UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E CULTURAS
ITALIANAS

Sandra Gazzoni

**A competência intercultural no ensino do italiano como língua
estrangeira: da teoria à sala de aula**

Versão corrigida

São Paulo
2014

Sandra Gazzoni

A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta A. R. M. C. Santoro

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

*A Odone, Nunzia, Claudio e Saba
por estar comigo sempre,
cada um à sua maneira,
onde quer que eu vá.*

Cuando me hiciste otro te dejé conmigo

A. Porchía (de "Voces reunidas")

AGRADECIMENTOS

À professora Elisabetta Santoro, minha orientadora, pelas sugestões e pela paciência.

Às professoras Paola Baccin e Cristina Casadei Pietrarroia, por suas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, pelo entusiasmo e pelo apoio.

À CAPES, por ter financiado parcialmente a minha pesquisa.

Às professoras Júlia Pontes, Eloína Ribeiro, Elena Lombardo e Paola Baccin, por ter disponibilizado suas turmas de alunos na implementação da parte empírica do trabalho.

Aos alunos participantes da pesquisa.

Aos amigos inestimáveis Eugênia e Plínio, por ter-me acolhido neste país e em suas vidas há muitos anos, por continuar a fazê-lo e por ter apoiado sempre meus desafios, inclusive este.

Às queridas amigas Aleyda e Mariana, pelo compartilhamento de muitas perplexidades típicas de estrangeiras: obrigada por ter alimentado nossa amizade, essa pesquisa e a minha identidade de deslocada linguística.

Ao Mario, à Marina e ao Rômulo, pela ajuda extemporânea que permitiu finalizar esta dissertação.

Finalmente, a este País, pelo acolhimento e por ter-me permitido realizar alguns sonhos.

RESUMO

GAZZONI, S. *A competência intercultural no ensino do italiano como língua estrangeira: da teoria à sala de aula*. 2014. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Os conceitos de “diferença” e “identidade” são hoje um *leitmotiv* nos debates sociais e políticos em muitos países do mundo e, em tais contextos, a competência intercultural é tida como uma característica desejável para todos aqueles que, cada vez mais, “cruzam as fronteiras” entre culturas. A partir da nossa experiência pessoal – em nível linguístico-identitário – e profissional, enquanto professora de Italiano como Língua Estrangeira, entendemos que a reflexão explícita sobre a comunicação intercultural mereça um lugar na sala de aula de Língua Estrangeira. Com base nesses pressupostos, é objetivo da nossa pesquisa salientar a vertente intercultural do ensino-aprendizagem na sala de aula de Italiano como Língua Estrangeira e, especificamente, verificar se uma atividade didática, construída a partir dos pressupostos do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural – MDSI (BENNETT, 1993) e de outros modelos interculturais, pode, de fato, estimular a sensibilidade ou a competência intercultural não apenas em nível cognitivo, mas também perceptivo. Deseja-se, ademais, verificar se o exercício “Descrição, Interpretação e Avaliação” (*Description, Interpretation and Evaluation Exercise* – DIE) (BENNETT; BENNETT, 1988), que visa a promover a compreensão e a diferenciação entre os três conceitos citados, incentiva a tomada de consciência dos juízos de valor dos sujeitos da pesquisa, fazendo vir à tona sua relatividade pessoal e cultural. Em um plano mais geral, almeja-se registrar efeitos e reações dos aprendizes em contato com tal atividade didática. Em nível metodológico optamos pelo método qualitativo que, de acordo com Donna Mertens (1998), pertence ao paradigma de pesquisa “interpretativo/construtivista” (*interpretive/constructivist*) e que remete, portanto, à mesma teoria epistemológica que fundamenta o MDSI. A atividade didática criada foi experimentada junto a duas turmas de alunos de Italiano como Língua Estrangeira no âmbito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Os dados recolhidos na experimentação parecem demonstrar que o exercício DIE permitiu alcançar os propósitos da pesquisa, pois os alunos, em linhas gerais, conseguiram: (a) captar e diferenciar os elementos descritivos, interpretativos e avaliativos nos textos propostos na atividade didática; (b) entender sua natureza ao mesmo tempo “pessoal” e “cultural”; (c) em parte, aplicar e interpretar de forma pessoal e criativa o exercício DIE ao tema proposto na atividade didática elaborada para a realização da parte empírica da pesquisa. Em nível mais geral, os alunos compreenderam que o principal foco da atividade didática (não explicitado antecipadamente) foi tentar *apreender* elementos da *cultura subjetiva* italiana e que os procedimentos por meio dos quais isso ocorreu (o DIE e a “empatia”) são ferramentas que podem ser utilizadas em diferentes contextos culturais.

Palavras-chave: interculturalidade, competência intercultural, ensino-aprendizagem de italiano como língua estrangeira, Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural.

ABSTRACT

GAZZONI, S. The intercultural competence in teaching Italian as a foreign language: from theory to classroom. 2014. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The concepts of "difference" and "identity" are now a *leitmotif* in social and political debates in many countries worldwide. In this context, the intercultural competence is considered to be a desirable feature for those who, more and more frequently, are “crossing borders” between cultures. From my personal – both in terms of language and self-identity – and from the professional experience, as teacher of Italian as a Foreign Language, I understand that the explicit reflection on intercultural communication deserves a place in the foreign language classroom. Based on such assumptions, the main goal of this research is to highlight the intercultural dimension of teaching and learning in the Italian language classes, and more specifically to verify if a teaching activity, inspired by the Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS (BENNETT, 1993), and other intercultural models, can indeed stimulate the sensitivity and the intercultural competence, not only at a cognitive level, but also at a perceptual level. In addition, we would like to check whether the exercise called the “Description, Interpretation, and Evaluation Exercise” - DIE (BENNETT, BENNETT, 1988), which aims at fostering the understanding and the differentiation the three concepts mentioned, encourages awareness of the judgments of value in the subjects in this research, highlighting their personal and cultural identity. More generally, we aim at registering the effects and reactions of the learners in contact with such an activity. At a methodological level, we chose the qualitative method that according to Donna Mertens (1998) belongs to the “interpretive/constructivist” research paradigm and, therefore, refers to the same epistemological theory behind DMIS. The teaching activity developed during this research was applied to the two different groups of students of Italian as a Foreign Language in the Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences of the University of São Paulo. The data collected in the trial seems to show that the exercise DIE allowed us to achieve the purposes of the research, once the students, in general, had success in: (a) understanding and being able to distinguish the descriptive, interpretive and evaluative elements in the proposed texts during the teaching activities; (b) understanding their own nature as being "personal" and "cultural" at the same time; (c) in part, to applying and interpreting in a personal and creative way the DIE exercise, which was proposed as an activity designed to carry out the empirical part of this research. On a broader sense, the students were also able to understand that the main focus of the activity (which was not explicit beforehand) was to attempt to grasp elements of the Italian subjective culture. It is noteworthy that the procedures by which this occurred (the DIE and "the empathy") are tools that can be used in different cultural contexts.

Keywords: interculturality, intercultural competences, learning-teaching Italian as a foreign language, Developmental Model of Intercultural Sensitivity.

ABSTRACT

GAZZONI, S. *La competenza interculturale nell'insegnamento della lingua Italiana come Lingua Straniera: dalla teoria alla classe*. 2014. 278 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

I concetti di "differenza" e "identità" sono oggi un *leitmotiv* nei dibattiti sociali e politici in molti paesi del mondo, laddove la competenza interculturale è considerata una caratteristica auspicabile per tutti coloro che, sempre più frequentemente, “attraversano le frontiere” tra culture. A partire dalla nostra esperienza personale – a livello linguistico-identitario – e professionale, in quanto insegnante di Italiano come Lingua Straniera, riteniamo che la riflessione esplicita sulla comunicazione interculturale meriti uno spazio nella lezione di Lingua Straniera. In base a queste premesse, l’obiettivo della nostra ricerca è quello di valorizzare la dimensione interculturale dell’insegnamento-apprendimento dell’Italiano come Lingua Straniera in aula e, in particolare, verificare se un’attività didattica costruita sui presupposti del Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale – MDSI (BENNETT, 1993) e altri modelli interculturali possa, di fatto, stimolare la sensibilità o la competenza interculturale non solo a livello cognitivo, ma anche percettivo. Si vuole, inoltre, verificare se l’esercizio “Descrizione, Interpretazione e Valutazione” (*Description, Interpretation, Evaluation Exercise* – DIE) (BENNETT; BENNETT, 1988), che mira a favorire la comprensione e la differenziazione fra i tre concetti sopracitati, incoraggia la presa di coscienza dei giudizi di valore dei soggetti della ricerca, facendo affiorare la loro relatività personale e culturale. A livello più generale, si desidera registrare gli effetti e le reazioni degli studenti in contatto con tale attività didattica. In merito alla metodologia, abbiamo scelto il metodo qualitativo che, secondo Donna Mertens (1998), appartiene al paradigma di ricerca “interpretativo /costruttivista” (*interpretive/constructivist*) e che, pertanto, fa riferimento alla stessa teoria epistemologica che sottende il MDSI. L’attività didattica elaborata è stata sperimentata con i due gruppi di studenti di Italiano come Lingua Straniera nell’ambito della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell’Università di São Paulo. I dati raccolti nel nostro studio sembrano dimostrare che l’esercizio DIE ha permesso di raggiungere gli scopi della ricerca, giacché gli alunni sono riusciti, in generale, a: (a) capire e differenziare gli elementi descrittivi, interpretativi e valutativi nei testi proposti nell’attività didattica; (b) comprendere la loro natura allo stesso tempo “personale” e “culturale”; (c) in parte, applicare e interpretare in modo personale e creativo l’esercizio DIE al tema proposto nell’attività didattica creata per svolgere la parte empirica della ricerca. A livello più generale, gli studenti hanno capito che l’obiettivo principale dell’attività didattica (non esplicitato anticipatamente) è stato cercare di cogliere elementi della cultura soggettiva italiana e che i processi attraverso i quali ciò con è avvenuto (il DIE e l’“empatia”) sono strumenti che possono essere utilizzati in diversi contesti culturali.

Parole chiave: interculturalità, competenza interculturale, insegnamento-apprendimento dell’italiano come lingua straniera, Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale.

LISTA DE ABREVIATURAS

Lista de abreviatura gerais

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
DIE	<i>Description, Interpretation, Evaluation [exercise]</i> ([exercício de] Descrição, Interpretação, Avaliação)
EUA	Estados Unidos da América
IDI	<i>Intercultural Development Inventory</i>
I/LE	Italiano como Língua Estrangeira
KSAs	<i>Knowledge, Skills, Attitudes</i> (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes)
LE/LEs	Língua Estrangeira /Línguas Estrangeiras
MDSI	Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural
PPT	<i>Power Point</i> (programa PC da Microsoft)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SLA	<i>Second Language Acquisition</i> (Aquisição de Segunda Língua)
UE	União Europeia

Lista de abreviaturas específicas

AD	Atividade didática
AD1	Atividade didática – primeira versão
AD2	Atividade didática – segunda versão
RDL	Referencial teórico didático-linguístico
RI	Referencial teórico intercultural

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1:	Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM, 1997, p. 73).....	36
Figura 2.2:	Um caminho para desenvolver a competência intercultural (LIDDICOAT <i>et al.</i> , 2003, p. 20).....	42
Figura 2.3:	Progressão no desenvolvimento de “interculturais” (LIDDICOAT <i>et al.</i> , 2003, p. 21).....	42
Figura 2.4:	O desenvolvimento da sensibilidade intercultural (BENNETT, 2002, p. 50).....	60
Figura 2.5:	Conteúdo e processo: equilibrando o desafio (BENNETT <i>et al.</i> , 2003, p. 254).....	84
Figura 2.6:	Desenvolvimento da sensibilidade intercultural (BENNETT <i>et al.</i> , 2003, p. 255).....	85
Figura 2.7:	Ensinar a cultura nas aulas de língua estrangeira (BENNETT <i>et al.</i> , 2003, p. 257).....	86
Figura 3.1:	O ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004, p. 43).....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1:	<i>Framework for comprehensive foreign language learning</i> [Quadro geral dos objetivos para o ensino das línguas estrangeiras] (VAN EK, 1986 <i>apud</i> BYRAM, 1997, p. 10).....	34
Quadro 2.2:	Os fatores que compõe a competência intercultural (BYRAM, 1997, p. 57-63).....	36
Quadro 2.3:	As competências linguísticas, sociolinguísticas e discursiva (BYRAM, 1997, p. 48).....	38
Quadro 2.4:	As características do “terceiro espaço” (KRAMSCH, 2009b, p. 238-239).....	41

Quadro 2.5:	Os cinco princípios do ensino-aprendizagem intercultural (LIDDICOAT <i>et al.</i> , 2003, p. 24).....	43
Quadro 2.6:	Quadro sinótico dos marcos culturais gerais (<i>culture-general frames</i>).....	74
Quadro 2.7:	Os conceitos de “organização”, “estrutura” e “ontogênese” (MATURANA;VARELA, 1987, p. 47 e p. 74).....	79
Quadro 3.1:	Os sete princípios do ensino por tarefas (NUNAN, 2004, p. 35-38).....	116
Quadro 3.2:	Os seis passos para introduzir a tarefa (NUNAN, 2004, p. 31-33).....	117
Quadro 3.3:	Parâmetros e especificações na idealização da atividade didática.....	118
Quadro 3.4:	Correspondências entre fases e tarefas da atividade didática e seu referencial teórico.....	132
Quadro 3.5:	A atividade didática na perspectiva da abordagem “suporte e desafio” (BENNETT <i>et al.</i> , 2003).....	137
Quadro 4.1:	Tarefa 1 – Elementos descritivos, interpretativos e avaliativos.....	147
Quadro 4.2:	Tarefa 4 AD1 – Categorias semânticas relacionadas com as estações de acordo com os aprendizes.....	151
Quadro 4.3:	Tarefa 5 AD2 – Categorias semânticas relacionadas com as estações de acordo com os aprendizes.....	152
Quadro 4.4:	Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo BTECV.....	155
Quadro 4.5:	Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo OCCHIALI.....	156
Quadro 4.6:	Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo TOPPOGIGIO.....	158
Quadro 4.7:	Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo LE MICETTE.....	159
Quadro 4.8:	Tarefa 5 AD1 – Frequência de uso das “expressões” objeto da tarefa.....	161
Quadro 4.9:	Tarefa 5 AD1 – Categorias semânticas identificadas pela pesquisadora e correspondentes “expressões” da canção.....	162
Quadro 4.10:	Tarefa 5 AD1 – “Expressões” utilizadas de acordo ou não com a canção.....	164
Quadro 4.11:	Tarefa 5 AD1 – Categorias semânticas identificadas pela pesquisadora e correspondentes “expressões”, classificadas também em função do seu uso conforme ou não com a canção.....	164

Quadro 4.12:	Tarefa 5 AD1 – Quadro sinótico das correspondências entre categorias, “expressões” objeto da tarefa, meses do ano e descrição do relativo contexto cultural.....	166
Quadro 4.13:	Tarefa 5 AD2 – Previsão acerca das características atribuídas a meses e estações do ano.....	168
Quadro 4.14:	Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo PRIMAVERA.....	169
Quadro 4.15:	Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo VERÃO.....	170
Quadro 4.16:	Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo OUTONO.....	171
Quadro 4.17:	Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo INVERNO.....	172
Quadro 4.18:	Tarefa 5 AD2 – “Expressões” a serem utilizadas.....	173
Quadro 4.19:	Tarefa 5 AD2 – “Expressões” utilizadas de acordo ou não com a canção e “expressões” não utilizadas.....	174
Quadro 4.20:	Tarefa 5 AD2 – Categorias semânticas identificadas pela pesquisadora (AD1) e correspondentes “expressões” classificadas também em função do seu uso conforme ou não com a canção.....	175
Quadro 4.21:	Tarefa 8 AD1 e Tarefa 9 AD2 – Elementos descritivos, interpretativos e avaliativos na estrofe “Janeiro” da canção.....	180

LISTA DE FOTOS

Foto 4.1:	Tarefa 10 AD2 – Desempenho do grupo PRIMAVERA.....	185
Foto 4.2:	Tarefa 10 AD2 – Desempenho do grupo VERÃO.....	186
Foto 4.3:	Tarefa 10 AD2 – Desempenho do grupo OUTONO.....	187
Foto 4.4:	Tarefa 10 AD2 – Desempenho do grupo INVERNO.....	188

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Ponto de partida: identidade(s) questionada(s).....	19
1.2 Tema e objetivo.....	23
1.3 Justificativa.....	25
1.3.1 “Diferença” e “identidade” em nível sócio-político-cultural.....	25
1.3.2 A “diversidade” na didática das línguas estrangeiras.....	28
 2. A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MODELOS DE REFERÊNCIA.....	 31
2.1 A competência intercultural na didática das línguas estrangeiras: alguns modelos e conceitos.....	31
2.1.1 O modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram.....	33
2.1.2 Claire Kramsch e o “terceiro espaço”.....	39
2.1.3 O modelo de ensino intercultural de Anthony Liddicoat e Chantal Crozet.....	41
2.2 A comunicação intercultural nas ciências sociais: os paradigmas científicos e suas implicações para a competência intercultural.....	45
2.2.1 O paradigma positivista-newtoniano: a cultura como <i>iceberg</i>	46
2.2.2 O paradigma relativista-einsteiniano: a cultura como sistema.....	49
2.2.3 Cultura subjetiva + cultura como sistema + língua-cultura = comunicação intercultural.....	51
2.2.4 O paradigma quântico e a cibernética de segunda ordem: a cultura como interação observador – observação – observado.....	53
2.3 A perspectiva do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural...	57
2.3.1 O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural.....	59
2.3.2 Caracterização dos estágios do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural.....	60
2.3.2.1 I Fase etnocêntrica: negação.....	60
2.3.2.2 II Fase etnocêntrica: defesa.....	61
2.3.2.3 III Fase etnocêntrica: minimização.....	62

2.3.2.4 I Fase etnorrelativa: aceitação.....	62
2.3.2.5 II Fase etnorrelativa: adaptação.....	63
2.3.2.6 III Fase etnorrelativa: integração.....	64
2.3.3 Estereótipos e generalizações.....	64
2.3.4 Os marcos culturais gerais (<i>culture-general frames</i>).....	66
2.3.4.1 O uso pragmático da linguagem.....	66
2.3.4.2 A comunicação não verbal.....	67
2.3.4.3 Os estilos comunicativos.....	67
2.3.4.4 Os estilos de conflito.....	69
2.3.4.5 Os estilos cognitivos.....	69
2.3.4.6 A orientação valorial.....	71
2.3.5 O Embodiment.....	75
2.3.5.1 <i>Feeling and forming</i>	77
2.3.5.2 O conceito de autopoiese.....	79
2.3.5.3 Empatia e competência intercultural.....	81
2.3.6 O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural na didática das línguas estrangeiras.....	82
2.3.6.1 Estágio de negação – nível linguístico: iniciantes I.....	86
2.3.6.2 Estágio de defesa – nível linguístico: iniciantes II.....	87
2.3.6.3 Estágio de minimização – nível linguístico: intermediários I.....	87
2.3.6.4 Estágio de aceitação – nível linguístico: intermediários II.....	88
2.3.6.5 Estágio de adaptação – nível linguístico: avançados I.....	89
2.3.6.6 Estágio de integração – nível linguístico: avançados II.....	90
2.4 Comparações e conclusões.....	90
2.4.1 Igualdade <i>versus</i> diversidade.....	91
2.4.2 Cultura e competência intercultural.....	92
2.4.3 O “terceiro espaço”.....	94
2.4.4 Por que a escolha do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural?.....	95
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	97
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	97
3.2 Fases da pesquisa.....	101

3.2.1 Primeira fase.....	102
3.2.2 Segunda fase.....	103
3.2.3 Terceira fase.....	107
3.2.4 Quarta fase.....	108
3.3 Referencial teórico-intercultural da atividade didática.....	108
3.3.1 A abordagem “suporte e desafio”.....	110
3.3.2 O “ciclo de Kolb”.....	111
3.4 Referencial teórico, didático e linguístico da atividade didática.....	112
3.4.1 Tarefa e interação.....	113
3.4.2 Algumas (entre muitas) definições de tarefa.....	115
3.4.3 Estrutura da atividade didática e tipos de tarefas.....	116
3.5 A atividade didática “ <i>Le stagioni e i mesi dell’anno</i> ”: da teoria à sala de aula..	118
3.5.1 Fase de motivação.....	119
3.5.2 Fase de introdutória.....	121
3.5.3 Fase de análise.....	122
3.5.4 Fase de síntese e reflexão.....	126
3.5.5 Fase de <i>feedback</i> da atividade didática.....	129
3.5.6 Fase final.....	131
3.5.7 Fase de avaliação da atividade didática e teste linguístico.....	132
3.5.8 Principais diferenças entre a primeira e a segunda versão da atividade didática.....	132
3.5.9 Uma leitura da atividade didática na perspectiva “suporte e desafio”.....	137
3.6 Instrumentos complementares para coleta de dados.....	138
3.6.1 O “questionário biográfico-linguístico-intercultural”.....	138
3.6.2 O “questionário de avaliação da atividade didática”.....	139
3.7 Outros instrumentos: o “termo de consentimento livre e esclarecido”.....	140
3.8 Os sujeitos de pesquisa.....	141
3.8.1 Os sujeitos da pesquisa da primeira versão da atividade didática (AD1)...	141
3.8.2 Os sujeitos da pesquisa da segunda versão da atividade didática (AD2)....	142
4. ANÁLISE DE DADOS.....	145
4.1 Análise do desempenho dos sujeitos da pesquisa na atividade didática.....	145
4.1.1 Tarefa 1 (introdução da atividade didática).....	146

4.1.2 Tarefa 2.....	147
4.1.3 Tarefa 3.....	149
4.1.4 Tarefa 4 (fase de análise da atividade didática).....	150
4.1.5 Tarefa 5 da AD1.....	153
4.1.5.1 Grupo BTECV.....	154
4.1.5.2 Grupo OCCHIALI.....	156
4.1.5.3 Grupo TOPPOGIGIO.....	157
4.1.5.4 Grupo LE MICETTE.....	158
4.1.5.5 Tarefa 5 da AD1 implementada de acordo com a letra da canção.....	160
4.1.6 Tarefa 5 da AD2.....	167
4.1.6.1 Grupo PRIMAVERA.....	169
4.1.6.2 Grupo VERÃO.....	170
4.1.6.3 Grupo OUTONO.....	171
4.1.6.4 Grupo INVERNO.....	172
4.1.7 Tarefas 6 e 7 da AD1.....	176
4.1.8 Tarefa 6 e 7 da AD2.....	179
4.1.9 Tarefa 8 da AD1 correspondente à tarefa 9 da AD2 (fase de síntese e reflexão da atividade didática).....	180
4.1.10 Tarefa 9 da AD1 correspondente à tarefa 8 da AD2.....	181
4.1.11 As “Estações” de Giuseppe Arcimboldo (fase de <i>feedback</i> da atividade didática).....	182
4.1.12 Tarefa 10.....	184
4.1.12.1 Grupo PRIMAVERA.....	185
4.1.12.2 Grupo VERÃO.....	186
4.1.12.3 Grupo OUTONO.....	187
4.1.12.4 Grupo INVERNO.....	188
4.1.13 “As Quatro Estações” de Antonio Vivaldi (apenas na AD1 – final da atividade didática).....	189
4.2 Análise do questionário de avaliação da atividade didática.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	200

APÊNDICES.....	216
Apêndice A – Quadro sinótico do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural.....	217
Apêndice B – Quadro sinótico das respostas dos entrevistados.....	224
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	235
Apêndice D – Questionário biográfico-linguístico-intercultural.....	236
Apêndice E – Questionário de avaliação da atividade didática.....	238
Apêndice F – Quadro sinótico das respostas ao questionário biográfico- linguístico-intercultural (AD1).....	240
Apêndice G – Quadro sinótico das respostas ao questionário biográfico- linguístico-intercultural da (AD2).....	247
Apêndice H – Quadro sinótico das respostas ao questionário de avaliação da atividade didática (AD1).....	255
Apêndice I – Quadro sinótico das respostas ao questionário de avaliação da atividade didática (AD2).....	259
Apêndice L – <i>Slides</i> da apresentação em Power Point (AD1).....	262
Apêndice M – <i>Slides</i> da apresentação em Power Point (AD2).....	270
ANEXOS.....	274
Anexo A – “ <i>Canzone dei dodici mesi</i> ” [Canção dos doze meses]	275

1. INTRODUÇÃO

Passando uma fronteira (...ou duas), o estrangeiro transformou as suas inquietações em foco de resistência, em cidadela de vida. Aliás, se tivesse ficado em casa, talvez fosse um marginal, um doente, um fora-da-lei... (KRISTEVA, 1990, p. 16)

1.1 Ponto de partida: identidade(s) questionada(s)

As reflexões que levaram à escolha do tema da presente pesquisa surgiram do encontro de dois fatores: a minha biografia de “deslocada”, há dezassete anos mudando de espaço e lugares – que alimenta interrogações interculturais e linguístico-identitárias – e o desejo e a necessidade, enquanto professora de Italiano como Língua Estrangeira (doravante LE)¹, de levar alguns dos meus conhecimentos/questionamentos interculturais (empíricos e teóricos) para a sala de aula.

No que diz respeito ao primeiro fator, cabe dizer que deixei a Itália, meu país de origem, em 1997 quando viajei para Lisboa (Portugal), onde permaneci três anos. Entre 2000 e 2002 passei temporadas na Espanha, na Itália e novamente em Portugal. Em 2002, após a graduação em Línguas e Literaturas Estrangeiras pela Universidade de Bolonha (Itália), fui para Quito (Equador), onde residi até meados de 2010. Encontro-me em São Paulo desde setembro daquele mesmo ano. Docente de Italiano como LE desde 2002, considero-me *uno et trino* pelas/nas línguas que falo, escrevo e nas quais “me faço sujeito” diariamente (italiano, português e espanhol); renunciar a qualquer uma delas representaria uma mutilação inaceitável.

Do olhar da minha biografia, portanto, a presente investigação, poderia ser resumida e condensada na seguinte questão: como viver nos “entre-lugares”² e habitar línguas “outras”,

¹ No presente trabalho, em linha geral, seguiremos a tradição dos países de cultura neolatina ao utilizar as abreviaturas LM para “língua materna” e LE para “língua estrangeira”. Realça-se, porém, que os autores de cultura anglo-saxônica que serão citados no capítulo 2, utilizam as siglas L1 e L2 com o mesmo sentido, respectivamente. Tais abreviaturas serão, portanto, mantidas em tais contextos apenas para fazer jus à tradução das citações.

² A expressão “entre-lugares” é aqui utilizada na acepção de Homi Bhabha. De acordo com esse autor, na época contemporânea, as noções tradicionais de identidade (raça, gênero, local institucional, localidade geopolítica,

uma vez que “a língua dita materna nunca é puramente natural, nem própria, nem habitável [...]” (DERRIDA, 1996, p. 90). Uma resposta, entre outras, seria que “[...] não [existindo] *habitat* possível sem a diferença deste exílio e desta nostalgia” (DERRIDA, 1996, p. 90), nos deslocamos, como Nabokov³, por sucessivas línguas “como um potentado em viagem”, construindo para nós uma casa de palavras (STEINER, 1969, p. 19).

