

Questão 10. Não há muito contato dos aprendentes com o francês fora da sala de aula, inclusive há um aluno que não tem nenhum contato. Isto justifica a demanda por prática oral vista na pergunta 7. A maioria dos contatos acontece através da televisão e do cinema. Há um contato por meio da literatura e com falantes. Entendemos que estamos geograficamente distantes de países de língua francesa, o que requer uma maior vivência em sala de aula, permitindo maior contato com amostras da língua- alvo.

Expomos a seguir o QAF respondido pelos aprendentes na intenção de analisarmos se houve alguma alteração nas representações dos mesmos.

Questionário de Autoavaliação Final-QAF

SOU CAPAZ DE:	
1- Identificar semelhanças entre minha cultura e aquelas mostradas no vídeo.	1 2 3 4 5
2- Identificar as diferenças entre as mesmas.	1 2 3 4 5
3- Perceber estereótipos e preconceitos.	1 2 3 4 5
4- Relativizar meus pontos de vista e crenças.	1 2 3 4 5

5- Identificar algumas variantes linguísticas dos usuários.	1 2 3 4 5
6- Reconhecer elementos culturais próprios desses usuários.	1 2 3 4 5
7- Compreender outros significados de palavras e expressões aparentemente comuns ?	1 2 3 4 5
8- Relacionar a propaganda com fatos culturais cotidianos.	1 2 3 4 5

Quadro 8 - Questões fechadas do QAF

Nas respostas para as primeiras cinco questões fechadas o aprendente deveria avaliar sua aprendizagem na escala de 1 a 5. Elaboramos então um gráfico que mostra a quantidade de respostas para as cinco questões. Houve um maior número de respostas 4, uma quantidade menor para 3 e uma quantidade razoável para 5. Vejamos:

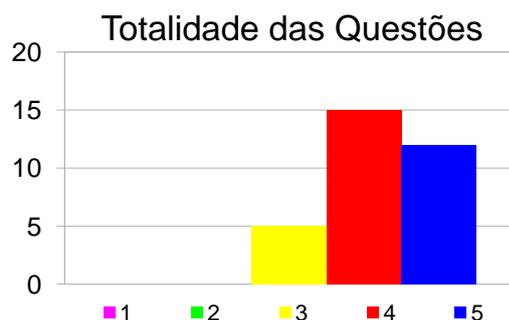


Gráfico 1 – Somatório das questões fechadas do QAF

O gráfico mostra que a média para a autoavaliação foi 4, podemos assim dizer que os aprendentes consideraram positivamente seu aprendizado durante o minicurso.

Questões abertas do QAF

Questões abertas

Questão 1 - Em que medida o filme publicitário pode ser útil ao aprendizado da língua-cultura francesa?

1. “primeiramente existe o fato de estar em contato com um falante nativo, mesmo que indiretamente, e segundo pelo fato anterior, todos os valores e costumes acabam sendo refletidos”.

2. “na medida em que o vocabulário se alia à cultura para fixar conhecimentos linguísticos”.
3. “fala do cotidiano, do lugar, de sua cultura, vocabulário do dia a dia, das pessoas. É um recurso dinâmico para a aprendizagem”.
4. “para aprender as variantes de uma mesma língua, para ampliar o vocabulário e o conhecimento sobre cultura”.

Questão 2 - Houve interação suficiente para solucionar elementos mais opacos presentes nos vídeos? Justifique.

1. “sim, o senso crítico acaba se desenvolvendo mais, fazendo com que tenhamos olhos para elementos não somente na propaganda francófona, mas na nossa também”.
2. “Sim, os alunos contribuíram com o que cada um compreendeu e juntos o grupo conseguiu uma melhor compreensão do vídeo”.
3. “sim, os temas foram bem explorados pela professora e alunos”.
4. “acredito que poderia haver mais. O que faltou foi a homogeneidade no nível de francês oral dos participantes”.

Questão 3 - Você poderia dizer que seu olhar face às culturas mostradas foi alterado? Dê exemplos:

1. “meu olhar não foi alterado e sim ampliado”.
2. “sim, no vídeo do chá com biscoitos percebi que os brasileiros têm em parte a mesma mania dos franceses de molhar o pão, biscoito, bolacha em leite, chá, café.”
3. “sim, através dos produtos de consumo divulgados nas propagandas, pode-se igualar as pessoas, independente de sua cultura, diante de suas necessidades básicas e interesses comuns.”
4. “sim, principalmente diante da cultura canadense e africana que não temos muito contato.”

Dadas as respostas apresentadas, faremos uma breve análise dos dados entrelaçando-os:

Podemos relacionar a segunda questão aberta do QAF com a pergunta 7 do QR as quais remetem à motivação para o estudo do francês em que se verifica que a maioria das respostas do QAF requer a fala e a interação. Tendo em vista que as respostas da segunda

questão aberta do QAF indicaram, em sua maioria, que a interação ocorreu, de fato, durante as aulas, podemos dizer que a demanda dos aprendentes foi atendida no decorrer do minicurso.

Para as questões 8 e 9 do QR, entrecruzamos a última questão aberta do QAF e assim verificamos que houve mudanças nas representações dos aprendentes, mostrando por exemplo, semelhanças de hábitos entre a cultura materna e a cultura-alvo, no caso das respostas para a questão 3. Nota-se que houve também a ampliação e abertura quanto à diversidade, quando, na resposta 4, cita-se a África e seus países, informação que não foi mencionada na questão 9 do QR.

A comparação dos quadros mostra que, no processo de aprendizagem de uma língua-cultura pode ocorrer a mudança nas representações sociais e a vivência de novas experiências. Concordamos que a língua estrangeira é a disciplina que pode propiciar a vivência de tais questões, pois traz com seu aprendizado o conhecimento sobre o outro.

Para finalizarmos nossa análise, retornaremos às perguntas de pesquisa a fim de refletirmos sobre os objetivos iniciais que almejávamos alcançar:

4.4 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

4.4.1 Primeira pergunta: qual a contribuição do vídeo publicitário para o desenvolvimento de uma competência intercultural no aprendente?

Esta primeira pergunta de pesquisa refere-se às potencialidades do vídeo publicitário e abrange uma série de aspectos que dizem respeito ao acesso à cultura-alvo em sua diversidade. Ela também se refere à disponibilização de mecanismos favoráveis à reflexão sobre estereótipos, à transformação através do olhar para si mesmo e para o outro e o exercício de relativização. Para respondê-la mostraremos através dos dados, as evidências no uso deste material-insumo.

A seguir, apresentamos os gráficos das perguntas do QAF relacionadas ao desenvolvimento da interculturalidade:

. Sou capaz de identificar semelhanças entre minha cultura e aquelas mostradas no(s) vídeo(s)?

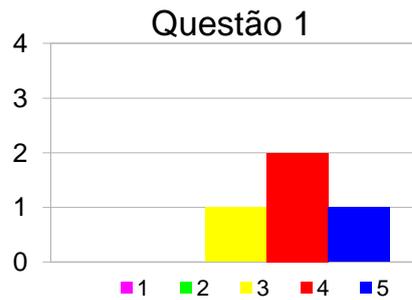


Gráfico 2 – Respostas à questão 1

. Identificar as diferenças entre as mesmas?

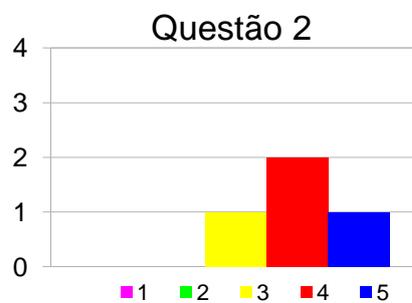


Gráfico 3 – Respostas à questão 2

. Perceber estereótipos e preconceitos?

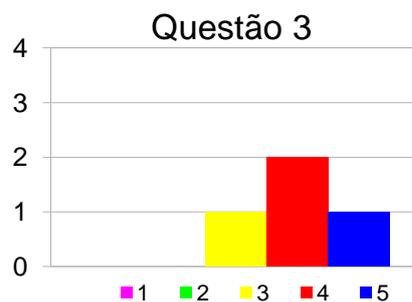


Gráfico 4 – Respostas à questão 3

O resultado para as três primeiras perguntas teve uma média 4, o que significa que os aprendentes consideraram ser capazes de desempenhar uma atitude de observação para si mesmo e a cultura-alvo.

. Relativizar meus pontos de vista e crenças?

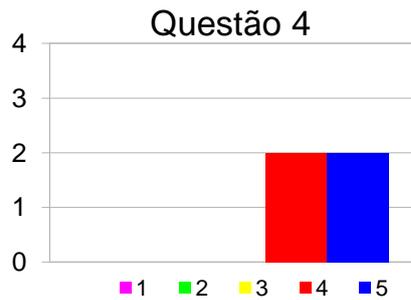


Gráfico 5 – Respostas à questão 4

. Reconhecer elementos culturais próprios desses usuários?

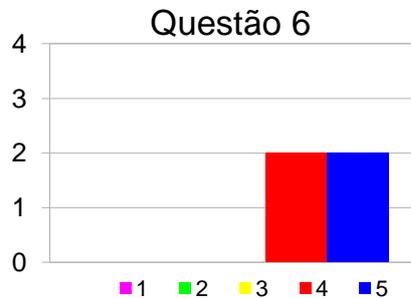


Gráfico 6 – Respostas à questão 6

Como se pode notar, a partir dos gráficos, houve uma maior facilidade de desempenho de tais habilidades, se compararmos às três primeiras questões precedentes, visto que a resposta positiva compreendeu quase a totalidade (4-5).

. Relacionar propagandas com fatos culturais cotidianos?

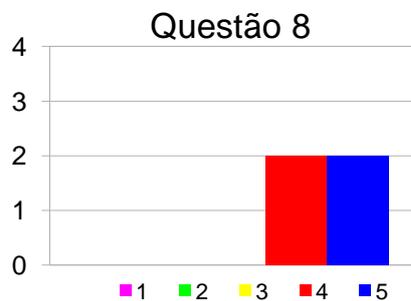


Gráfico 7 – Respostas à questão 8

Este foi outro aspecto que consideramos positivo, pois acreditamos que na visualização das propagandas os hábitos da cultura foram mostrados e os procedimentos interculturais contribuíram para estabelecer as relações entre fatos culturais e propaganda.

Para os relatórios de observação das 4 aulas (ver transcrição de dados, apêndice A), mais especificamente para a questão 7, as respostas das observadoras- participantes foram positivas, ou seja, todas concordaram que a competência intercultural foi desenvolvida, na relação entre a cultura materna e culturas de língua-alvo, na leitura crítica do material-insumo, na descoberta de fenômenos significativos da cultura-alvo e na interação com outros aprendentes.

E dentro deste relatório, propomos, para quadro de aspectos socioculturais (apêndice F, ou quadro 2), não somente analisar as marcações dos observadores, como também as observações dos aprendentes e as expectativas da professora-pesquisadora ao planejar as aulas. Desta forma, verificaremos a ocorrência de temas abordados no decorrer das quatro aulas do minicurso.

Cabe esclarecer que procuramos ao longo de um breve espaço de tempo apresentar tanto quanto possível as publicidades de diversos países de língua francesa com o objetivo de mostrar a riqueza das culturas. Preenchemos o quadro retirando do *diário da professora pesquisadora*, do *questionário de autoavaliação* e de *autoavaliação final* e do *relatório de observação* os comentários de todos os envolvidos na pesquisa.

Vejamos a seguir as referências aos conteúdos das propagandas, conforme o quadro 9. Não incluiremos as respostas das observadoras 2 e 3 tendo em vista o comparecimento das mesmas numa única aula, pois também não nos interessa o número de vezes que o conteúdo foi mencionado, mas se ele foi visto nas aulas.

Aspectos Socioculturais	Número de observações		
	Aprendentes	Professora	Observadora 1
Vida cotidiana	4	6	3
Condições de vida	2	3	2
Relações interpessoais	2	5	1
Valores, crenças e atitudes	3	3	1
Linguagem corporal	0	0	1
Convenções sociais	2	2	1
Rituais	0	0	0
Para que país ou comunidade?	Bélgica, França, Estados Unidos Senegal, Suíça, Québec.	Bélgica, França, Estados Unidos Senegal, Suíça, Québec.	Bélgica, França, Estados Unidos Senegal, Suíça, Québec.

Quadro 9 - Número de vezes que os aspectos socioculturais foram abordados nos vídeos

Ficamos surpresos ao observar que apesar do pequeno número de vídeos e do breve espaço de tempo do minicurso, que os conteúdos foram abordados na quase totalidade. Considerando os comentários dos aprendentes e o preenchimento das respostas pela OP1, houve ao menos uma amostra para cada tema, mesmo não abrangendo as diversas subáreas (vide quadro 2), exceto, para a última característica que se refere a rituais religiosos.

Também pudemos tratar de cinco países francófonos, além de uma menção de um país não francófono na publicidade, à título de comparação, o que foi útil pra o diálogo sobre culturas em sala de aula.

Em suma, podemos verificar que, em diversos pontos, o vídeo contribuiu para o desenvolvimento da interculturalidade, considerando seu conteúdo sociocultural, a diversidade de culturas de língua francesa, bem como as práticas interculturais que este material- insumo mediou.

4.4.2 Segunda pergunta: de que forma o vídeo publicitário favorece o acesso a elementos linguístico-culturais?

O vídeo publicitário utiliza, em seu processo de criação, a cultura, através de diversos símbolos e linguagens de uma comunidade. Para o acesso a elementos linguísticos desconhecidos utilizamos a teoria da lexicultura de Galisson (1991). Verificaremos então, primeiramente, as perguntas referentes ao aprendizado da língua para, em seguida, expormos nossas observações. As respostas às perguntas 3 e 5 das autoavaliações, para as três aulas fazem referência a este aprendizado:

Aula nº 1

Questão 3- Qual a contribuição desta aula para você?

1. Poder falar francês, a prática oral (citado duas vezes)
2. O aprendizado cultural (mencionado duas vezes)

As respostas seguintes foram citadas uma única vez.

3. O emprego da expressão do anúncio
4. Vocabulário
5. A autoavaliação do meu nível de expressão em francês

Questão 5- Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Aprendizado da expressão idiomática (citado cinco vezes)
2. Prestar mais atenção à concordância de gênero (citado uma vez)
3. Vocabulário, verbos (citado 3 vezes)
4. O verbo *tremper*³⁹ (mencionado uma vez)

Aula nº 2

Questão 3- Qual a contribuição desta aula para você?

1. A revisão do vocabulário
2. Poder interagir em francês
3. A prática da conversação
4. Vocabulário
5. Treinar o francês sem grandes preocupações;
6. Pronúncia.

Para os itens: a prática da conversação e vocabulário, houve duas respostas em ambos, os outros foram mencionados uma única vez

Questão 5- Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Pronomes e adjetivos.
2. A palavra *atout*⁴⁰ que eu não conhecia
3. Conheci um queijo novo para mim, o Comté
4. Vocabulário, principalmente: *ringard*, *tronçonneuse*⁴¹.

O item vocabulário foi mencionado três vezes.