Se assim for, sou levada a pensar que o meu falante ideal de língua não existe, mas se existisse não seria o nativo, seria aquele – nativo ou não – que conseguisse, falando, ecoar “outros mundos novos” e que inspirasse calçar sapatos para ser seguido na trilha dos pensamentos.

São estas algumas das respostas, sempre questionáveis, sempre *in fieri*, que norteiam a minha busca identitária – “cidadela de vida” (KRISTEVA, 1990, p. 16) – de falante plurilíngue/eterna-estrangeira e que constituem o húmus profundo dos meus projetos acadêmicos em volta da comunicação intercultural.

Estas reflexões têm sido estimuladas pelas disciplinas cursadas na USP em 2011 nos quais ressoou o eco da psicanálise lacaniana que, embora não faça parte da fundamentação teórica – *strictu sensu* – da presente investigação, alimentou seus pressupostos: a ciência me pede a escolha de embasamentos teóricos compatíveis, mas a vivência das/nas LEs delicia-se do oposto.

Mas como é que esta visão “filosófica” – de alguém que se está procurando nas línguas/culturas que “habita” – repercute na sua prática didática cotidiana? Será que todos os aprendizes de línguas estrangeiras, ao se depararem com outro idioma, sentem sua(s) identidade(s) posta(s) em xeque? Acredito que para alguns seja assim, embora com diferentes graus e implicações.

orientação sexual) já não são adequadas para caracterizar uma realidade muito mais complexa e matizada. Nesse contexto “[...] o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de [...] focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade [...]. É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença [...]?” (BHABHA, 1998, p. 19-20). No original: “*What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to [...] to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. These 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity [...]. It is in the emergence of the interstices – the overlap and displacement of domains of difference – that the intersubjective and collective experiences of nationness, community interest, or cultural value are negotiated. How are subjects formed 'in-between', or in excess of, the sum of the 'parts' of difference [...]?*” (BHABHA, 1994, p.1-2). A tradução de todas as citações que não foram originariamente escritas em português é, se não diferentemente especificado, de nossa autoria.

³ O ensaísta George Steiner refere-se aqui ao escritor russo Vladimir Nabokov, autor da novela *Lolita* (1955) que foi o principal tradutor para o inglês de parte dos seus próprios romances e contos russos e retraduziu *Lolita* para o russo (STEINER, 1969).

Logo me pergunto: qual é o aporte que um docente deve e pode dar a este processo nas aulas de LE? Pareceria absurdo pensar que a “tarefa identitária” possa ser “ensinada”, pois é uma *construção* que cabe ao sujeito⁴.

Além do mais, julgo que esta seja uma tarefa “performativa”: não apenas imaginada, precisa tornar-se operante no presente e orientada ao futuro e não unicamente ao passado, como tradicionalmente é concebida. De acordo com Kontopodis e Matera:

Comemorações, histórias, rituais, monumentos, museus, tradições, reivindicações, pertences, genealogias e antepassados, mortes, línguas e culturas, constituem uma pequena parte do enorme leque de modalidades e artefatos, estratégias e recursos que os grupos humanos – desde as minorias marginais até as sociedades dominantes e os estados nacionais – têm concebido para usar seu passado de uma forma que reforce sua condição, na constante e incerta busca identitária. (KONTOPODIS; MATERA, 2010, p. 3).

[Commemorations, histories, rituals, monuments, museums, traditions, claims and belonging, genealogies and ancestors, deaths, languages and culture, are all a small part of the enormous variety of modalities and artifacts, strategies and resources human groups – from marginal minorities to dominant societies and national-states – have devised in order to use their past in a way that strengthens their position in the constant and uncertain fight for identity.]

Não importa a memória ser uma função da identidade, ou vice-versa ou ambas as coisas, o resultado final é o mesmo: o processo memorialístico tende a expulsar a novidade e a diferença para fortalecer a continuidade entre passado e futuro. Porém “[...] diferentes versões do passado podem ser “performativizadas” no decurso de uma ação material-semiótica” *[...]different versions of the past can be “performed” or “enacted” during material-semiotic action.]* (KONTOPODIS; MATERA, 2010, p. 2)⁵ e cada uma delas estará relacionada a diferentes versões do futuro.

Se deixarmos de pensar na memória como a principal prerrogativa da identidade e começarmos a enxergar esta última em função do presente e do futuro, e ainda, se conseguirmos criar uma empatia com o “outro” e, mesmo assim, ficarmos coerentes com nossos valores, então estaremos em condições de afirmar criativamente “o nosso lugar no mundo”, mas também de assumir responsabilidades por ele.

Nesta perspectiva, acredito que o papel do docente de LE possa ser relevante não tanto por oferecer respostas “certas” – por sinal, inexistentes – quanto por colocar perguntas

⁴ Uso as expressões “tarefa identitária” e “construção” com base no conceito de identidade de Zygmunt Bauman. De acordo com esse autor, a construção da identidade, se confrontada com a montagem de um quebra-cabeça, não é orientada *ao objetivo*, já que a solução final não nos é dada *a priori*, mas sim *aos meios*: descobrir como organizar as peças de que dispomos - ou aquelas por cuja obtenção somos dispostos a lutar - para alcançar um resultado satisfatório para nós (Bauman na entrevista a VECCHI, 2003, p. 56-58).

⁵ O embasamento teórico subjacente a estas afirmações é constituído pela psicologia cultural-histórica post-vygotskiana, a teoria da performatividade e os estudos sobre ciência, tecnologia e sociedade (CTS).

“certeiras”, mesmo que, parafraseando o escritor moçambicano Mia Couto, “no arremesso certo [vá] sempre algo de quem dispara” (COUTO, 1990, p. 4), ou seja, mesmo que esse processo coloque questões por vezes incômodas e perturbadoras.

Respondendo à pergunta inicial: nem sempre o estudo de uma LE, ou até a vivência no país onde essa língua é falada, leva ao clímax de um questionamento identitário e é possível que isso não seja sequer desejável; certamente não pode ser esse um objetivo didático intencional. Por outro lado, acreditamos que o questionamento intercultural, que representaria um estágio prévio, mereça, sim, um lugar em sala de aula de LE. De que maneira? Estimulando, na interação com os alunos, uma reflexão explícita sobre a comunicação intercultural que, sendo pautada na prática e na teoria, seja significativa para as partes em causa, uma vez que aprendizes ou docentes (falantes nativos ou não), viajantes, nômades, expatriados ou imigrantes, sempre acabamos “afetados” pela língua/cultura “outra” com a qual lidamos; ela sempre nos “desloca”, ainda que tenhamos escolhido ficar “em casa”. Acreditamos que fazer vir à tona e conscientizar os alunos sobre estas questões e suas implicações comunicativas dentro e fora da sala de aula, faça parte das tarefas de um docente de LE.

Em nível epistemológico e metodológico, tomei para mim a convicção construtivista pela qual a pesquisa – como todo conhecimento – não gera a “cartografia” de uma realidade já existente, aí reproduzida e descrita, mas um “mapa” que estabelece, inventando-a e “operativizando-a”, uma relação entre “questões de pesquisa e questões de fato” [*matters of concern and matters of fact*] (KONTOPODIS, 2007a, p. [7]).

Kontopodis, apresentando as conclusões de sua pesquisa em âmbito educativo, corrobora esse conceito da seguinte forma:

É necessário levar em conta que tais conexões, traduções etc. não se encontram simplesmente “aí”, mas se revelam só quando – e se – forem *performativizadas* ao longo de um evento real. Por meio dos meus papéis [a pesquisa, em sentido material], provavelmente institucionalizei essas relações, criando um *topos*, um mapa, onde tais relações podem ser encontradas mesmo se elas não forem *performativizadas* [grifos nossos] (KONTOPODIS, 2007a, p. [28])⁶.
[One should, however, bear in mind that these connections, translations, etc. are not simply “there” but develop only when and if they are performed during actual events. Through my paper, I probably institutionalized these relations, creating a

⁶ As conclusões de Kontopodis apóiam-se no construtivismo cibernético (“cibernética de segunda ordem” ou “dos sistemas observantes”) que também fundamenta os estudos de Milton Bennett, autor de referência na presente pesquisa. Esta teoria epistemológica, fundada por Heinz Von Foerster (WATZLAWICK, 2010, p. 37-56) tem hoje, entre seus representantes preeminentes, Humberto Maturana. A cibernética de segunda ordem entende o observador como parte da realidade observada, enquanto construtor do campo de investigação: ele decide quais são os elementos da realidade a observar e estabelece suas fronteiras para com o meio que o rodeia. Este tema será aprofundado em 2.2.4.

topos, a map where these relations are to be found even when they are not performed.]

Apoiada nessa convicção, venho dedicando-me ao tema da comunicação intercultural no ensino do Italiano como LE desde 2006. Em 2007, como trabalho final do *Master ITALS* em Didática do Italiano como LE da Universidade *Ca' Foscari* de Veneza, escrevi, a quatro mãos, a dissertação intitulada: “Com um pé em dois sapatos. Itália e Equador. Material autêntico para a didática do italiano LE em perspectiva intercultural”. O objetivo do estudo foi criar material autêntico (em DVD e outros suportes) para problematizar didaticamente, em sala de aula, a competência intercultural. A pesquisa foi realizada em Quito, no Equador, com 10 participantes: 5 italianos que viviam há bastante tempo naquele país e 5 equatorianos que moraram na Itália por um período de tempo significativo. Meu colega de "master" e trabalho, Francesco Colli, e eu, ambos italianos e ambos docentes de Italiano como Língua Estrangeira (doravante I/LE) na *Società Dante Alighieri* de Quito⁷ fomos também, em parte, informantes da pesquisa. Os dados foram coletados através de entrevistas, que constituem o núcleo central do DVD produzido, e de um questionário. Ambos os instrumentos foram depois testados em sala de aula para introduzir a temática da competência intercultural junto aos alunos de Italiano da *Società Dante Alighieri*.

Esse trabalho representou uma primeira incursão no tema da comunicação intercultural no ensino de LE e constitui também o berço da atual pesquisa, uma vez que alguns pressupostos teóricos do primeiro foram mantidos e aprofundados no segundo, que conta, no entanto, também com outras referências teóricas.

1.2 Tema e objetivo

Esta dissertação pretende problematizar a competência intercultural com base no chamado *Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural* desenvolvido por Milton Bennett (1993) (doravante MDSI) e refletir, em nível teórico e prático, sobre suas possíveis aplicações na sala de aula de I/LE.

O MDSI é um modelo representado por um *continuum* que abrange vários estágios de desenvolvimento da sensibilidade intercultural: do etnocêntrico, que representa um extremo,

⁷ A *Società Dante Alighieri* é uma instituição sem fins lucrativos, cujo objetivo é a difusão da língua e da cultura italianas no exterior. No Equador, na ausência de um *Istituto Italiano di Cultura*, é a *Dante* que desempenha o papel de promoção linguístico-cultural, funcionando em direto contato e com o aval da Embaixada de Itália.

ao etnorrelativo, que indica o outro. O modelo está fundamentado em dados experimentais – coletados, ao longo de vários anos, entre estudantes, migrantes, etc. – interpretados à luz de alguns princípios da psicologia dos construtos pessoais (KELLY, 1955/1991), do construtivismo radical e cibernético (MATURANA; VARELA, 1987; MATURANA, 1988; WATZLAVICK, 2010), da sociologia do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 1967), entre outros.

Na presente pesquisa, a teoria de Bennett – oriunda dos estudos interculturais e, em particular, do *intercultural training* – é posta em diálogo com alguns estudos sobre competência intercultural procedentes da área da didática das línguas, a saber: 1. a “competência comunicativa intercultural” de Michael BYRAM (1997), 2. o “terceiro espaço” de Claire KRAMSH (1998), 3. as propostas do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), entre outros.

Posto que na presente pesquisa entendemos a *competência intercultural* como o conjunto de *conhecimentos-atitudes-habilidades* e *sensibilidade intercultural* orientados à “criação mútua de significados entre culturas” (ver 2.3)⁸, o objetivo da pesquisa é verificar se uma atividade didática, construída a partir dos pressupostos do MDSI e de outros modelos interculturais, pode, de fato, estimular a sensibilidade ou a competência intercultural não apenas em nível cognitivo, mas também (dentro do possível) perceptivo. Deseja-se ademais verificar se o exercício de Descrição, Interpretação, Avaliação (*Description, Interpretation, Evaluation* – DIE) (BENNETT; BENNETT, 1988), que visa a promover a compreensão e a diferenciação dos conceitos de “descrição”, “interpretação” e “avaliação”, incentiva de fato a tomada de consciência dos nossos próprios juízos de valor, fazendo vir à tona sua relatividade pessoal e cultural. Em um plano mais geral, almeja-se registrar efeitos e reações dos aprendizes em contato com tal atividade didática.

Portanto, as perguntas de pesquisas que norteiam o trabalho são as seguintes:

1. Uma atividade didática elaborada na perspectiva intercultural e implementada na sala de aula de I/LE promove de fato, por meio do exercício de Descrição, Interpretação, Avaliação (*Description, Interpretation, Evaluation* – DIE) uma mudança de *atitude* – em direção ao estágio dito etnorrelativo – nos aprendizes brasileiros?
2. A atividade didática proposta logra estimular a empatia, enquanto capacidade de “ver e sentir o mundo do outro com os olhos e o corpo do outro”, aprimorando assim as *habilidades* dos alunos no contexto da competência intercultural?

⁸ A expressão “criação mútua de significados entre culturas” [*the mutual creation of meaning across culture*] define, de acordo com Bennett (2013) a “comunicação intercultural”. Ver também 2.3.

1.3 Justificativa

Na presente seção fundamentaremos a relevância do tema da nossa pesquisa em função dos conceitos chave de “diferença”, “identidade” e “diversidade”, analisados, primeiramente, numa ótica social para, em seguida, enfocar seus alcances na didática das LEs.

1.3.1 “Diferença” e “identidade” em nível sócio-político-cultural

Os conceitos de “diferença” e “identidade”, palavras-chave da presente pesquisa, são hoje um *leitmotiv* nos debates sociais e políticos em muitos países do mundo e, em tais contextos, a competência intercultural é tida como uma característica desejável para todos nós que, cada vez mais, “cruzamos as fronteiras” entre culturas.

Antes de prosseguir, cabe um esclarecimento relativos aos conceitos “intercultural” e “cross-cultural”, pois nas ciências sociais e na literatura sobre comunicação intercultural, existe certa confusão a respeito. Os estudos interculturais concernem as relações humanas que acontecem no cruzamento das fronteiras culturais e baseiam-se no pressuposto de que as pessoas possam ter consciência da própria experiência cultural e modificá-la em contextos diferentes. Os estudos cross-culturais de psicologia, por sua vez, não partem das mesmas conjecturas e estão mais dirigidos às comparações entre culturas (BENNETT, 2005) (GUDYKUNST, 2003). No que diz respeito ao nível de análise da cultura, os dois âmbitos de estudo também diferem. A comunicação intercultural, tal como a psicologia social, a sociologia e a antropologia realiza uma análise em nível grupal: os indivíduos são encarados como parte de um grupo, que no caso da comunicação intercultural, é culturalmente conotado.

A experiência cultural dos indivíduos é em si, por definição, intrinsecamente, um fenômeno de experiência de nível grupal; a cultura não é a personalidade [...]. A cultura imbrica com a manutenção, por parte de um grupo, de algo como um valor ou uma crença ou um estilo. [...] Os psicólogos cross-culturais são mestres em falar de indivíduos dentro de um contexto cultural, mas ainda estão falando de indivíduos [...]. Eles podem fazer comparações cross-culturais, mas não estão se referindo à experiência de atravessar culturas (BENNETT, 2011, part II, 3’ 54’’)⁹.

[Individual cultural experience is in itself, by definition, inherently, a group experience level phenomenon, not a individual level phenomenon; culture is not personality. [...] Culture is about a group maintaining something like a value or a belief or a style. [...] Cross-cultural psychologists are pretty good at talking about individuals in a cultural context, but they are still talking about individuals [...]. They may be making cross-cultural comparisons but they’re not referring to the experience of crossing cultures.]

⁹ Vejam-se também os verbetes “Cross-cultural psychology” e “Intercultural communication” (BYRAM, 2004, p.155-157 e p. 295-297).

Como se justifica que a “diversidade” tenha virado um tema transversal dos/nos nossos tempos? E qual seu alcance no ensino de LE?

Para entender melhor o contexto sócio-cultural no qual esta investigação se insere, é preciso lembrar que, em meados dos anos 50, a doutrina mais em auge na esfera econômica, particularmente na área da economia do desenvolvimento, era o paradigma da modernização, que via nos países ocidentais o único modelo possível de crescimento. O progresso era considerado uma meta ao alcance de todos e especialmente desejável para os países ditos, segundo critério do mesmo paradigma, “subdesenvolvidos”. Era só uma questão de homologação em direção a um caminho unívoco e unidirecional (aquele dos países ocidentais), ao final do qual estaria o farto banquete do “progresso”. O requisito para o sucesso do processo era a anulação de qualquer marca de diversidade ou de particularismo e a valorização do conceito de “igualdade”, entendida como ausência de diferenças. Esta visão impregnou os vários campos do saber nos diferentes países, “desenvolvidos” ou não; dela inferiram, em nível institucional, não só as decisões estritamente econômicas, como também as políticas, com implicações nos vários setores da vida pública.

Um exemplo bem presente no imaginário brasileiro, e que pertence, *ante litteram*, à mesma corrente de pensamento, é representado pelo lema da própria bandeira do Brasil: “Ordem e progresso”. Versão abreviada de “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”, expressa a fé positivista do seu autor (August Comte, 1798-1857) e dos políticos da primeira República que quiseram elevá-lo a emblema em 1889. O “progresso” se alcançaria através da “ordem”, conceito, este último, que não parece deixar muito espaço para a “diversidade”, em um país já então meta de imigrantes de diferentes procedências.

O sociólogo Vincenzo Cesareo comenta a respeito:

Em relação às democracias liberais em específico, ocorreu um processo histórico por meio do qual a noção de *diferença* tendeu a ser substituída por aquela de *igualdade*, no sentido que o poder público comprometia-se a suportar e garantir a igualdade civil, enquanto fundamental direito de cidadania individual, em troca de um encurralamento das diferenças em âmbito particular, *que se tornavam, portanto, irrelevantes do ponto de vista político e social* [grifo nosso] (CESAREO, 2002, p. 39).

[Con specifico riferimento alle democrazie liberali, si è storicamente verificato un processo mediante il quale la nozione di *differenza* tendeva a essere sostituita da quella di *uguaglianza*, nel senso che il potere pubblico si impegnava a sostenere e a garantire quanto più possibile l'*eguaglianza* civile, quale fondamentale diritto di cittadinanza individuale, in cambio di un confinamento delle differenze in ambito privato, che diventavano quindi irrilevanti sotto il profilo politico e sociale.]

Em outras palavras, a diversidade não era considerada um valor. Um exemplo evidente é o caso dos Estados Unidos da América (doravante EUA). O seu lema originário, *e pluribus unum*, (“De todos, um”, 1776), no tempo da Revolução Americana, simbolizava a união das 13 colônias que compunham o Estado, mais tarde passou a designar também a vontade política de *fundir* as diferentes culturas presentes naquele país (“*melting pot*”) para “forjar” uma cultura nova que se reconhecesse no *American Way of Life*.

No final do século passado, o sonho de um crescimento para todos, nascido com o iluminismo francês e amadurecido com o positivismo científico, acaba por morrer no seio da ideologia liberal-capitalista ocidental e se delineia uma nova perspectiva que leva certas sociedades, entre elas as europeias, a fazer da diversidade um valor em si.

A passagem do séc. XX para o séc. XXI ficou marcada por um interesse cada vez maior para o tema da multi-etnicidade, como consequência da ocorrência de uma série de eventos e de processos do chamado *revival étnico* [...]. Isso obrigou a colocar em discussão o paradigma da modernização, até então dominante (CESAREO, 2002, p. 3)¹⁰.

[Il passaggio dal ventesimo al ventunesimo secolo è segnato da un interesse crescente per la tematica della multiethnicità, a seguito del verificarsi di una serie di eventi e di processi riconducibili al cosiddetto revival etnico [...] Esso ha costretto a mettere in discussione il dominante paradigma della modernizzazione.]

A partir desse momento, o pertencimento étnico/cultural passa a ser uma dimensão importante, tanto que as sociedades atuais serem tidas por “multiculturais” é hoje um axioma incontestável. De fato, as sociedades atuais são multiculturais se entendermos por *cultura* as diferentes identidades existentes em seu seio; seu número e tipologia dependerão do critério que escolhermos para classificá-las.

Se, por um lado, é verdade que as sociedades multiculturais não são uma novidade de hoje, também é certo que hoje: 1) estão mais presentes, devido a fatores como o processo de globalização, o aumento das migrações em nível internacional, o multiplicar-se das relações entre diferentes culturas; 2) estão mais diversificadas e, 3) existe uma pressão social, politicamente correta, no sentido de uma tomada de consciência para com as incontáveis “diversidades” existentes dentro e fora de uma cultura nacional.

Frente a este cenário sócio-cultural, é a educação formal, a mais chamada em causa para aprimorar a consciência da diversidade nos aprendizes, como também em todas as partes sociais envolvidas, e fazer com que haja uma interação fluente entre as diferentes culturas das quais somos parte e mediadores. Esta pesquisa aspira a ser uma contribuição neste sentido.

¹⁰ Eu nasci em finais dos anos ’60 e, na minha cultura e formação, vivenciei com consciência a mudança de paradigma; esta é uma das razões pela qual sinto afinidade com o tema da presente pesquisa.

1.3.2 A “diversidade” na didática das línguas estrangeiras

Pensando no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, é notório que os docentes raramente recebem uma formação específica no que diz respeito à competência intercultural. É igualmente raro que os materiais didáticos problematizem de maneira aprofundada e articulada tal competência, apesar de ela estar contemplada no bem conhecido *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR) (2001)¹¹, no qual estão pautados muitos dos livros didáticos usados hoje nas aulas de LE.

De fato, a União Europeia (doravante UE) tem tido, em nível institucional, uma preocupação constante, desde a sua fundação em 1992, pelo tema da diversidade, o que fica patente, desde logo, pelo lema da própria UE: “unidos na diversidade”, com base no latim *in varietate concordia*. Se o confrontarmos com o lema originário dos EUA, *e pluribus unum*, antes mencionado, fica manifesta, no primeiro, a vontade política de frisar a diversidade enquanto valor estrutural da própria União, *versus* o enfoque universalista e finalizado à unicidade cultural dos EUA.

Nessa visão filosófico-política, o QECR constitui uma ferramenta que o Conselho da Europa criou, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, para harmonizar e orientar o ensino e a aprendizagem das línguas na Europa Unida. Os objetivos políticos do QECR (2001) resumidamente são: 1) proteger e desenvolver o patrimônio representado pelas diferentes culturas da União através do conhecimento recíproco das línguas nacionais, regionais e daquelas menos estudadas; 2) preparar os Europeus para os desafios da mobilidade internacional e de uma colaboração mais próxima nos âmbitos da educação, cultura, ciências, comércio e indústria; 3) promover a compreensão e a tolerância recíproca, o respeito pela identidade e pela diversidade cultural através de uma comunicação mais eficaz que contribuía a eliminar os preconceitos e a discriminação.

Esse instrumento não pretende dar respostas ou indicar métodos, mas coloca importantes alicerces para uma reflexão no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas. Em suas diretrizes visa à valorização da diversidade e ao aprimoramento das competências comunicativas linguísticas e interculturais dos aprendizes, promove “o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade” (QECR, 2001, p. 19). Nesse documento a competência intercultural está inserida nas *competências gerais*, especificamente na área do *saber fazer*:

¹¹ No presente trabalho fazemos referência à versão portuguesa do QECR, Conselho da Europa/Edições Asa, Porto. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares.

As capacidades interculturais e a competência de realização incluem: 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 para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a 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 (QECR, 2001, p. 151).

O QECR não é o único instrumento instrucional que traz diretrizes sobre a competência intercultural. Existem outras ferramentas e modelos, implementados por organismos governamentais ou não, que contemplam, direta ou indiretamente, a competência intercultural e que, juntamente com uma vasta literatura, constituem referência em contextos europeu e extra-europeus; é o caso dos estudos de Claire Kramsch (1993, 1998), de Alvino Fantini (1995, 2009) nos Estados Unidos, de Anthony Liddicoat (LIDDICOAT *et al.*, 2003) e Joseph Lo Bianco (LO BIANCO *et al.*, 1999) na Austrália, de Jonathan Newton (NEWTON *et al.*, 2010) na Nova Zelândia, além de muitos outros. Todos eles reconhecem relevância ao modelo de competência *comunicativa* intercultural de Michael Byram (1997) e, em alguns casos, o incorporam em suas propostas. O modelo de Byram fundamenta também as diretrizes do QECR. De fato, Byram, inspirado nos estudos de Hymes (1972) e van Ek (1986), teoriza um “modelo de competência comunicativa intercultural”, operando assim uma distinção entre “competência comunicativa intercultural” e “competência intercultural”. Esta última – constituída por atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência crítica – estaria compreendida na primeira, juntamente com a competência linguística, a sociolinguística e a discursiva. Este conceito será explorado mais detidamente no item 2.1.1.

Em contexto brasileiro a atenção para com esta temática resulta evidente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir [...] muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Do mesmo modo, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, atribui-se ao ensino de línguas estrangeiras a capacidade de “fazer com que o aprendiz entenda [...] que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92). O mesmo documento sugere ainda que

o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas [transversais]. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles. Sugestões de temas: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais. (BRASIL, 2006, p. 111-112).

Para resumir, as razões pelas quais é importante e procedente estimular em docentes e aprendizes de línguas estrangeiras a competência intercultural, estão entrelaçadas com: a) o contexto socio-político e cultural global que vivenciamos; b) o contexto da sala de aula, onde o docente é chamado a “veicular” a cultura da língua alvo, seja ele falante nativo ou não, tenha tido ou não experiências pessoais interculturais; c) a interface entre o QECR e outras propostas extra-européias, que mesmo tendo implicações nacionais e/ou regionais acabam, no diálogo entre elas, dando a tônica e orientando, em nível teórico, a didática das línguas estrangeiras.

Justificada a relevância do tema escolhido como objeto de pesquisa, passo agora a ilustrar as diferentes perspectivas teóricas sobre a competência intercultural.

2. A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MODELOS DE REFERÊNCIA

No presente capítulo será apresentado o contexto teórico geral da pesquisa. Inicialmente serão descritos alguns modelos e conceitos relativos à competência intercultural, oriundos da abordagem intercultural do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. O intuito não será aqui fazer uma análise detalhada de cada uma das teorias e propostas, quanto salientar o aporte que cada uma tem trazido ao tema em debate, seja agregando elementos novos – ou novos olhares sobre o existente – seja confirmando e fortalecendo o que já havia sido dito. Apenas o modelo de *competência comunicativa intercultural* proposto por Michael Byram será examinado mais detidamente devido à sua influência na área.