Aula nº 3, para o vídeo sobre a África e outro sobre a Suíça

Questão3- Qual a contribuição desta aula para você?

1. Cultural, a respeito da entrada de produtos franceses no continente africano.

³⁹ Para o contexto: molhar.

⁴⁰ Tradução: trunfo, vantagem.

⁴¹ Tradução: cafona e serra elétrica respectivamente.

2. Vocabulário novo e informações sobre a Suíça (citado duas vezes)
3. Vocabulário e Verbos novos (citado duas vezes)

Questão 5- Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

1. Não sei dizer, o foco foi a discussão
2. Houve mais interação.
3. Aprendi a palavra *goudron*⁴².
4. Os nomes dos utensílios de cozinha
5. Vocabulário ligado ao universo dos delitos
6. *Assurance, resistance, adérance, effraction* são semelhantes ao inglês.

Considerando as respostas dos aprendentes às questões 3 e 5 do QA, podemos notar que a maioria delas diz respeito à ligação intrínseca do léxico com a cultura, visto que o aprendizado consistiu em sua maior parte na descoberta de palavras e expressões. Estas, estão ligadas a temas contidos nos vídeos. Algumas palavras vêm também de demandas particulares no momento da execução de atividades. A prática da língua e questões sobre cultura também foram mencionadas. Poucas foram as referências à gramática, tendo em vista que este não era nosso objetivo.

Continuando com a resposta a segunda pergunta de pesquisa, exporemos os gráficos das questões 5 e 7 do QAF:

A seguir as respostas às questões fechadas 5 e 7 do QAF para a 4ª aula:

.Sou capaz de identificar algumas variantes linguísticas dos usuários?

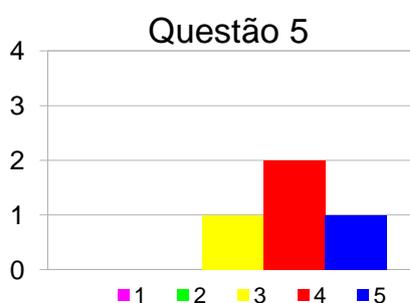


Gráfico 8 – Respostas à questão 5

⁴² Tradução: asfalto

Os aprendentes consideraram serem capazes de identificar algumas variantes do francês, tendo em vista que pudemos trabalhar de forma explícita a variante do francês quebequense na quarta aula.

.Sou capaz de compreender outros significados de palavras e expressões aparentemente comuns?

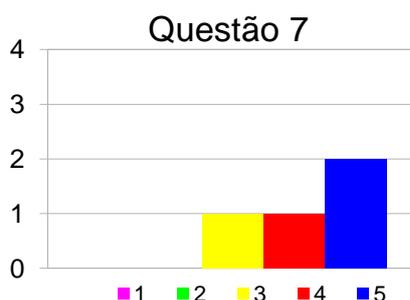


Gráfico 9 – Respostas à questão 7

Este foi outro aspecto que se mostrou ter sido atingido de forma profícua. Acreditamos que as contextualizações trabalhadas através de procedimentos para a educação intercultural, contribuíram para desenvolver no aprendente o hábito de relacionar a língua em seu contexto.

Acrescentamos, a seguir, para esta análise, as questões abertas do QAF:

Em que medida o filme publicitário pode ser útil ao aprendizado da língua-cultura francesa?

1. “Primeiramente existe o fato de estar em contato com um falante nativo, mesmo que indiretamente, e segundo pelo fato anterior, todos os valores e costumes acabam sendo refletidos”.
2. “Na medida em que o vocabulário se alia à cultura para fixar conhecimentos linguísticos”.
3. “Fala do cotidiano, do lugar, de sua cultura, vocabulário do dia a dia das pessoas. É um recurso dinâmico para a aprendizagem.
4. “Para aprender as variantes de uma mesma língua, para ampliar o vocabulário e o conhecimento sobre cultura”.

As respostas indicam que o acesso aos elementos linguístico-culturais se relacionam ao conteúdo das propagandas: a resposta nº1 faz referência ao contato com a língua do nativo,

sua cultura e valores; a resposta nº 2 confirma a ligação intrínseca do léxico com a cultura; a resposta nº 3 destaca a língua e hábitos do cotidiano e a resposta nº 4 incluiu o aprendizado de variantes, o vocabulário e cultura. A recorrência ao caráter dinâmico na resposta 3 acreditamos que se refere à linguagem da publicidade que ao mostrar os conteúdos de uma forma viva e rápida, incentiva a expressão das impressões dos aprendentes e conseqüentemente a interação. No entanto, cabe-nos ressaltar que foi a importância limitada a elementos não linguísticos, à linguagem não verbal como os gestos, o olhar, que caracteriza também o aspecto cultural da língua-cultura. O acesso da língua pela cultura, não se faz somente pela palavra.

4.4.3 Terceira pergunta: em que medida o vídeo publicitário propicia, facilita e enriquece a interação entre os aprendentes em sala de aula?

Para responder a esta questão podemos retornar à categoria nº 4 no subcapítulo 4.3.4. A análise de dados desta categoria mostra que a interação foi desenvolvida de maneira importante no minicurso, pois se constatou a ocorrência deste aspecto para todas as aulas. Na última aula, este item foi apontado como significativo tanto pelos aprendentes como pela observadora-participante, pois a aplicação de um maior tempo para a tarefa daquele dia foi um elemento propiciador da troca entre todos, pois foi a atividade foi desenvolvida de maneira autônoma, entre duplas.

Defendemos que o conteúdo deste material-insumo é propiciador da interação, considerando a possibilidade de abordagens de temas diversos. Mas quando trabalhado em menor quantidade ele propiciou mais interação, neste caso menos é mais pois houve mais tempo para a aplicação de atividades comunicativas e os procedimentos interculturais também contribuíram para os aprendentes comuniquem entre si.

Segue, para finalizarmos, as considerações gerais acerca da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi esclarecido na apresentação desta dissertação, não tivemos a pretensão de criar ou propor um método de ensino de francês com vídeos publicitários, pois, trata-se de uma experiência particular, que se realizou de maneira piloto, não tendo assim, a intenção de fazer generalizações. Tivemos o intuito de experimentar o filme publicitário como um material- insumo para mediar o ensino intercultural, trazendo reflexões e impressões de todos os envolvidos sobre o processo, sem, no entanto, esgotar as possibilidades para esta experiência.

Nossas expectativas para a pesquisa foram atingidas, apesar de termos tido algumas limitações e tendo em vista que o minicurso foi aplicado em um breve espaço de tempo. Tivemos contratempos na escolha do local e horário favoráveis aos aprendentes; e na efetivação de matrículas, pois, pensamos que a forma de efetuar-la, por meio de e-mail, dificultou a comunicação. Outrossim, a diminuição da frequência dos aprendentes modificou o projeto inicial.

Porém, houve a cooperação de todos os participantes, o que foi muito importante para se chegar aos resultados. As observadoras- participantes contribuíram com suas respostas às perguntas dos relatórios ajudando no aprimoramento dos ciclos da pesquisa. Além disso, o comparecimento e a participação das mesmas, dentro do grupo, enriqueceram as trocas, trazendo também insumo significativo.

A presença e os diversos olhares dos aprendentes para os eventos vividos e discutidos também foram essenciais. Nas respostas aos questionários, eles consideraram ter ampliado o conhecimento sobre as culturas dos países de língua francesa, bem como terem adquirido as capacidades de procederem às ações que levam a relativizar suas representações e a se tornarem mais autônomos, relacionando a cultura com a língua para viverem uma aprendizagem significativa. Para a professora- pesquisadora encontrar o implícito cultural nas trocas entre a professora e aprendentes, bem como entre eles, foi de grande valia, pois, isso cooperou também para uma ampliação do conhecimento de nós mesmos.

Um dos pontos fortes, que acreditamos terem sido ressaltados na pesquisa, foi a ligação direta do léxico com a cultura, uma vez que as respostas dos aprendentes mostraram que o aprendizado do mesmo estava ligado a conteúdos culturais. No entanto, constatamos,

nas práticas, pouco destaque à linguagem não- verbal como elemento linguístico-cultural, por isso julgamos importante que outros estudos possam dar continuidade a esta questão.

Ao considerar as questões e curiosidades dos aprendentes nas aulas, assim como os resultados dos dados gerados, a interação constituiu um evento importante, que se deu de forma satisfatória, embora não tenha sido exposta de maneira detalhada na pesquisa. Acreditamos que a linguagem dinâmica da publicidade e os procedimentos para incentivar a interação foram favoráveis à sua ocorrência. A pesquisa mostrou, do mesmo modo, que, ao incentivar os aprendentes a agirem na língua-alvo (por meio das tarefas, por exemplo), isso os tornou mais engajados, fazendo com que a comunicação em sala de aula acontecesse de maneira mais autêntica. A visão de cultura predominante no curso se voltou para a que destaca o cotidiano, o social, em contraponto à cultura erudita, que se constitui, ao nosso ver, uma visão estereotipada da língua francesa.

O papel das representações foi outro elemento que nos chamou a atenção. Nas discussões e interações percebemos que elas estão muito presentes na vivência da sala de aula de língua estrangeira e que é possível através de um olhar para si mesmo refletir sobre estereótipos e aprender com a diversidade. Defendemos que as representações são relevantes para o ensino de línguas e que poderiam ser mais exploradas em pesquisas e em discussões no âmbito da Linguística Aplicada.

Acreditamos que o material tanto possa ser integrado em uma aula de língua estrangeira como servir como um curso temático. Esperamos, também, que este trabalho possa contribuir para futuros projetos, para o enfoque intercultural dentro da AC, que se faz ainda promissor e almejamos que, dentro das propostas apresentadas, este modelo possa propiciar outras experiências mais abrangentes.

REFERENCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication. *Le Français dans le Monde*. Paris, numéro spécial, janvier 1996.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antonio Chizzotti; Ed. crítica Maria do Carmo Guedes. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2010.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P.(Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002. Cap. 14, p. 209-215.

_____. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

_____. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2005.

_____.; BARBIRATO, Rita C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Unicamp, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.

_____.; FRANCO, Marilda M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista desempenho*, UnB, v. 10, n. 1, p. 4-22, jun. 2009.

AUGER, Nathalie. *O estereótipo na sala de aula e nos livros didáticos de língua: uma ferramenta de reflexão para a didática*. Tradução de Christianne Benatti Rochebois (UFV). 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/E-Livros/RecherchesenDidactique.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. La culture dans la langue: palimpsestes verbo-culturels dans la publicité brésilienne. In: CARREIRA, Maria Helena Araújo; TELETIN, Andreea. *L'Idiomaticite dans les langues romanes*. Saint Denis: Université Paris 8, 2010.

_____. *O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino –aprendizagem de português língua estrangeira*. 2008/2009. Disponível em: <www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/...11/Barbosa.pdf>. Acesso em: 27 set. 2012.

_____. *Opacité et transparence lexico-culturelle dans l'apprentissage du portugais langue étrangère au Brésil: les paroles des chansons, instruments de médiation linguistique et culturelle*. Paris, France: Université Paris, 2005. Thèse de doctorat.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução Magda França. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BIZARRO, Rosa. *Das culturas de ensino ao ensino das culturas na aula de língua estrangeira*. Disponível em: <Flup- Deper: HTTP: ler. Letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf.1998>. Acesso em: 25 jul. 2011.

BOUTCHATSKY, C. et al. Retrouver le sens perdu ou les fausses identités d'un document authentiquement publicitaire. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, p. 44-55, janvier, 2003.

BRASIL. *Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras*. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESU), MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2013.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 5th. New York: Pearson, 2007.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Modern Languages, 2002. Disponível em: <http://coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1979.

CARTES postales – Peugeot. 30". Disponível em: <<http://www.culturepub.fr/videos/peugeot-cartes-postales>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade, a linguagem da sedução*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979.

COLLÈS, Luc. *Interculturel: des questions vives pour le présent*. Fernelmont: EME, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2012.

CRESWELL, John W. *Projetos de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos, São Paulo: Eduscar, 2004.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. J.E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALISSON, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. Paris: Clé international, 1991.

_____. Em matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 100, p. 79- 98, octobre/décembre 1995.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HYMES, Dell. *Vers la compétence de la communication*. Trad. France Mugler. Paris. Didier, 2001. Collection langues e apprentissage des langues- crédif.

KRAMSCH, C. O componente cultural na linguística aplicada. Tradução Lúcia Maria de Assunção Barbosa. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, São José do Rio Preto, APLIESP, n. 15, p. 115-134, 2009.

KRYS opticien- Avant il était...Agence H. 20''. Disponível em <<http://www.culturepub.fr/videos/krys-h-design-avant-il-etait-alain-delon>>. Acesso em 10 ago. 2013.

KRYS opticien- Avant j'étais moche. Agence H. 16''. Disponível em: <<http://www.culturepub.fr/videos/krys-opticien-avant-j-etais-moche>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LE MASSACRE à la tronçonneuse- Macdonalds. 30''. Disponível em : <http://www.youtube.com/watch?v=LbxFMy_OnUI>. Acesso em: 07 out. 2013.

LES ACCENTS du Québec- Hyundai.30''. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Vtfh0fvrOKg>>. Acesso em 10 fev. 2014.

LOTUS speculoos. Guillaume Duval. 30''. Disponível em: <<http://www.culturepub.fr/videos/lotus-speculoos-a-chaque-cafe-son-lotus>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LUSSIER, D. *Une approche de compétence de communication interculturelle un nouveau défi en enseignement des langues*. Disponível em: <[www.érudit.org:http://id.erudit.org/iderudit/55647ac](http://www.érudit.org/http://id.erudit.org/iderudit/55647ac) (2004)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

MARCUSCHI, Luiz.Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural. In: _____ (Org.). *Diálogos interculturais, ensino e formação de PLE*. Campinas: Pontes, 2011.

MIGROS: Anti-effraction. Michel Fueter. 16''. Disponível em: <http://www.culturepub.fr/recherche?search%5Bfull_text_field%5D=migros+anti+effraction>. Acesso em 10 fev. 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das letras, 2005.

MOORE, Danièle. Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In: _____ (Coord). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: référence, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 2001.

NAGAMINI, Eliana. *Outras linguagens na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-80.

ROCHER, Guy. *Introduction à la Sociologie Générale. L'action sociale*. 3e édition. Montréal: Hurtubise HMH Itée, 1992. p. 101-127.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VASSEUR, Marie-Thérèse. *Rencontres des Langues :questions d'interaction*. Paris :Didier, 2005.

VIGATA, Helena S. *Linguacultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros*. Dissertação de Mestrado, Brasília :UnB,2011.

ZARATE, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère: recherches, applications*. Paris: Hachette, 1986.

_____. *Représentations de l'étranger et didactique de langues*. Paris: Didier, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS TRANSCRITOS

Dados Transcritos

Os dados do *questionário de autoavaliação*, do *questionário de autoavaliação final*, do *relatório de observação* e do *questionário de representações sociais* foram fielmente transcritos e se encontram neste anexo, assim como o *diário de itinerância da professora-pesquisadora*. Infelizmente, houve falhas nas gravações das aulas em áudio, por isso não as aproveitaremos para a análise e discussão de dados.