Em seguida, serão descritas a teoria de Milton Bennett sobre comunicação intercultural – com ênfase em suas bases epistemológicas – e o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural, que é o cerne da presente pesquisa. Embora os estudos deste último autor não tenham se desenvolvido originariamente no âmbito da didática das línguas, devido à sua versatilidade, o modelo vem sendo aplicado em diferentes áreas, entre elas, a educacional em geral e a do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em particular.

2.1 A competência intercultural na didática das línguas estrangeiras: alguns modelos e conceitos

Ao longo da história da didática das línguas estrangeiras a “cultura” tem sido quase sempre parte dos programas de ensino-aprendizagem, porém, a dimensão de seu significado e seu tratamento na sala de aula de LE mudaram à medida que as diferentes correntes didáticas vinham se sucedendo ao longo do tempo (LANGE, 2011). Na atualidade, na didática das línguas estrangeiras, assim como nos estudos de ciências sociais e humanas que envolvem o conceito de cultura, tem-se por legítima a acepção antropológica de tal conceito, formulada de forma abrangente, pelo antropólogo Edward Taylor:

A cultura ou civilização, entendida no seu amplo sentido etnográfico, é um conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e todas as outras capacidades e hábitos que o homem adquiriu em quanto integrante da sociedade (TAYLOR, 1871, p. 1).

[Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.]

De acordo com Mezzadri (2003), no marco das competências que constituem a abordagem comunicativa, a cultura é entendida principalmente na sua componente sociocultural, ou seja, como capacidade de compreender o contexto social no qual o evento comunicativo se realiza:

[...] competência linguística: composta por conhecimentos lexicais, morfossintáticos, fonológicos e textuais; a competência paralinguística (o uso do tom de voz, a velocidade do elóquio, a ênfase sobre partes do discurso, o uso de sons, não de palavras, para transmitir estados de espírito [...]) e extralinguística (proxêmica, vestêmica, cinésica, objetêmica)¹²; [...] competência sociocultural (saber compreender, interpretar e respeitar os papéis sociais e compreender a cultura em sentido antropológico do país ou dos países dos quais se estuda a língua) e os correspondentes aspectos sociolinguísticos; competência pragmática (ou seja, saber alcançar os objetivos por meio de atos linguísticos) (MEZZADRI, 2003, p. 237-238).

[[...]competenza linguistica: composta da conoscenze lessicali, morfosintattiche, fonologiche, testuali; competenza paralinguistica (l'uso del tono della voce, la velocità dell'eloquio, l'enfasi su parti del discorso; oppure l'impiego di suoni, non di parole, per trasmettere stati d'animo, opinioni [...]) e extralinguistica (prossemica, vestemica, cinesica, oggettemica); competenza socioculturale (saper comprendere, interpretare e rispettare i ruoli sociali e comprendere la cultura in senso antropologico del paese o dei paesi di cui si studia la lingua) e i relativi aspetti sociolinguistici; competenza pragmatica (cioè saper raggiungere gli obiettivi attraverso atti linguistici).]

Por outro lado, a abordagem intercultural – que também permeia as diretrizes do QECR – nasce da necessidade de ir além do conceito de comunicação veiculado pela abordagem comunicativa. De fato, as incompreensões que ocorrem na comunicação não se devem exclusivamente à falta de conhecimentos linguísticos ou a falhas nas competências indicadas acima, mas também a diferenças culturais desconhecidas, subestimadas ou simplesmente "mal administradas".

A partir do estudo da literatura relativa à competência intercultural, podemos afirmar que, embora exista certa unanimidade, entre os estudiosos de interculturalidade, a respeito de um conceito abrangente de competência intercultural, não é possível dizer o mesmo em

¹² A “proxêmica” diz respeito aos significados veiculados pela distância que as pessoas colocam entre elas e entre elas e diferentes objetos; a “vestêmica” e a “objetêmica” concernem aos significados comunicativos atribuídos respectivamente ao uso da indumentária e dos objetos e a “cinésica” refere-se ao uso comunicativo de gestos, postura, movimentos da cabeça, expressões faciais, contato visual etc. Em relação à tradução para o português dos termos “vestêmica (vestemica/vestemics)” e “objetêmica (oggettemica/objectemics)”, cabe lembrar que encontramos apenas uma referência na internet (<http://www.webartigos.com/artigos/ensino-aprendizagem-de-lingua-estrangeira-na-contemporaneidade/32224/>) e, portanto, utilizamos tais termos com as devidas ressalvas.

relação aos seus componentes, aos meios para desenvolvê-la e às possíveis maneiras para alcançá-la e avaliá-la. Um dos fatores responsáveis é, sem dúvida, o fato de a competência intercultural ser – tal como a noção de cultura sobre a qual se alicerça – um conceito relevante para diferentes áreas de pesquisa que, embora complementares, têm objetos de estudos e/ou praticam níveis de análise distintos.

Darla Deardorff, especialista em competência intercultural e avaliação de programas de educação internacional, propõe uma definição de competência intercultural derivada do primeiro estudo realizado entre destacados interculturalistas estadunidenses, com o objetivo de chegar a um consenso relativamente ao conceito de competência intercultural e aos seus componentes:

[...] a competência intercultural é definida como a comunicação e o comportamento eficazes e apropriados em situações interculturais, os quais podem ser ulteriormente detalhados em termos de comportamento *apropriado* em contextos específicos (sendo que a adequação do comportamento seria avaliada pela contraparte envolvida na interação) (DEARDORFF, 2009, p. 479)¹³.

[...] *intercultural competence is defined as the effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations, which again can be further detailed in terms of appropriate behavior in specific contexts (appropriate behavior being assessed by the other involved in the interaction).*]

Tendo em mente essa abrangente definição, ilustraremos agora algumas teorias e modelos de competência intercultural oriundas da didática das LEs.

2.1.1 O modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram

O modelo de Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI), proposto por Michael Byram em seu *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* de 1997, ocupa um lugar de destaque dentre os modelos existentes, enquanto serviu e ainda serve de parâmetro na formulação de outras propostas referentes à competência intercultural.

De acordo com Byram (1997), Dell Hymes, em contexto anglófono, apontou a importância das competências sociolinguísticas – e não só daquelas gramaticais – dentro do processo de aquisição da língua materna:

Hymes sustentava que os linguistas que quisessem entender a aquisição da primeira língua, tinham que prestar atenção não apenas à maneira como a competência

¹³ De acordo com a autora, o estudo foi levado a cabo com uma metodologia que utiliza a técnica Delphi, especialmente desenvolvida para alcançar consenso entre um grupo de especialistas.

gramatical é adquirida, mas também a como a capacidade de utilizar a língua de forma apropriada é alcançada. Por esse motivo colocou ênfase na competência sociolinguística [...] (BYRAM, 1997, p. 7).

[Hymes argued that linguists wishing to understand first language acquisition, need to pay attention to the way in which not only grammatical competence but also the ability to use language appropriately is acquired. He thus put emphasis on sociolinguistic competence [...]]

Isso levou, contudo, a que as finalidades e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem da LM fossem adaptados acriticamente à LE, veiculando a convicção que o modelo ideal de falante fosse o nativo e desconsiderando, assim, a identidade social e a competência cultural do aprendiz em cada uma das interações. Posteriormente, Jan van Ek propôs o seu *Framework for comprehensive foreign language learning* [Quadro geral dos objetivos para o ensino das línguas estrangeiras], onde se afirma que, para além das destrezas comunicativas, é preciso pôr ênfase no processo de aprimoramento pessoal e social do aprendiz, estimulando o desenvolvimento da sua competência e responsabilidade sociais assim como da sua autonomia. Tal modelo consta de seis competências que, segundo o próprio autor, não devem ser consideradas unidades discretas, mas diferentes aspectos do mesmo conceito. As seis competências, resumidamente são:

Quadro 2.1: Framework for comprehensive foreign language learning [Quadro geral dos objetivos para o ensino das línguas estrangeiras] (VAN EK, 1986 apud BYRAM, 1997, p. 10).

Competência linguística: <i>[Linguistic competence]:</i>	A habilidade de produzir e interpretar afirmações com sentido, que tenham sido formuladas de acordo com as regras da língua interessada e que veiculem o seu significado convencional... aquele que o falante nativo atribuiria a uma afirmação considerada isoladamente [...]. <i>[the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning ... that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation [...]].</i>
Competência sociolinguística: <i>[Sociolinguistic competence]:</i>	A consciência das maneiras como as escolhas linguísticas são feitas... é determinada por condições tais como cenário, relação entre os parceiros da comunicação, a intenção comunicativa etc. ... a competência sociolinguística abarca a relação entre signos linguísticos e seu significado contextual ou situacional [...]. <i>[the awareness of ways in which the choice of language forms...is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc., etc. ... sociolinguistic competence covers the relation between linguistic signals and their contextual - or situational - meaning [...]].</i>
Competência discursiva: <i>[Discourse competence]:</i>	A habilidade de usar estratégias apropriadas na construção e interpretação dos textos [...]. <i>[the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts [...]].</i>
Competência estratégica: <i>[Strategic competence]:</i>	Quando a comunicação é difícil, precisamos encontrar maneiras de “fazer chegar o nosso significado” e de “descobrir aquilo que o outro entende”; trata-se de estratégias comunicativas, como reformular a frase e pedir esclarecimentos [...]. <i>[when communication is difficult we have to find ways of ‘getting our</i>

	<i>meaning across' or of 'finding out what somebody means'; these are communication strategies, such as rephrasing, asking for clarification [...]].</i>
Competência sociocultural: <i>Socio-cultural competence</i> :	Cada língua é colocada em um contexto sociocultural e implica o uso de um marco de referência específico que é parcialmente diferente daquele do aprendiz de língua estrangeira; a competência sociocultural pressupõe certo grau de familiaridade com aquele contexto [...]. <i>[every language is situated in sociocultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presupposes a certain degree of familiarity with that context [...]].</i>
Competência social: <i>[Social competence]</i> :	Diz respeito à vontade e à capacidade de interagir com outros e envolve motivação, atitude, autoconfiança, empatia e a habilidade de gerir situações sociais. <i>[involves both the will and the skill to interact with others, involving motivation, attitude, self-confidence, empathy and the ability to handle social situations[...]].</i>

Byram (1997) confere validade a esta abordagem por considerar as seis competências como parte de um “todo”, mas aponta suas limitações, pois propõe implicitamente o falante nativo como modelo para o aprendiz de LE. Este aspecto ficaria evidente na descrição dos níveis de competência *linguística* e *sociolinguística*, onde van Ek julga que: 1) o aprendiz de LE tenha que falar “de acordo com as regras da língua interessada” e não esclarece origem e natureza de tais regras; 2) os enunciados têm que veicular “seu significado convencional”, ou seja, “aquele significado que o falante nativo atribuiria a uma afirmação considerada isoladamente”. Se por um lado, não é possível utilizar um enunciado fora do contexto no qual é produzido, por outro também se insinua a suspeita que o falante nativo, ao qual se faz implícita referência, seja um falante nativo culto (*educated native speaker*)¹⁴.

De acordo com Byram, este modelo cria uma meta que para o aprendiz de LE em uma situação intercultural é impossível de alcançar, e o condena, portanto, ao insucesso. Além disso, coloca muito poder (linguístico e social) nas mãos dos falantes nativos e ignora a linguagem não verbal.

Com base no *Framework for comprehensive foreign language learning* de van Ek, Byram formulou os seus modelos de *competência intercultural* e de *competência comunicativa intercultural* (figura 2.1).

¹⁴ O tema do falante nativo será aprofundado em 2.1.2.

Figura 2.1: Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (BYRAM, 1997, p. 73)

Segundo esse autor, são cinco os fatores que compõem a *competência intercultural*:

Quadro 2.2: Os fatores que compõe a competência intercultural (BYRAM, 1997, p. 57-63)

Atitudes [<i>"savoir être"</i>]: [Attitudes [<i>"savoir être"</i>]]:	Curiosidade e abertura, capacidade de abdicar dos preconceitos sobre a cultura do outro e das crenças sobre a própria [...]. [curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own [...]].
Conhecimentos [<i>"savoirs"</i>]: [Knowledge [<i>"savoirs"</i>]]:	Dos grupos sociais, seus produtos e processos do seu próprio país e do país do seu interlocutor e, em geral, dos processos de interação em nível individual e social [...]. [of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor country, and of the general processes of societal and individual interaction [...]].
Capacidade de interpretar e de relacionar	Habilidade de interpretar um documento ou um evento

[“savoir comprendre”]: <i>[Skills of interpreting and relating</i> <i>[“savoir comprendre”]:</i>	procedente de outra cultura, explicá-lo e criar relações entre ele e outros documentos da própria cultura [...]. <i>[ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own [...]].</i>
Capacidade de descoberta e interação [“savoir apprendre/faire”]: <i>[Skills of discovery and interaction</i> <i>[“savoir apprendre/faire”]]:</i>	Habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e de práticas culturais e a habilidade de tornar operativos os conhecimentos, as atitudes e as capacidades sob a pressão da comunicação e da interação em tempo real [...]. <i>[ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction [...]].</i>
Consciência cultural crítica/educação política [“savoir s’engager”]: <i>[Critical cultural awareness/political education [“savoir s’engager”]]:</i>	Habilidade de avaliar criticamente e com base em uma perspectiva de critérios explícitos, práticas e produtos da própria cultura e país, tal como de outros [...]. <i>[an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries [...]].</i>

Cada um dos componentes diz respeito aos três níveis envolvidos na aprendizagem: cognitivo (*conhecimentos*), afetivo (*atitudes*) e comportamental (*capacidades*).

De acordo com Newton *et al.* (2010), Byram apresentou posteriormente uma versão revisada na qual a *consciência cultural crítica/educação política* é classificada como capacidade cognitiva e acrescentou mais um elemento: a “orientação à ação” (*action orientation*) descrito como “[...] a reflexão crítica sobre as suposições familiares e não questionadas relativas à cultura/país de pertencimento e o envolvimento e intervenção no âmbito das práticas, com a intenção de criar mudanças sociais, em cooperação com pessoas de outras culturas/países [...]” *[[...]both critical reflection on the familiar and unquestioned assumptions of one’s own culture/country and involvement and intervention in the world of practice with an intention to create social change, in cooperation with people of other cultures/countries[...]]* (BYRAM, 2006a, *apud* NEWTON *et al.*, 2010, nota 21, p. 25).

Byram acredita que a educação intercultural tenha que preparar os indivíduos para interagir com os falantes nativos de forma *crítica*, procurando estabelecer relações entre as culturas em objeto, negociando novos significados na interação e, desta maneira, desenvolver a capacidade de interpretar aquilo que acontece ao redor dos falantes, utilizando regras de interpretação determinadas, a cada vez, pelos contextos socioculturais em questão.

A aquisição das *capacidades de interação, descoberta e interpretação* fazem do falante não nativo um *falante intercultural*, que passa a ser o modelo, no lugar do falante nativo:

“o falante intercultural” [é] alguém que não tenta imitar o falante nativo de uma língua estrangeira, mas que aspira a adquirir uma habilidade para ocupar “o espaço

entre” culturas de diferentes grupos e estabelecer e intermediar relações entre eles (BYRAM, 2006b, p. 122).

[‘the intercultural speaker’ [is] someone who is not attempting to imitate a native speaker of a foreign language but aiming to acquire an ability to occupy the ‘space between’ cultures of different groups and establish and mediate relationships between them.]

Ao comparar o seu modelo de competência intercultural com o *Framework for comprehensive foreign language learning* de van Ek, Byram afirma que os conceitos de *competência estratégica, sociocultural e social* de van Ek estariam incluídos no seu modelo, em virtude da substituição da noção de falante nativo com aquela de falante intercultural. As dimensões restantes: as *competências linguística, sociolinguística e discursiva* são reformuladas por Byram, levando em conta os conceitos de *interpretar, relacionar, descobrir, interagir* antes mencionados:

Quadro 2.3: As competências linguísticas, sociolinguísticas e discursiva (BYRAM, 1997, p. 48)

Competência linguística: [Linguistic competence:]	A capacidade de aplicar o conhecimento das regras da língua, na sua versão padrão, para produzir e interpretar a linguagem escrita e oral. [the ability to apply knowledge of the rules of a standard version of the language to produce and interpret spoken and written language].
Competência sociolinguística: [Sociolinguistic competence:]	A capacidade de atribuir à língua produzida por um interlocutor – nativo ou não – significados por ele pressupostos, ou que são, com ele, negociados e explicitados. [the ability to give to the language produced by an interlocutor — whether native speaker or not — meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor].
Competência discursiva: [Discourse competence:]	A capacidade de usar, descobrir e negociar estratégias para a produção e interpretação de textos monológicos ou dialógicos que seguem as normas da cultura do interlocutor, ou que são negociados enquanto textos interculturais por uma finalidade específica. [the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes].

Resumindo, Byram entende a *competência intercultural* – representada por *atitudes, conhecimentos, habilidades e consciência cultural crítica* – como uma das quatro dimensões (*competências intercultural, linguística, sociolinguística e discursiva*) da *competência comunicativa intercultural*.

Na concepção do seu autor, este modelo representa a tentativa de integrar objetivos linguístico-comunicativos e objetivos interculturais e deve servir de guia para os docentes de LE definirem os objetivos didáticos (BYRAM, 2006b).

No entanto, Anthony Liddicoat (2003) assinala um ponto fraco no modelo de *competência comunicativa intercultural* de Byram: a influência de cada uma das quatro dimensões é pressuposta, mas não explicitada: deste modo não fica claro que lugar ocupa a cultura nas dimensões mais “linguísticas” do modelo e, por conseguinte, o objetivo de Byram de integrar as competências intercultural e comunicativa ficaria frustrado. De acordo com Liddicoat (2003), a limitação comum a todos os modelos socioculturais de competência de língua estrangeira, dos quais o de Byram faz parte, está no fato de descrever unicamente o seu componente sociocultural, em lugar de elaborar um modelo inclusivo e integrado de tal competência.

2.1.2 Claire Kramsch e o “terceiro espaço”

Claire Kramsch não formulou modelos de competência intercultural, porém vem influenciando profundamente o debate sobre o assunto por meio dos conceitos de “falante intercultural” e de “terceiro espaço”, entre outros. Trata-se de noções que a abordagem intercultural atual adotou e que, como vimos anteriormente, estão presentes também no modelo de Byram.

Na opinião da estudiosa – e de outros autores que ela toma como referência, entre os quais o próprio Byram e Fleming (1998) – a tríade “um falante nativo, uma língua, uma cultura nacional é [...] uma falácia” [*one native speaker, one language, one national culture is [...] a fallacy*] (KRAMSCH, 1998b, p. 26), sobretudo, se considerarmos como *falante/ouvinte nativo ideal* o sujeito monolíngue que tenha sido exposto a uma única língua ao longo da sua vida.

Kramsch realça a inexistência de tal falante, a impossibilidade de as pessoas pertencerem exclusivamente a uma comunidade discursiva¹⁵ e, tomando para si a opinião de Harold Garfinkel segundo a qual “a base da cultura não está no compartilhamento de conhecimentos, mas no compartilhamento de regras de interpretação” [*the basis of culture is not shared knowledge, but shared rules of interpretation*] (KRAMSCH, 1998b, p. 27) afirma a necessidade de adotar o modelo do “falante intercultural”.

¹⁵ Kramsch distingue “comunidade discursiva” de “comunidade linguística”, sendo que a primeira é definida pelas “[...] maneiras comuns com as quais os membros de um grupo social usam a linguagem para ir ao encontro de suas necessidades sociais” [*the common ways in which members of a social group use language to meet their social needs*.”] (KRAMSCH, 1998, p. 6-7), enquanto a segunda “[é] composta por pessoas que usam o mesmo código linguístico [...]” [*is composed of people who use the same linguistic code [...]*.” (KRAMSCH, 1998, p. 6).

Uma pedagogia enfocada no “falante intercultural” é, de acordo com Kramsch, uma pedagogia do “apropriado” e não do “autêntico”; por meio dela, o aprendiz deveria desenvolver a competência pragmalinguística do falante nativo (atribuir às estruturas da língua a mesma força pragmática do nativo), mas deveria ser livre de adotar ou não a competência sociopragmática do nativo. Em outras palavras, pode decidir não compartilhar o mesmo critério de juízo relativamente à “medida da imposição, custo/benefício, a distância social e aos relativos direitos/deveres implicados no uso daquelas estruturas linguísticas” [*the size of imposition, cost/benefit, social distance, and relative rights and obligations’ entailed by the use of such phrases*] (KRAMSCH, 1998b, p. 24).

O falante intercultural é assim aquele

que, ao longo da [sua] vida, adquire um conjunto de regras de interpretação que utiliza, com conhecimento e juízo, de acordo com os diferentes contextos sociais nos quais vive e com os quais dá sentido ao mundo que o rodeia. [Ele] opera na fronteira entre diferentes línguas ou variedade de línguas [e] governa o seu caminho entre as águas tempestuosas dos mal-entendidos interculturais [...] (KRAMSCH, 1998b, p. 27).

[[the one] acquiring over [his/her] lifetime a whole range of rules of interpretation that [he/she] use[s] knowingly and judiciously according to the various social contexts in which [he/she] live[s] and with which [he/she] make[s] sense of the world around [him/her]. [He/she operates] at the border between several languages or language varieties, manoeuvring (sic) his/her way through the troubled waters of cross-cultural misunderstanding [...].]

Tal como a noção de “falante intercultural” originou-se na interface entre o falante nativo e o falante de LE, a noção de “terceiro espaço” nasce da dialética entre cultura da LM e cultura da LE.

Em seu texto *Third culture and language education* Kramsch (2009b) descreve a gênese do conceito de “terceiro espaço” (*thirdness*) na educação linguística, desde a semiótica, até o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, passando pela filosofia, a crítica literária e os estudos culturais. Com base nos princípios do pós-estruturalismo e da teoria crítica, o “terceiro espaço” é aí concebido como um lugar simbólico, no qual o *falante intercultural* pode criar uma cultura bilíngue “alternativa” à cultura dominante monolíngue, seja ela a da L1 ou a da L2. Não se trata de um “lugar” fixo e homogêneo, mas, poderíamos dizer – usando as palavras de Zygmund Bauman (entrevista a VECCHI, 2003) – de um lugar “líquido”, em constante metamorfose.

O “terceiro espaço” ou “terceira cultura” do aprendiz de LE, segundo Kramsch, apresenta três características:

Quadro 2.4: As características do “terceiro espaço” (2009b, p. 238-239)

<p>Uma cultura popular [A popular culture]</p>	<p>[...] O aprendiz cria significados nas margens ou nos interstícios dos significados oficiais. Não se trata de um lugar de resistência estratégica, mas, sim, de subversão tática [...]. É uma “maneira de usar o sistema imposto”, de arranjar-se com os recursos adquiridos de outros, como as gramáticas estrangeiras e os vocabulários. ‘Arranjar-se’ (ou <i>bricoler</i>) significa construir o <i>nosso</i> espaço dentro de e contra o espaço <i>deles</i>, de pronunciar o <i>nosso</i> significado com a língua <i>deles</i>’ [...]. Uma pedagogia da <i>terceira cultura</i> deixa espaço para travessuras linguísticas lúdicas, paródias carnavalescas, simulações e <i>role-play</i> e a invenção de identidades híbridas e fictícias que questionem a pretensão de autenticidade do falante nativo. [...] <i>the learner creates meaning on the margins or in the interstices of official meanings. It is not a place of strategic resistance but of tactical subversion [...] its is a ‘way of using imposes systems’, of making do with resources acquired from others, such as foreign grammars and vocabularies, ‘Making do (or bricoler) means constructing our space within and against their place, of speaking our meaning with their language’ [...] A third culture pedagogy leaves space for mischievous language play, carnivalesque parody, simulation and role-play and the invention of fictitious, hybrid identities that put into question NS claims on authenticity].</i></p>
<p>Uma cultura crítica [A critical culture]</p>	<p>A pedagogia da terceira cultura não transmite unicamente conteúdos e coloca os estudantes a interagir em L2 [LE] com outros, sobre aqueles conteúdos. Incentiva [os alunos] a fazerem conexões com as atitudes dominantes e as visões do mundo expressadas por meio dos livros adotados, os exercícios de gramática, as leituras [...]. [Third culture pedagogy does not merely transmit content and have the students practice their L2 in interactions with others about that content. It encourages making connections to dominant attitude and world-views as expressed through the textbook, the grammar exercise, the readings [...]].</p>
<p>Uma cultura ecológica [An ecological culture]</p>	<p>A metodologia da terceira cultura é, ademais, fortemente sensível ao contexto e se adapta às exigências do ambiente [...] promove a re-leitura, o re-contar histórias, interpretações múltiplas do mesmo texto, múltiplas maneiras de criar sentidos (visual, verbal, gestual, musical) e múltiplas modalidades de expressão (falada, escrita, eletrônica); incentiva a desconstrução dos signos e sua reconstrução subversiva [...]. [Third culture methodology is also highly context-sensitive and adapted to the demands of the environment [...] promotes rereadings, retellings, multiple interpretations of the same text, multiple modes of meaning making (visual, gestural, musical) and multiple modalities of expression (spoken, written, electronic); it favours (sic) the deconstruction of signs and their subversive reconstruction [...]].</p>

2.1.3 O modelo de ensino intercultural de Anthony Liddicoat e Chantal Crozet

Anthony Liddicoat e Chantal Crozet, em contexto australiano, abraçam os conceitos de Byram e de Kramsch e, integrando-os às teorias por eles elaboradas, formulam um modelo para a abordagem intercultural do ensino da LE (LO BIANCO *et al.*, 1999). De acordo com

Liddicoat (LIDDICOAT *et al.*, 2003), o desenvolvimento da competência intercultural nos aprendizes acontece de forma cíclica conforme esquematizado na figura abaixo (2.2).

Figura 2.2: Um caminho para desenvolver a competência intercultural (LIDDICOAT *et al.*, 2003, p. 20)

Após o estímulo (*input*) dado pela realidade externa e de sua percepção ativa (*noticing*) por parte do aluno, existiria uma fase de reflexão (*reflection*), na qual o aprendiz reflete sobre o tipo de diferença manifestada pelo estímulo, com o objetivo de decidir de que forma reagir. Em seguida, a decisão é “incorporada” no sistema comunicativo do aprendiz, o qual experimenta as novas normas, por meio de uma produção (*output*), a qual, por sua vez, ocasiona um novo processo de percepção. Este último poderá trazer avaliações positivas ou negativas sobre os princípios experimentados e postos em prática pelo aprendiz e, com base nisso, surgirá outra reflexão, outra produção e por assim adiante. Como sustenta o próprio autor, o processo de aquisição da “intercultural”, em nível cognitivo, é análogo ao processo que leva à formação das interlínguas¹⁶ (figura 2.3).

Figura 2.3: Progressão no desenvolvimento de “interculturais” (LIDDICOAT *et al.*, 2003, p. 21)

¹⁶ Entende-se por *interlíngua* aquele sistema linguístico, com regras e gramática própria, que o aprendiz de LE vai desenvolvendo até dominar a língua alvo. Ela é constituída por elementos da LM e da LE. (Cfr. SELINKER, 1972).

No início do processo, o aprendiz tem conhecimento das práticas de sua própria cultura e, à medida que fica exposto a “estímulos” da cultura alvo, vai modificando seu conjunto de práticas, passando por diferentes estágios de *intercultural(s)*. Esses sistemas intermediários podem conter regras oriundas da cultura de partida e/ou da cultura alvo ou de nenhuma delas.

Liddicoat afirma que o processo de aquisição, embora progressivo, não seria linear, uma vez que cada “nova” *intercultural* ou cada novo estágio de intercultural desenvolvidos pelo aprendiz não necessariamente estão mais próximos da cultura alvo. Por outro lado, o objetivo não estaria em “adquirir” as práticas da cultura alvo, quanto em desenvolver “[...] um *terceiro espaço* intercultural intermediário entre as práticas da L1 [LM] e aquelas da L2 [LE]” *[...] an intermediate intercultural ‘third place’ developed between the L1 [LM] and L2 [LE] sets of practices.]* (LIDDICOAT *et al.*, 2003, p. 21).

A partir dessas reflexões, o modelo de ensino-aprendizagem intercultural proposto por Liddicoat e Crozet inspira-se nos seguintes cinco princípios:

Quadro 2.5: Os cinco princípios do ensino-aprendizagem intercultural (LIDDICOAT et al., 2003, p. 24).

1.	A cultura é integrada nas macro-habilidades linguísticas [e] deve ser integrada e ensinada contemporaneamente ao ensino da língua. <i>[Culture is integrated into language macroskill [and] needs to be taught simultaneously with and integrated into language teaching]</i>
2.	A cultura é ensinada desde o início da formação linguística [porque] retardar o estímulo relativamente à cultura [...] leva a uma falsa aprendizagem cultural resultante da falta de consciência sobre a diferença e não permite que se inicie o processo reflexivo sobre a própria cultura de pertencimento. <i>[Culture is taught from the beginning of language learning [because] delaying input about culture [...] leads to false culture learning as a result of a lack of awareness of difference and does not begin the process of thinking about one's own culture].</i>
3.	O falante bilíngue é a regra e espera-se que os aprendizes se tornem utilizadores competentes de um repertório linguístico complexo que envolve várias línguas. <i>[The bilingual speaker is the norm and learners are expected to become competent users of a complex linguistic repertoire involving multiple languages].</i>
4.	A aquisição linguística implica a exploração intercultural: [...] uma interação ativa com as atitudes, as crenças e os comportamentos dos outros [...]. A aprendizagem intercultural se realiza por meio da interação, não simplesmente através da exposição e da análise [...]. <i>[Language acquisition involves intercultural exploration: [...] an active interaction with others attitude, beliefs, and behaviours [...]. Intercultural learning comes through interaction, not simply through exposure and analysis [...]].</i>
5.	A aprendizagem intercultural inclui, em primeiro lugar, como obter informações sobre a cultura, enquanto estamos envolvidos nela. Nenhum programa de ensino da cultura pode abranger a cultura inteira e, como consequência, abordagens de ensino que enfoquem questões pontuais trazem benefícios limitados para o futuro do aprendiz. <i>[Culture learning primary involves learning how to discover new information about the culture while engaging with the culture. No program of teaching culture can ever cover a whole culture and, as a result, factual approaches to culture teaching are of limited benefit for the learner].</i>

Coerentemente com esses itens, as dimensões que devem ser trabalhadas no ensino-aprendizagem da LE são: a aquisição de conhecimentos sobre as culturas – sua comparação e exploração – e a construção, por parte de cada aprendiz, de um *terceiro espaço* situado entre as culturas em questão.

Os autores argumentam que a dimensão da *comparação entre culturas* – a da LM e a da LE – é uma das mais relevantes, já que é por meio dela que se dá a compreensão da cultura alvo. Porém, paralelamente, é necessário desenvolver nos aprendizes o conhecimento da cultura da LM. De fato, esse conhecimento não pode ser considerado óbvio, uma vez que, normalmente, percebemos como “normais” práticas que, na verdade, são ligadas a uma cultura específica.

Com base nos princípios agora expostos, Liddicoat e Crozet idealizaram um modelo de ensino intercultural da língua dividido em quatro fases: conscientização (*awareness raising*), experimentação (*experimentation*), produção (*production*) e retorno (*feedback*).

No estágio de “conscientização” são introduzidos estímulos linguísticos e culturais por meio de tarefas participativas, de modo que os aprendizes sejam incentivados a fazer comparações entre a nova cultura e as práticas próprias da cultura de partida. Na fase de “experimentação”, os aprendizes começam a trabalhar os novos conhecimentos e a “ensaiar”, com o auxílio de rápidas tarefas comunicativas monitoradas, elementos que constituem esses novos conhecimentos, como, por exemplo, maneiras de agir e de falar do nativo. A esse estágio segue aquele de “produção”, no qual o aprendiz une os elementos ensaiados na fase anterior com as informações adquiridas e torna-as operativas dentro de um contexto “real”. Se o enfoque for, por exemplo, a língua falada, uma das técnicas aconselhada pelos autores nesta fase é o *role-play*, onde os aprendizes poderão experimentar diferentes maneiras “culturais” de interagir. Na fase de “retorno” o aprendiz reflete e conversa com o docente sobre a sua *performance* no momento da “produção”. Os comentários não deveriam dizer respeito só a fatores linguísticos, mas também a como o aprendiz se sentiu tentando atuar como um falante nativo. É nesse momento que cabe trabalhar junto ao aluno a busca do “terceiro espaço”: aquele lugar pessoal “de conforto” situado entre a LM e a LE.

2.2 A comunicação intercultural nas ciências sociais: os paradigmas científicos e suas implicações para a competência intercultural

Diferentemente das teorias e dos modelos antes descritos, que derivam dos estudos linguísticos e de didática das línguas estrangeiras, o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Milton Bennett nasce no bojo da sociologia e, dentro dela, em especial, dos estudos de comunicação intercultural. Estes últimos são definidos pelo próprio autor como um conjunto de estudos interdisciplinares que estuda “[...] aquelas interações humanas que acontecem no cruzamento de fronteiras culturais” *[[...] those human interactions that occur across cultural boundaries]* (BENNETT, 2005, p. 1) ou, dito de outro modo “[...] as interações cara-a-cara entre pessoas culturalmente diferentes” *[[...] face-to-face interactions between people who are culturally different.]* (BENNETT *et al.*, 2001, p. 6).

De fato, Bennett distingue três níveis de análise da cultura (2011; 2002): o “institucional” ou de “nível superior” (*high-range of analysis*), que diz respeito ao estudo da cultura em seus aspectos macrosociais e que é levado a cabo por ciências como a sociologia, as ciências políticas, a filosofia etc.; o nível “individual” ou “inferior” (*low-range of analysis*), que trata da cultura em nível individual ou microsocial por meio de ciências como a psicologia, a psicologia cross-cultural, a comunicação interpessoal e, por último, o nível “intermediário” ou “grupai” (*mid-range of analysis*), onde se encontram áreas de estudos que fazem a conexão entre os dois níveis anteriores: a psicologia social, a psicologia transcultural e a comunicação intercultural. Neste último nível, os comportamentos, e as maneiras de pensar e comunicar, são encarados como expressões particulares de *patterns* de um grupo que, no caso da comunicação intercultural, é um grupo culturalmente conotado.

No item 2.1 foi mencionada uma definição abrangente de *cultura*, oriunda da área da antropologia, que é uma noção-cerne para as áreas das ciências sociais e humanas que normalmente utilizam esse conceito. Tal definição é, de fato, tão abrangente que serve tanto para os modelos antes mencionados, quanto para o modelo de Bennett. Por outro lado, cada disciplina também (re)formula e esclarece (e seria sempre desejável que o fizesse) definições específicas dos seus conceitos fundamentais, definições que são funcionais ao paradigma dentro do qual tais disciplinas escolhem atuar¹⁷.

¹⁷ A definição de *paradigma*, nas palavras do seu idealizador – Thomas Kuhn – é a seguinte: “[aqueles] resultados científicos universalmente reconhecidos que, durante um tempo, fornecem modelos de problemas e de soluções dentro de uma comunidade científica” (KUHN, 1970, p. viii). No original: “[...] universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners.” Essa definição é significativa para o presente trabalho porque, como se verá mais adiante, ao mesmo tempo em

Em relação ao paradigma, Bennett (2005) sustenta que o “currículo” da comunicação intercultural, na sua interdisciplinaridade genética, *representa* o construtivismo¹⁸, o paradigma quântico (BENNETT, 2005; 2010, 2011a), embora não seja assim para disciplinas a ela afins, as quais, mesmo estudando fenômenos cross-culturais, baseiam-se em outros paradigmas: positivista-newtoniano e/ou relativista-einsteiniano.

Cabe agora esclarecer os alicerces conceituais da teoria da comunicação intercultural à qual nos referimos. Tentaremos fazê-lo por meio de uma retrospectiva histórica e percorrendo as origens – teóricas e epistemológicas – da comunicação intercultural em sua interface com os três paradigmas científicos antes mencionados (BENNETT, 2010). Será enfocada particularmente a transposição de tais paradigmas para as ciências sociais e seus reflexos na comunicação intercultural em termos teóricos e práticos (BENNETT, 2005). A seguir, com base no paradigma quântico e no construtivismo, ilustraremos o MDSI, seus estágios e características, além dos conceitos teóricos que pressupõe. Finalizaremos o capítulo comparando sinteticamente as diferentes perspectivas teóricas e os modelos até aqui expostos para assim justificar o nosso recorte de pesquisa e preparar a transição para o capítulo de metodologia.

2.2.1 O paradigma positivista-newtoniano: a cultura como *iceberg*

O paradigma absolutista ou positivista-newtoniano, dominante nas ciências físicas e – parcialmente – nas sociais, baseia-se no princípio de causalidade linear (causa-efeito) e de independência do observador: a realidade existe independentemente do espectador e “se tivéssemos conhecimentos perfeitos, teríamos previsibilidade absoluta” (*with perfect knowledge, absolute predictability*) (BENNETT, 2010). A transposição desse paradigma para as ciências sociais deu lugar ao *positivismo* em sociologia (August Comte) e ao *comportamentismo* em psicologia (Burrhus F. Skinner). Nesses âmbitos o comportamento é encarado como resposta a um estímulo:

que define o conceito de “paradigma”, define também um dos três paradigmas - o quântico - sobre o qual se alicerça a teoria de Bennett.

¹⁸ Entende-se aqui a linhagem de estudos e estudiosos que levou, em tempos recentes, à formulação do construtivismo radical e cibernético (“cibernética de segunda ordem” ou “dos sistemas observantes”) e que tem um dos seus pilares na teoria dos construtos pessoais do psicólogo George Kelly (1963). Essa teoria foi posteriormente aprofundada e expandida por Heinz Von Foerster, Ernst Glaserfeld, Paul Watzlawick etc. (WATZLAWICK, 2010) que fundaram o *construtivismo radical* ou *construtivismo cognitivo*, como, às vezes, é chamado para distingui-lo do *construtivismo social* dos pensadores pós-modernos (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 263, nota 5). Esse tema será tratado mais detidamente em 2.2.4.

No mundo físico a energia age sobre a matéria causando um efeito físico previsível. No mundo social forças associadas a eventos sociais (ou físicos) influem sobre grupos e indivíduos de forma a causar efeitos sociais [...]. Estudando as correlações de causa e efeito é possível exercer o controle de certas causas assim como gerar efeitos previsíveis (BENNETT, 2005, p. 2)¹⁹.

[In the physical world, energy acts upon matter, causing a predictable physical effect. In the social world, forces associated with social (or psychic) events impinge on groups and individuals so as to cause social effects to occur [...]. By studying the correlations of cause and effect, one can exercise control of certain causes so as to generate predictable effects.]

De acordo com Bennett, tal implicação teleológica pressupõe que “[...] uma realidade exista independentemente da descrição que dela fazemos” *[a reality exists independent of our description of it]* (BENNETT, 2005, p. 5). Desde outra perspectiva, poderíamos dizer que, por baixo da descrição dos fenômenos, existe uma realidade “ideal” a ser descrita que, no mundo físico, coincide com o estado de equilíbrio e, no mundo social, com uma suposta estrutura hierarquizada intrínseca das sociedades e legitimada pelo darwinismo social.

Bennett sustenta que a maioria das ciências sociais, embora almeje o ideal da “previsibilidade” antes exposto, utiliza métodos probabilísticos – pertencentes a outro paradigma (o quântico) – para alcançá-los: isso ocasiona a chamada “confusão paradigmática”²⁰.

Uma implicação positivista para a teoria da comunicação intercultural é considerar a cultura como um “objeto” que existe na realidade (“reificação”) – uma variável independente – que influencia diretamente o comportamento das pessoas (variáveis dependentes), as quais passariam a ser “produtos” de uma ou de outra cultura. Nesse caso, a cultura pareceria ter características intrínsecas, que poderiam guiar os comportamentos das pessoas (BENNETT, 2010). Berger e Luckmann (1967) definem assim o conceito de “reificação”:

A reificação é a percepção dos fenômenos humanos como se fossem coisas, ou seja, em termos não humanos [e] implica que o homem [o ser humano] seja capaz de esquecer-se de ser ele mesmo autor do mundo humano e, ademais, que a dialética entre o homem, o produtor, e seus produtos, seja interditada à consciência [...]. O homem, produtor do mundo, é concebido como um seu produto, e a atividade humana como um epifenômeno de processos não humanos. [...] A reificação é uma modalidade da consciência, especificamente a maneira em que acontece a objetivação do mundo humano por parte do homem. Apesar de perceber o mundo de maneira reificada, o homem continua produzindo-o, ou seja: o homem é

¹⁹ Veja-se também Del Giudice (2010).

²⁰ O nosso autor de referência afirma que “uma teoria coerente gera uma prática poderosa” (*Coherent Theory Generates Powerful Practice*) enfatizando assim dois imperativos de pesquisa: a necessidade de comprovar a teoria com a prática e a coerência entre o marco teórico e a metodologia utilizada na sua validação (BENNETT, 2010). Quando este último princípio não é respeitado, é possível incorrer na “confusão paradigmática”, que acontece quando “[...] hipóteses epistemológicas incompatíveis são inadvertidamente mescladas nas explicações e na prática” (*incompatible epistemological assumptions are inadvertently mixed in explanations and practice*) (BENNETT, 2005, p.1). Dois exemplos de “confusão paradigmática” serão descritos no final do item 2.2.2.

paradoxalmente capaz de produzir uma realidade que o nega (BERGER; LUCKMANN, 1967, p. 89).

[Reification is the apprehension of human phenomena as if they were things, that is, in non-human [...] terms [and it] implies that man is capable of forgetting his own authorship of the human world, and further, that the dialectic between man, the producer, and his products is lost to consciousness [...]. Man, the producer of a world, is apprehended as its product, and human activity as an epiphenomenon of non-human processes [...]. Reification is a modality of consciousness, more precisely a modality of man's objectification of human world. Even while apprehending the world in reified terms, man continues to produce it. That is, man is capable paradoxically of producing a reality that denies him.]

Nos estudos interculturais tal concepção reificada de cultura, costuma ser representada, segundo Bennett, por meio da metáfora do “iceberg”, já utilizada por Freud para explicar os conceitos de consciente e inconsciente²¹. Na parte emersa do iceberg estaria a “cultura explícita” e na parte submersa a “cultura implícita”. Esta última seria potencialmente perigosa porque inconsciente, logo, para evitar que o seu “encontro” provoque acidentes, seria suficiente tomar consciência de sua existência (*becoming aware of it*) (BENNETT, 2010).

A explicação alternativa da cultura, que Bennett acolhe, é aquela dada por Triandis (1972) e Berger e Luckmann (1967), que distinguem entre uma *cultura objetiva*, ou *Cultura com ‘C’ maiúsculo*: arte, literatura, teatro, sistemas sociais, políticos, econômicos etc., ou seja, as instituições de uma determinada cultura; e uma *cultura subjetiva* ou *cultura com ‘c’ minúsculo*: crenças, comportamentos, estilos comunicativos e valores aprendidos e compartilhados pelos integrantes daquela mesma cultura, ou seja, sua visão de mundo.

Esses cientistas sustentam que a cultura subjetiva não é inconsciente e que as duas culturas, objetiva e subjetiva, relacionam-se dialeticamente: as pessoas internalizam as instituições da cultura – que privilegiam uma determinada construção da realidade – por meio da socialização, elas se traduzem em experiência e, por sua vez, são externalizadas como cultura subjetiva, por meio da implementação de determinados papéis sociais (*role enactment*). Desta forma as instituições são mantidas e, por sua vez, passam a fundamentar a socialização da geração vindoura.

Semelhante visão coloca as bases para as teorias sistêmicas, pertencentes ao paradigma relativista-einsteiniano, que será descrito na próxima seção.

No entanto, uma das implicações do paradigma positivista-newtoniano, na prática da comunicação intercultural, é que o conhecimento descritivo de uma cultura X (seja em nível de cultura objetiva que subjetiva) seria suficiente para os encontros interculturais serem exitosos. Por outro lado, Bennett sustenta que “[...] tal informação [o conhecimento

²¹ Trata-se de uma metáfora proposta por Edward Hall (1976) que teve muito êxito entre os interculturalistas, seja ela exposta de maneira implícita ou explícita. Veja-se, por exemplo, Newton *et al.* (2010, p. 39).

descritivo] pode ser um útil fator concomitante da competência intercultural [mas], por si só, não constitui competência. A pessoa deve saber o que fazer com a informação, para que essa informação se torne útil” [...] *such information may be a useful concomitant of intercultural competence, it does not in itself constitute competence. One must know what to do with the information to make it useful.*] (BENNETT, 2005, p. 5).

2.2.2 O paradigma relativista-einsteiniano: a cultura como sistema

Se a cultura for um objeto real, como o paradigma positivista-newtoniano parece afirmar, então, se presta a ser hierarquizada. De fato, nos anos 20 e 30 do século passado tinha-se a *cultura* como sinônimo de “civilização” e, com a legitimação do darwinismo social, a cultura era entendida como uma estrutura hierárquica com diferentes estágios de desenvolvimento. O grau máximo da civilização era colocado no ápice de uma suposta pirâmide, da qual os “bárbaros” e os “selvagens” constituíam a base, em ordem decrescente. Os bárbaros, em posição intermediária, eram passíveis de ser “salvos”, politicamente ou religiosamente, por meio da colonização, ou seja, “levando-lhes” as instituições dos povos civilizados. Os “selvagens”, por outro lado não tinham essa oportunidade, já que sua condição “não humana” os fazia unicamente objetos de exploração (escavidão) (BENNETT, 2011). Repare-se que não se trata de um paradigma absolutista relegado ao passado. Na nossa época também existem vários exemplos de tentativas feitas – em nível político-econômico e de ajuda humanitárias – para exportar instituições e artefatos supostamente desejados e desejáveis para contextos (países) onde resultaram simplesmente inúteis ou disfuncionais e onde, nos melhores dos casos acabam por ser recusados e, nos piores, alimentam ou criam conflitos.

Historicamente o paradigma *positivista-newtoniano* foi reformulado por Albert Einstein: *espaço* e *tempo* deixam de serem considerados elementos absolutos e independentes, e passam a serem vistos como dimensões conectadas; por outro lado, massa e energia interagem mutuamente em um processo de causalidade recíproca não mais mecanicista. No paradigma relativista-einsteiniano, o observador opera dentro de um quadro de referência, em outras palavras, ele não vê a realidade objetivamente, mas, ao posicionar-se relativamente ao objeto observado, pode descrevê-lo unicamente desde esse ponto de vista.

A transposição deste paradigma nas ciências sociais deu-se graças aos estudos dos antropólogos Franz Boas, Margareth Mead e Ruth Benedict, entre outros, os quais, nos anos 50 do século passado, refutaram a concepção hierarquizada de cultura/civilização e

propuseram a noção do “relativismo cultural”: as diferentes culturas, segundo eles, não são, de fato, comparáveis, pois elas existem dentro de contextos específicos equivalentes (não hierárquicos) e, portanto, podem ser compreendidas unicamente dentro de tal contexto (BENNETT, 2010). Enquanto no paradigma positivista-newtoniano a cultura é entendida como algo que possui um valor intrínseco, aqui ela é vista como um sistema, cujo significado é definido pela mutua ação dos elementos que a constituem. Em outras palavras, a cultura é encarada mais como manifestação de nossa experiência do que como causa dela, coerentemente com a explicação dada na seção anterior, com base em Berger e Luckmann. O criador do conceito de *sistema cultural* foi Gregory Bateson, em 1951 (BATESON, 1972).

As teorias da comunicação fundamentam-se nas teorias sistêmicas. A pesquisa social, dentro deste paradigma, visa a descrever como os papéis sociais (*roles*) e as regras de comportamento (*rules*) interagem dentro de um sistema complexo para criar significados. A teoria intercultural neste paradigma

[...] descreve como as pessoas, que são influenciadas por um conjunto de elementos, tentam compreender e ser compreendidas por outras que são influenciadas por um conjunto diferentes de elementos [...] A comunicação intercultural descreve [...] as discontinuidades de significado que acontecem quando conjuntos específicos e diferentes de elementos culturais colidem. É menos provável que os interculturalistas procurem variáveis subjacentes a ser relacionadas com um resultado final; e é mais provável que procurem explicações sistêmicas sobre como um significado específico é criado no interior ou nas fronteiras entre contextos culturais (BENNETT, 2005, p. 6-7).

[...] describes how people who are influenced by one set of elements attempt to understand and be understood by people who are influenced by a different set of elements. [...] Intercultural communication [...] describes the discontinuities of meaning that occur when particular different sets of cultural elements collide. Interculturalists are less likely to seek underlying variables to correlate with outcomes, and more likely to seek systemic explanations of how particular meaning is created in or across cultural context.]

Bennett acredita que a limitação mais relevante deste paradigma, em função da comunicação intercultural, esteja na impossibilidade de passar de um sistema ao outro, de um quadro de referência (*frame*) ao outro, a não ser por meio de um processo de “re-aculturação” ou de assimilação, compatíveis também com o paradigma positivista.

As implicações que esse paradigma traz para a prática são constituídas por duas possíveis confusões paradigmáticas. A primeira ocorre quando se utiliza a metáfora comum das “lentes coloridas” para significar que a cultura “coloreia” a perspectiva sobre a realidade. Nesse caso, existe a tentação de pensar que, ao retirar as “lentes coloridas”, aparecerá o “mundo real”. Não podemos, no entanto, descrever um sistema “objetivamente”, pois neste

paradigma, e a própria descrição do sistema, existe dentro de um sistema; tal raciocínio nos levaria novamente ao paradigma positivista. A segunda confusão paradigmática consiste em “[...] pressupor que ter consciência da perspectiva possa traduzir-se na capacidade de mudar de perspectiva. Não só isso é geralmente falso, mas é teoricamente impossível dentro de um paradigma relativista [...]” *[[...] assuming that an awareness of perspective translates into an ability to shift perspective. Not only is this generally untrue, but it is theoretically not possible within the relativistic paradigm [...]]* (BENNETT, 2005, p. 9), já que, como foi dito, não é possível passar de um sistema ao outro.

2.2.3 Cultura subjetiva + cultura como sistema + língua-cultura = comunicação intercultural

No percurso traçado até aqui, nosso foco tem sido o conceito de cultura. Contudo, não podemos falar de “comunicação”, se não agregarmos ao que foi dito a noção de língua, que implica abordar os conceitos de relatividade da experiência e de relatividade perceptiva.

Como afirma Bennett (2011), historicamente foi o antropólogo Edward T. Hall quem, *ante-litteram*, trouxe para a comunicação intercultural o problema da língua. Partindo dos pressupostos de *cultura subjetiva* (BERGER; LUCKMANN, 1967) e de *cultura como sistema* (BATESON, 1972), elaborou a noção de cultura como “língua silenciosa” (HALL, 1961) e questionou-se sobre como poderia dar-se a comunicação entre as diferentes culturas, uma vez que elas são incomparáveis.

Hall chega à conclusão que conhecer uma cultura em sentido antropológico (veja-se a definição de Taylor, 1871, na seção 2.1) não implica que uma pessoa possa ser interculturalmente competente naquela cultura e, de fato, segundo Bennett, a antropologia não tem uma resposta melhor a esta interrogação, porque a vocação dessa ciência tem sido conceitualizar as culturas dentro de seus próprios contextos e não na fronteira entre elas.

A componente linguística é então integrada na teoria da comunicação intercultural por meio da lei do relativismo linguístico de Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf (hipótese Sapir-Whorf, 1956) (BENNETT, 2002), segundo a qual cultura e linguagem se influenciam mutuamente, pois esta última não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um “sistema de representação” da percepção e do pensamento. A linguagem guia, organiza, classifica conceitos e objetos e dirige a nossa forma de fazer experiência da realidade. Nas palavras de Whorf:

Dissecamos a natureza ao longo de linhas traçadas pelas nossas línguas nativas. As categorias e as tipologias que isolamos do mundo dos fenômenos não as encontramos aí porque olham na cara cada observador; pelo contrário, o mundo apresenta-se em um fluxo caleidoscópico de impressões que tem que ser organizado pelas nossas mentes – e isso significa *em grande parte por meio dos sistemas linguísticos das nossas mentes* [grifo nosso] (WHORF, 1956, p. 213).

[“We dissect nature along lines laid down by our native language. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscope flux of impressions which has to be organized by our minds - and this means largely by the linguistic systems of our minds.”]

Nessa citação, Whorf parece apontar a “forma forte” da sua hipótese: a linguagem influencia em grande parte a maneira de compreender a realidade. Na opinião de Bennett, os interculturalistas preferem usar a “forma fraca” da mesma hipótese, que contempla uma reciprocidade interativa maior entre pensamento, língua e percepção e que pode ser formulada da maneira seguinte:

[...] as categorias são construídas de diferentes maneiras em culturas e línguas diferentes e os vários constructos são acompanhados por diferentes experiências da realidade física e social. Semelhantes experiências peculiares não são *determinadas* pela linguagem, no sentido que outras formas de experiência são previamente excluídas faltando o suporte linguístico pertinente [...] antes, a relatividade linguística sugere que estejamos predispostos pelas nossas línguas, a fazer certas distinções e não outras – a nossa língua incentiva esquemas de percepção habituais. (BENNETT, 1998, p. 15).

[...] categories are constructed differently in different cultures and languages, and with the different constructions go different experiences of physical and social reality. These particular experiences are not determined by language, in the sense that other forms of experience are precluded without concomitant linguistic support [...] Rather, linguistic relativity suggests that we are predisposed by our languages to make certain distinctions and not others-our languages encourages habitual patterns of perception.]

Percepção, língua e cultura guiam a nossa experiência do mundo e nos permitem diferenciar as *figuras do plano de fundo (figure/ground)*; trata-se do *fluxo caleidoscópico de impressões* indiferenciadas de Whorf:

[...] Os conjuntos de figuras são “categorias”. Aquilo que pensamos que exista – aquilo que é real – depende do fato de termos discriminado o fenômeno como figura. Considerando que a cultura por meio da linguagem nos guia em fazer estas distinções, a cultura de fato opera diretamente sobre a percepção [...] O olho humano e o cérebro respondem seletivamente aos estímulos dependendo se o sistema visual está regulado no estímulo como figura ou como plano de fundo [...] (BENNETT, 1998, p.16)²².