MINICURSO PUBCULTURE

Diário da professora- pesquisadora

As aulas realizaram-se no horário de 9h às 11 h 30 min e foram divididas em dois momentos: a primeira parte até às 10 h 10 min, com intervalo de 10 a 15 minutos. O curso teve duração de 10 horas e ocorreu em quatro sextas-feiras. O número de aprendentes inscritos foi 10 e vinham tanto do Centro de Línguas 1 como da Aliança Francesa. Dois dos inscritos tinham sido meus alunos, outro era conhecido, uma era funcionária da Aliança Francesa e os outros três eram desconhecidos. Havia dois adolescentes em meio a um público jovem, os mais velhos estavam na faixa de quarenta anos. Em razão da variedade do público, procuramos, no primeiro dia, deixar o grupo à vontade para que se conhecessem, para que se apresentasse, sempre na língua alvo. No primeiro dia, para formar os pares e propiciar um ambiente de descontração, fizemos a brincadeira de colocarmos juntos, alunos com números de calçados semelhantes.

Aula nº 1

Data:16/08/2013

A aula estava prevista para começar às 9 h da manhã. A primeira aluna chegou às 9h 03min, outros chegaram aos poucos, então fizemos as nossas apresentações na língua alvo. As cadeiras foram distribuídas em semicírculo para que todos se vissem. Os alunos inscritos eram em número de 10, mas no primeiro dia, 7 estiveram presentes e mais a observadora participante. No dia anterior eu havia recebido três emails de alunos justificando que iriam se ausentar: uma disse que a tia estava adoentada e deveria cuidar dela, outro aluno justificou que o horário das aulas na Universidade entrava em choque com o horário de nosso minicurso e a terceira avisou que iria viajar e perguntou se era possível vir a partir da próxima sexta-feira. Eu respondi que sim, que seria muito bom se ela comparecesse ainda assim. Acredito

alguns motivos contribuíram para a inscrição de poucos alunos, o que foi um pouco preocupante para mim: a inscrição teve que ser feita diretamente comigo e por intermédio de email; alguns inscritos, três estudantes da Universidade, alegaram estar em período de matrícula e escolha de matérias e horários, que eram ministradas justamente às sextas-feiras.

Iniciamos a aula com os esclarecimentos sobre o minicurso, a ementa, os objetivos da pesquisa e sobre a participação dos alunos e dos observadores. Às 9h 20 min. distribuímos o termo de consentimento livre e esclarecido onde consta as assinaturas do professor pesquisador e do aluno e que convida o aprendente a fazer parte do curso para a coleta de dados; também o consentimento de participação da pessoa como sujeito da pesquisa onde o aluno confirma estar ciente de sua participação (vide apêndice B). Uma cópia dos documentos é entregue aos alunos e outra ficou comigo.

Após a assinatura dos dois documentos, o questionário de representações sobre língua e cultura foi entregue aos aprendentes para que o respondessem. Este procedimento tomou a primeira parte da aula, até 10 h e 10 minutos. Um aprendente me perguntou sobre a questão 8 e 9, se nas duas questões ele deveria citar os símbolos, objetos ou personagens relativos à França e aos países francófonos. Respondi que sim, que na verdade se tratava da mesma pergunta, a nº 8 para a França e a nº 9 para os outros países que usam o francês como língua falada. Eu achei que realmente as duas perguntas tinham sido elaboradas de forma diferente, mas se tratavam do mesmo aspecto, só que para comunidades diferentes. Tais questionamentos são sempre profícuos, pois ajudam a esclarecer a dúvida de muitos que às vezes não se pronunciam e me ajudou a repensar a maneira de elaborar as questões referidas. Assim feito, iniciamos a aula na língua alvo, mas como o questionário foi elaborado em português, a maioria respondeu em português, dois foram respondidos em francês. Em seguida fizemos uma pausa de 5 minutos para depois procedermos com a primeira unidade didática.

Primeira Unidade Didática- Propaganda: *Lotus Speculoos*

Liguei o vídeo projetor que já se encontrava instalado na sala, com o computador e internet. Prosseguimos com o vídeo *Lotus speculoos*, que faz a propaganda de um produto belga, um biscoito bem conhecido na França também. Dentre os objetivos destacados no material distribuído aos aprendentes (vide apêndice B), um deles era considerar como a propaganda toma as expressões com carga cultural compartilhada (ou seja, o significado contido na palavra ou expressão, próprio de quem está inserido na cultura da língua em

questão) para modificá-la e criar sentido (BARBOSA, 2008/2009, 2010) e desta forma fazer a identificação com o público a fim de convencê-lo a usar o produto. Antes de ver o vídeo, introduzimos a sensibilização ao tema: perguntei aos alunos sobre slogans conhecidos da publicidade brasileira e em pares pedi que pensassem e discutissem para depois fazermos uma tomada geral que foi exposta no quadro. Primeiramente alguns se mostraram tímidos, muitos pronunciaram slogans de produtos estrangeiros, como Coca-cola e *Macdonalds*, que têm o mesmo slogan em várias línguas. A seguir foi sugerido um slogan no francês de uma propaganda para um carro francês que se passa no Brasil; um slogan de um carro alemão, também na língua alemã. Eu sugeri alguns slogans, como o da Folha de São Paulo: Folha, não dá pra não ler e perguntei-lhes o que achavam da expressão “assim não dá”, se um estrangeiro compreenderia facilmente o sentido. Um aluno disse que não é o sentido conotativo de dar ou entregar, que significava funcionar. Passamos ao vídeo e prosseguimos com o plano da aula (ver apêndice I).

Uma aluna comentou que as propagandas no país tinham o conteúdo próprio da cultura brasileira, então, pedi que visualizassem a publicidade e observassem os conteúdos da cultura do país mostrada no vídeo, ou do continente, no caso, europeu. Este ponto em questão eu não havia previsto, mas buscou-se dar continuidade ao comentário da aprendente. Após ver o vídeo uma primeira vez, uma atividade consistia em identificar os mostrados no vídeo, em seguida, fizemos a tomada geral. Descrevemos o ambiente, um escritório ou sala de estudos e o hábito do cafezinho. Passamos o vídeo mais uma vez e para a pergunta “o que fazem os objetos?” Os aprendentes fizeram perguntas sobre como se dizia em francês, as ações que os objetos do vídeo desempenhavam, o que resultou num pequeno repertório de verbos que expusemos no quadro (houve uma demanda por conteúdo linguístico, dentro da necessidade dos aprendentes). Após uma segunda passagem, desta vez com o som, eles respondem às questões “qual é o produto, a mensagem e o slogan da propaganda?” Seguidamente, destacamos o slogan e indagamos o que eles poderiam inferir sobre ele. “A frase é simples e fácil de memorizar em francês”, disse um aluno. Depois eu mostrei as expressões em francês: *à chacun son métier*, *chacun son truc* (que têm sentidos similares, sendo a segunda mais coloquial) e esclareci que são expressões comuns, bastante usadas. Eu expliquei que *chacun son métier* pode dizer que cada um faz o que sabe, o que é da sua profissão, do seu dom e *chacun son truc* pode ser relacionada a “cada um na sua”. Pensei, após a aula, que eu poderia ter elaborado mais questões para inferências dos alunos, uma vez que fiquei mais inclinada em explicar demais. Para exemplificar esta “tradição” do speculoos, contei uma experiência

que vivi ao comer este biscoito. Nesta vivência, uma colega belga, me chamou a atenção dizendo que este biscoito não se come sem molhar no café. Assim, a ideia do slogan alude que o café e o biscoito são indissociáveis - o significado das expressões francesas – *chacun son truc*, à *chacun son métier*, passa esta ideia, este é um recurso da publicidade para que a mensagem seja de fácil apreensão, quem pertence àquela comunidade. Em seguida, debatemos sobre símbolos da cultura brasileira cujo costume é de estarem combinados como, por exemplo, o samba e feijoada. Também foram pronunciadas pelos aprendentes combinações de elementos regionais como queijo e goiabada.

Outra atividade pedia que os alunos criassem frases com expressões de oposição para comparar culturas, seguindo um modelo. Meu objetivo era introduzir uma sistematização da língua referente ao nível intermediário dos aprendentes, as expressões de oposição. Os alunos sugeriram frases interessantes, que foram lidas e comentadas por eles, assim falamos de clichês, como exemplo: *“les italiens mangent des patês, alors que les japonais mangent du riz.”*⁴³ Em seguida, a tarefa constituiu em elaborar um slogan e um roteiro de publicidade. Esta tarefa efetuada em dois grupos foi seguida de uma apresentação oral do roteiro. Os grupos criaram os slogans baseados no slogan do filme mostrado. Embora eu tivesse previsto que eles criassem outros diferentes, acredito que a compreensão de um aspecto linguístico-cultural desta expressão usada na publicidade foi suficiente e não teria problema repetir o modelo do slogan. Um grupo criou um roteiro sobre sabonete, dizendo que isto mostraria que no verão tomamos muitos banhos e este hábito é indissociável do brasileiro nesta época- esta sugestão provocou risos; outro sobre o a cerveja e o samba. Observamos nos risos a presença de um implícito cultural, uma crença de que outras comunidades não tomam muitos banhos. Finalmente, foi pedido o preenchimento da autoavaliação pelos alunos e do relatório de observação pela observadora- participante.

Ao chegar em casa, li as autoavaliações que tinham as seguintes questões a responder, elas foram respondidas pelos 7 alunos no primeiro dia:’

Aula nº 1

Questionário de Autoavaliação (QA)

Questões e respostas ao QA	Quantidade de
----------------------------	---------------

⁴³ Tradução: os italianos comem massa enquanto que os japoneses comem arroz.

	respostas
1. Você compreendeu a mensagem da publicidade? Sim	Todas
2. O que ficou de difícil compreensão para você? Vocabulário, verbos. Nada A mensagem da publicidade no início.	1 5 1
3. Qual a contribuição desta aula para você? Poder falar francês, a prática oral O aprendizado cultural O emprego da expressão do anúncio Vocabulário A autoavaliação do meu nível de expressão em francês	2 2 1 1 1
4. Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo? Você poderia identificar semelhanças e diferenças? O hábito de tomar café com o biscoito Comparação de outra cultura com a brasileira Como mercadoria se torna fetiche na publicidade Semelhanças nas propagandas brasileiras	5 4 1 1
5. Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua? Aprendizado da expressão idiomática Prestar mais atenção à concordância de gênero Vocabulário, verbos O verbo <i>tremper</i> ⁴⁴	5 1 3 1

Comentários às respostas às questões de 1 a 5

1. Acredito que a mensagem foi bem compreendida também pelo fato de eu ter tido uma vivência real com o produto e de poder ter testemunhado acerca disto. Além disso, houve uma tomada de consciência da questão linguístico-cultural.

⁴⁴ Tradução para o contexto da situação: molhar.

2. Consideramos que uma primeira visualização do vídeo não é realmente suficiente para a compreensão da mensagem para um não falante nativo. Acreditamos também que nem toda a carga linguística contida no vídeo é assimilada numa só aula.
3. Observamos que as respostas: vocabulário e compreensão da expressão do anúncio mostram que os aprendentes estavam ligados ao aprendizado do léxico; houve vivência da interação e da oralidade; o aspecto cultural foi notado.
4. Houve atenção ao hábito cultural, à percepção de si mesmo e do outro nas diferenças e semelhanças, aos recursos da publicidade para persuadir.
5. Eu havia previsto que a atividade com respeito à utilização de expressões de oposição seria citada na autoavaliação, e nem sequer foi ressaltada. Na resposta sobre o conteúdo linguístico, o que ficou retido aos alunos foi a expressão e o jogo de palavras que foi reutilizado na tarefa em grupo, assim como o vocabulário relativo a objetos e verbos de ação demandados nas atividades. Verifica-se que o conteúdo linguístico na atividade de sistematização não foi relevante para os aprendentes. Quanto à resposta sobre a concordância de gênero, tratou-se de uma demanda individual, no momento de uma atividade, o que ficou de significativo para este aprendente.

Questionário de Representações (QR)

A leitura das respostas dos alunos para o questionário representações propiciou uma visão de suas crenças, demandas e motivações, por parte da professora, a fim de, também, aperfeiçoar as aulas.

As três primeiras questões perguntavam a idade, o sexo e o nível de escolaridade dos aprendentes. Estas questões foram fechadas e as respostas foram mostradas de uma forma geral no início deste texto. A seguir, as questões 4 a 10:

Questão	Respostas ao QR	Quantidade
Questão 4: O que o levou a estudar o francês ?	A beleza do idioma.	2
	A curiosidade em conhecer a língua dos filósofos, inclusive Kardec.	1
	A oportunidade de conseguir bolsa de estudos.	1
	Desejo de conhecer uma nova língua e a cultura de França e também para ser usada profissionalmente.	1

	Desdobramentos profissionais e interesse pessoal no estudo de línguas estrangeiras.	1
	Possibilidade de enriquecimento pessoal, para conhecer pessoas.	1
Questão 5: Qual foi sua primeira impressão sobre a língua francesa ?	Pronúncia e som agradáveis	2
	Não muito boa pois os professores não eram engajados	1
	Uma língua muito bonita	2
	Que seria difícil, mas depois isto foi desfeito	1
	A riqueza de estruturas como toda língua latina	1
Questão 6: você considera seu estudo difícil ?	Acho difícil, talvez porque interrompi várias vezes, em viagem.	1
	Achei difícil a compreensão oral.	1
	A compreensão oral é difícil.	1
	Num primeiro momento difícil, mas vai se tornando fácil principalmente por ter muita semelhança com o português.	1
	Eu acho fácil para compreensão por ser uma língua latina, mas difícil de escrever pelas regras ortográficas.	1
	Do ponto de vista de compreensão me parece fácil, mas é difícil na expressão devido ao conjunto extenso de regras e excepcionalidades.	1
Mesmo com suas particularidades considero o estudo como mediano, mesmo se várias construções são próprias da língua, vários aspectos são parecidos com o português, no que diz respeito à fonética, me parece a competência mais difícil	1	
Questão 7: O que mais o motiva a estudá-la ?	Falar e interagir	5
	Estudar	1
	Conhecimento de culturas	1
Questão 8: Cite objetos ou personagens associados à língua e cultura francesas	Torre Eiffel.	4
	Filmes, cinema.	2
	Perfume.	1
	Kardec.	1
	Camus.	1
	Os filósofos.	1
	Crepe.	1
	Quiche.	1
	Amélie Poulain.	1
	Edith Piaf.	1
	Notre Dame.	1
	Victor Hugo.	1
	Zola.	1
	Flaubert.	1
	Vinho.	1
	Queijo.	1
	Pão.	1
	Gastronomia.	1
Acordeão.	1	
Paris.	1	
Questão 9: cite	Haiti.	1

outros países e suas respectivas especialidades:	Guiana Francesa.	2
	Bélgica com sua cerveja e HQ.	1
	Canadá(Quebec).	3
Questão 10: Que tipo contato com a língua você tem fora da sala de aula?	Sem contato	1
	Televisão;	2
	Cinema;	2
	Música ;	1
	Internet;	1
	Com outro estudante de francês;	1
	Com textos literários;	1
No trabalho.	1	

4. Nota-se a associação do francês com a cultura literária, a cultura dos filósofos que se refere à dimensão universal citada por Kramsch (2009).