[...] Collections of figures are ‘categories’. What we think exists – what is real – depends on whether we have distinguished the phenomenon as figure. And since

²² Sobre a relatividade perceptiva, veja-se também VON FOERSTER (1973, p. 37-56), especificamente as três interessantes experiências aí descritas (p. 39-40).

culture through language guides us in making these distinctions, culture is actually operating directly on perception [...]. The human eye and brain respond selectively to stimuli, depending on whether the visual system is tuned to the stimulus as figure or as ground.]

O observador não lida com uma realidade objetiva, mas responde a categorizações culturalmente influenciadas por estímulos.

De acordo com Bennett, os princípios da relatividade linguística e perceptiva são fundamentais para a comunicação intercultural: se não acreditarmos que as pessoas percebem realmente o mundo de forma distinta, estaremos sempre tentando “corrigi-los”.

A relatividade perceptiva nos abriu o caminho para expor o último paradigma científico, o paradigma quântico, que fundamenta o MDSI.

2.2.4 O paradigma quântico e a cibernética de segunda ordem: a cultura como interação observador – observação – observado

Em 2.2.1 mencionamos a definição de “paradigma” pelo seu idealizador, Thomas Kuhn (1967), que aqui repetimos, por comodidade: “[aqueles] resultados científicos universalmente reconhecidos que, durante um tempo, fornecem *modelos de problemas e de soluções* dentro de uma comunidade científica” [grifo nosso] *[[...] universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners.]* (KUHN, 1970, p. viii).

As palavras evidenciadas revelam que a própria noção de paradigma contém a definição de um dos paradigmas – o quântico – na medida em que afirma implicitamente que observador, observação (teoria e instrumentos de pesquisa) e observado são expressões de uma perspectiva, consequentemente os resultados da pesquisa também serão expressão do mesmo olhar.

O princípio físico da incerteza de Heisenberg postula que não é possível separar os objetos dos seus aparatos de medição e nem da pessoa que utiliza o aparato, portanto, o ato da observação é instrumental à própria observação. Isso não significa que o observador tenha uma influência direta na observação, mas que ele cria determinadas condições de contorno, as quais geram a probabilidade de algo acontecer (ou não) dentro do leque de condições viáveis.

Do ponto de vista da cibernética de segunda ordem podemos explicar o fenômeno da seguinte forma: a observação gera um conhecimento que modifica o sujeito observador, porém, dado que o observador (sujeito do conhecimento) e o observado (objeto do

conhecimento) em parte coincidem, o conhecimento acaba modificando simultaneamente seja o sujeito seja o objeto da observação (MADONNA, 2002). No entendimento do físico Marcello Cini:

Quando sujeito e objeto fazem parte de um único meta-sistema a circulação da informação recíproca entre sujeito e objeto leva a um processo auto-referencial que gera (teorema de Gödel) incompletude, ou seja a existência de proposições verdadeiras mas não demonstráveis (CINI, 1999 *apud* MADONNA, 2002, p. 2).
 [“Quando soggetto e oggetto fanno parte entrambi di un unico metasistema la circolazione di informazione reciproca fra soggetto e oggetto porta a un processo autoreferenziale che genera (teorema di Gödel) incompletezza, ossia l’esistenza di proposizioni vere ma non dimostrabili.”]

Dentro desse paradigma, é a nossa perspectiva que constrói a realidade que descrevemos, e assim esta última se torna uma profecia auto-realizável: “a nossa perspectiva é a profecia e a necessária interação da nossa perspectiva com tudo o que observamos é o mecanismo de realização da profecia” [*our perspective is the prophecy and the necessary interaction of our perspective with all that we observe is the mechanism of fulfillment of the prophecy*] (BENNETT, 2005, p. 9)²³. O observador não é nem objetivo (paradigma positivista-newtoniano), nem existente dentro de um marco de referência (paradigma relativista-einsteiniano), mas observa, cria e é construído pela realidade ao mesmo tempo (BENNETT, 2010; VON GLASERSFELD, 1996).

A transposição deste paradigma para as ciências sociais produziu a abordagem construtivista, que enfatiza especialmente o conceito de realidade enquanto resultante da interação entre observador/observação/observado.

O currículo do construtivismo contempla autores como o psicólogo George Kelly (1963) e a teoria dos construtos pessoais, Piaget em psicologia, Berger & Luckmann (sociologia), Gregory Bateson (antropologia), Paul Watzlawick e a Escola de Palo Alto de psicologia, Heinz Von Forster (neurofisiologia), Ernst von Glasersfeld (filosofia), George Lakoff e Mark Johnson (linguística), além dos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (BENNETT, 2005).

Se acolhermos a opinião de Ernst von Glasersfeld (VON GLASERSFELD, 2010) – o criador da expressão “construtivismo radical” – o primeiro construtivista *ante litteram* foi o filósofo Giambattista Vico que na sua obra *De antiquissima italorum sapientia* afirma, a respeito da teoria do conhecimento:

²³ Sobre as profecias auto-realizáveis veja-se também WATZLAWICK (2010, p. 87-127). A este respeito cabe mencionar também as famosas experiências de Robert Rosenthal e o “efeito pigmaleão”, este último conhecido na área médica como “efeito placebo”.

[...] o verdadeiro identifica-se com o fato. [...] o verdadeiro é aquilo que o homem compõe e faz enquanto conhece. Deste modo, a ciência, é o conhecimento do gênero ou da maneira de como as coisas são feitas e, por meio dela, quando a mente conhece o modo faz a coisa porque compõe seus elementos [...]. (VICO, 2005, p. 14 e 16)²⁴.

[[...] verum esse ipsum factum. [...] verum humanum sit, quod homo dum novit, componit item ac facit: & co pacto scientia sit cognitio generis, seu modi, quo' res fiat, & qua dum mens cognoscit modum, quia elementa componit, rem faciat.]

Em termos mais recentes, o iniciador do construtivismo em psicologia foi George Kelly, que afirmou:

A experiência é constituída por sucessivas construções de eventos. Não é simplesmente o resultado da sucessão de eventos. Uma pessoa pode ser testemunha de uma grande sequência de episódios, porém, se ela não conseguir dar-lhes um sentido ou esperar que eles terminem antes de tentar reconstruí-los, obterá pouco da experiência de ter estado em proximidade daqueles eventos quando aconteceram (KELLY, 1963, p. 73).

[Experience is made up of the successive construing of events. It is not constituted merely by the succession of events themselves. A person can be a witness to a tremendous parade of episodes and yet, if he fails to keep making something out of them, or if he waits until they have all occurred before he attempts to reconstrue them, he gains little in the way of experience from having been around when they happened.]

Os “episódios” não têm um sentido intrínseco, pelo contrário, são as pessoas que, ao interagir com eles, lhes atribuem sentido. Diferentemente do paradigma relativista, a experiência não é uma função do contexto e pode inclusive não acontecer, no caso em que as pessoas não interajam com os fenômenos.

Uma das implicações do pensamento de Kelly para a teoria intercultural envolve o conceito de cultura (não reificada) entendida como:

[...] a nossa descrição dos modelos de comportamentos gerados pela interação humana dentro de algumas condições de contorno [...]. As pessoas não têm uma visão do mundo – elas se encontram constantemente em um processo de interação com o mundo segundo maneiras que expressam seja os modelos da história de suas relações seja o constante contributo à criação de tais modelos. Desta maneira, se uma pessoa deseja participar da cultura japonesa enquanto italiana, deve deixar de organizar o mundo de forma italiana e começar a organizá-lo de modo japonês. (Trata-se certamente de um ideal teórico, nunca alcançado) (BENNETT, 2005, p. 10).

[[...] our description of patterns of behavior generated through human interaction within some boundary condition". [...] people do not "have" a worldview – rather, they are constantly in the process of interacting with the world in ways that both express the pattern of the history of their interactions and that contribute to those patterns. So, if one wishes to participate in Japanese culture as an Italian, she must

²⁴ Tradução para o português realizada a partir da versão italiana: “[...] il vero è identico al fatto. [...] il vero umano è quello che l’uomo compone e fa mentre apprende. In tal modo, la scienza è la conoscenza del genere o del modo in cui la cose si fanno e, tramite questa, quando la mente conosce il modo fa la cosa perché ne compone gli elementi [...]” (VICO, 2005. p. 15 e 17).

stop organizing the world in an Italian way and start organizing it in a Japanese way. (This is the theoretical ideal, never achieved, of course).]

Com o objetivo de tentar “reorganizar o mundo”, a pessoa utiliza, primeiramente, categorias éticas construídas (ex. individualismo vs. coletivismo), que lhe permitem fazer comparações culturais e “entrar” no esquema organizativo de uma pessoa culturalmente diferente; em segundo lugar, categorias ditas êmicas²⁵, que dizem respeito às características de culturas específicas e, finalmente, a consciência auto-reflexiva para interagir entre experiências alternativas e construir também culturas alternativas (“terceira cultura”) (BENNETT, 2005).

Humberto Maturana e Francisco Varela (1987) consideram a cultura como o resultado da experiência prática da participação na ação social, seja da sua essência como da sua explicação por meio da linguagem:

A práxis de viver, a experiência do observador enquanto tal, simplesmente acontece. Certamente as práxis são válidas em si [...]. Por isso as explicações são essencialmente supérfluas [...]; porém quando nos acontece de explicar, resulta que as explicações não são triviais: [...] entre a linguagem e o estado emocional, a práxis de viver do observador vai mudando à medida que ele gera explicações da sua própria práxis de viver. Esta é a razão pela qual tudo o que dizemos ou pensamos traz consequências para a nossa maneira de viver. (MATURANA, 1988, p. 45-46, na versão digital).

[The praxis of living, the experience of the observer as such, just happens. Indeed, praxes are valid in themselves [...]. Because of this, explanations are essentially superfluous [...]; but when it happens to us that we explain, it turns out that explanations are not trivial: [...] between language and bodyhood the praxis of living of the observer changes as he or she generates explanations of his or her praxis of living. This is why everything that we say or think has consequences in the way we live.]

A principal implicação do construtivismo na prática da comunicação intercultural consiste, segundo Bennett (2005), em utilizar uma definição auto-reflexiva de cultura, por dois motivos:

[1.] porque a maneira de definir a cultura é ela mesma um produto da cultura; [2.] porque se pede às pessoas de] usarem o processo de definição da cultura (que é a cultura deles) para redefini-la de maneira que não seja mais a cultura deles. Como a nossa diferente experiência é uma função dos diferentes modos de organizarmos a realidade, a única maneira por meio da qual as pessoas podem ter acesso à experiência de uma cultura diferente é organizando a realidade mais daquela maneira do que da maneira [da] própria [cultura] (BENNETT, 2005, p. 12).

[[...] how we define culture is itself a product of culture. [...] to use the process of defining culture (which is their culture) to redefine culture in a way that is not their culture. Since our different experience is a function of how we organize reality

²⁵ Os conceitos de “categorias éticas” e de “categorias êmicas” serão aprofundados no item 2.3.4.

differently, the only way people can have access to the experience of a different culture is by organizing reality more in that way that in their own way.]

Uma definição auto-reflexiva de cultura permite também adotar a estratégia adaptativa da *empatia*, entendida como o “processo de imaginação participativa em uma experiência diferente” (*the process of imaginative participation in an alien experience*) que, no caso da comunicação intercultural, *é* uma cultura diferente.

Para esse fim, é preciso, em primeiro lugar, reorganizar a realidade de maneira alternativa e, em segundo lugar, tentar adquirir um fac-símile daquela experiência. Existem, todavia, duas limitações: a não ser que as pessoas sejam biculturais, nunca conseguirão deixar de organizar o mundo conforme sua cultura e nunca entenderão totalmente outra cultura; sua experiência será sempre, parcialmente, generalista (adquirida por meio das generalizações culturais).

Bennett acredita que o construtivismo permita superar o etnocentrismo e experimentar a realidade de uma maneira diferente em relação àquela aprendida na cultura de pertencimento. Ademais, proporciona a possibilidade de alcançar a conceber realidades diferentes e de imaginar – até certo ponto – como possa ser diferente experimentá-las.

2.3 A perspectiva do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural

Na concepção de Bennett, o pressuposto básico sobre o qual está assentada a comunicação intercultural é o da *diversidade*: enquanto a comunicação monocultural fundamenta-se no princípio da *similaridade* – que nos permite predizer, em parte, as respostas dos outros a determinados estímulos e dar por óbvias algumas hipóteses acerca da realidade que nos rodeia – esse procedimento não funciona na comunicação intercultural, uma vez que as culturas diferem, por definição, nas línguas, nos comportamentos e nos valores (BENNETT, 2002).

Pressupõe-se, ademais, que as pessoas possam chegar a ter *consciência* da própria experiência cultural e possam mudá-la *intencionalmente* em diferentes contextos culturais (BENNETT, 2005), tornando-se cada vez mais competentes do ponto de vista intercultural. Perguntamo-nos: para que isso aconteça, o que deve ser trabalhado? E de que maneira?

Em nível geral, a definição de *competência intercultural* de Darla Deardoff mencionada em 2.1 serve também na teoria de Bennett, o qual, porém, enfatiza a necessidade de chegar aos conceitos de *eficácia* e *adequação*, não só trabalhando a dimensão

comportamental da aprendizagem, que tradicionalmente é a mais enfatizada na comunicação intercultural, como também a cognitiva e a afetiva.

A tríade *conhecimentos-attitudes-habilidades* que, como vimos, atravessa, mais ou menos explicitamente, as teorias e os modelos (oriundos da didática das línguas estrangeiras) descritos em 2.1, só poderia tornar-se operativa, segundo Bennett, quando existir também uma estrutura cognitiva – uma visão do mundo (*worldview*) – apta a suportar a experiência da diferença cultural (BENNETT *et al.*, 2001). De tal maneira, os indivíduos estariam em condições de aumentarem progressivamente sua possibilidade de compreender a realidade e, por conseguinte, elaborar a diferença com critérios cada vez mais complexos e sofisticados. Tal processo envolve os três níveis da aprendizagem já mencionados (cognitivo, afetivo e comportamental) conforme passamos a explicar.

A “cultura objetiva” (história, sistema político-econômico, estrutura gramatical de uma língua, etc.) envolve principalmente o nível cognitivo da aprendizagem: seu conhecimento não nos faz necessariamente competentes em termos interculturais. A “cultura subjetiva” (crenças, comportamentos, valores aprendidos e compartilhados por grupos de pessoas que interagem entre eles), que é o objeto em foco na competência intercultural, envolve os planos afetivo e comportamental da aprendizagem, na medida em que nos obriga a questionar nossos modelos culturais para poder entender os dos outros (CASTIGLIONI, 2005).

Bennett assinala três condições que as pessoas devem desenvolver em si mesmas, a fim de transformar os encontros *cross-culturais* em encontros *interculturais*:

[1. *Intercultural mindset*:] o reconhecimento das diferenças culturais e a manutenção de uma atitude positiva para com elas. [2. *Intercultural skillset*:] a habilidade de usar marcos [*frameworks*] para aprender-a-aprender com o objetivo de identificar potenciais áreas de mal-entendidos e escolher o comportamento adequado²⁶. [3. *Nível de sensibilidade intercultural*:] diferentes formas de competência intercultural se encontram associadas a diferentes estágios de desenvolvimento [da sensibilidade intercultural]. O lugar onde a pessoa se encontra ao longo deste continuum influencia o quanto uma pessoa pode aprender do contato com a diferença cultural. (BENNETT, 2001, p.1).

[[*intercultural mindset*:] the recognition of cultural differences and the maintenance of a positive attitude toward them. [*intercultural skillset*:] the ability to use learning-to-learn frameworks to identify potential areas of misunderstanding and to choose behavior appropriately. [*nível de sensibilidade intercultural*:] various forms of intercultural competence are associated with different stages of development. Where one is located on this development continuum affects how much one can learn from contact with cultural difference.]

²⁶ Castiglioni (2005, p. 58 e seg.) propõe seis *frameworks* (marcos culturais) de referência: uso pragmático da língua, comunicação não verbal; estilos de comunicação verbal; estilos de conflitos; estilos cognitivos; valores. A este tema será dedicado a seção 2.3.4.

Após apresentar diferentes conceitos e pontos de vista sobre a comunicação intercultural e antes de passarmos a ilustrar em detalhe as características do MDSI, achamos conveniente reformular e deixar claras, conforme afirmado no item 2.1, as noções de “cultura” e de “comunicação intercultural” que adotamos aqui.

Quanto à cultura, diremos “que é uma generalização (ver 2.3.3) relativamente a como um grupo de pessoas coordena significados e ações no seu interno” [*is a generalization about how a group of people coordinate meaning and action among themselves*] (BENNETT, 2013, p. [5]) ou, dito de outro modo, “[...] a realização (*enactment*) da experiência de viver em um sistema coordenado de seres humanos” [*la messa in pratica (enactment) dell’esperienza del vivere in un sistema coordinato di esseri umani*] (CASTIGLIONI, 2005, p. 42).

Se entendermos a “comunicação” como a criação mútua de significados (*mutual creation of meaning*), a “comunicação intercultural” será “a criação mútua de significados entre as culturas” [*the mutual creation of meaning across culture*] (BENNETT, 2013, s/n).

2.3.1 O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural

O MDSI é um modelo desenvolvimentista representado por um *continuum* (veja-se fig. 2.4) dividido em seis estágios de sensibilidade intercultural; os primeiros três são considerados “etnocêntricos”, enquanto as pessoas colocam a própria visão do mundo como parâmetro para encarar as outras culturas, que podem “não existir” (**Negação**), ser consideradas uma ameaça (**Defesa**) ou ser enxergadas como diferentes só na superfície (**Minimização**). Os demais estágios são chamados de “etnorrelativos” à medida que os indivíduos começam a desenvolver um sistema cognitivo que lhes permite suportar a experiência intercultural de modo a reconhecerem o valor de outras realidades culturais (**Aceitação**), mudar de visão e de comportamento por levar em conta a outra cultura (**Adaptação**), ou incorporar as diferenças culturais em sua própria identidade (**Integração**).

Figura 2.4: O desenvolvimento da sensibilidade intercultural (BENNETT, 2002, p. 50)

Vamos agora caracterizar mais detalhadamente cada um dos estágios mencionados (BENNETT, 2013, 2011b; 2002, p. 50-56; 2004; 2103 e CASTIGLIONI, 2005, p. 14-41; 2008, p. 25-28).

2.3.2 Caracterização dos estágios do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural

Apresentaremos a seguir as diferentes fases de que se compõe o MDSI, explicitando, para cada uma, suas características.

2.3.2.1 I Fase etnocêntrica: negação

Nesta fase os indivíduos são incapazes de enxergar as diferenças entre culturas; simplesmente elas não são *percebidas*, logo não existem, ou, no máximo, são percebidas como categorias muito amplas (os estrangeiros, os africanos, etc.).

Bennett aponta como o problema, nesse estágio, seja de ordem perceptiva e não comportamental:

Os grupos em que estamos socializados nos fornece um leque de distinções “figura/plano de fundo” que dão forma a determinados fenômenos e não a outros [...]. Se não tivermos aprendido a diferenciar determinados objetos, não podemos gerar categorias que nos permitam falar deles ou até pensá-los (BENNETT, 2013, p. [1]).

[The groups in which we are socialized provide us with a set of figure/ground distinctions that give form to some phenomena and not to others [...]. If we have not learned to differentiate certain objects, we cannot generate categories that let us talk about or even think about those objects.]

Nesse primeiro estágio a única experiência claramente presente – entendida como rica e complexa – é a própria; o que do outro se conhece é, muitas vezes, um conjunto de estereótipos.

As implicações deste tipo de percepção etnocêntrica são, por um lado, o fato que determinados grupos podem ser ignorados como tais e, por outro, que as pessoas, ao considerarem as outras culturas mais primitivas, menos “humanas”, podem ocasionar fenômenos de exploração.

Existem duas explicações possíveis para este tipo de etnocentrismo: o *isolamento* em relação a pessoas de outras culturas, por exemplo, para quem vive em grupos culturais muito homogêneos e a *separação* enquanto forma de distanciamento intencional da diferença cultural em função defensiva, para manter intactas as próprias características culturais.

2.3.2.2 II Fase etnocêntrica: defesa

O indivíduo em *defesa* é capaz de conceber a diferença de maneira mais articulada, porém, sente-se ameaçado por ela e por isso lhe atribui um valor negativo. A sua visão do mundo é estruturada de forma dualística: *nós/eles* (*gosto/não gosto; está certo/não está certo* etc.), onde o *eles* é catalisador de estereótipos negativos e *nós* dos positivos. Da mesma forma que no estágio anterior, as pessoas atribuem motivações complexas à sua própria cultura e simplista à outra, por exemplo, “os imigrantes roubam o nosso trabalho e têm muitos filhos para aproveitarem-se da ajuda do Estado” (onde isso é possível).

Bennett destaca como a fronteira entre *nós/eles* seja flutuante, pois a cultura considerada referência, ou simplesmente “certa”, muda conforme os tempos e as circunstâncias. Um exemplo em contexto italiano seria a imigração dos italianos do Sul para o Norte do país na década de 60: nessa época eram eles os “ameaçadores” da vez, que “roubavam o trabalho”. Porém, nos anos 80, quando começou a imigração massiva de estrangeiros para o território italiano, os comentários depreciativos antes destinados aos *meridionali*²⁷, passaram a ser direcionados para os novos “bodes expiatórios”, os estrangeiros imigrantes.

A *defesa* pode apresentar-se em três formas: *denigração*, especialmente verbal, como foi exemplificado acima; *superioridade* que ocorre quando determinados padrões (culturais)

²⁷ Os imigrantes procedentes do sul de Itália eram depreciativamente chamados de *terroni* (literalmente: “quem trabalha a terra, camponês”) ou até *marocchini* (“marroquinos”). A própria palavra *meridionale*, que a rigor seria simplesmente um adjetivo geográfico, passou a ter uma conotação negativa em determinados contextos. Vivenciei em primeira pessoa tais experiências por ser filha de uma mãe *meridionale* e de um pai procedente do Norte de Itália e por ter vivido no norte do país.

de vida são colocados como sinônimos de qualidade e de civilização e *defesa ao contrário*, que corresponde a uma inversão de posições: *eles* são melhores de *nós*, a cultura “outra” é encarada como exótica e idealizada. Para os fins da nossa reflexão vale, porém, evidenciar que mesmo nessa modalidade e a qualidade da experiência (binária) não muda.

2.3.2.3 III Fase etnocêntrica: minimização

As pessoas que se encontram nesta fase procuram disfarçar as diferenças culturais dentro de categorias de semelhanças – físicas e/ou filosóficas – já conhecidas, pois é a semelhança que eles esperam do outro. Podem chegar a aceitar alguns costumes e normas sociais superficiais, mas acham que as pessoas, no fundo delas, são iguais. Uma das implicações desta visão é pensar que alguns valores culturais possam ser *desiderata* universais.

A visão do mundo de quem se encontra em fase de *minimização* pode assumir duas formas: *universalismo físico* ou *universalismo transcendente*. No primeiro caso, com base nas necessidades biológicas fundamentais e comuns a todos os homens (comer, beber, dormir, morrer etc.) as diferenças culturais são entendidas apenas como manifestações diferenciadas, mas superficiais, de tais necessidades básicas. Por outro lado, Castiglioni (2005) evidencia como tal pressuposto de semelhança pode ser enganoso, uma vez que os homens são socializados dentro de um determinado contexto e que tal contexto, como vimos, favorece determinadas percepções da realidade e não outras.

No *universalismo transcendente* os seres humanos são iguais e fruto de um princípio transcendente, que pode ser religioso (um deus, nas religiões monoteístas), filosófico ou político-econômico (marxismo, capitalismo etc.).

Nesse último estágio da fase etnocêntrica, o conceito de *diversidade* é presente, embora subordinado à busca de um “chão” comum, físico ou transcendente. Se as pessoas deixarem de procurar a semelhança, se colocarem em jogo com sua própria cultura – afinal os outros também têm uma percepção de nós como pertencentes a uma cultura! – e começarem a relativizar a diferença, poderão vivenciar a diferença cultural de forma etnorrelativa.

2.3.2.4 I Fase etnorrelativa: aceitação

Nessa primeira fase etnorrelativa, as pessoas começam a elaborar a ideia de que seus valores e comportamentos não são a única forma de viver e que outras culturas podem ser igualmente complexas, embora organizem a experiência da realidade de outra forma. Porém, isso não implica que as pessoas necessariamente sintam afinidades e assumam a perspectiva

da outra cultura. Conhecem e exploram as diferenças culturais pondo em relação a outra cultura e a própria, sabem que não existem respostas certas, embora algumas possam ser melhores ou piores dependendo do contexto. É nesta fase que as pessoas podem começar a trabalhar com as categorias ética (geral) e êmica (particular).

Os indivíduos que se encontram nesta fase, podem ter a tendência de evitar o exercício do poder e de ficarem paralisados adiante de normas culturais em conflito, especialmente se eles não tiverem desenvolvido ainda princípios etnorrelativos sobre os quais fundamentarem suas ações.

As duas formas do estágio de *aceitação* são o *relativismo comportamental* e o *relativismo dos valores*. No *relativismo comportamental* existe aceitação das diferenças de comportamento verbal e não verbal. As pessoas conseguem apreciar as diferenças nos estilos comunicativos, nos diferentes elementos da paralinguística (tom, ritmo etc.), da distância proxêmica, da cinésica etc., sem a necessidade de julgá-las. Quanto à aceitação do *relativismo dos valores*, que é um elemento fundamental da competência intercultural, Castiglioni (2005) destaca que, nessa fase, as pessoas tomam consciência que a nossa visão do mundo é pessoal e cultural e que com os nossos valores – uma categoria sempre *in fieri* – contribuímos a criar a cultura à qual pertencemos.

2.3.2.5 II Fase etnorrelativa: adaptação

As pessoas na fase de *adaptação* conseguem utilizar interpretações culturais alternativas e, por conseguinte, contam com um repertório mais vasto de valores e comportamentos. Podem-se deslocar intencionalmente entre diferentes marcos culturais e usar a empatia para entenderem os outros, serem entendidos por eles e construir temporariamente uma terceira cultura como espaço de encontro e adaptação. Por *empatia* entendemos a capacidade de um indivíduo de se colocar no lugar do outro – de participar da sua experiência do mundo – quase como se fosse a outra pessoa, o qual é diferente do conceito de *simpatia*, onde simplesmente nos colocamos no lugar do outro, mas continuamos sendo *nós* e mantemos a nossa perspectiva (BENNETT, 1998, p. 153-175). A capacidade de utilizar a *empatia* demonstra uma sensibilidade intercultural bastante sofisticada e fundamenta-se no conhecimento de diferentes marcos culturais gerais e específicos, além de um uso sábio da intuição.

A capacidade das pessoas de passar de um marco cultural a outro dependendo do contexto e da situação, sem implicar necessariamente que a pessoa compartilhe os comportamentos e os valores neles pressupostos, às vezes pode ocasionar situações de

impasse de tipo ético. É oportuno então decidir, dependendo da situação, dos interlocutores e de nós mesmos se manter os nossos valores ou não. A questão, nesse segundo caso, é como a pessoa pode efetuar esta adaptação e ainda assim sentir-se autêntica. Esse desafio caracteriza o estágio de *integração*.

2.3.2.6 III Fase etnorrelativa: *integração*

Na fase de *integração*, as pessoas procuram acomodar os marcos culturais que interiorizaram – mesmo quando em conflito – e gerenciar as diferentes identidades, sempre em evolução, que os fazem marginais em relação a uma ou outra cultura, enquanto não se identificam totalmente com nenhuma delas.

Com base na consciência de que construímos a percepção da realidade dependendo da perspectiva que tomamos e que, portanto, a identidade emerge no mesmo ato de defini-la, as pessoas integradas se relacionam às outras culturas permanecendo fora dos limites etnocêntricos que definem aquelas mesmas culturas (CASTIGLIONI, 2005, p. 39).

[Attraverso la consapevolezza del fatto che costruiamo la percezione della realtà a seconda della prospettiva che prendiamo e che quindi l'identità emerge nell'atto stesso di definirla, le persone integrate si relazionano alle altre culture rimanendo al di fuori dei limiti etnocentrici che definiscono quelle culture stesse.]

A marginalidade pode ser *construtiva*, se o sincretismo acontece de forma natural e a “identidade marginal” é aceita, ou *encapsulada* quando os indivíduos se percebem presos entre diferentes culturas e sentem que não fazem parte de nada. É comum que as pessoas na primeira situação tenham uma propensão a exercer papéis de mediadores culturais e a frequentar outros “marginais”. Em nível geral, os indivíduos tomam decisões com base em avaliações contextuais, tendo como referência vários marcos culturais. A “bondade” ou a “eticidade” de suas ações não é pautada em princípios absolutos, mas em critérios que eles mesmos estabeleceram como diretrizes do seu comportamento, assumindo responsabilidade por eles e sem, por isso, se sentirem menos “autênticos”.

2.3.3 Estereótipos e generalizações

No final do parágrafo 2.3, ao definirmos o conceito de “cultura” afirmamos, com Bennett (2013), tratar-se de “uma *generalização* relativamente a como um grupo de pessoas coordena significados (*meaning*) e ações (*action*) no seu interno” [grifo nosso]. Por outro lado, no parágrafo 2.3.2, ilustrando o estágio etnocêntrico de *defesa*, mencionamos o termo

“estereótipo”. Convêm agora explicar o significado e a relevância desses termos na teoria adotada na presente pesquisa.

De acordo com Bennett (2013) a “generalização cultural” é uma afirmação sobre um grupo de pessoas; é sujeita a tornar-se “estereótipo” se aplicada rigorosamente a todos os membros de dito grupo; exemplo: “todos os italianos gesticulam muito”. Nesse caso, se trataria de um estereótipo *dedutivo*. Por outro lado, quando generalizamos a partir de uma amostra muito pequena, corremos o perigo de cair em um estereótipo *indutivo*. Um exemplo pode ser o seguinte: conhecemos algumas pessoas individualistas e atribuímos automaticamente essa característica a todas as pessoas pertencentes à mesma cultura nacional ou outra.

Castiglioni explica que “o pensamento estereótipo é [...] um processo de [categorização] e simplificação de um mundo extremadamente mutável e complexo, que pode ser entendido como um componente ‘normal’ da atividade cognitiva do indivíduo” [*Il pensiero stereotipo è [...] un processo di [categorizzazione] e semplificazione di un mondo estremamente mutevole e complesso, che può essere concepito come una componente ‘normale’ dell’attività cognitiva dell’individuo.*] (CASTIGLIONI, 2005, p. 46). Porém, o perigo que este tipo de pensamento acarreta é de tornar os estereótipos profecias auto-realizáveis (veja-se 2.2.4).

No âmbito da comunicação intercultural as generalizações relativas ao comportamento humano de um determinado grupo culturalmente conotado, tornam-se necessárias enquanto hipóteses de trabalho. Elas estão fundamentadas em avaliações em larga escala e mostram a distribuição da maioria dos membros de um determinado grupo em relação a um indicador de pesquisa, contudo, é levada em conta a diversidade interna existente dentro do próprio grupo.

Bennett nos alerta acerca da importância de utilizar generalizações culturais de nível de análise intermediário (nível grupal), que dizem respeito, por exemplo, ao estilo comunicativo, à comunicação não verbal, aos valores etc. Formular generalizações culturais relativas a características individuais, tais como “introversão/extroversão” etc. ocasionaria uma confusão de nível de análise. Por outro lado, as generalizações acerca do comportamento humano em nível institucional (de sistema político, econômico, religioso etc.) também seriam inadequadas:

As instituições são artefatos da cultura, ou seja, produtos de grupos de pessoas que coordenam “significados” e “ações” no seu interno. Uma vez criadas, as instituições tornam-se “objetivas” no sentido que elas existem como objetos relativamente estáveis dentro do nosso meio. Quando definimos o comportamento em termos de instituições objetivas, o comportamento em si torna-se objetificado e as relações

constituídas pelos papéis das pessoas tornam-se estáticos. Ao explicar as interações humanas exclusivamente em termos institucionais corremos o perigo de dizer que [...] o nosso comportamento é essencialmente determinado pela nossa posição na sociedade. Tratar-se-ia do estereótipo-mor, que utiliza o papel social como um rótulo essencializado (BENNETT, 2013, p. [12])

[Institutions [...] are artifacts of culture; that is they are the products of groups of people who are coordinating meaning and action amongst themselves. Once created, institutions become 'objective' in the sense that they exist as relatively stable objects in our environment. When we define behavior in terms of objective institutions, the behavior itself become objectified, and role relations among people in institutional terms becomes static. In explaining human interaction exclusively in institutional terms, we are in danger of saying that [...] our behavior is essentially determined by our position in society. This is the ultimate stereotype, using social role as an essentialized label.]

As generalizações de nível intermediário nos permitem não cair no estereótipo (individual ou social) e ao mesmo tempo considerar devidamente os comportamentos e as interações entre as pessoas como resultados de características individuais e culturais.

2.3.4 Os marcos culturais gerais (*culture-general frames*)

Uma das grandes vantagens que as generalizações de nível intermediário nos proporcionam é a possibilidade de gerar categorias de contraposição relevantes para a comunicação intercultural – e adaptáveis a diferentes contextos – que ajudam a guiar a percepção das diferenças culturais. Trata-se dos marcos culturais gerais (*culture-general frames*). Cada marco define um *domínio* (ex.: comunicação não verbal), uma ou mais *dimensões* (cinésica - contato ocular) e um *continuum* que se refere a comportamentos específicos que fazem parte do domínio (ex.: duração do contato ocular) (BENNETT, 2013).

Castiglioni (2005) identifica seis marcos culturais, de complexidade crescente, que auxiliam na percepção e identificação das diferenças culturais, são eles: 1. o *uso pragmático da linguagem*; 2. a *comunicação não verbal*; 3. os *estilos comunicativos*; 4. os *estilos de conflitos*; 5. os *estilos cognitivos*; 6. a *orientação valorial*. Este último seria o marco mais complexo e fundamental enquanto, visando ao desenvolvimento do *relativismo valorial*, efetuaria a transição para as fases etnorrelativas do MDSI.

A seguir, apresentaremos os diferentes marcos culturais mencionados acima.

2.3.4.1 O uso pragmático da linguagem

Um dos aspectos importantes a serem considerados na comunicação intercultural é o uso ritual da linguagem dentro de uma determinada comunidade de comunicação, onde regras parecidas são adotadas para utilizar e interpretar a linguagem. Determinadas situações

comunicativas, que são momentos e lugares de interação entre as pessoas (ex.: festa, entrevista de trabalho etc.), compõem-se de eventos comunicativos (ex.: apresentação de duas pessoas desconhecida em uma festa ou em no lugar de trabalho) e de atos comunicativos, locuções verbais que são consideradas coerentes e adequadas dentro da comunidade em objeto. Estamos falando, por exemplo, dos rituais de saudação, despedida, argumentação, negociação, crítica e louvor, entre outros (CASTIGLIONI, 2005; BENNETT, 2013).

2.3.4.2 A comunicação não verbal

A comunicação não verbal diz respeito àqueles elementos que complementam, substituem, enfatizam ou contradizem a comunicação verbal. As dimensões mais importantes dentro deste domínio são cinco: a *paraliguística*, que abarca a entonação, o ritmo, o volume, o uso das pausas e a velocidade da fala; a *cinésica* que diz respeito às expressões faciais, os gestos, o olhar, o tato e o contato; a *proxêmica*, que interessa a distância que as pessoas colocam entre elas reciprocamente e entre elas e diferentes objetos; a *vestêmica* e a *objetêmica*²⁸ que concernem aos significados comunicativos atribuídos respectivamente ao uso da indumentária e dos objetos e, finalmente, a *cronêmica* relativa à concepção do tempo.

A dimensão *cronêmica* costuma ser descrita por meio de duas variáveis: o tempo *monocrônico* e o tempo *policrônico*. No primeiro caso a percepção do tempo é enfocada no presente com tendência ao futuro, na medida em que a cada unidade de tempo corresponde uma atividade que, por sua vez, existe em função de um objetivo a ser alcançado. Por outro lado, no tempo *policrônico* a ênfase é no tempo como história, ou seja, no passado que se espelha no presente; neste caso as atividades realizadas na unidade temporal são várias e existem em função de determinadas situações e das relações que nelas são postas em prática (CASTIGLIONI, 2005).

2.3.4.3 Os estilos comunicativos

Estilos comunicativos é uma dimensão que pertence ao domínio *comunicação verbal* junto com o *contexto*.

Se, por um lado, a linguagem verbal pode ser considerada *digital* na medida que pressupõe um código, pois as palavras simbolizam fenômenos válidos dentro da comunidade linguística que assim os estabeleceu por convenção; a linguagem não verbal é *analógica*,

²⁸ Para a tradução dos termos *vestêmica* e *objetêmica* veja-se a nota 12, p. 32.

enquanto os fenômenos acontecem dentro de um contexto que pode ser experimentado *hic et nunc* (BENNETT, 2002).

Em todas as culturas os dois tipos de linguagens são postos em prática contemporaneamente, embora cada uma delas privilegie uma ou outra modalidade em diferentes graus.

Com base nessas considerações, o antropólogo Edward T. Hall (1976) classificou as culturas que privilegiam a comunicação analógica como culturas de “alto contexto”; nesse caso a maioria da informação encontra-se “na pessoa” e, especificamente, no contexto histórico e situacional, no papel dos indivíduos envolvidos na interação e na sua posição social, na linguagem não verbal utilizada etc. Enfim, o receptor da mensagem deve ser bastante hábil em interpretar tudo o que “não é dito” em palavras. Por outro lado, as culturas que favorecem a comunicação digital – onde a grande parte da informação encontra-se na parte verbal da mensagem – foram denominadas culturas de “baixo contexto”.

Dentro da dimensão *estilos comunicativos* existem vários *continuum* que podem ser úteis na aprendizagem intercultural. O principal, sobre cuja importância os estudiosos concordam, é a diferença entre o *estilo direto* e o *estilo indireto*. No primeiro as intenções do falante são claras e imediatas e normalmente enunciadas em uma interação cara-a-cara; na segunda as expressões verbais tendem a esconder os propósitos do falante e a modalidade comunicativa escolhida é indireta também, uma vez que são utilizadas generalizações ou terceiros são envolvidos na interação em qualidade de intermediários (CASTIGLIONI, 2005).

Na opinião de Castiglioni (2005), outro *continuum* significativo da dimensão *estilo comunicativo* são as *formas lineares ou circulares do comportamento verbal*. O primeiro seria típico das culturas mediterrâneas, africanas, asiáticas e sul-americanas e se caracterizaria por colocar, na comunicação oral, detalhes, comentários e elementos não verbais e comportamentais que não estão diretamente relacionados com o conteúdo da mensagem verbal, mas que contribuem a criar o seu contexto. Em nível da escrita, a conexão lógica entre os assuntos a serem tratados não é explicitada e prefere-se dar conta do contexto histórico, temporal e crítico de um determinado assunto. Por outro lado, as culturas que privilegiam as formas lineares de expressão verbal tendem a expor claramente a conexão lógica entre os diferentes temas antecipando também o objetivo ao qual se pretende chegar.

Duas culturas podem caracterizar-se por um estilo comunicativo direto e uma forma linear (ex.: alemães e estadunidenses) (CASTIGLIONI, 2005), porém, ao mesmo tempo, conduzir o *confronto* de forma diferente: *intelectual* ou *relacional*. O confronto é de tipo intelectual (ex.: alemães) quando, por exemplo, o desacordo sobre as ideias é manifestado

logo e diretamente, é de tipo relacional quando se procura priorizar a relação, e o confronto, em nível conceitual, é expresso de maneira mais sutil e indireta (ex.: estadunidenses).

2.3.4.4 Os estilos de conflito

De acordo com Castiglioni (2005), foi o interculturalista Mitchell Hammer (2001) que, colocando em relação os estilos de comunicação (direto e indireto) e o estilo de conflito – maior ou menor expressividade emotiva – obteve quatro variáveis correspondentes aos quatro *estilos de conflitos* intercultural mais difundidos no mundo, são eles: *discussão*, *envolvimento*, *acomodação* e *dinamicidade*.

No *estilo discussão* as pessoas utilizam uma linguagem precisa, baseiam suas argumentações em dados concretos e os problemas são enfrentados de forma direta; o controle emotivo é elevado, o que proporciona um ambiente calmo, porém esses indivíduos podem ter dificuldade quando o tema em jogo é justamente de tipo emotivo.

O *estilo envolvimento* também é direto, no que se refere ao estilo comunicativo, porém as pessoas apresentam elevada expressividade emotiva e tendem a acreditar que a sinceridade do interlocutor depende da intensidade emotiva por ele expressada. Nesse caso, o momento crítico se dá quando as pessoas têm que expressar posições privas de emoções.

O *estilo acomodação* é indireto enquanto ambos os níveis, comunicativo e emotivo, são controlados e contidos. O resultado é o uso de uma linguagem ambígua e cheia de digressões, histórias e metáforas que mantêm em aberto vários posicionamentos. Por vezes, esta atitude, pode ser interpretada como sintoma de desonestidade ou desinteresse, especialmente onde é comum servir-se de uma terceira pessoa como intermediário.

A utilização de intermediários para resolver conflitos caracteriza o *estilo dinamicidade* que ademais, é um estilo indireto com alto grau de expressividade verbal e não verbal. O nível de credibilidade dos interlocutores é percebido como uma função da sua veemência expressiva. Metáforas, histórias, hipérboles e diferentes formas retóricas são utilizadas e reiteradas na argumentação.

2.3.4.5 Os estilos cognitivos

Bennett elaborou um modelo que pretende dar conta de como as culturas constroem a “experiência da realidade”, ou seja, de como as pessoas de uma determinada cultura aprendem. Trata-se, mais de uma vez, de uma generalização e, como tal, de uma hipótese de trabalho a ser verificada pontualmente, como já foi explicado no parágrafo 2.3.3.

Com o conceito de “representação da experiência”, Bennett entende a manutenção, por parte [dos grupos culturais] de imagens coletivas, de conceitos e sistemas simbólicos que enfatizam alguns aspectos do processo perceptivo: tal ênfase, por sua vez, gera uma possibilidade de comportamentos, predominantemente inconscientes, que se tornam característicos de um estilo cognitivo específico e do grupo [...] (CASTIGLIONI; 2005, p. 74).

[Attraverso il concetto di ‘rappresentazione dell’esperienza’, Bennett intende il mantenimento, da parte [dei gruppi culturali] di immagini collettive, di concetti e sistemi simbolici che enfatizzano alcuni aspetti del processo perceptivo: tale enfasi a sua volta genera una possibilità di comportamenti, perlopiù inconsci, che diventano caratteristici di un particolare stile cognitivo e del gruppo.]

O *continuum*, nesse caso, vai desde a “baixa abstração”, própria de culturas que priorizam a sensação pura derivada de percepções e imagens, à “media abstração”, onde a realidade é representada por meio de conceitos e de modelos, para culminar na “alta abstração”, que é o caso de culturas que representam a realidade por meio de sistemas simbólicos.

Por exemplo: as culturas asiáticas de Japão, Sudeste asiático, Coreia do Sul e China pertenceriam ao grupo de “baixa abstração”, pois tendem a representar a realidade por meio de metáforas físicas e categorias sensoriais (forma, cor, tamanho, posição etc.). Os eventos são descritos através das categorias: *quem? o quê? quando?* embora interpretadas como se sujeito e objeto coincidissem, por isso, a descrição do evento tende a incluir também os sentimentos de quem relata.

Em nível de estilo de aprendizagem e em consequência de quanto exposto acima, privilegia-se a descrição física de coisas e situações e a atenção para um grande número de detalhes. Trata-se de culturas de alto contexto de tipo analógico onde, poderíamos dizer, o significado de uma situação *é* a sua interpretação, contrariamente a muitas culturas ocidentais que tendem a conceitualizar e a simbolizar uma situação antes de interpretá-la em nível subjetivo.

No lado oposto do *continuum* encontramos algumas culturas do Sul da Europa e latino-americanas, cujo sistema de representação seria, conforme Bennett, uma mescla entre culturas de alta e de baixa abstração. Trata-se de culturas de alta abstração enquanto possuem sistemas simbólicos importantes (arte, literatura, retórica etc.), utilizados para explicar *porquês*, por sua vez, fundamentados em teorias. Ao mesmo tempo, são culturas que privilegiam o estilo relacional, pois

saber de *quem* é uma teoria, uma obra, uma ideia é igualmente importante: os eventos para os latinos não são o resultado de forças abstratas, mas de pessoas específicas que desencadeiam as forças. O poder é personalizado e frequentemente personalístico. [Nas universidades] é a credibilidade de quem escreve ou de quem

utiliza uma determinada teoria a tornar esta última um êxito, não são as ideias em si: uma pessoa é famosa e digna de crédito não só em virtude daquilo que fez, mas por como, com quem e para quem fez alguma coisa (CASTIGLIONI, 2005, p. 80).

[Sapere di chi è una teoria, un'opera, un'idea è altrettanto importante: gli eventi per i latini non sono il risultato di forze astratte, ma di persone specifiche che mettono in moto le forze. Il potere è personalizzato e spesso personalistico. [Nelle università] è la credibilità di chi scrive o di chi usa una teoria a fare di questa un successo, non sono le idee in sé: una persona è famosa e credibile non solo per cosa ha fatto, ma per come, con chi e per chi ha fatto qualcosa.]

As culturas latinas podem ser definidas como de alto *contexto de tipo digital*, pois as palavras são importantes, mas as pessoas sabem interpretar também os aspectos implícitos de textos e comportamentos. O estilo de aprendizagem é de tipo conetivo porque relacionado ao contexto no qual se desempenha. A união de lógica dedutiva e relacional leva a uma mistura de princípios e sentimentos:

[...] uma boa argumentação italiana, por exemplo, pode passar de uma teoria ou experiência a outra até que apareça uma combinação que provoque uma resposta ou reação. Uma das acusações que frequentemente, seja os norte-americanos, seja os norte-europeus nos fazem [...] é que queremos discutir por puro gosto: “cada vez que uma solução parece próxima abrem novamente o debate sobre outra frente para criar fricção” [...]. O fim dessa lógica é justamente aquele de criar uma emoção, um *feeling* (entendido como forma de sentir) para aquele assunto, não para resolvê-lo (CASTIGLIONI, 2005, p. 81).

[[...] una buona argomentazione italiana, per esempio, può passare da una teoria o esperienza a un'altra fino a che non emerge una combinazione che provoca una risposta o una reazione. Una delle accuse che molto spesso sia nordamericani, sia nordeuropei ci muovono [...] è che vogliamo discutere per il gusto di farlo: 'ogni volta che una soluzione sembra vicina riaprono il discorso su un fronte differente per creare frizioni' [...]. Lo scopo di questa logica è proprio quello di creare un'emozione, un feeling (inteso come modo di sentire) per quel dato argomento, non quello di risolverlo.]

Consequentemente, o estilo cognitivo das culturas latina não enfatizaria tanto a geração de um consenso, quanto a criação de um contexto de relações que permite uma colaboração estratégica entre os indivíduos, embora preservando as posições de cada qual (CASTIGLIONI, 2005, p. 82).

2.3.4.6 A orientação valorial

Castiglioni explica que não existe unanimidade entre os interculturalistas acerca do conceito de “valor”, devido às dificuldades de definir um conceito aberto, inferido e que não pode ser medido diretamente:

Devemos considerar mais definições para obter uma síntese aceitável: os valores estão na base de atitudes, crenças, opiniões (Kluckhohn, 1959; Rokeach, 1973); são

vistos como a propensão de uma pessoa para uma escolha, como a atitude, porém, algo mais, porque frequentemente fundamentam esta última, de acordo com Rokeach (1968), apoiado por Cohen (1978) e por Hallman (1997), para os quais ter um valor específico significa ter uma propensão a atuar de determinada forma, mas não uma específica forma de conduta. Clyde Kluckhohn pensa que os valores tenham uma característica de “obrigatoriedade” para as pessoas que estejam relativamente conscientes deles (CASTIGLIONI, 2005, p. 83-84).

[Dovremo prendere in considerazione più definizioni al fine di ottenere una sintesi accettabile: i valori sono alla base di attitudini, credenze, opinioni (Kluckhohn, 1959; Rokeach, 1973); sono visti come l'inclinazione di una persona verso una scelta, come l'attitudine, anzi, qualcosa di più, perché spesso ne sono alla base, come sostiene Rokeach (1968), confortato da Cohen (1978) e da Hallman (1997), per i quali avere un valore specifico significa avere una propensione ad agire in un determinato modo, ma non una specifica forma di condotta. Clyde Kluckhohn pensa che i valori abbiano anche una qualità di “obbligatorietà” per le persone, che ne sono relativamente consapevoli.]

No entendimento dos interculturalistas, a *orientação valorial*, não deve ser vista como uma categoria universal, mas como um critério descritivo criado *ad hoc* para fins de estudo.

Lembramos que, em um plano mais geral, a epistemologia e a metodologia construtivista, nas quais se inspira a presente teoria, entende o conhecimento como a conexão entre “questões de pesquisa e questões de fato” de forma a traçar *um* dos “mapas” possíveis de determinada realidade e não a sua cartografia (veja-se p. 7).

Em específico, a *orientação valorial* é uma categoria *ética* que, juntamente com as outras descritas na presente seção e não só, permitem fazer comparações entre culturas e evidenciar características relevantes em termos interculturais. Existe também uma abordagem *ênica* que diz respeito às culturas vistas desde o seu interno, nas suas especificidades, e que é própria de ciência como a antropologia, a etnografia etc. Ambas as perspectivas são importantes e necessárias nos estudos interculturais.

Existem diferentes categorias de orientação valorial utilizadas nos estudos interculturais.

As categorias de orientação aos *valores clássicos* resultam do estudo dedutivo efetuado sobre diferentes culturas por parte de Clyde Kluckhohn e Florence Strodbeck (1961) que identificaram as dimensões e o *continuum* descritos a seguir: 1. a *relação dos indivíduos com o meio ambiente*, que pode ser de *controle*, *harmonia* ou *subordinação*; 2. a *concepção do tempo* – *orientada ao passado*, *ao presente* ou *ao futuro* – dependendo da dimensão temporal privilegiada na valorização de relações e atividades; 3. a *concepção da natureza humana* (*boa*, *má*, *neutral*); 4. a *concepção da atividade* que pode ser *focalizada no “fazer”*, quando as culturas privilegiam a realização de atividades, *no “ser”*, se a ênfase é posta em alcançar uma vida emotivamente satisfatória, ou *no “vir a ser”*, quando é preferida a dimensão

espiritual que conecta o indivíduo ao cosmo ou a deus; 5. a *natureza das relações interpessoais*, as quais podem ser de *tipo individual*, se afirmam valores como a autonomia, a diferenciação e a valorização das especificidades da pessoa dentro da relação, de *tipo colateral*, se contemplam a obrigatoriedade e a reciprocidade de papéis internamente a uma determinada comunidade, de *tipo a descendência direta*, quando privilegiam as relações que são “herdadas”, como a classe social, as castas etc. (BENNETT, 2002; CASTIGLIONI, 2005).

Por outro lado, o psicólogo Geert Hofstede (1980), com base em uma pesquisa de tipo indutivo efetuada com 116.000 pessoas pertencentes à mesma empresa em diferentes países do mundo, individuou quatro orientações valoriais relevantes do ponto de vista organizacional: 1. *individualismo e coletivismo*. No primeiro caso o indivíduo é mais importante do que o grupo em termos de identidade, direitos e necessidades. Os valores afirmados são a liberdade, a honestidade, o reconhecimento social, o narcisismo e a igualdade em nível pessoal. No caso do coletivismo dá-se a situação oposta e os valores que o caracterizam são: a importância da harmonia, do respeito e da conformidade aos desejos dos pais e a igualdade seja na distribuição dos méritos entre pares, seja na satisfação das necessidades dos outros; 2. *distância hierárquica* (alta e baixa). Nas culturas de alta distância hierárquica o chefe dá ordens que não podem ser postos em discussão e o poder é centralizado. Nas culturas de baixa distância hierárquica o poder é distribuído de forma igualitária e os subordinados têm a expectativa de serem consultados por um chefe democrático que utiliza critérios meritocráticos; 3. *controle da incerteza* (alto e baixo). Quanto mais alta for a tendência a evitar a incerteza, mais improvável será a escolha de situações novas; neste caso, em âmbito laboral, preferem-se normas e orientações claras. Por outro lado, nas culturas que se caracterizam por um baixo controle da incerteza, existe uma tolerância maior em relação a comportamentos e ideias originais e o confronto entre os indivíduos é bem visto; 4. *masculinidade e feminilidade*. A primeira, é própria das culturas que privilegiam uma complementaridade nos papéis homem/mulher, que atribuem valor ao sucesso econômico e material e ao trabalho como princípio ordenador da vida. A feminilidade é característica de culturas onde os papéis homem/mulher são menos rígidos e intercambiáveis, onde é importante ser flexíveis e a qualidade de vida é alcançada priorizando a afetividade e o meio ambiente. Nessas culturas o “êxito” não está na acumulação de bens materiais mas na contribuição do indivíduo em relação à sociedade (CASTIGLIONI, 2005).