5. Faz-se referência à estrutura da língua na comparação com a língua portuguesa.

6. Os aprendentes atentam para a visão estética da língua. Há a crença da beleza das línguas neo-latinas.

7. Observamos que a maioria das respostas requer oralidade e interação.

8. Notamos que em geral a visão dos alunos apresentou-se restrita. Os aprendentes citaram clichês e estereótipos, não há uma visão particular.

9. Nesta pergunta as respostas se reduziram a 4 ou 5 países e não aparece nenhum país africano.

10. Não há muito contato dos aprendentes com o francês fora da sala de aula, inclusive há um aluno que não tem nenhum contato. Isto justifica a demanda por prática oral para a pergunta 7. A maioria dos contatos são feitos através das mídias eletrônicas, o que constitui uma característica de nosso tempo. Há também um contato por meio da literatura e contatos com falantes.

RO- Relatório de Observação

Tivemos três observadores participantes, mas somente uma esteve presente a todas as aulas. Segue a primeira parte das questões, elas dizem respeito ao que foi visto no vídeo. Este

relatório inspirou-se do relatório contido na dissertação de Vigata (2011) e foi baseado nas sugestões para se abordar o conhecimento sociocultural do QECR (2001, p.148):

Este relatório foi preenchido na primeira aula pela OP1, vejamos:

1. Caracterize os conteúdos abordados no(s) vídeo(s):
a. Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre (X)
b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento (X)
c. Relações interpessoais: relações entre classe, gênero, família, gerações, entre grupos políticos, religiosos, raças, no trabalho, entre comunidades ()
d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições, religião, povos, países, estrangeiros, tradição, arte ()
e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico ()
f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições ()
g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias ()
h. Para que país ou comunidade ? Bélgica
Outros:
Dê exemplos:

A propaganda *speculoos* mostrou, no olhar da OP1, conteúdos relativos à vida cotidiana e às condições de vida. O vídeo se passava em um escritório, pode também ser dentro de uma casa, pois havia um aparelho de som. Este ambiente poderia também dar indícios do público potencial para consumir o produto.

As questões da segunda parte do relatório dizem respeito ao tratamento do material-insumo e ao desenvolvimento da competência intercultural no aprendente. Segue tais questões e respostas da OP1:

1. O material foi trabalhado de forma gradativa? (sensibilização, busca do sentido) (X) sim () não
2. A compreensão da mensagem da(s) publicidade foi explorada?

(X) sim () não

3. O(s) vídeo(s) foi (foram) útil(eis) para o ensino de língua-cultura ?

(X) sim () não

4. O material apresentou diversidade cultural?

(X) sim () não

5. O material apresentou visão estereotipada de culturas?

() sim (X) não

– ele mostrou um hábito de molhar o biscoito *lotus* no café.

6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?

(X) sim () não

–Houve discussão deste hábito.

Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural:

7. O aprendente foi incentivado a:

- a. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? sim.
- b. Fazer uma leitura crítica do material? sim.
- c. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim.
- d. Interagir com outros aprendentes ? sim.

8. Outras observações:

O vídeo possibilitou a interação entre os aprendentes na língua francesa, estabelecendo sempre uma relação com sua cultura e outras.

9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

“Uma maior exploração do vídeo nos primeiros momentos, para a formulação de hipóteses possíveis e de deixar um aspecto surpresa, a partir da primeira imagem do vídeo, a ser explorado. É possível identificar os objetos já na primeira imagem, fazer hipóteses sobre o momento e o dia. Sugiro preparar melhor para a utilização dos aparelhos de mídia”.

A OP1 não considerou estereótipos para este vídeo, o cafezinho, de uma certa maneira, está ao nosso modo de ver, na cultura do europeu e para quem passa seu tempo em escritório, no momento de uma pausa de trabalho. A relação entre a cultura materna e a cultura alvo foi bem estabelecida. Não foi mencionada a relação cultura-língua discutida dentro do slogan.

A pesquisa-ação requer um processo de análise de sugestões, de autoavaliações e de pesquisas bibliográficas para o aprimoramento da pesquisa (BARBIER, 2007), neste caso

para a preparação da aula seguinte procuramos atender às sugestões da OP1. Assim, procuramos o responsável pela informática da escola e providenciamos a gravação antecipada dos vídeos a serem mostrados num *pendrive*.

Aula nº 2

Data: 23/08/2013

Segunda e Terceira Unidades Didáticas

Diário da Professora- pesquisadora

Três pequenos vídeos para um só produto, os óculos Krys, haviam sido preparados para serem exibidos na primeira parte da aula e na segunda parte, uma propaganda do *Macdonalds* na França. O país em questão neste dia foi a França. Os alunos aos poucos foram chegando, e muitos, atrasados. Neste dia 6 aprendentes estiveram presentes. Iniciamos a aula, discutindo sobre a nossa visão clichê do francês. Várias questões foram expostas pelos aprendentes, dentre as quais sobre a gastronomia (os franceses cozinham bem, tomam vinho e comem muito queijo) e a crença de que os franceses não se lavam todos os dias. As opiniões dos aprendentes sobre os clichês foram diversas enriqueceram a aula e então as expomos no quadro e falamos sobre cada um. Um aprendente disse que conhecia muita gente, que não era europeu, e que não tomava banho. A interação se deu entre os seis presentes, e duas professoras observadoras que também desejaram participar da discussão. Infelizmente um dos vídeos que havia sido gravado para ser exibido, não funcionou o que contribuiu para prejudicar um pouco o objetivo da segunda sequência.

Aguardando a possibilidade de registro do vídeo para a segunda parte da aula, prosseguimos com a visualização de uma propaganda do *Macdonalds* que apresentou dois sanduíches com dois tipos de queijos franceses e onde se fazia a paródia do filme americano “O Massacre da Serra Elétrica”.

Assistimos a uma primeira demonstração incompleta em que havia 5 questões a serem respondidas sobre cozinha francesa, sobre seus hábitos e suas especialidades. Depois as questões eram sobre o vídeo, de que paródia se tratava e qual seria o produto do qual a publicidade falava. Os aprendentes discorreram sobre a preocupação dos franceses em comer

saudável, mostrada na propaganda e de algumas especialidades. As duas professoras observadoras, tendo morado na França, em regiões diferentes, uma no norte outra no sul, falaram sobre o que haviam presenciado. Os aprendentes desvendaram a paródia do filme “O Massacre da Serra Elétrica.” Um outro lembrou outro filme de terror: “ Sexta- feira 13” cujo vídeo também mencionou, pois o bandido usava uma máscara parecida com aquela que o vilão usa neste filme. A propaganda foi passada uma segunda vez para confirmações. Após assistirmos outra vez o vídeo completo, verificamos as hipóteses e confirmamos que se tratava de dois sanduíches um com queijo *comté* e outro *camembert* e em pares e foi pedido aos alunos que discutissem sobre três questões: a descrição dos personagens, os produtos franceses no sanduíche, a relação de produtos franceses, e a de americanos no vídeo. Foi falado sobre a paisagem, que se tratava de um bosque em um parque, de piquenique, que é uma tradição francesa e de cinema, que é um produto americano forte. Os aprendentes falaram da mudança da cor do logo da empresa *Macdonalds* para verde; foi comentado que isto poderia referir-se a comer orgânico e saudável. Houve a discussão de questões interessantes, igualmente sobre a interferência americana no mundo no que diz respeito à cultura dos filmes e por outro lado, sobre a rendição dos americanos ao sanduíche de *camembert* e *comté* exposta no filme, uma vez que há o vilão que persegue as mocinhas para roubar-lhes o sanduíche. Em seguida, o filme foi exibido uma outra vez para que os alunos falassem o que dizia a voz off e a frase escrita embaixo do vídeo. Esta frase está presente em várias propagandas e se trata de um conselho do governo da França para se comer ao menos 5 frutas ou legumes ao dia.

Em seguida, uma atividade pedia que fizessem uma lista de produtos tipicamente brasileiros existentes no *Macdonalds* do Brasil, caso se lembrassem. Os alunos se lembraram do suco de limão e maracujá, da paçoca no sundae e do pão de queijo na cafeteria deste estabelecimento. A tarefa consistiu em escreverem a sinopse de um filme conhecido como se apresenta em uma propaganda, a ser apresentado por 3 grupos de dois alunos, para que em seguida eles adivinhassem o título. Lembrei aos alunos que eles deviam redigi-la primeiramente e apresentei um esquema de sinopse no quadro. Não houve tempo de apresentarem as sinopses então, fizemos o intervalo de dez minutos. Durante a preparação da tarefa que durou mais ou menos 15 minutos houve um momento de bastante interação entre os 3 pares e entre todo o grupo, incluindo as duas observadoras que contribuíam com os aprendentes.

Houve uma maior participação de três alunos e dos observadores. Havia uma aluna que participava menos que falava pouco, percebi que, por vezes, ela era menos falante nas discussões, várias vezes ela procurava o dicionário para tirar suas dúvidas, mais que os outros. Então, pedi a ela que quando não houvesse compreensão deveria me consultar ou perguntar ao colega do lado, acreditando que não existe, na verdade homogeneidade e que uma aula comunicativa compreende a colaboração para o progresso do grupo.

Após o intervalo de 10 minutos, os pares apresentaram as sinopses de dois filmes franceses e um americano: *Amour*, *Intocáveis* e *Onze Homens e um Segredo*. O filme *Intocáveis* foi facilmente adivinhado e em relação ao outros dois, tivemos que pensar bem.

Na segunda parte da aula, para a outra unidade, o objetivo era refletir sobre preconceitos e estereótipos que a publicidade mostrava, a qual grupo a propaganda incitava a comprar e que transformação o produto trazia ao usuário. Eu pretendia passar 3 pequenas publicidades de um mesmo produto, os óculos Krys, mas assistimos somente a dois vídeos, pois a gravação do terceiro não funcionou. Um vídeo colocava em foco o padrão de beleza, pois o personagem principal era considerado feio pelas moças que encontrava, e ao colocar os óculos ele se achava bonito. Outra publicidade se passou com o ator, Alain Delon, que a maioria não conhecia. Passamos o primeiro vídeo uma vez parando quatro vezes. Os alunos não compreenderam de imediato o que se passava, isto veio aos poucos. Houve uma participação grande de todos, nas respostas às questões do material, e questões também foram colocadas.

Passamos a outro vídeo e prosseguimos ao plano da aula (ver anexo). Uma vez que havia a maioria dos alunos que não conhecia Alain Delon, a finalidade era chegar a compreender a mensagem da publicidade, que não seria evidente. Notamos um desconforto devido ao conteúdo opaco, eu expus no quadro, pelo vídeo projetor uma pequena biografia do ator. Chegamos a uma compreensão com a contribuição de todos, inclusive das observadoras teceram várias considerações sobre a personalidade do ator que tinha uma fama de difícil de conviver. Duas alunas adultas haviam lembrado do ator e falaram sobre seu jeito rebelde, mas os alunos mais novos não conheciam. Estas características estão implícitas para quem vive na comunidade alvo, e não é evidente para um aprendiz que encontra dificuldade em compreender a publicidade, naturalmente. No vídeo, após colocar os óculos, o ator se dizia não ser mais o outro Alain Delon, mas alguém mais acessível. Trata-se da mesma mensagem para as propagandas dos óculos Krys.

Em grupo, os alunos tinham que criar uma adivinhação sobre uma personalidade famosa para que os outros desvendassem. A atividade sugeria o uso de pronomes relativos no comando (ver anexo B). Enquanto interagiam em grupo, uma das alunas teve dúvida sobre o uso de *c'est* e *Il est*, então, prossegui à explicação colocando exemplos no quadro e fazendo perguntas, em seguida, eles voltaram à elaboração das adivinhações. A primeira adivinhação foi sobre um empresário brasileiro, a segunda sobre um cantor de rock americano, a terceira sobre um escritor brasileiro, a quarta sobre uma cantora francesa que não foi fácil decifrar, a quinta pessoa, um escritor francês.

A atividade final foi redigir um resumo das propagandas. Eu esclareci o procedimento de um resumo, bem como expressões e conectivos mais usuais em francês. O objetivo desta atividade é que eles redigissem um resumo crítico (ver apêndice I). O resumo foi lido por cada um, ressaltando cada percepção. A observadora participante leu seu resumo também, o que foi enriquecedor para o grupo.

Segue a autoavaliação para os três vídeos (um para a primeira parte da aula- sanduíche *Macdonalds* e dois vídeos para a segunda parte- óculos Krys):

Questionário de Autoavaliação

Questões e respostas ao QA	Quantidade de respostas
<p>1. Você compreendeu a mensagem da(s) publicidade(s)?</p> <p>Sim, para as três propagandas.</p> <p>Sim para as duas primeiras mas num primeiro momento não entendi a terceira do ator.</p>	<p>5</p> <p>1</p>
<p>2. O que ficou de difícil compreensão para você ?</p> <p>Nada.</p> <p>A segunda publicidade.</p> <p>O sotaque do Alain Delon.</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>3. Qual a contribuição desta aula para você?</p> <p>A revisão do vocabulário</p> <p>Poder interagir em francês</p> <p>A prática da conversação</p>	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p>

Vocabulário	2
Treinar o francês sem grandes preocupações;	1
Pronúncia.	1
<p>4. Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo? Você poderia identificar semelhanças e diferenças?</p> <p>Todo mundo conhece o sanduíche Macdonalds, mas tem que conhecer a cultura para entender a publicidade.</p> <p>Os hábitos alimentares bem como a entrada de produtos estrangeiros na França e as adaptações a que são submetidos;</p> <p>A discussão sobre a autoimagem na <i>pub</i> dos óculos.</p> <p>Interessante a estratégia americana para conquistar o mercado francês.</p> <p>Hábitos alimentares franceses considerados mais saudáveis que os nossos.</p> <p>Interessante na primeira propaganda a adaptação do <i>Macdonalds</i> à cultura francesa.</p>	
<p>5. Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?</p> <p>Pronomes e adjetivos.</p>	1
A palavra <i>atout</i> ⁴⁵ que eu não conhecia	1
Conheci um queijo novo para mim, o Comté	1
Vocabulário principalmente: <i>ringard</i> , <i>tronçonneuse</i> ⁴⁶ , por exemplo.	3

Ao observamos a autoavaliação em casa, verificamos que o uso de pronomes relativos sugerido na atividade de adivinhação foi mencionado por um aprendente (o que não ficou claro) na autoavaliação. O mesmo aprendente citou os adjetivos e confirmamos que em vários momentos houve a necessidade de qualificar coisas e personagens, inclusive na tarefa de adivinhações. Por isso, constatamos a pouca relevância de quadros para a sistematização da língua sem um contexto significativo para o aprendente.