Quadro 2.6: Quadro sinótico dos marcos culturais gerais (culture-general frames) baseado em Castiglioni (2005)

Marcos culturais gerais (culture-general frames)			
Domínio	Dimensões		Continuum
Uso pragmático da linguagem	rituais de saudação, despedida, argumentação, negociação, crítica e louvor		
Comunicação não verbal	Paralinguística		1. alta 2. baixa
	Cinésica		1. alta 2. baixa
	Proxêmica		1. proximidade 2. distância
	Vestêmica		1. alta 2. baixa
	Objetêmica		1. alta 2. baixa
	Cronêmica		1. monocronia 2. policronia
Comunicação verbal	Contexto		1. alto 2. baixo
	Estilo		1. direto 2. indireto
		Formas do comportamento verbal	1. linear 2. circular
		Confronto	1. relacional 2. intelectual
Estilos de conflito			1. discussão 2. envolvimento 3. acomodação 4. dinâmico
Estilos cognitivos			1. baixa abstração 2. média abstração 3. alta abstração
Orientação valorial	Relação com o meio ambiente		1. controle 2. harmonia 3. subordinação
	Concepção do tempo		1. orientação ao passado 2. orientação ao presente 3. orientação ao futuro
	Concepção da natureza humana		1. boa 2. má 3. neutral
	Concepção da atividade		1. focalizada no “fazer” 2. focalizada no “ser” 3. focalizada no “vir a ser”
	Relações interpessoais		1. individual 2. colateral 3. descendência direta
	Individualismo e coletivismo		
	Distância hierárquica		1. alta 2. baixa
	Controle da incerteza		1. alto 2. baixo
	Masculinidade e feminilidade		

2.3.5 O Embodiment

No presente trabalho foi reiterado em várias ocasiões que tomar consciência, em nível cognitivo, das culturas – a nossa e a dos outros – não nos torna necessariamente mais eficazes em termos interculturais e tampouco nos ajuda na nossa adaptação a outras culturas. De acordo com Bennett e Castiglioni (2004), é necessário adquirir também um *feeling* para com as culturas, entendendo esse termo seja na sua acepção física, enquanto estímulo sensorial, seja na sua acepção metafórica, relativamente à capacidade de captar intuitivamente as características de uma determinada situação intercultural e reagir adequadamente a ela (*feeling of appropriateness*).

Tal sensibilidade intuitiva para com as culturas constrói-se em cima da sensibilidade sensorial, porém reside mais na interface entre a sensação física (*physical sensation*) e a tomada de consciência [de um fenômeno] (*conscious awareness*) – a isso nos referiremos com o termo *sensibilidade encarnada (embodied feeling)* (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004).

[*This intuitive feeling of cultures built on sensory feeling, but its reside more at the interface between physical sensation and conscious awareness – what we will refer to as embodied feeling.*]

De acordo com os autores citados, que serão a nossa principal referência na presente seção da dissertação, a pouca importância que os estudos interculturais têm atribuído ao *embodied feeling* deve-se a dois motivos. Em primeiro lugar, o fato de eles terem se desenvolvido a partir das ciências sociais e, portanto, estarem moldados nos parâmetros e nas metodologias daquelas ciências. Um exemplo disso seria a concepção reificada da “cultura”, que já foi exposta detidamente em 2.2.1. A este respeito Bennett e Castiglioni apontam que mesmo o conceito de *cultura subjetiva* normalmente utilizado pelos interculturalistas é uma reificação enquanto se refere aos construtos observáveis da cultura (crenças, comportamentos, valores etc.) e não à experiência da cultura em si.

O segundo motivo que levou a comunicação intercultural, enquanto ciência, a ignorar o conceito de *embodied feeling* refere-se a uma limitação própria da cultura ocidental e especialmente estadunidense que separa *corpo* e *mente* e coloca ênfase na *ação*. Com base em tal pressuposto existe a falsa ideia de que, compreendendo em nível cognitivo a própria cultura e a cultura dos outros, o indivíduo torna-se capaz de modificar o seu próprio comportamento e de se adaptar a outras realidades culturais.

Bennett e Castiglioni (2004) reconhecem que a abordagem sociológica ocidental dos estudos interculturais, se por um lado tem tido o mérito, entre outros, de levar à identificação

dos marcos culturais gerais (*culture-general frames*) para contrastar culturas, por outro, deixa em aberto uma grande questão que nem o próprio MDSI, conforme o seu idealizador, consegue satisfazer plenamente: como a compreensão cognitiva e as atitudes possam ser traduzidas em comportamentos, ou, em termos do MDSI: como a visão-do-mundo (*worldview*) do estágio de *adaptação* possa ser traduzida em comportamento adaptativo (*adptive behavior*).

O ponto crucial desse impasse remontaria, consoante os autores citados, à dificuldade das ciências sociais ocidentais em dar conta dos fenômenos que envolvem corpo e sensibilidade e que, em nível mais geral, é também um limite da própria cultura ocidental.

De fato, a partir de Platão, foi se afirmando a ideia da separação entre alma, espírito, ideias, por um lado, e corpo e mundo da materialidade, por outro; aquilo que Descartes, séculos depois, chamará de *res cogitans* e de *res extensa*, respectivamente, considerando a última como “verdadeira” (*cogito ergo sum*). O mesmo Descartes, no *Discourse de la Méthode* (1637), afirmará que o corpo responde aos fenômenos de forma mecanicista e com base em princípios de causa-efeito; a importância que esse autor colocou no sistema límbico, enquanto conector entre os fenômenos cognitivos/emotivos e corpo transpôs-se, em âmbito sociológico, na ideia de que as atitudes realizam a ligação entre os fenômenos cognitivos e o comportamento.

O *Embodied feeling* “redescoberto e reformulado” no século XX²⁹, juntamente ao conceito de *autopoiese* – que será explicado mais adiante – e que foi introduzido pelo construtivismo cibernético de Humberto Maturana e Francisco Varela, influenciaram vários campos do saber além da filosofia: na psicologia, as correntes inspiradas em William Reich, na Gestalt e na Bioenergética; nas ciências sociais, as vertentes que procuram explicar o comportamento humano e até a cultura desde um ponto de vista neodarwiniano (DAWKINS, 1972) (BLACKMORE, 2002); na filosofia linguística, os estudos de George Lakoff e Mark Johnson (1980; 1999) a partir dos quais sustenta-se que o nosso imaginário metafórico relaciona-se com nossa experiência corpóreas.

De acordo com Berger e Luckmann, a cultura relaciona-se com a corporeidade e, ao mesmo tempo, é a resultante da nossa experiência direta do mundo.

O homem [...] diferentemente dos outros mamíferos superiores [...] não possui nenhum meio exclusivo para a sua espécie, nenhum meio solidamente estruturado pela sua própria organização instintual. [Enquanto] os animais não humanos [...]

²⁹ Já na antiguidade e na idade média existiu, em diferentes culturas, uma visão integrada de corpo e mente (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004).

vivem em mundos fechados cujas estruturas são preestabelecidas pelo sistema biológico das diferentes espécies [...], a relação do homem com o seu próprio meio caracteriza-se pela abertura ao mundo [...]. [No homem, os impulsos] são claramente não especializados e não direcionados, o que significa que [ele] pode aplicar o seu conhecimento, constitucionalmente dado, em atividades muito amplas e [...] variáveis [...]. [Desde o ponto de vista ontogenético] importantes processos de desenvolvimento do organismo, que no animal se completam dentro do corpo materno, na criança realizam-se depois do nascimento [...]. O organismo humano continua se desenvolvendo enquanto já está em relação com o seu meio [...] que é, ao mesmo tempo natural e humano [cultural e social] e que lhe é mediado pelas pessoas para ele importantes [...]. Se tiver sentido dizer que o homem tem uma natureza, será mais significativo afirmar que o homem constitui a sua própria natureza, ou, mais simplesmente, que produz si mesmo (BERGER; LUCKMANN, 1967, p. 47-49).

[Man occupies a peculiar position in animal kingdom. Unlike the other higher animals, he has no species-specific environment, no environment firmly structured by his own instinctual organization. [While] non-human animals [...] live in closed worlds whose structures are predetermined by the biological equipment of the several animal species [...], man's relationship to his environment is characterized by world-openness [...]. [Man's drives] are highly unspecialized and indirected. This means that the human organism is capable of applying its constitutionally given equipment to very wide and [...] variable activities. [From an ontogenetic point of view] important organismic developments, which in the animal are completed in the mother's body, take place in the human infant after its separation from the womb [...]. The human organism is thus still developing biologically while already standing in a relationship to its environment [...] [which] is both a natural and a human one [cultural and social] which is mediated to him by the significant others who have charge of him [...]. While it is possible to say that man has a nature, it is more significant to say that man constructs his own nature, or more simply, that man produces himself.]

2.3.5.1 *Feeling and Forming*

Bennett procura explicar de que forma *cognição* e *atitudes* se transformam em comportamento utilizando os conceitos de *feeling and forming of culture*: “A forma é sentida e a sensibilidade é formada ao longo de um processo contínuo e interativo. [*Forming* refere-se a] criar distinções ou fronteiras que geram discriminações no nível da figura ou do plano de fundo” [*Forming is felt and feeling is formed in an ongoing, interactive process. [Forming refers to] the forming of discriminations, or boundaries, that generate figure or ground distinctions.*] (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 255).

Em nível cognitivo, esse processo gera a construção das categorias que constituem a nossa visão do mundo, no plano afetivo nos permite “delimitar” determinadas emoções e, em nível comportamental, nos leva a pôr em prática específicas condutas e não outras.

Por outro lado, o *feeling* “é o sentido do todo configurado pelo conjunto de discriminações agora descritas” [*feeling is the sense of the whole configured by the set of boundaries just described.*] (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 255). Embora tal sensação seja bastante indefinida, ela se torna evidente quando ocorre uma nova configuração de

formas e uma nova figura sobressai do plano de fundo (os autores citam o exemplo da famosa imagem “jovem mulher/senhora idosa”).

Com base nesses conceitos, Bennett define a “comunicação” como “dar forma à sensibilidade, onde as formas dadas são construtos cognitivos, comportamentos determinados e emoções específicas” e a “percepção” como “o sentido do todo, da realidade configurado por uma constelação de formas particulares” [*The giving of form to feeling, where the forms given are cognitive constructs, particular behaviors, and specific emotions [...]the feeling for the whole of reality configured by a constellation of particular forms.*] (BENNETT; CASTIGLIONI; 2004, p. 255). Em outras palavras, trata-se de um processo dialético no qual apreendemos a configuração de uma realidade por meio da percepção e damos forma ao sentimento dessa mesma realidade de maneira a perpetuá-la ou a modificá-la.

Dentro dessa perspectiva, a cultura é entendida como interação dialética entre percepção e comunicação, *forming and feeling*. Um exemplo de tal processo seria a relação entre o comportamento verbal e não verbal que envolve os conceitos de *language* e *linguaging*:

A ‘língua’ (*language*) como sistema é o *forming of forming*. É uma descrição de como os fenômenos são discriminados pelos falantes da língua. Enquanto tal, a língua é uma reificação da ‘linguagem’ (*linguaging*): a maneira concreta de dar forma linguística aos sentimentos (*forming of feeling*). O comportamento não verbal é a maneira extralinguística de dar forma aos sentimentos. [Enquanto] o comportamento verbal é, com mais probabilidade, posto em prática [intencionalmente]; o comportamento não verbal é menos acessível à consciência e menos sujeito a ser utilizado intencionalmente [ou manipulado] (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 256-257).

[‘Language’ as a system is a forming of forming. That is, it is a description of how phenomena are discriminated by speakers of the language. As such, language is a reification of ‘linguaging’: the actual giving of linguistic form to feeling [...]. Non-verbal behavior is the extra-linguistic forming of feeling. [While] verbal behavior is more likely to be given [used intentionally]; [...] non-verbal behavior is less accessible to consciousness and less likely to be used intentionally [or manipulated] [...].]

De acordo com Bennett e Castiglioni, o comportamento não verbal involuntário (*given off*) pode ser um caminho para entender o processo de *forming-feeling* das culturas, a nossa e a dos outros.

2.3.5.2 O conceito de autopoiese

Os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1987), estudaram os seres vivos com o intuito de defini-los do ponto de vista do processo que os realiza e não nas suas interações com o meio ambiente.

Nessa perspectiva estabeleceram alguns conceitos básicos:

Quadro 2.7: Os conceitos de “organização”, “estrutura” e “ontogênese” (MATURANA; VARELA, 1987, p. 47 e p. 74)

1. Organização	[...] O conjunto de relações [grifo nosso] que devem existir entre componentes de alguma coisa para que ela possa ser considerada pertencente a uma classe específica. <i>[[...] those relations that must exist among the component of a system for it to be a member of a specific class].</i>
2. Estrutura	[O] conjunto de componentes e de relações [grifo nosso] que, concretamente, constituem uma unidade específica na realização da sua organização. <i>[[...]the components and relations that actually constitute a particular unity and make its organization real].</i>
3. Ontogênese	[...] O histórico das mudanças estruturais de uma unidade sem que haja a perda da organização [logo, da identidade] daquela mesma unidade. <i>[[...]the history of structural change in a unity without loss of organization in that unity.]</i>

Um exemplo de ontogênese em campo artístico seriam as “cabeças compostas” do pintor Giuseppe Arcimboldo (1526-1593) que apresentam rostos antropomorfos “compostos” por frutas e legumes onde a estrutura – os componentes – muda, mas a organização – o rosto humano – é mantida e permite a identificação³⁰.

Com base em tais conceitos, Maturana e Varela (1987) afirmaram que a característica específica dos seres vivos é a sua organização *autopoietica* (do grego *poiesis*, “criação”) enquanto eles produzem a si mesmos em autonomia, mas dentro de uma rede de interações contínuas: “A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se mantém com seus próprios recursos e se torna distinto do seu entorno por meio da sua própria dinâmica, de tal maneira que as duas coisas resultam indissociáveis” *[The most striking feature of an autopoietic system is that it pulls itself up by its own bootstraps and become distinct from its environment through its own dynamics, in such a way that both things are inseparable.]* (MATURANA; VARELA, 1987, p. 46).

Quando as interações entre organismos autopoieticos se tornam recursivas e estáveis gera-se um “acoplamento estrutural de segunda ordem” (*second-order coupling*) que alimenta convenientemente o entorno de forma reflexiva e que, por sua vez, vem a ser objeto de transação com outros organismos.

³⁰ Essas mesmas pinturas foram por nós escolhidas para conduzir a experiência didática que será ilustrada no capítulo 3.

O “acoplamento estrutural” entre um organismo e o seu ambiente traz a noção de “adaptação” que deve ser entendida como o conjunto de mudanças de estados que preservam a organização interna. Nessa óptica a ontogênese pode ser reformulada como deriva da mudança estrutural (*co-structural drift*) sem variação da organização e com manutenção da adaptação.

Dentro desse mesmo quadro teórico-interpretativo, o comportamento cultural, definido como “aqueles modelos comportamentais que foram adquiridos ontogeneticamente na dinâmica comunicativa de um meio social e que se mantiveram estáveis ao longo das gerações” *[...] the transgenerational stability of behavioral patterns ontogenically acquired in the communicative dynamics of a social environment.]* (MATURANA; VARELA, 1987, p. 201), é interpretado como um caso de “acoplamento de terceira-ordem”.

Com base nessas considerações e de acordo com Bennett e Castiglioni, ficaria demonstrado que “a adaptação à cultura é indiferenciável na essência da adaptação física que caracteriza todos os seres vivos [pois ela] acontece na corporeidade de organismos autônomos e, assim sendo, se dá por meio dos nossos corpos” *[...] adaptation to culture is indistinguishable in essence from the physical adaptation that characterize all living systems [in fact it] occurs in the bodyhood of autonomous organisms, and thus it follows that cultural adaptation also occurs through our bodies.]* (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 258).

Consequentemente, do ponto de vista intercultural, passaria a ser importante não só tomar consciência de determinados modelos de comportamento, dimensões culturais etc. mas sobretudo dos sentimentos a eles relacionados.

Bennett e Castiglioni (2004) afirmam que o corpo reage de forma diferente aos diversos contextos espaciais, por exemplo: a atmosfera tranquila e contemplativa de um restaurante japonês formal ou o ambiente animado e barulhento de uma *trattoria* italiana, onde o espaço entre as pessoas pode ser bastante reduzido, induzem involuntariamente diferentes ritmos respiratório nos indivíduos. No primeiro caso a respiração terá a tendência a ser mais relaxada e profunda e no segundo mais entrecortada.

Trata-se de um exemplo de adaptação ontogenética (acoplamento de terceira ordem) a um determinado ambiente: “[...] em cada situação as pessoas sentem a cultura do lugar. Ao dar forma àquele sentimento por meio de seus corpos, elas retornam na rede o comportamento que, por sua vez, se torna a forma do ambiente [e que preserva as características do lugar]” *[...] people in each situation are feeling the culture of the place. By giving form to that feeling with their bodies, they feed back into the network the behavior that in turn becomes the form of environment [...].]* (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 258).

2.3.5.3 Empatia e competência intercultural

Na perspectiva do *embodiment*, falamos de *empatia* quando um indivíduo consegue alterar (expandir ou reduzir) os esquemas do seu próprio corpo para “in-corporar” a experiência (*embodied experience*) de algum objeto externo – expressando uma intenção por seu intermédio (carro, instrumento musical, esquis etc.) – ou de outras pessoas.

A postura que o nosso corpo mantém habitualmente (*habit body*) no desempenho das diferentes tarefas, constituiria a base perceptiva para uma determinada experiência da realidade ou, em outros termos, uma maneira possível para “vir a tomar posse” (*come into possession*) do mundo. Porém “vir a tomar posse” do mundo de outra pessoa por meio da empatia não é tarefa fácil porque, de acordo com a epistemologia de Maturana e Varela, os seres humanos trocam emoções e constroem “seus mundos” por meio da comunicação, ou seja, em nível de acoplamentos de terceira ordem, como vimos.

De acordo com Bennett e Castiglioni (2004) o uso intencional da empatia seria a chave para desenvolver a competência intercultural.

A forma mais direta de desenvolver este tipo de empatia é restabelecer a conexão com nossos corpos de maneira a tornar-nos (a) conscientes da nossa *embodied experience* dentro da nossa própria cultura e (b) capazes de deslocar os confins do corpo nas formas que eliciam o sentimento da outra cultura. Finalmente poderemos dar forma ao nosso sentimento para com uma cultura diferente de maneira que os nossos comportamentos se tornem “adaptados” à outra cultura (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 260).

[The most straightforward way to develop this kind of empathy is to reestablish connection with our bodies so that we are (a) aware of our embodied experience in our own culture and (b) able to shift body boundaries into the forms that elicit the feeling of the other culture. Eventually, we can give form to our feeling for a different culture in such a way that our behavior becomes ‘adapted’ to the other culture.]

Em nível prático, os autores, sugerem o uso ou a criação de métodos somáticos aptos a trabalharem a tomada de consciência (*awareness*) do *embodied feeling* dentro do marco geral das estratégias para o desenvolvimento da competência intercultural.

Eles não oferecem receitas prontas – especialmente por tratar-se de uma aplicação de estudo incipiente e que deve ser adaptada a diferentes contextos formativos – mas propõem trabalhar os estados etno-fisiológicos (*ethnophysiological states*) – os estados psico-fisiológicos culturalmente conotados – como ponto de partida, pois eles “in-corporam” o sentimento da cultura (*embody the feeling of culture*).

De acordo com Bennett e Castiglioni, alguns dos estados etno-fisiológicos a serem levados em conta são: a respiração em relação ao ambiente (ex.: em relação aos espaços

coletivos); espaço e movimento; a tipologia dos edifícios enquanto formas no espaço, na interface com o estado mente-corpo etc. Podem ser utilizadas técnicas de simulação ou outras que foquem, em primeiro lugar, a reação corporal das pessoas no nível do sentimento eliciado e, posteriormente, no nível de sua interpretação.

Apreendendo o sentimento do processo contínuo de construção de categorias, nos damos a oportunidade de modificar tal processo – de dar forma diferente ao sentimento e de sentir as formas também de maneira diferente. Por meio de tal flexibilidade, podemos tentar criar experiências apropriadas para os diferentes contextos culturais (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004, p. 262).

[By apprehending the feeling of the continuous process of category construction, we give ourselves the opportunity to modify that process – to give different form to feeling, and to feel forms in different ways. With this flexibility, we can experiment to create experience that is appropriate to varying cultural contexts.]

2.3.6 O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural na didática das Línguas Estrangeiras

Nos parágrafos anteriores foi caracterizado, do ponto de vista teórico, o MDSI e foram definidos alguns conceitos básicos sobre os quais ele se fundamenta: vamos resumi-los brevemente aqui por comodidade.

Em primeiro lugar, o MDSI centra-se no estudo da cultura subjetiva, ou seja, na visão do mundo (conjunto de crenças, valores etc.) de um determinado grupo humano. Em segundo lugar, pertence a uma abordagem *culture-general* da comunicação intercultural, enquanto se propõe a desenvolver como meio e fim a incorporação de esquemas cognitivos (*culture-general frames*), úteis para analisar e comparar culturas que, por sua vez, permitirão que os indivíduos procedam dos estágios etnocêntricos aos etnorrelativos afinando sua sensibilidade intercultural. Em terceiro lugar, suas características desenvolvimentistas pressupõem que as problemáticas de cada estágio sejam resolvidas antes de avançar para os mais complexos (BENNETT *et al.*, 2003).

Nesse ponto da nossa reflexão teórica nos perguntamos o seguinte: que papel o MDSI poderia ter em sala de aula de LE? O que a teoria nos proporciona a respeito?

O próprio idealizador do MDSI, juntamente com Janet Bennett e Wendy Allen (2003), propôs um modelo teórico pautado no MDSI para conjugar o desenvolvimento da competência intercultural com a aprendizagem de uma LE. De acordo com os autores, esse modelo teórico permitiria ao docente de LE avaliar empiricamente o ponto do *continuum* em que os alunos se encontram – a descrição de cada estágio (parágrafo 2.3.2) funcionaria como

“guia diagnóstico” – e estabelecer sua aptidão para receber ensinamentos interculturais adequados para aquele específico estágio.

Em nível mais específico, os paralelismos entre o MDSI e o ensino/aprendizagem da LE seriam (BENNETT *et al.*, 2003):

- o MDSI não almeja a aprendizagem de conteúdos ou conhecimentos específicos, mas o desenvolvimento de uma estrutura mental intercultural (*intercultural mindset*), que pode ser facilmente adaptada aos conceitos de competência comunicativa e às teorias da proficiências (*proficiency-related theories*) do ensino de línguas;
- as características *culture-general* do MDSI oferecem a possibilidade de ensinar a cultura quando não se tem por objetivo uma cultura específica; ou, ao contrário, tendo como foco uma cultura determinada, permite contextualizá-la em um quadro maior que proporciona habilidades (*skills*) interculturais generalizáveis;
- a ênfase que o MDSI coloca na autoconsciência cultural (*cultural self-awareness*) é comparável à consciência linguística em relação a LM, que é trazida à tona pelo estudo da LE;
- o modelo aponta a necessidade, por parte do docente, de discernir e tratar com sensibilidade as semelhanças e as diferenças entre as culturas, da mesma forma que isso é enfrentado em âmbito linguístico.

Apesar de o MDSI colocar ênfase na abordagem *culture-general*, os autores mencionados afirmam que o desenvolvimento da competência intercultural requer, de todas as formas, uma abordagem mista e acrescentam:

A mistura de abordagens *culture-specific* e *culture-general* será possivelmente diferente em cada situação de ensino linguístico. O nível e a sofisticação do aprendiz são certamente fatores que incidem na medida em que a língua estrangeira pode ser utilizada para explicar os complexos quadros de referências da abordagem *culture-general* (BENNETT *et al.*, 2003, p. 245).

[The mix of culture-specific and culture-general approaches is likely to be different in each language-learning situation. The level and sophistication of the learners is certainly a factor in how much the target language can be used to explain the complex frames of reference used in the culture-general approach.]

Ademais, com vistas à definição do currículo, o MDSI permitiria selecionar e sequenciar atividades didáticas apropriadas para cada estágio intercultural e linguístico em uma ótica equilibrada de “suporte e desafio” (*support and challenge*) para o aprendiz.

Segundo Bennett *et al.* (2003), se, durante o processo de aprendizagem, o aspecto desafiador proporcionado pelo novo estímulo é excessivo, o aprendiz criará resistência ao

processo; por outro lado, se o suporte será excessivo, o risco para o aprendiz será a estagnação. Neste sentido o docente deve avaliar conteúdos e métodos de maneira a equilibrá-los: se o tópico em foco for exigente, o método será fácil de usar: conteúdo desafiador e processo assistido, e vice-versa: processo desafiador e conteúdo assistido. Nos estágios etnocêntricos, as discussões em volta das diferenças culturais são bastante desafiadoras, porém, à medida que avançamos no *continuum*, elas tornam-se menos provocadoras e podem ser acompanhadas por atividades mais exigentes como *role-plays* ou simulações (figura 2.6).

Figura 2.5: Conteúdo e processo: equilibrando o desafio (BENNETT et al., 2003, p. 254)

É muito provável que, em uma mesma turma de nível linguístico X, os graus de sensibilidade intercultural dos alunos sejam bastante diferenciados, porém, o docente encontra-se na difícil situação de ter que pautar o currículo de ensino no nível de sensibilidade prevalente. Com o intuito de fornecer um instrumento que oriente os docentes nesse objetivo, Bennett *et al.* (2003) propõem um modelo que conjuga os níveis de sensibilidade intercultural e os níveis linguísticos dos aprendizes (figura 2.7).

Figura 2.6: Desenvolvimento da sensibilidade intercultural (BENNETT et al., 2003, p. 255)

O MDSI resulta aqui dividido em três etapas: a primeira que combina os estágios de *negação* e *defesa* e que corresponde ao nível linguístico *iniciante*; a segunda que combina *minimização* e *aceitação* e que corresponde ao nível linguístico *intermediário* e a terceira que une os estágios de *adaptação* e *integração* e o nível linguístico *avançado*.

Os autores do modelo observam que a maioria dos aprendizes iniciantes de uma língua encontra-se, quanto à sua sensibilidade intercultural, na primeira etapa (*negação-defesa*) e acrescentam que, por outro lado, dificilmente uma turma inteira alcançará o estágio de *integração* a não ser que o nível linguístico dos integrantes seja muito avançado ou que eles sejam políglotas.

Com base em quanto exposto, Bennett *et al.* (2003) propuseram diferentes atividades didáticas pautadas em cada estágio (figura 3.3, p. 68) que descrevemos a seguir³¹.

³¹ Para a caracterização detalhada de cada estágio do MDSI remetemos ao item 2.3.2.