⁴⁵ Tradução: trunfo, vantagem.

⁴⁶ Tradução: cafona e serra elétrica respectivamente.

Procuramos na aula seguinte sugerir autoavaliações separadas para vídeos diferentes.

Relatório de Observação(RO) da OP1:

Segue a primeira parte das questões, elas dizem respeito ao que foi visto nos vídeos:

1.Caracterize os conteúdos abordados no(s) vídeo(s):
a. Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre (X)
b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento ()
c. Relações interpessoais: relações entre classe, gênero, família, gerações, entre grupos políticos, religiosos, raças, no trabalho, entre comunidades(X)
d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições, religião, povos, países, estrangeiros, tradição, arte ()
e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico (X)
f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições (X)
g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias ()
h. Para que país ou comunidade ? França
Outros:
Dê exemplos:

As questões da segunda parte do relatório dizem respeito ao andamento da aula e ao desenvolvimento da competência intercultural no aprendente:

Segue as questões e respostas da professora observadora:

<p>1. O material foi trabalhado de forma gradativa? (sensibilização, busca do sentido) (X) sim () não</p> <p>2. A compreensão da mensagem da(s) publicidade(s) foi explorada ? (X) sim () não</p> <p>3. O(s) vídeo(s) foi (foram) útil(eis) para o ensino de língua-cultura ?</p>

<p>(X)sim ()não</p> <p>Pois a publicidade traz consigo conteúdo cultural, ela retrata hábitos.</p> <p>4. O material apresentou diversidade cultural ?</p> <p>(X)sim () não</p> <p>Cultura francesa, americana e brasileira na propaganda do Macdonalds; os dois vídeos dos óculos mostraram tipos diferentes de ambientes e pessoas.</p> <p>5. O material apresentou visão estereotipada de culturas ?</p> <p>(X) sim () não</p> <p>6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?</p> <p>(X) sim () não</p> <p>Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural:</p> <p>7. O aprendente foi incentivado a :</p> <p>e. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? sim.</p> <p>f. Fazer uma leitura crítica do material? sim.</p> <p>g. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim.</p> <p>h. Interagir com outros aprendentes ? sim.</p> <p>8. Outras observações: o material despertou a curiosidade do aprendente, motivando-o, levando-o a imaginar o que vai acontecer, com isso favorecendo a prática da língua alvo.</p> <p>9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?</p>
--

Relatório de observação(RO) da OP2

Tivemos uma observadora participante presente somente neste dia e consideramos relevante seu relatório, por isso o incluiremos na análise.

Segue a primeira parte das questões, sobre os temas socioculturais.

1.Caracterize os conteúdos abordados no(s) vídeo(s):
a. Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre (X)
b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento ()
c. Relações interpessoais: relações entre classe, gênero, família, gerações, entre grupos políticos, religiosos, raças, no trabalho, entre comunidades(X)

d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições, religião, povos, países, estrangeiros, tradição, arte ()
e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico ()
f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições()
g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias ()
h. Para que país ou comunidade ? França
Outros: estereótipos masculinos
Dê exemplos:

Ela considerou o tratamento à vida cotidiana e às relações interpessoais como temas socioculturais. Esperávamos também que fosse marcado o item condições de vida.

As questões da segunda parte do relatório dizem respeito ao andamento da aula e ao desenvolvimento da competência intercultural no aprendente:

Segue tais questões e respostas da professora observadora 2:

<p>1. O material foi trabalhado de forma gradativa? (sensibilização, busca do sentido) <input checked="" type="checkbox"/> sim () não Seria interessante separar as questões orais das de escrita</p> <p>2. A compreensão da mensagem da(s) publicidade(s) foi explorada? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não Foi dada oportunidade de múltiplas leituras a partir dos vídeos e troca de ideias</p> <p>3. O(s) vídeo(s) foi (foram) útil (eis) para o ensino de língua-cultura ? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p> <p>4. O material apresentou diversidade cultural? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não Cultura francesa e cultura americana</p> <p>5. O material apresentou visão estereotipada de culturas? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p> <p>6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?</p>

(X) sim () não

Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural:

7. O aprendente foi incentivado a:

- i. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? Sim, levemente.
- j. Fazer uma leitura crítica do material? sim, bastante.
- k. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim.
- l. Interagir com outros aprendentes ? sim, bastante.

8. Outras observações:

“sugiro que a introdução ao vídeo seja um pouco mais longa ou seja, que o vídeo seja menos interrompido até que haja informações suficientes para inferências iniciais.

9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

“focar a publicidade de um mesmo produto (os óculos) em relação ao público a que se dirige, também a do *Macdonalds* pode focar nisso.

Não pudemos passar uma terceira propaganda dos óculos Krys e que desviou um pouco nosso objetivo que era debater ainda mais sobre visões estereotipadas, preconceitos e as semelhanças ou diferenças entre paradigmas franceses e brasileiros para conceitos de beleza, inteligência e conceitos já fixos sobre personalidades famosas. Consideramos as sugestões da OP2 valiosas e as verificaremos para a próxima aula.

Aula nº 3

Data: 30/08/2013

Quarta e Quinta Unidades Didáticas

Quarta UD: publicidade- *Cartes Postales*

Diário da professora-pesquisadora

Após a leitura dos relatórios e autoavaliações, houve uma reflexão de nossa parte sobre a maneira de abordar os vídeos e o aspecto linguístico. Mesmo intencionando o planejamento de uma aula comunicativa com suas características mais importantes, ou seja, que destaque o sentido e que proceda à abordagem intercultural pela interação sobre variados temas, havia, para mim, uma preocupação em não negligenciar totalmente o aspecto

linguístico, por isso tinha sugerido uma atividade linguística. Conversando com nossa orientadora foi repensado que o esclarecimento da forma deve ser pedido pelos alunos. Desta forma, procuramos focar mais na resolução de tarefas e atividades comunicativas, com o intuito de mantermos o engajamento, a interação e o fluxo comunicativo. Acreditamos que o nível intermediário dos alunos favorecia a interação sem muitas interrupções.

Nesta aula havíamos selecionado três vídeos, dois relativos ao continente africano e para a segunda parte um referente à Suíça. Decidimos mostrar só uma publicidade para a África devido ao tempo e também porque consideramos que seria melhor dar mais tempo para mais inferências dos aprendentes. Eu havia recebido o email de um aluno dizendo que não poderia vir e de outra também dizendo o mesmo. Infelizmente ficamos com quatro alunos neste dia e as duas observadoras, uma professora que esteve presente a todas as aulas e outra presente somente neste dia.

O primeiro vídeo exibido foi uma propaganda que se passa no Senegal e que mostra a evolução do continente africano concomitantemente com a do carro Peugeot. O objetivo era adivinhar o produto e o lugar e conseqüentemente incentivar uma discussão crítica sobre nosso conhecimento sobre este continente. Assistimos ao vídeo sem o som até antes do mapa da África ser mostrado para prosseguirmos com as hipóteses. Os aprendentes fizeram perguntas sobre lugares, pessoas e objetos do vídeo. Para confirmar as respostas exibimos o vídeo por inteiro, duas vezes. A atividade foi preparar uma curta apresentação sobre a visão de cada aprendente da África. Uma primeira atividade pediu para que se completasse um quadro de acordo como o que foi mostrado no vídeo: uma crescente evolução do lugar, as épocas e os modelos de carro. Na verdade, não tínhamos muita certeza sobre as épocas e não conhecíamos os modelos de Peugeot. Então, tecemos algumas hipóteses e houve bastante discussão e humor. Procurou-se descrever os anos 40, 50 ou 60, mas o objetivo não era dizer exatamente o correto e sim interagir e aprender na língua alvo. Houve menção aos tipos de casas e edifícios, de aldeias a grandes edifícios, de estradas de terra a autoestradas que a propaganda mostrava.

Na redação da apresentação, eu atendi às dúvidas dos aprendentes. Uma aluna perguntou como se dizia asfalto em francês. outro perguntou sobre a grafia da palavra *décennie*⁴⁷. Esta questão levou a uma breve retomada do som fechado do “e”. Houve, para este assunto, a contribuição da professora observadora que estava sempre presente às aulas.

⁴⁷ Tradução: década.

As apresentações foram bem interessantes, um aluno chamou a atenção para o fato de a África ser um continente e de conter várias culturas e que o vídeo mostrava ainda a visão dominante da França, outra falou sobre seu desconhecimento, mas que sabia que havia lugares bem desenvolvidos, uma África rica e outra pobre, outro opinou que o vídeo poderia ter sido feito no Brasil, devido a semelhanças das imagens, por exemplo, os tipos de estradas e meninos jogando futebol na rua. Sugeri que eles viessem à frente para apresentarem seus textos, mas eles desejaram apresentar o texto nos seus lugares sentados, estavam um pouco tímidos. Em seguida, prosseguimos ao intervalo de 10 minutos.

Questionário de Autoavaliação(QA)

Questões e respostas ao QA	Quantidade de respostas
1. Você compreendeu a mensagem da publicidade? Sim	Todos
2. O que ficou de difícil compreensão para você? Nada	Todos
3. Qual a contribuição desta aula para você? Cultural, dizendo respeito à entrada de produtos franceses no continente Africano. Vocabulário e verbos novos.	2 2
4. Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo? Você poderia identificar semelhanças e diferenças? A maneira imperialista e homogênea de tratar a África mesmo na atualidade. A diversidade cultural, o avanço econômico e as diferenças na África.	2 2
5. Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua ? Não sei dizer, o foco foi a discussão Houve mais interação. Aprendi a palavra <i>goudron</i> . Vocabulário.	1 1 1 1

Verificando as respostas do questionário, observamos que o vocabulário foi o item de língua mais mencionado, os aprendentes retêm normalmente o léxico que faz parte de discussões em sala.

AULA Nº3

Quinta UD: publicidade- *Migros anti- effraction*

Diário

O segundo vídeo tratava-se da propaganda de uma frigideira de uma loja de departamentos e o objetivo era compreender os vários sentido de uma palavra utilizada para caracterizar a frigideira e como isto foi usado na propaganda. Passei o vídeo pela metade e aguardei que os alunos respondessem a três questões. Foi necessário passar uma outra vez e após a discussão das respostas, houve várias questões colocadas pelos alunos para a principal característica da frigideira, - que era em francês *anti effraction*, e várias inferências para a compreensão da palavra em português, não chegamos a uma tradução propriamente dita, mas a imagem trouxe uma compreensão bem clara do sentido: anti- estrago. Então citei uma primeira explicação do dicionário de *effraction* que remetia a quebra, estrago, destruição. Em seguida, passei o vídeo completo e prosseguimos à atividade planejada para a sequência, que se tratava da descrição da história que foi redigida após uma outra visualização e discussão em pares. A segunda parte continha uma história: uma senhora idosa é surpreendida por um ladrão que invade sua casa e ela usa a frigideira para bater no ladrão, os alunos se divertiram com o tom de humor da propaganda. Em seguida, eles expuseram suas respostas e discutimos o outro sentido para a palavra *effraction* na propaganda. Perguntei aos alunos se o vocábulo se parecia com alguma palavra em português, uma forma de delito. Enfim chegou-se a resposta que se esperava, por meio, da contribuição de todos. Uma das observadoras que tinha conhecimento sobre direito também nos ajudou com informações complementares. Lemos a outra descrição do dicionário que esclareceu que *effraction* se referia a um tipo de delito, um arrombamento para se entrar em um propriedade privada (fonte: *Wiktionnaire* e *TLF informatisé*). Os alunos fizeram a atividade de interação oral, atendi às perguntas deles sobre alguma palavra que queriam saber, e houve a leitura de um texto sobre idosos na Suíça, que contribuiu para uma visão mais crítica de problemas do país em questão, de fato, se tratava de uma publicidade suíça. Houve uma discussão interessante em relação a problemas dos idosos

naquele país, os aprendentes comentaram que era diferente de outros países menos favorecidos. Eles comentaram sobre o equívoco em se pensar que países considerados ricos não têm problemas sociais. A tarefa consistiu em redigir uma reportagem para um jornal sobre a narrativa mostrada na publicidade e criar um fim (ver apêndice B). Esta tarefa foi feita em pares. Procurei mudar a maneira de aprovar a produção dos alunos para alcançar o sucesso da tarefa e decidi expor as duas produções escritas na sala para que outros pudessem ler. Isto foi interessante, pois como as versões eram diferentes, houve um clima de diversão na sala.

Acredito que o incentivo do professor para o engajamento dos aprendentes é também importante; assim pensei que poderia melhorar para a próxima aula. Desta forma, discutindo com a professora orientadora sobre o andamento da aula, concluímos que um tempo maior dedicado a uma tarefa poderia apresentar um melhor resultado, pois demandaria maior autonomia e comprometimento dos aprendentes.

Questionário de Autoavaliação (QA)

Questões e respostas ao QA	Quantidade de respostas
1. Você compreendeu a mensagem da publicidade? Não imediatamente. Sim.	1 3
2. O que ficou de difícil compreensão para você? Tive dúvidas se se tratava de fato de uma panela ou a marca que produz panelas ou mesmo de uma companhia de seguros. A conjugação verbal. Nada.	1 1 2
3. Qual a contribuição desta aula para você? Vocabulário novo e informações sobre a Suíça. Vocabulário. Verbos novos.	2 1 1
4. Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo ? Você poderia identificar semelhanças e diferenças ?	

Os textos sobre a política para idosos na Suíça forneceram muitas informações sobre essa população que juntamente com a publicidade acrescentaram conhecimentos sobre hábitos e a situação política dessas pessoas.	1
O humor usado na publicidade é parecido com o de outros países.	1
A população brasileira também está envelhecendo.	1
Os suíços têm um seguro velhice.	1
5. Que coisas novas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua ?	
Os nomes dos utensílios de cozinha	2
Vocabulário ligado ao universo dos delitos	1
<i>Assurance, resistance, adérance, effraction</i> são semelhantes ao inglês.	1

Foi colocado por um dos alunos que os textos sobre política para idosos ajudaram na compreensão desta questão juntamente ao contexto da propaganda. A situação foi discutida pelos aprendentes. Observa-se que o aprendizado do vocabulário foi relevante e que eles estabeleceram comparação entre a cultura materna e a suíça, mostrada no vídeo.

Relatório de Observação da OPI

Segue a primeira parte das questões, elas dizem respeito ao que foi visto no(s) vídeo(s):

1.Caracterize os conteúdos abordados no(s) vídeo(s):
Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre ()
b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento (X)
c. Relações interpessoais: relações entre classe, gênero, família, gerações, entre grupos políticos, religiosos, raças, no trabalho, entre comunidades()
d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições,

religião, povos, países, estrangeiros, tradição, arte (X)
e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico ()
f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições ()
g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias ()
h. Para que país ou comunidade ? para a África (Sénegal) e Suíça.
Outros: a publicidade mostrou um período da evolução da África.
Dê exemplos:

O conteúdo gerações dentro de relações interpessoais não foi marcado. Percebi que o tempo foi pouco para um discussão sobre esta questão mostrada no vídeo da frigideira. Ao nosso ver ele se refere à questão do idoso na Suíça.

As questões da segunda parte do relatório dizem respeito ao andamento da aula e ao desenvolvimento da competência intercultural no aprendente. Segue tais questões e respostas da observadora-participante 1:

<p>1. O material foi trabalhado de forma gradativa? (sensibilização, busca do sentido) <input checked="" type="checkbox"/> sim () não Discutimos sobre outros países onde se fala o francês para depois ver a publicidade.</p> <p>2. A compreensão da mensagem da(s) publicidade(s) foi explorada ? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não A publicidade foi passada pausadamente para melhor trabalhar a compreensão da mensagem.</p> <p>3. O(s) vídeo(s) foi (foram) útil(eis) para o ensino de língua-cultura ? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não Permitiu conhecer outros países de língua francesa.</p> <p>4. O material apresentou diversidade cultural ? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p> <p>5. O material apresentou visão estereotipada de culturas ? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p>

Ao discutir sobre o continente africano, visões estereotipadas estão sempre presentes. Comentamos sobre questões da cultura suíça.

6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?

(X) sim () não

Houve bastante discussão crítica.

Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural:

7. O aprendiz foi incentivado a :

m. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? sim.

n. Fazer uma leitura crítica do material? sim.

o. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim.

p. Interagir com outros aprendizes ? sim.

8. Outras observações:

As discussões sobre os dois vídeos, propiciou uma visão diferente de questões de lugares bem diferentes: o continente africano e a Suíça.

9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

O fato de contrastarmos dois tipos de culturas diferentes foi bem proveitoso para a aula. Pretendíamos fazer os alunos refletirem e também refletirmos juntos sobre as condições das comunidades, uma discussão intercultural para pensarmos sobre nós mesmos (COLLÈS, 2007).

RO- Relatório de Observação da OP3

Tivemos o relatório de outra observadora participante, presente só neste dia. Quanto ao conteúdo (primeiro quadro do relatório), ela respondeu que os conteúdos abordados nos vídeos falaram da vida cotidiana, das condições de vida e dos valores e crenças relativos a povos e países estrangeiros, para a África (Senegal) e a Suíça. Colocou que o material foi sim trabalhado de forma gradativa, que a mensagem das publicidades foram bem exploradas, que os vídeos foram úteis para o ensino de línguas(“ a propaganda da frigideira tem a cena do assalto que explica a palavra *infractio*”) que o material apresentou diversidade cultural mas destacou que “apesar de a propaganda ter mostrado o mapa da África, eles só mostraram um lugar do continente (Senegal). Observou que o vídeo mostrou uma visão estereotipada das

culturas, “ mostrou o africano de um só lugar, do interior, discutimos muito sobre comportamentos na Suíça e sobre nosso pouco conhecimento sobre África”. A OP3 relatou que a aula foi útil para o desenvolvimento da competência intercultural, que “trouxo aspectos da cultura da Suíça que eu não tinha conhecimento”.

O aprendente foi estimulado a estabelecer relação entre sua cultura e outras para as duas publicidades; a fazer uma leitura crítica do material; a descobrir fenômenos significativos da cultura alvo: quanto aos idosos na Suíça. A observadora concordou que o material ajudou na interação entre os aprendentes: “houve trabalho em equipe, o que enriqueceu o processo”.

Quanto às sugestões a OP3 aconselhou que os vídeos poderiam ser explorados com ainda mais tempo para que os aprendentes pudessem ter mais oportunidade de observarem e de exporem ainda mais suas opiniões.

Concluimos que na sexta seguinte faríamos exploraríamos uma única propaganda e que os aprendentes desenvolveriam um projeto na segunda parte da aula.

Aula nº 4

Sexta Unidade Didática: publicidade- *Accent*

Data: 06/09/2013

Diário da Professora pesquisadora

Neste dia, somente 4 estiveram presentes, um aluno me mandou uma mensagem dizendo que tinha uma reunião no trabalho. Nesta aula assistimos a um vídeo do Quebec que incitava a vender o carro Accent, da marca Hyundai. A propaganda trazia também como tema os sotaques do Quebec e mostrava uma região turística desta província do Canadá que se chama Paspebiac. O objetivo da unidade era o de compreendermos o sentido da mensagem e explorarmos discussões sobre esta variante do francês a qual não estamos habituados a escutar e que quase nenhum manual de francês aborda.

Houve uma discussão com os alunos sobre a palavra *accent*, e depois sobre o Quebeque. Uma aluna contou que havia tido uma professora quebequense em Porto Alegre e falou de preconceito, por parte dos franceses, referente a esta variante e isto contribuiu muito para nossa discussão. Perguntei se ela sabia de algumas características do sotaque, sobre o

fato de se acrescentar o som Z na consoante D, do S na consoante T; se nas palavras *toi, moi*, dizia-se *toé, moé*. Ela disse que a professora tinha a pronúncia mais padrão e confirmou as duas primeiras características que eu havia citado.

Prosseguimos com a passagem do vídeo até um certo ponto (antes de mostrar a cidade) e em seguida com a resposta às questões. Passamos o vídeo por completo a fim de confirmarmos as hipóteses e respondermos às 4 questões propostas no plano de aula (ver apêndice I). Foi necessário passar o vídeo mais duas vezes para que se tentasse compreender melhor o que estavam dizendo. Com a ajuda de todos e principalmente da observadora-participante pudemos decifrar o que dizia dois personagens da propaganda, o outro, que se tratava de uma mulher, foi mais difícil. Em seguida, identificamos realmente o som z e s em meio as consoantes d e t.

Havia no material preparado para os alunos, uma imagem de um carro com suas partes identificadas em francês. Ela estava pouco legível, então projetei esta imagem no quadro para que eles pudessem realizar a atividade proposta que consistia em listar as vantagens deste carro.

A atividade proporcionou a participação e interação entre o grupo, cada um completava o que o outro dizia, eu aprendi também, foi uma maneira de tentarmos juntos desvendar as falas dos personagens no vídeo, apesar de não ter sido este o nosso principal objetivo.

Falamos dos sotaques brasileiros, os mais marcantes para cada um dos aprendentes e a observadora. Houve uma atividade de associação de palavra da variante europeia e a do Quebec, este não foi só um mero exercício passivo, as respostas que os alunos davam traziam novas observações de outros. Pois algumas palavras e expressões continham significados que fazíamos associações seja de influência do inglês ou não. Por exemplo, *brake à bras* é uma versão de *frein à main* (*freio de mão*)- observa-se influência do inglês; e uma expressão para *s'asseoir* (*sentar-se*) é *tirer une bûche* (puxar um tronco). Inferimos assim que o tronco se referia ao caráter de um lugar de floresta. Passamos então ao nosso intervalo de 10 minutos.

A segunda parte da aula aconteceu na “mediateca” da Aliança Francesa, onde há computadores com internet disponíveis. O projeto tinha duas opções: elaborar um programa turístico de uma cidade do Quebec ou criar um cartaz publicitário para uma cidade ou região desta província do Canadá. Para realizá-los os alunos tiveram que procurar informações, na

língua alvo, sobre uma cidade ou região que eles escolhessem. Em seguida, eles deveriam elaborar o cartaz e apresentá-lo. Foram feitos dois grupos e todos participaram, eles discutiam entre si, na língua alvo, pois eu acompanhava de perto as etapas. Eles interagiram no grupo, tomaram nota, perguntaram a mim sobre suas dúvidas. Posteriormente, com as cartolinas, canetinhas e pincéis disponíveis, os dois grupos elaboraram um cartaz publicitário com um programa turístico. Enfim, eles juntaram numa só atividade as duas opções. Então aceitei desta forma, pois não achei que haveria problema, na verdade, foi mais enriquecedor do que a minha primeira ideia. Houve a leitura dos mesmos e uma apresentação sem leitura. Um grupo falou sobre a região que o vídeo mostrava, Paspebiac e outro sobre as ilhas Mauricie. Todos se expressaram na língua alvo e trabalharam interativamente nela para prepararem o material. Uma das alunas consultou suas anotações para apresentar sua parte. Ela se expressava pouco nas aulas, mas também apresentou, isto foi satisfatório para mim uma vez que sem compará-la ao resto do grupo foi observado seu progresso individual para se comunicar.

OAF-Questionário de Autoavaliação Final

Este questionário foi aplicado com o objetivo de analisarmos nossas principais questões de pesquisa no que se refere a contribuição do material para o ensino de língua-cultura. Ele tem 8 questões fechadas e 4 abertas, seguindo a sugestão de autoavaliação informal, como um portfólio do aluno (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.239) para questões de competência sociocultural, as questões fechadas também estavam abertas a observações:

SOU CAPAZ DE* :	
1- Identificar semelhanças entre minha cultura e aquelas mostradas no vídeo. 3 – 1 aprendente, 4 – 2 aprendentes, 5-1 aprendente.	1 2 3 4 5
2- Identificar as diferenças entre as mesmas. 3 – 1 , 4 – 2 , 5 – 1	1 2 3 4 5
3- Perceber estereótipos e preconceitos. 3 – 1 , 4 – 2 , 5 – 1	1 2 3 4 5
4- relativizar meus pontos de vista e crenças. 3 – 0 , 4 – 2 , 5 – 2	1 2 3 4 5
5- Identificar algumas variantes linguísticas dos usuários. 3 – 1 , 4 – 2 , 5 – 1	1 2 3 4 5

6- Reconhecer elementos culturais próprios desses usuários. 3 – 0 , 4 – 2 , 5 – 2	1 2 3 4 5
7- Compreender outros significados de palavras e expressões aparentemente comuns ? 3 – 1 , 4 – 2 , 5 – 1	1 2 3 4 5
8- Relacionar a propaganda com fatos culturais cotidianos. 3 – 0 , 4 – 2 , 5 – 2	1 2 3 4 5

Questões abertas

Responda:

Em que medida o filme publicitário pode ser útil ao aprendizado da língua-cultura francesa?

“Primeiramente existe o fato de estar em contato com um falante nativo, mesmo que indiretamente, e segundo pelo fato anterior, todos os valores e costumes acabam sendo refletidos”.

“Na medida em que o vocabulário se alia à cultura para fixar conhecimentos linguísticos”.

“Fala do cotidiano, do lugar, de sua cultura, vocabulário do dia a dia das pessoas. É um recurso dinâmico para a aprendizagem.

“Para aprender as variantes de uma mesma língua, para ampliar o vocabulário e o conhecimento sobre cultura”.

Houve interação suficiente para solucionar elementos mais opacos presentes nos vídeos? Justifique.

“Sim, o senso crítico acaba se desenvolvendo mais, fazendo com que tenhamos olhos para elementos não somente na propaganda francófona, mas na nossa também ”.

“Sim, os alunos contribuíram com o que cada um compreendeu e juntos o grupo conseguiu uma melhor compreensão do vídeo”.

“Sim, os temas foram bem explorados pela professora e alunos.”

“Acredito que poderia haver mais. O que faltou foi a homogeneidade no nível de francês oral dos participantes”.

Você poderia dizer que seu olhar face às culturas mostradas foi alterado?

Dê exemplos:

“Meu olhar não foi alterado e sim ampliado”.

“sim, no vídeo do chá com biscoitos percebi que os brasileiro tem em parte a mesma mania dos franceses de o molhar o pão, biscoito, bolacha em leite, chá, café”.

“sim, através dos produtos de consumo divulgados nas propagandas, pode-se igualar as pessoas, independente de sua cultura, diante de suas necessidades básicas e interesses comuns”.

“sim, principalmente diante da cultura canadense e africana que não temos muito contato”.

1. Observações:

“Narciza, parabéns pelo curso foi uma ótima oportunidade, obrigada pela experiência.”.

“a interação entre os componentes do grupo é visivelmente ampliada com a ajuda dos vídeos. Muito interessante as observações a respeito e a maneira de conduzir a aula. Obrigada pela experiência !”

Infelizmente somente 4 alunos estavam presentes e puderam responder ao questionário, mas de certa forma, estávamos satisfeitos com o intenso engajamento por parte dos mesmos neste último dia.

RO- Relatório de Observação da OP1

Segue a primeira parte das questões, elas dizem respeito ao que foi visto no vídeo.

1.Caracterize os conteúdos abordados no(s) vídeo(s):
a.Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre (X)
b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento ()
c. Relações interpessoais: relações entre classe, gênero, família, gerações, entre grupos políticos, religiosos, raças, no trabalho, entre comunidades()
d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições,

religião, povos, países, estrangeiros, tradição, arte (X)
e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico ()
f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições ()
g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias ()
h. Para que país ou comunidade ? A comunidade quebequense, francófona.
Outros:
Dê exemplos: uma propaganda de carro que se chama Accent para fazer referência ao orgulho que os quebequenses tem do sotaque da sua cultura.

As questões da segunda parte do relatório dizem respeito ao andamento da aula e ao desenvolvimento da competência intercultural no aprendente:

Segue tais questões e respostas da professora observadora:

- O material foi trabalhado de forma gradativa? (sensibilização, busca do sentido)
 sim não
 Primeiro, houve uma sensibilização da palavra accent para posteriormente trabalhar a publicidade, muito importante para apresentar o tema.
- A compreensão da mensagem da(s) publicidade(s) foi explorada ?
 sim não
 Houve uma compreensão global do documento: personagens, lugar, e em seguida fez-se uma transcrição da publicidade, uma compreensão mais detalhada.
- O(s) vídeo(s) foi (foram) útil(eis) para o ensino de língua-cultura ?
 sim não
 A importância se encontra nas diferentes variedades da língua francesa, no conhecimento dessas variedades.
- O material apresentou diversidade cultural ?
 sim não
 Foi possível conhecer outro país francófono.

5. O material apresentou visão estereotipada de culturas ?

(X) sim () não

6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?

(X) sim () não

A questão do sotaque foi bem discutida em aula, já que muitas vezes existe preconceitos e estereótipos ligados a certas culturas e variedades.

Quanto ao desenvolvimento da competência intercultural:

7. O aprendente foi incentivado a:

a. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? Sim, por exemplo entre os portugueses e brasileiros.

b. Fazer uma leitura crítica do material? sim.

c. Descobrir fenômenos significativos da cultura-alvo? Sim, como o orgulho de ser quebequense.

d. Interagir com outros aprendentes ? sim.

8. Outras observações:

A interação entre os aprendentes ocorreu de forma mais significativa nesta última aula, pois eles procuraram na internet informações sobre o país debatido em sala e tiveram que realizar uma das atividades propostas no material.

9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

“Gostei bastante das atividades propostas pela professora no final da aula. Os aprendentes estavam engajados e motivados a realizar o projeto escolhido. Eles foram agentes do próprio aprendizado. Todos elogiaram a aula e disseram que gostaram muito do curso, pois foi ótimo para praticar a língua. Dentro dessa perspectiva, observa-se que a aula se torna mais dinâmica e motivante quando os aprendentes são ativos e se tornam responsáveis nesse processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez, cabe sempre a atenção do professor em se questionar, não sobre o que ele mesmo fará na aula, mas sim o que os aprendentes farão, afinal, o centro do processo deve sempre ser aquele que aprende”.

Em nossa última experiência houve bastante interação e discussão crítica para abordagem intercultural. Falamos de preconceitos, de visão preconcebida de culturas e pudemos explorar outra variante do francês.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convido você a participar como voluntário (a) da Pesquisa: *Pubculture-* francês pela mediação cultural de vídeos publicitários . Este termo vem esclarecer e dar informações acerca do projeto. Caso aceite fazer parte do estudo, leia as informações atentamente e assine no final do documento em duas vias. Você ficará com uma e a professora responsável com outra. Você tem a livre e espontânea vontade em aceitar ou não fazer parte deste curso.

Telefone para contato: (61) 81577873

Coordenação Pedagógica da Aliança Francesa de Brasília :(61)32627626

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução- UnB: (61) 31077600

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (61) 31077619

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título: PUBCULTURE: francês pela mediação cultural de vídeos publicitários

Pesquisadora: Narciza Brito Damaceno

Orientadora: Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Descrição da Pesquisa: No âmbito de nossa pesquisa em Mestrado do Programa de Pós- graduação em Linguística Aplicada, na linha Língua e Cultura na Competência Comunicativa, propomos um minicurso intitulado: *Pubculture-* le français par la médiation culturelle des spots publicitaires, para efetuarmos a aplicação prática de nossa pesquisa que tem por objetivo analisar as possibilidades pedagógicas do filme publicitário e seu significado cultural para o aprendizado de uma língua estrangeira.Tendo em vista uma evolução cada vez mais importante de diálogos entre pessoas de culturas diferentes e do uso de novos gêneros midiáticos no ensino de línguas temos o intuito de experimentar a contribuição deste material para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos aprendentes. Aplicaremos um questionário sobre representações e para coleta de dados, uma autoavaliação a cada aula, um relatório de observação preenchido por um professor observador e finalmente uma autoavaliação final. As aulas poderão ser gravadas para consulta e estudo da pesquisadora.

Nome: Narciza Brito Damaceno

Assinatura da Pesquisadora_____

Assinatura do Aluno_____

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Publicultura: francês pela mediação cultural de vídeos publicitários

Pesquisadora: Narciza Brito Damaceno

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Eu, _____,
Identidade n^o _____, residente
em _____,
concordo em participar como sujeito do estudo desenvolvido pelo projeto: **Pubculture: Francês pela Mediação Cultural de Vídeos Publicitários**. Comprometo-me a preencher no fim de cada aula uma autoavaliação entregue pela professora pesquisadora e autorizo o registro das aulas e o uso de informações escritas dadas por mim para o desenvolvimento da pesquisa.

Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa pela própria pesquisadora e que conheço os objetivos, as informações de como será a coleta de dados e como estes serão estudados. Estou ciente também que em nenhum momento meu nome será divulgado, mantendo sigilo sobre minha imagem pessoal e assegurando minha privacidade. Estou informado de que receberei o retorno – comentários e acesso à publicação da pesquisa- sobre as atividades desenvolvidas. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isto recaia em qualquer penalidade a minha pessoa.

Local e data: _____

Nome do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE REPRESENTAÇÕES

Universidade de Brasília- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PPGLA
Minicurso: *Pubculture*- Francês pela Mediação Cultural do Vídeo Publicitário

Questionário de Representações sobre Língua e Culturas de Língua Francesa.

Data: ____/____/____

Preencha e responda ao questionário com atenção, você não precisará se identificar.

1. Sexo: M F Ensino superior

2. Escolaridade: Pós-graduação

Ensino médio

3. Idade _____

4. O que o levou a estudar o francês?

5. Qual foi sua primeira impressão sobre a língua francesa?

6. Você considera o estudo da língua francesa fácil, difícil? Por quê?

7. O que o motiva a estudar o francês na sala de aula ?

8. Cite objetos ou personagens associados à língua e cultura francesas.

9. Cite outros países que têm o francês como língua falada e suas respectivas especialidades, produtos ou símbolos.

10. Você tem contato com a língua fora da sala de aula? Em caso afirmativo, que tipo?

APÊNDICE E – AUTOAVALIAÇÃO

Autoavaliação**Data:**_____ **Aula:**_____

1. Você compreendeu a mensagem da(s) publicidade(s)?

2. O que ficou de difícil compreensão para você?

3. Qual a contribuição desta aula para você?

4. Que aspecto da cultura observada nesta aula você considerou pertinente ou novo? Você poderia identificar semelhanças e diferenças?

5. Que coisas você é capaz de dizer em francês? O que você aprendeu no que diz respeito à língua?

APÊNDICE F – RELATÓRIO DOS OBSERVAÇÃO

Universidade de Brasília

Instituto de Letras - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Minicurso: *Pubculture*- Francês pela Mediação Cultural de Vídeos Publicitários

Professora- pesquisadora: Narciza Brito Damaceno.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lúcia Maria de Assunção Barbosa

Relatório de Observação

Observador- participante: _____

Data: ____/____/____

Aula n^o: _____

Responda às perguntas, exemplifique, dê sugestões:

CONHECIMENTO SOCIOCULTURAL DA(S) COMUNIDADE(S) ONDE A LÍNGUA ALVO É FALADA.

1. Os conteúdos* abordados no(s) vídeo(s) foram:

a. Vida cotidiana: comidas, refeições, horários e hábitos de trabalho, diversão, tempo livre ()

b. Condições de vida: níveis de vida, alojamento ()

c. Relações Interpessoais : relações entre classe, gênero, família, gerações, relações entre grupos políticos, religiosos, raças, comunidades, no trabalho ()

d. Valores, crenças e atitudes em relação a: classe, riqueza, instituições, religião, povos, países estrangeiros, tradição, arte ()

e. Linguagem corporal: distância, relações, contato físico. ()

f. Convenções sociais: pontualidade, roupa, tabus comportamentais, refeições ()

g. Rituais: religião, casamento, nascimento, morte, celebrações, espetáculos, cerimônias()

h. Para que país ou comunidade ? _____

Outros:

Dê exemplos:

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL- QUANTO À AULA:

1. O material foi trabalhado de forma gradativa ? (sensibilização, busca do significado)

() sim () não

2. Foi bem explorada a compreensão da mensagem da publicidade?

() sim () não

3. O vídeo foi útil para o ensino de língua/cultura?

() sim () não

4. O material apresentou diversidade cultural?

() sim () não

5. Ele apresentou visão estereotipada das culturas?

() sim () não

6. Houve discussão e reflexão crítica quanto a este aspecto?

() sim () não

7. A aula foi favorável ao desenvolvimento da competência intercultural?

O aprendente foi estimulado a:

- a. Estabelecer relação entre sua cultura e outras? _____
- b. Fazer uma leitura crítica do material? _____
- c. Descobrir fenômenos significativos da cultura- alvo? _____
- d. Interagir com outros aprendentes? _____

8. Outras observações:

9. Você poderia sugerir outras maneiras de utilização deste material?

*QECR p.148

APÊNDICE G – AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Universidade de Brasília – Instituto de Letras

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - PPGLA

Projeto de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mediação cultural de vídeos publicitários para o ensino de Francês Língua Estrangeira

Professora Pesquisadora: Narciza Brito Damaceno

Orientadora: Profª Drª Lúcia Maria de Assunção Barbosa

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Aluno: _____

Aula nº _____ Data: _____

Área de Concentração: Língua e Cultura na Competência Comunicativa

Setembro de 2013

Refleta e responda às questões, dê uma nota de 1 a 5. Faça suas observações como desejar:

SOU CAPAZ DE:

1. Identificar semelhanças entre minha cultura e aquelas mostradas nos vídeos.	1 2 3 4 5
2. Identificar as diferenças entre as mesmas.	1 2 3 4 5
3. Perceber estereótipos e preconceitos.	1 2 3 4 5
4. relativizar meus pontos de vista e crenças.	1 2 3 4 5
5. Identificar algumas variantes linguísticas dos usuários.	1 2 3 4 5
6. Reconhecer elementos culturais próprios desses usuários.	1 2 3 4 5
7. Compreender outros significados de palavras e expressões aparentemente comuns ?	1 2 3 4 5
8. Relacionar a propaganda com fatos culturais cotidianos.	1 2 3 4 5

Responda às seguintes questões abertamente:

1. Em que medida o filme publicitário pode ser útil ao aprendizado da língua-cultura francesa ?

2. Houve interação suficiente para solucionar elementos mais opacos presentes nos vídeos? Justifique.

3. Você poderia dizer que seu olhar face às culturas mostradas foi alterado? Dê exemplos:

Observações: _____

Merci beaucoup et bonne continuation !

Narciza.

APÊNDICE H – PROPAGANDA DO CURSO



CURSO TEMÁTICO

Francês pela mediação cultural de filmes publicitários

Objetivo:
Praticar a Língua Francesa por meio de vídeos
publicitários

Público: a partir do nível B1.1
Encontros às sextas-feiras das 9:00 às 11:30
Início: 16 de agosto de 2013.
Fim: 06 de setembro de 2013.
Carga horária: 10 horas – aula. (4 encontros)
Local: Aliança Francesa de Brasília - SEPS 708/907 Sul, Lote A

Será emitido certificado de participação.

Maiores informações e inscrições: npubculture@yahoo.com.br

Este curso tem a finalidade de obter dados para a Pesquisa de Narciza B. Damaceno professora da SEDE, no âmbito do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília

APÊNDICE I – UNIDADES DIDÁTICAS



Mini-cours: *PUBCULTURE*

Unité Didactique n° 1: Lotus Speculoos- à chaque café, son lotus.

Objectifs: identifier les éléments de la publicité, repérer ses aspects culturels et linguistiques, comprendre un slogan, comprendre comment les publicitaires utilisent les expressions pleines de charge culturelle, exprimer les différences, créer un slogan, rédiger un scénario de publicité.

Avant de regarder la vidéo

Sensibilisation : vous connaissez des slogans en Français ou en Portugais ?

Suggestion : l'enseignant donne des exemples de slogans : havaianas- as legítimas; Folha, não dá pra não ler ; volkswagen- Das Auto.

Pendant le visionnement :

Premier visionnement de la publicité.(sans le son)

En binômes, les apprenants émettent des hypothèses sur les questions ci-dessous:

1- Indiquez les objets que vous voyez dans la vidéo.

- des livres
- un tableau blanc
- un lecteur de cd
- des gâteaux
- une tasse
- une télé

Citez d'autres objets.

2- Que font les objets ? (pour repérer les gestes, le son et les mouvements)

Mise en commun. (chacun témoigne, on discute.)

Deuxième visionnement (avec le son)

L'enseignant pose des questions de compréhension :

'Que dit le slogan ? Quel est le but de la pub ? Quel est le produit à vendre ?
Quel est le message ? .



L'enseignant montre les expressions *à chacun son métier* et *chacun son truc* au tableau. Il sollicite aux apprenants de faire des hypothèses sur le sens de ces expressions. (Découverte du jeu avec les mots qui ont une signification pour les natifs)

Les apprenants doivent comparer l'expression *chacun son truc* avec le slogan de la publicité.

Note Culturelle : Le professeur explique que la publicité du biscuit contient des éléments qui vont bien ensemble dû à l'habitude de ces personnes de les prendre ensemble : le café et le gâteau. Ce gâteau est dur à manger, il est donc fait pour tremper dans le café, c'est un produit belge. Les apprenants chercheront des exemples d'éléments indissociables dans leur propre contexte culturel, pour comparer, pour retirer du culturel.

Activité de systématisation des expressions d'opposition à partir d'un modèle donné.

Les apprenants créent d'autres phrases pour exprimer les différences entre cultures, en suite on partage ces phrases, on en discute les clichés.

Question : c'est qui le consommateur de ce produit ? Justifiez à partir des images trouvées dans la vidéo, avec si nécessaire un autre visionnement de la publicité.

Production après le visionnement :

Activité 1 : en groupe, créez un slogan en utilisant le même procédé exploité par la vidéo associé à votre contexte culturel.

Activité 2 : rédigez un scénario pour une publicité pour la vente d'un produit.

Pour le scénario pensez aux personnages : leur caractère psychologique, leur physique, métier etc. Pensez aussi au lieu, quand, au temps.

Réfléchissez : pour quoi et pour qui (le consommateur)?

Description : où, quand, comment.	Actions, dialogues et voix off de la publicité
-----------------------------------	--



Unité Didactique n° 1 : Lotus Speculoos.

Fiche Apprenant

Avant le visionnement de la vidéo répondez aux questions

- Vous connaissez des slogans en Français, en portugais ? Lesquels ? Discutez- en avec votre camarade.
- Mise en Commun.(discussion entre enseignant et apprenants)

Visionnez sans le son

- Indiquez les objets que vous voyez dans la vidéo, est-ce qu'il y en a d'autres?

- des livres
- un tableau blanc
- une lecteur de cd
- des gâteaux
- une tasse

- Que font les objets ?

Mise en commun.

Visionnez la vidéo une deuxième fois avec le son

- Interaction Orale :
 - Que dit le slogan ?
 - Quel est le but de cette publicité ?
 - Quel est le produit à vendre ?
 - Quel est le message ?
- Réfléchissez à l'expression *chacun son truc* associée au slogan de la publicité.
- Cherchez des exemples d'éléments indissociables dans votre contexte culturel.

Mise en commun.



h. Que pensez- vous sur les habitudes différentes de divers pays ? Complétez ces phrase et faites-en d'autres :

- En Belgique on mange ce biscuit trempé dans le café **tandis que** ...
- Les Brésiliens préfèrent prendre de la glace quand il fait chaud **alors que** les italiens ...

Utilisez aussi : par contre, au contraire, en revanche.

Mise en comun :

i. Question : le consommateur de ce produit c'est qui ? Justifiez à partir des images de la publicité. **Visionnez une autre fois.**

Interaction écrite après le visionnement

Activité 1 : en groupe, créez un slogan en utilisant le même procédé exploité par la vidéo associé à votre contexte culturel.

Activité 2 : créez un scénario pour une publicité qui se passerait dans votre contexte culturel pour la vente d'un produit.

Pour le scénario, pensez

- aux personnages : leur psychologique, physique et métier.
- à la publicité : pour quoi et pour qui.
- à ses composants :

Description :où, quand, comment, temps	Actions, dialogues et voix off de la publicité
--	--

Activité 3 : Chaque groupe présente son scénario.



Unité Didactique n° 2 : Krys- Vous allez vous aimer !

Fiche enseignant

Objectifs : repérer des stéréotypes, des groupes des consommateurs, partager la connaissance des personnes célèbres et leur image. Créer des devinettes, rédiger une synthèse. Visionnement de trois spots.

Avant le visionnement

1. Les apprenants en groupe réfléchissent et partagent ses connaissances sur les mots : préjugé, idée figée, stéréotype et en discutent.

Pendant le visionnement : Spot 1- Kant fait rire

Les apprenants :

2. Décrivez ce qui se passe, :
Qui ?
Où ?
Quoi ?

L'enseignant fait la mise en commun.

3. Après un deuxième visionnement, discutez-en avec votre partenaire :

- Qu'est-ce qu'on s'attend de cette femme ? pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'elle lit ? pourquoi elle rit ?
- Après avoir mis les lunettes, que dit-elle ?
- Avant elle voyait comment la réalité ?
- Comment est présenté ce spot ? Quelle est la valeur et l'idée présentées par le produit à acheter ?

Mise en commun.

Production écrite : Réfléchissez sur les points en commun et les différences culturelles. Si on présentait la même publicité dans notre pays, d'où vient ce préjugé par rapport à la femme blonde ?

L'enseignant peut motiver les apprenants à exposer leurs points de vue. Leur production peut être affichée à un espace mural pour que les autres lisent.



Unité Didactique n° 2 : Krys- Vous allez vous aimer !-3 spots

Fiche apprenant

Spot n°1 : Kant fait rire

Objectifs : repérer des stéréotypes, des groupes des consommateurs, partager la connaissance des personnes célèbres et leur image. Créer des devinettes, rédiger une synthèse..

Avant le visionnement

1. Réfléchissez ensemble aux mots : préjugé, idée figé, stéréotype.

Pendant le visionnement :

2. Questions à répondre : décrivez ce qui se passe dans la vidéo

Qui ?
Où ?
Quoi ?

Mise en commun.

3. Après un deuxième visionnement, discutez-en avec votre partenaire :

- Qu'est-ce qu'on s'attend de cette femme ? pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'elle lit ? pourquoi elle rit ?
- Après avoir mis les lunettes, que dit-elle ?
- Avant elle voyait comment la réalité ?
- Comment est présenté ce spot ? Quelle est la valeur et l'idée présentées par le produit à acheter ?

Mise en commun.

4. **Production écrite :**

Réfléchissez sur les points en commun et les différences culturelles. Si on présentait la même publicité dans notre pays ?

Exposez votre point de vue.



Deuxième Partie de la séquence :

Maintenant nous allons regarder deux autres spots pour vendre le même produit :

Spot 2 : Avant j'étais moche

Visionnez :

À deux, discutez :

- a. Que fait le jeune-homme ? Décrivez-le physiquement.
- b. Comment réagissent les jeunes-femmes ? Pourquoi ?
- c. Qu'est-ce qui change pour le jeune-homme après avoir mis les lunettes Krys ?
 - d. Quel groupe la publicité veut inciter à acheter ?
 - e. Qu'est-ce que les deux publicités ont en commun ?

Mise en comum des réponses.

Spot 3 : Avant j'étais ...

Visionnez :

1. Répondez : que dit Monsieur ?

Deuxième visionnement. Mise en commun.

2. **Production orale** : caractérisez cette personne physiquement, son allure et faites des hypothèses sur sa profession :

3. Vous le connaissez ?
4. Que savez-vous sur lui ?
5. Il veut être l'Alain Delon d'avant ou d'aujourd'hui ? Pourquoi ?
6. Quel est le message de la publicité ?



Tâche – Jeu de devinettes : formez deux groupes dans la salle, chaque groupe écrit trois devinettes sur une célébrité, l'autre groupe va deviner qui c'est.

Utilisez :

Il est _____
C'est _____
C'est quelqu'un qui, que, dont

Production Écrite : faites une synthèse des trois spots puis comparez- les, pensez au message de la publicité :

- a) Donnez leur thème commun, présentez les documents.
- b) Mettez en regard les éléments divergents et convergents de chaque document.
- c) Annoncez la conclusion par une expression claire : en somme, ainsi, comme on peut voir.
- d) Utilisez une phrase d'effet pour signaler la clôture comme l'humour, une métaphore, un paradoxe.



Unité Didactique n° 3: Massacre à la Tronçonneuse

Fiche Apprenant

Objectifs : repérer les éléments constitutifs du sens dans la publicité, comparer les cultures, donner son opinion, rédiger un synopsis de film.

1. Visionnez la première partie de la séquence.
2. Répondez oralement :

- a. Où se passe la scène ?
- b. Qui est sur la vidéo ?
- c. Hypothèse : quel produit on veut vendre ?

Mise en commun

3. Deuxième visionnement . Discutez à deux :

- d. Pourquoi les jeunes filles poursuivent le maniaque ?
- e. Décrivez les personnages de la vidéo. Que suscitent leurs caractéristiques ? Cela vous rappelle un film connu ? déjà vu ?

4. Visionnez toute la publicité.

f. Quels sont les produits typiquement français dans le sandwich et quelle est la relation entre les produits français et américains dans la vidéo?

- g. Que dit la voix off ? Que dit la phrase écrite en bas ? Prenez des notes.

5. Demandez à votre voisin : quel est votre connaissance de la cuisine française, leurs repas, leurs habitudes ?

6. Quelle est votre opinion sur le message de la publicité ? Exposé orale

7.. Faites une liste des ingrédients brésiliens dans les sandwiches Macdonalds qui existent chez nous. Comparez avec celle de votre voisin. Vous sauriez dire s'il ya des ingrédients différents pour d'autres pays ?

8. Rédigez le synopsis d'un film, ne dites pas son titre, les autres apprenants devineront.



Unité Didactique n°4 : Cartes Postales

Fiche Enseignant

Objectifs : émettre des hypothèses sur le produit et l'endroit. Repérer les emprunts des mots étrangers, les jeux de mots.

Faire visionner la publicité sans le son jusque avant l'apparition du continent et du slogan

Les apprenants répondent aux questions : 1. Où se passe la publicité ? 2. Quel est le produit à vendre ? 3. Quel serait le public cible ?

Discussion en binômes, puis mise en commun.

Après un deuxième visionnement

Confirmation des hypothèses.

Après un troisième visionnement

Décrivez : l'époque, les modèles de voiture, les endroits.

Préparez un exposé : Quelles informations vous avez sur l'Afrique ? Qu'est-ce que la publicité veut montrer et quels sont les éléments de la publicité les plus intéressants pour vous, Pourquoi ?

Pour votre exposé : a) lancez la problématique ; b) donnez votre opinion : personnellement, je pense... ; c) argumentez : démontrez (causes, conséquences), affirmez (donnez des exemples, comparez) ; d) Concluez : synthétisez votre opinion, posez une nouvelle question.

Si nécessaire l'enseignant pourra leur rappeler les mots de liaison indicateurs de cause et conséquence, de comparaison.



Unité Didactique n° 4 : Cartes Postales

Fiche Apprenant

Objectifs : émettre des hypothèses sur le produit et l'endroit, préparer un exposé, argumenter.

Visionnez sans le son

Faites des hypothèses :

1. Où se passe la publicité ?
2. Quel est le produit à vendre ?
3. Quel serait le public cible ?

Après un deuxième visionnement

Confirmation des hypothèses.

Après un troisième visionnement

Décrivez : l'époque, les modèles de voiture, les endroits.

Préparez un exposé : Quelles informations vous avez sur l'Afrique ? Qu'est-ce que la publicité veut montrer et quels sont les éléments de la publicité les plus intéressants pour vous, Pourquoi ?

Pour votre exposé : a) lancez la problématique ; b) donnez votre opinion : personnellement, je pense... ; c) argumentez : démontrez (causes, conséquences), affirmez (donnez des exemples, comparez) ; d) Concluez : synthétisez votre opinion, posez une nouvelle question.



Unité Didactique n °5 : Anti-effraction

Fiche apprenant

Objectif : comprendre le double sens d'un mot. Rédigez un fait divers. Discutez des questions sociales d'une communauté en particulier.

Visionnez et répondez:

- a. Comment s'appelle le produit à acheter ?

- a. Il sert à quoi ?

- b. Est-ce qu'il a quelque chose d'extraordinaire ?

Visionnez toute la publicité

Maintenant discutez avec votre partenaire ce qui s'est passé, puis écrivez :

Mise en commun

1. Est-ce qu'il y a une raison par laquelle cette histoire se passe dans la publicité ?

2. Pourriez-vous expliquer les deux sens du mot effraction ?

4. Pourriez-vous dire de quelle communauté ou pays il s'agit ?



- Interaction orale : Vous avez un ami qui vient de commencer un cours de cuisine et vous allez lui donner un ustensile comme cadeau d'anniversaire. Vous le rencontrez, vous lui faites ce cadeau, dites ce que c'est, expliquez à quoi ça sert et comment on l'utilise, il a un peu de mal à comprendre et vous lui reexpliquez.

Pour vous aider vous pouvez choisir :



C'est _____ avec, à travers, dans lequel(le)

Pour aller plus loin - Lisez ce texte :

Politique de la vieillesse en Suisse: vue d'ensemble (extrait du site de l'Office Fédéral d'Assurances Sociales de Suisse)

http://www.bsv.admin.ch/themen/kinder_jugend_alter/00068/?lang=fr.

La Suisse compte toujours plus de seniors. Actifs et en forme, ils ont de multiples intérêts et ne manquent pas d'idées, ils se tiennent informés et profitent de leur expérience de vie. Pour être en mesure de rester chez eux aussi longtemps que possible, ils inventent de nouvelles formes d'habitation et cela jusqu'à un âge très avancé. La Confédération soutient cette évolution à travers l'action de plusieurs offices chargés directement ou indirectement des questions ayant trait à la vieillesse. Une grande part de la politique concrète dans ce domaine relève des cantons, des villes et des communes, et plusieurs organisations non gouvernementales fournissent des prestations pour les personnes âgées.

On entend par politique de la vieillesse les mesures prises par l'Etat (Confédération, cantons et communes) influant sur la situation de vie de la population âgée. Revêtent une importance particulière la garantie d'un revenu adéquat et l'encouragement de la participation et de l'intégration sociales des personnes âgées. Au sens large, la politique de la vieillesse concerne un large éventail de thèmes et de domaines politiques, dont :

- la sécurité sociale
- l'aménagement du territoire, le logement et la mobilité
- le marché du travail et les travailleurs âgés
- la statistique (scénarios démographiques)
- le droit à la protection de l'adulte
- les migrantes et les migrants âgés



- les loisirs, le sport et le mouvement
- les soins et la prise en charge des personnes âgées
- la communication
- la recherche
- les relations intergénérationnelles
- l'égalité entre les sexes

Au sens restreint, la politique de la vieillesse comprend au niveau fédéral, d'une part, la prévoyance vieillesse financière avec le système des trois piliers (1^{er} pilier : AVS et prestations complémentaires ; 2^e pilier : prévoyance professionnelle [caisses de pension] ; 3^e pilier : prévoyance individuelle). La Confédération s'occupe, d'autre part, de prévoyance sanitaire, c'est-à-dire de la prévention, de l'assurance-maladie et du financement des soins de longue durée.

Les cantons et les communes ont pour tâche de veiller à ce que les personnes âgées disposent d'assistance et de soins, tant à domicile que dans les établissements médico-sociaux.

Une politique de la vieillesse qui mise davantage sur les ressources des personnes âgées

La politique de la vieillesse a pour objectifs de mieux reconnaître la contribution que les personnes âgées apportent à la société, de veiller à leur bien-être et d'assurer leur sécurité matérielle. Elle doit encourager leur autonomie et leur participation, et renforcer la solidarité entre les générations. Le rapport approuvé le 29 août 2007 par le Conseil fédéral pose, sous forme de lignes directrices, les bases d'une telle politique. Il ne s'agit pas là d'un plan d'action, mais d'une stratégie, qui ne se limite pas au domaine de compétence de la Confédération, mais inclut tous les acteurs : cantons, communes et autres partenaires.

Interaction : De quelle question importante de la Suisse on parle dans le texte ? Discutez-en avec votre camarade.

Tâche : Rédigez un fait divers qui sera publié dans un journal

Maintenant, imaginez la suite de l'évènement vue dans la publicité et rédigez un fait divers. Donnez un titre, rappelez les éléments qui apparaissent dans un fait divers : la description du lieu et de la victime, le responsable de l'évènement, les circonstances, les causes, la résolution ou les suites de l'évènement.



Séance didactique n°6: les accents du Québec

Fiche apprenant

Objectifs : comprendre le message de la publicité, reconnaître les variantes du français québécois et des éléments culturels, présenter un programme touristique, présenter une annonce publicitaire.

1. Question à réfléchir et à discuter avec votre partenaire : **Par rapport aux accents du Québec, que comprenez-vous ?**

Visionnez et Répondez :

a. Comment s'appelle le premier jeune homme ? D'où vient-il ?

3. Faites des hypothèses :

C'est une publicité sur : _____

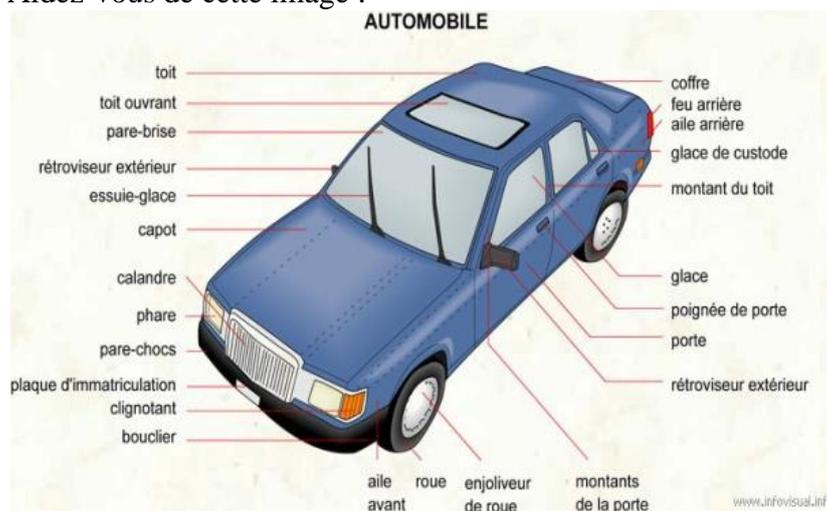
Les deux jeunes hommes sont où ? décrivez l'endroit.

Mise en comun.

Après un deuxième visionnement, confirmez vos hypothèses et répondez oralement :

- Que fait l'autre jeune homme ?
- La deuxième partie de la publicité se passe où ?
- Qu'est-ce qu'emporte la fille dans la voiture ?
- Que font les jeunes hommes ?

Faites une liste des avantages que montre la publicité pour cette voiture ?
Aidez-vous de cette image :





Troisième visionnement

- a. Maintenant vous allez, avec votre partenaire, essayer de transcrire quelques paroles des personnes dans la publicité.

- b. Quels sont pour vous les accents les plus marquants, intéressants au Brésil ?
Discutez.

- c. Associez chaque mot de la variante québécoise à son équivalent en Europe:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Brake à bras | () fermer à clé |
| 2. Chauffer | () s'asseoir |
| 3. Costume de bain | () conduire |
| 4. Tirer une bûche | () frein à main |
| 5. Barrer | () maillot de bain |

Tâche : Cherchez sur internet un endroit insolite, particulier. Choisissez une des ces deux activités, présentez-les à vos camarades :

1. Elaborez un programme touristique pour cet endroit.
2. Créez une publicité en affiche pour convaincre les personnes à passer un weekend dans une ville ou région du Québec.