Figura 2.7: Ensinar a cultura nas aulas de língua estrangeira (BENNETT et al., 2003, p. 257)

The following classroom activities have been selected as appropriate to develop intercultural competence for language learners at specific levels of intercultural sensitivity and language proficiency. (Citations for each item are in bibliography.)	
STAGE I: NOVICE	
Addresses Intercultural Sensitivity Levels:	Denial and Defense
Appropriate for:	Early and Late Novice Language Learners
<ul style="list-style-type: none"> • "Grocery Store Ethnography" by Randy Kluver in T.M. Singelis (1998) (<i>Denial</i>) • "The Tag Game" by Norine Dresser, George O. Enell, and Kay Hardman from Simulation Training Systems (Gary Shirts) (<i>Denial</i>) (Available from Simulation Training Systems: 1-800-942-2900) • "Aba-Zak" by Alvino Fantini (1997) (<i>Denial</i>) • "Hollow Square: A Communication Experiment" in J.W. Pfeiffer and J.E. Jones (<i>Defense</i>) • "One Way—Two Way Communication" in M.D. Pusch (1979) (<i>Defense</i>) • "Building a Tower" in H. Fennes and K. Hapgood (1997) (<i>Defense</i>) 	
STAGE II: INTERMEDIATE	
Addresses Intercultural Sensitivity Levels:	Minimization and Acceptance
Appropriate for:	Early and Late Intermediate (Second and Third Year) Language Learners
<ul style="list-style-type: none"> • "U.S. Proverbs and Core Values" by L. Robert Kohls in N. Seelye (Vol. I, 1996) (<i>Minimization</i>) • "Personal Maps" and "Piece of Culture" in H. Fennes and K. Hapgood (1997) (<i>Minimization</i>) • "Description, Interpretation, Evaluation" by Janet and Milton Bennett (available from The Intercultural Communication Institute) (<i>Minimization</i>) • "Collage" and "Magazines" in J. O'Mara (1994) (<i>Minimization</i>) • "The Cocktail Party: Exploring Nonverbal Communication" by Judy Blohm in A. Fantini (1997) (<i>Acceptance</i>) • "Conversational Constraints as a Tool for Understanding Communication Styles" by Min-Sun Kim in T.M. Singelis (1998) (<i>Acceptance</i>) • "The Culture Compass" by Paula Chu in N. Seelye (Vol. I, 1996) (<i>Acceptance</i>) 	
STAGE III: ADVANCED	
Addresses Intercultural Sensitivity Levels:	Adaptation and Integration
Appropriate for:	Early and Late Advanced (Fourth Year) Language Learners
<ul style="list-style-type: none"> • "Case Study: Salman Rushdie and The Satanic Verses" by Janet M. Bennett in S.M. Fowler and M.G. Mumford (1995) (<i>Adaptation</i>) • "Critical Incidents in an Intercultural Conflict Resolution Exercise" by Milton J. Bennett in S.M. Fowler and M.G. Mumford (1995) (<i>Adaptation</i>) • "The Public and Private Self" by Janet and Milton Bennett (available from The Intercultural Communication Institute) (<i>Adaptation</i>) • "Negotiating Across Cultural Boundaries" by Joseph C. Ady in T.M. Singelis (1998) (<i>Adaptation</i>) • "Decoding Indirectness" in C. Storti and L. Bennhold-Samaan (1998) (<i>Adaptation</i>) • "Beyond Ethnocentrism: Promoting Cross-Cultural Understanding with BaFá BaFá" by Gary Shirts and "BARNGA: A Game for All Seasons" by Barbara Steinwachs in S.M. Fowler and M.G. Mumford (1995) (<i>Adaptation</i>) 	

2.3.6.1 Estágio de negação – nível linguístico: iniciantes I

No estágio de *negação*, o objetivo é reconhecer as diferenças culturais e superar a ansiedade relacionada a esse tópico considerado bastante desafiador.

O "suporte", em nível de conteúdo, é constituído por temas relacionados com a cultura objetiva (sistema econômico e sócio-político, história, arte, cinema etc.) e pelos elementos culturais úteis para enfrentar o dia-a-dia na cultura alvo. Os métodos e as técnicas utilizadas

devem ser fáceis de aplicar e resultar prazerosas para os aprendizes (simulações de compras, *culture fairs* e “*show and tell*” activities)³².

Neste estágio o desafio é constituído pela introdução do conceito de *cultura subjetiva* e, portanto, de todos aqueles elementos como crenças, comportamentos, estilos comunicativos e valores etc. que, não sendo excessivamente complexos, pois vocabulário e conhecimentos gramaticais dos aprendizes são ainda limitados, estimulam a curiosidade.

As competências desejadas neste estágio são: o reconhecimento da existência de diferenças culturais e a manutenção de uma atitude positiva, confiante e cooperativa ao longo da exploração de tais diferenças.

2.3.6.2 Estágio de defesa – nível linguístico: iniciantes II

Uma vez que no estágio de *negação* o aprendiz reconheceu que as diferenças existem, na fase de *defesa* ele pode achar que a sua própria cultura é “a certa/correta” e as outras são inferiores. Por essa razão, o objetivo principal no estágio de *defesa* é mitigar a polarização *nós/eles* enfatizando as características humanas que as culturas têm em comum (*human commonalities*).

O “suporte” para o aprendiz, no que diz respeito ao conteúdo, consiste justamente em focar as semelhanças entre as pessoas de uma e de outra cultura evitando apontar os contrastes entre elas. No que diz respeito ao processo, o aluno pode ser apoiado também por meio de atividades cooperativas, enquanto elas representam um “lugar seguro” para ele se expressar. A presença, no grupo, de pessoas de estágio intercultural mais avançado poderia funcionar como estímulo, mostrando comportamentos e respostas mais sofisticadas em relação às diferenças culturais.

O desafio do estágio de *defesa* está na exploração das semelhanças em relação ao “outro” e as competências esperadas no final do estágio são a capacidade de enfrentar a ansiedade, a tolerância, a paciência e a autodisciplina.

2.3.6.3 Estágio de minimização – nível linguístico: intermediários I

No estágio anterior o aluno aprendeu a reconhecer as semelhanças entre as culturas e, tendo já um bom conhecimento da cultura objetiva tenderá, no presente estágio, a minimizar as diferenças a ponto de acreditar que, no fundo, “somos todos iguais”. Trata-se ainda de uma

³² As atividades *culture-fair* se propõem a ser livre de vieses culturais de maneira que as diferentes culturas estejam em pé de igualdade frente à sua implementação. Nas atividades “*show and tell*” uma pessoa mostra um objeto e fala sobre ele.

posição etnocêntrica uma vez que, inconscientemente, o modelo de referência para tal suposta igualdade é a cultura do aluno.

Em *minimização* o objetivo é, por um lado, tomar consciência da própria cultura subjetiva e, por outro, aprender a utilizar os *culture-general frames* (2.3.4) para poder fazer comparações entre as culturas, ambos pré-requisitos para poder avançar para os estágios etnorrelativos do *continuum*.

Na fase de *minimização* o “suporte” em nível de conteúdo é constituído pelos elementos da cultura objetiva, que já não são tão desafiadores, e pelas definições dos conceitos de cultura, raça, etnia, estereótipos e generalizações (2.3.3), por vezes tratados na língua materna dos aprendizes devido à sua dificuldade.

O desafio neste estágio encontra-se nos elementos da cultura subjetiva, do aluno e estrangeira, que vêm à tona atrelados aos elementos da cultura objetiva: a percepção, a visão do mundo, os valores etc. que questionam a “zona de conforto” do aprendiz e que mostram que as diferenças existem.

Um exercício muito utilizado neste estágio é o D.I.E (*Description, Interpretation and Evaluation Exercise*) que será objeto da experiência didática apresentada no presente trabalho, para cuja descrição remetemos ao capítulo 3.

A *minimização* é também um estágio apropriado para a introdução em sala de aula de informantes etnorrelativos pertencentes à cultura alvo, de preferência no marco de um encontro estruturado ou de uma discussão facilitada.

As competências interculturais desejadas para esse estágio são: consciência da própria cultura, conhecimento dos *culture-general frames*, capacidade de manter uma postura de não julgamento, de abertura mental e de escuta.

2.3.6.4 Estágio de aceitação – nível linguístico: intermediários II

O estágio de *aceitação* delimita a passagem das fases etnocêntricas às etnorrelativas. O aprendiz, no estágio anterior, tornou-se consciente da sua própria visão do mundo e do fato que as outras culturas são complexas quanto a sua. As diferenças culturais já não são “temíveis”, pelo contrário, o aprendiz é curioso e desejoso de conhecê-las.

Nesta fase o objetivo didático, do ponto de vista intercultural, é aprimorar (aumentar a complexidade) as categorias utilizadas para analisar a cultura de forma a estimular nos aprendizes a capacidade de mudar de perspectiva deslocando-se de um marco de referência a outro.

O conteúdo de “suporte” para o aprendiz pode ser representado por análises complexas dos valores e comparações culturais em nível cognitivo e de estilo comunicativo etc.

O desafio no estágio de *aceitação* é frequentemente representado pelo impasse entre, por um lado, a capacidade adquirida pelos aprendizes de relativizar a cultura e, por outro, o relativismo moral, ou seja, a (in)coerência entre os princípios e os comportamentos típicos da outra cultura e a ética do aluno. No caso, torna-se necessário mostrar ao aprendiz que tais comportamentos têm sentido dentro de um determinado contexto cultural e que a coerência em relação ao sistema de valores do aluno não vem ao caso.

No que diz respeito ao processo, Bennett *et al.* (2003) sugerem atividades didáticas experienciais estruturadas (simulações, *role-play* etc.).

As competências desejadas no estágio de *aceitação* são: flexibilidade cognitiva, habilidades analíticas contextuais, tolerância da ambiguidade e capacidade de utilizar os marcos culturais gerais para analisar a cultura.

2.3.6.5 Estágio de adaptação – nível linguístico: avançados I

No nível de *adaptação*, os aprendizes tornam-se capazes de mudar de perspectiva nos diferentes contextos culturais e de utilizar conscientemente a empatia. Os alunos procuram e desejam manter “fronteiras permeáveis”, inclusive incorporando alguns construtos da outra cultura na sua própria identidade.

O objetivo didático nesse estágio é justamente auxiliar o aluno na formação pessoal de tais novas “fronteira permeáveis”. As diferenças culturais já não constituem um desafio e as atividades podem ser bastante exigentes, tanto em nível de conteúdo como de processo, e pouco estruturadas, pois o aluno é bastante autônomo.

Para suportar a aprendizagem podem ser enfrentados tópicos como o choque cultural e o humor na interface entre as culturas. Com o objetivo de melhorar a capacidade de mudar de perspectiva (marco de referência) e de utilizar a empatia, podem ser propostas atividades como estudos de casos *culture-specific* ou incidentes críticos. O aluno pode ser desafiado por meio de leituras que digam respeito à sensibilidade/identidade cultural utilizando técnicas como a autobiografia, a ficção *culture-specific* ou o vídeo para explorar a identidade.

As competências típicas do estágio de *adaptação* são as capacidades de assumir riscos, de resolver problemas e de gerir as interações, além da capacidade de adaptação social e da empatia.

2.3.6.6 Estágio de integração – nível linguístico: avançados II

No estágio de *integração* os alunos são biculturais / bilíngues e acostumados a discutir temáticas que envolvem a identidade. O objetivo para eles é conseguir administrar uma individualidade multicultural (*multicultural self*) e ao mesmo tempo marginal:

Essa individualidade fluida que vive às margens (ou aos extremos) de, pelo menos, duas culturas, constitui um desafio para o indivíduo [seja] pela manutenção do compromisso pessoal em relação a um conjunto de valores em contexto de relatividade cultural, [seja] em relação à participação em um grupo de pares que compartilhem os mesmos compromissos” (BENNETT *et al.* 2003, p. 264) .
[This fluid self, living at the margins (or edges) of at least two cultures, presents challenges to the individual to maintain a personal commitment to a set of value in the context of cultural relativism, and to participate in a peer group that share these commitments.]

Em nível de conteúdo, podem ser explorados modelos para construir uma identidade intercultural, enquanto, no que diz respeito ao processo, os indivíduos nesse estágio podem ser envolvidos como facilitadores em outras turmas de aprendizes que, por exemplos, estejam prestes a viajar para uma experiência de estudo no exterior.

O desafio pode ser constituído pela reflexão em volta de modelos de um “eu” ou de uma sociedade multicultural (*multicultural self/society*), modelos de mediação cultural ou de desenvolvimento ético.

As competências desejáveis no estágio de *integração* são: o senso de humor culturalmente apropriado, a capacidade de criar novas categorias culturais e de administrar com flexibilidade os diferentes papéis e as diferentes identidades.

2. 4 Comparações e conclusões

Na presente seção pretendemos retomar alguns dos conceitos fundamentais expostos no primeiro e no segundo capítulo com o intuito de fazer uma releitura transversal e comparativa e, desta forma, realizar e fundamentar a transição para a parte empírica da nossa investigação.

2.4.1 Igualdade *versus* diversidade

Em 1.2 salientamos que, ao longo da segunda metade do século passado, ocorreu uma mudança de paradigma que levou a deslocar a ênfase do conceito de *igualdade* para o de *diversidade*, do *e pluribus unum*, lema dos EUA, ao *in varietate concordia*, mote da UE.

Sem tentar entender em profundidade os motivos de tal mudança, certamente complexos (de ordem econômica, social, cultural etc.) e que deixamos à investigação em outras áreas do saber como a sociologia, podemos dizer que houve, em nível político, a esperança ou a expectativa que a diversidade pudesse chegar a ser um valor em si. Um exemplo a tal respeito são as Recomendações N. R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa sobre as quais fundamentam-se os objetivos políticos do QECR e que consideram as diferentes culturas da UE um *patrimônio*, ou seja um valor.

Concordamos com Bennett (2013) quando afirma:

Após [um período] de equivocadas esperanças em que a diversidade [era encarada como] geradora de valores, é agora aceito que a diferença cultural cria o potencial para a mais-valia mas não a própria mais-valia. O potencial da diversidade consiste em proporcionar perspectivas e abordagens diferentes às tarefas, contribuindo, de tal forma, à inovação e à criatividade. [...] (BENNETT, 2013, s/n).
 [After some mistaken hope that diversity in itself generates value, it is now accepted that cultural diversity creates the potential but not the actuality of added value. The potential of diversity is to offer alternative perspectives and approaches to tasks, thus contributing to innovation and creativity.]

O que de fato vem acontecendo, em nível político e econômico, é a abdicação dos princípios de *diversidade* em nome de uma “ação comum” que acaba se traduzindo em *assimilação* à cultura do mais forte: “a adaptação unilateral preserva o potencial da mais-valia, mas não a torna realidade. Só a adaptação mutua é geradora de terceiras culturas que suportam a coordenação das diferenças culturais e é a partir dessas últimas que o valor é agregado.” [One-way adaptation preserves the potential of added value, but it does not actualize it. Only mutual adaptation can generate third cultures that support the coordination of cultural differences, and it is from those coordinated differences that value is added.] (BENNETT, 2013, s/n).

2.4.2 Cultura e competência intercultural

No começo do capítulo dois mencionamos a definição antropológica de *cultura* proposta, em 1871, pelo antropólogo Edward Taylor e que, por comodidade repetimos aqui:

A *cultura ou civilização*, entendida no seu amplo sentido etnográfico, é um conjunto complexo que inclui conhecimentos, *crenças, arte, moral, leis, costumes* e todas as outras *capacidades e hábitos* que o homem adquiriu em quanto integrante da sociedade [grifo nosso]. (TAYLOR, 1871, p. 1)³³.

Como já evidenciado, trata-se de uma definição muito abrangente e que, coerentemente com o espírito dos tempos em que foi idealizada, assimila basicamente a *cultura à civilização*, ou seja à *cultura objetiva* – que até hoje é frequentemente a única a ser apresentada nas aulas e métodos de LE – embora colocando também alguns elementos da *cultura subjetiva* tais como: crenças, moral, costumes, capacidades e hábitos.

O entendimento da cultura e, por conseguinte, de *competência intercultural* própria da tradição didática europeia do QCER parece enfatizar prevalentemente a sua vertente sociocultural. Vejam-se as considerações de Mezzadri (2003) ao definir as competências que constituem a abordagem comunicativa (repetimos, por comodidade): “competência sociocultural (saber compreender, interpretar e respeitar os papéis sociais e compreender a cultura em sentido antropológico do país ou dos países dos quais se estuda a língua) e os correspondentes aspetos sociolinguísticos”³⁴.

No mesmo sentido vai também o modelo de *competência comunicativa intercultural* de Michael Byram (2.1.1) que entende a *competência intercultural* como uma das quatro dimensões da *competência comunicativa intercultural*, juntamente com as *competências linguística, sociolinguística e discursiva*.

A este respeito queremos comentar dois elementos que o autor coloca como componentes de competência intercultural: a *capacidade de descoberta e interação* (“*savoir apprendre / faire*”) e a *consciência cultural crítica / educação política* (“*savoir s’engager*”) que, segundo Newton (2.1.1), adquiriu posteriormente a matiz, pelo próprio autor do modelo, de *orientação à ação* (*action orientation*).

No primeiro caso é interessante notar que a dimensão cognitiva de *descoberta* entendida como “saber aprender” é associada à dimensão comportamental da *interação*

³³ Ver seção 2.1.

³⁴ Ver seção 2.1.

enquanto “saber fazer” e isso remete ao preconceito que Bennett e Castiglioni (2004) atribuíram à cultura ocidental (2.3.5) no que diz respeito às *atitudes* como suposta ligação entre os fenômenos cognitivos e o comportamento. Como vimos, a grande questão à qual o MDSI procura dar respostas – conseguindo-o só parcialmente, consoante o próprio Bennett – é exatamente tentar entender a transição entre *conhecimentos interculturais* e *comportamentos adaptativos interculturais*, questão que levou à teorização do *embodiment* como parte do processo.

No caso da *consciência cultural crítica / educação política* e da *orientação à ação* (*action orientation*) queremos ressaltar o lado político-normativo e ideológico aí expressado:

Consciência cultural crítica/educação política [*savoir s’engager*]: habilidade de *avaliar criticamente* e com base em uma perspectiva de critérios explícitos, práticas e produtos da própria cultura e país, tal como de outros [...] [grifo nosso]. (BYRAM, 1997, p. 57-63).

“Orientação à ação” (*action orientation*) [:] a reflexão crítica sobre as familiares e não questionadas suposições relativamente à cultura/país de pertencimento e o *envolvimento e intervenção no mundo das práticas com a intenção de criar mudanças sociais, em cooperação com gente de outras culturas/países* [...] [grifo nosso] (BYRAM, 2006a, *apud* NEWTON *et al.*, 2010, nota 21, p. 25).

“O falante intercultural” [é] alguém que não tenta imitar o falante nativo de uma língua estrangeira, mas que *aspira a adquirir uma habilidade para ocupar “o espaço entre” culturas de diferentes grupos e estabelecer e intermediar relações entre eles* [grifo nosso] (BYRAM, 2006b, p. 122)³⁵.

O falante intercultural é aqui caracterizado, quase programaticamente, como um mediador entre culturas em função de mudanças sociais. Perguntamo-nos: o papel de mediação social exigido dos indivíduos seria, então, algo intrínseco à adaptação intercultural? Ou, pelo contrário, não seria algo optativo para as pessoas?

De acordo com Bennett:

[...] o trabalho profissional dos interculturalistas não é fundamentalmente ideológico (à exceção do fato que cada ação implementada é – de alguma forma – política em si). A análise social crítica é uma parte importante da mudança política. Porém, quando o problema é o que fazer para compreender e se adaptar a outra cultura com maior eficácia, como acontece na comunicação intercultural, uma pura análise ideológica gera pouca luz e muito calor (BENNETT, 1998, p. 11).

[...] *the professional work of interculturalists is not primarily ideological (except insofar as any action taken is inherently political, to some degree). Critical social analysis is an important part of political change. But when the question is how to understand and adapt to another culture more successfully, as it is in intercultural communication, purely ideological analyses yield little light and much heat.*]

³⁵ Ver seção 2.1.1.

2.4.3 O “terceiro espaço”

As considerações acima procedem também em relação ao conceito de “terceiro espaço” que, na literatura da didática das LEs encontra-se associado sobretudo ao nome de Claire Kramsch (2.1.2).

A estudiosa, com base nos princípios do pós-estruturalismo e da teoria crítica, considera o “terceiro espaço” entre as culturas como um lugar simbólico onde o *falante intercultural* constrói uma cultura alternativa à cultura dominante (monolíngue). Trate-se de uma cultura maleável mas, sobretudo, de uma cultura “do contra”: vejam-se as expressões grifadas na citação em baixo:

[Uma cultura popular, onde] o aprendiz cria significados *nas margens ou nos interstícios dos significados oficiais*. Não se trata de um lugar de resistência estratégica, mas, sim, de *subversão táctica* [...]. É uma “*maneira de usar o sistema imposto*”, de arranjar-se com os recursos adquiridos de outros, como as gramáticas estrangeiras e os vocabulários. “‘Arranjar-se’ (ou *bricoler*) significa *construir o nosso espaço dentro de e contra o espaço deles, de pronunciar o nosso significado com a língua deles*’. [...] Uma cultura crítica. A pedagogia da terceira cultura [...] incentiva [os alunos] a *fazerem conexões com as atitudes dominantes e as visões do mundo expressadas por meio dos livros adotados, os exercícios de gramática, as leituras* [...]. Uma cultura ecológica. [...] Incentiva a desconstrução dos signos e sua *reconstrução subversiva* [...] [grifo nosso] (KRAMSCH, 2009b, p. 238-239)³⁶.

Por outro lado, o “terceiro espaço” de Bennett é um lugar pontual, criado, negociado *ad hoc, hic et nunc* e sem conotações ideológicas, coerentemente com quanto ilustrado no parágrafo anterior:

Quando a adaptação intercultural se dá em dois sentidos, ou mutuamente, tende a criar “terceiras culturas” nas quais dois ou mais modelos culturais de coordenação são, por sua vez, coordenados. As terceiras culturas representam condições virtuais que se tornam realidade em função da comunicação intercultural e que desaparecem quando a comunicação não é ativa [...]. [Elas] não substituem os modelos culturais originais que coordenam (BENNETT, 2013, p. [7]).

[When intercultural adaptation is two-way, or mutual, it tends to create “third cultures” in which two or more cultural patterns of coordination are themselves coordinated. Third cultures are virtual conditions that come into existence for the purpose of intercultural communication and then dissolve when that communication is not active [...]. [They] do not supplant the original cultural patterns that they coordinate.]

³⁶ Ver seção 2.1.2.

2.4.4 Por que a escolha do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural?

Como foi reiterado em diferentes ocasiões, o MDSI, apesar de almejar a um conceito não reificado de cultura (a experiência que os indivíduos fazem dela), não consegue dar conta plenamente de como acontece a adaptação intercultural, ou seja, de como os indivíduos põem em prática, por meio dos comportamentos, o aspecto cognitivo da aprendizagem intercultural.

Um possível caminho a ser explorado em tal sentido pode ser o do *embodiment*. Por outro lado, vimos também que a epistemologia da cibernética de segunda ordem aponta exatamente esse limite: a incapacidade de alcançar um conhecimento pleno e completo dos fenômenos humanos.

Dentro desse paradigma é possível, então, que os nossos conhecimentos sejam destinados a ficarem incompletos. Ainda assim, confiamos no caminho que pode ser percorrido – desbravado – por meio do MDSI e aceitamos o desafio de utilizá-lo para orientar as aulas de Italiano como LE na nossa experiência empírica.

Isso posto, eis a principal questão: como aplicar o MDSI ao ensino de LE já que não tem sido idealizado para esse fim?

No parágrafo 2.3.6 procuramos uma resposta a esta interrogação analisando a proposta de Bennett *et al.* (2003). As sugestões a respeito das atividades didáticas adequadas para cada estágio intercultural apresentam-se como muito interessantes, porém ficam em aberto muitas dúvidas.

Em um plano geral: (1) podemos realmente supor um paralelismo tão direto e mecanicista entre estágio intercultural e nível linguístico dos aprendizes?; (2) Kramsch e outros (p. 22) acreditam que a tríade “um falante nativo-uma língua-uma cultura nacional” seja uma falácia e que seja impossível as pessoas pertencerem só a uma comunidade discursiva. Da mesma forma podemos imaginar que as pessoas, mesmo sendo iniciantes de um LE, possam pertencer a mais de uma cultura – ou comunidade discursiva, nos termos de Kramsch – e não necessariamente se encontrarem no estágio de *negação /defesa*.

O contrário também poderia ser verdade. Já tivemos a experiência de lidar com um aprendiz poliglota (euskera, espanhol, português, francês, inglês) e, pelo menos, tri-cultural (basco, espanhol, brasileiro) que se aproximou à aprendizagem do italiano com uma atitude típica de *negação* evidente em uma fala do seguinte tipo: “Desejo aprender italiano porque vou viajar para Itália e não quero falar em inglês com os taxistas, de resto, vou esquecer a língua rapidamente”. Esse exemplo aponta outra dúvida também: fazer um diagnóstico do estágio intercultural dos aprendizes só com base na descrição dos estágios do MDSI levaria a

conclusões muito imprecisas, mesmo tendo a possibilidade de conhecer bem os aprendizes, o que raramente acontece.

Em nível mais especificadamente linguístico, as dúvidas estão relacionadas com a adaptabilidade das atividades indicadas por Bennett *et al.* (2003) – às quais não tivemos acesso – a outra língua diferente do inglês, mantendo o mesmo nível de dificuldade linguística. E ainda: os mesmos autores admitem que a situação mais comum em sala de aula é aquela em que, na mesma turma, haja aprendizes pertencentes a diferentes estágios interculturais. Perguntamo-nos: e os níveis linguísticos? Se, neste caso, for o mesmo para todos, então devemos deduzir que o paralelismo nível linguístico-estágio intercultural não é suportado; existe portanto uma contradição?

Liddicoat *et al.* (2003) acreditam que o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, tal como aparece no modelo proposto por Bennett *et al.* (2003), seja demasiado linear e progressivo.

[O modelo] é apresentado em um nível de abstração muito alto e a linearidade que é colocada abarca elementos de competência intercultural de nível elevado, desenvolvidos ao longo de um período de tempo bastante longo. Porém, em um nível de abstração inferior e ao longo de um período de tempo mais curto, é improvável que o desenvolvimento da competência intercultural apareça como um fenômeno linear e escalar. Ademais, nesse modelo existe uma conexão débil e não evidente entre a interculturalidade e a língua, [do mesmo modo] o lugar da língua e do ensino de língua não ficam claros (LIDDICOAT *et al.* 2003, p. 19).

[[The model] is presented at a very high level of abstraction and the linearity that they present ranges across very high level elements of intercultural competence developed over a quite extensive period of time. However, at a lower level of abstraction and over a shorter period of time, it appears unlikely that the development of intercultural competence is a linear, scalar phenomenon. Moreover, there is little overt linking between the interculturality and language in this model and the place of language and of language teaching in the model is not readily apparent.]

Com a consciência de termo-nos afiliado a uma teoria “forte”, porém sem caminho trilhado na área da didática de LE, nos aventuramos a efetuar uma experiência empírica em sala de aula de Italiano LE, conforme descreveremos nos capítulos a seguir.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente capítulo apresentaremos a metodologia adotada, começando pela caracterização do tipo de pesquisa escolhido e seu arcabouço teórico para, desta forma, demonstrar sua compatibilidade e coerência com a fundamentação teórica do MDSI, que constitui o eixo teórico da presente investigação.

Na primeira parte, serão expostas as diferentes fases nas quais a pesquisa foi se delineando, desde a sua idealização em 2010 até sua conclusão. Em seguida, será relacionado o referencial teórico-intercultural, por um lado, e as bases teóricas, linguísticas e didáticas, por outro, que foram adotadas na elaboração e implementação da AD objeto da parte empírica da pesquisa.

Posteriormente, será ilustrada a AD elaborada, com suas diferentes fases e tarefas, retomando o referencial teórico específico para cada fase/tarefa e sua efetiva implementação em sala de aula. Na seção seguinte, serão ilustrados os instrumentos complementares utilizados para coletar dados e, finalmente, caracterizados os sujeitos da pesquisa.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Na escolha do tipo de pesquisa, a primeira preocupação foi com a coerência entre as bases teóricas e epistemológicas adotadas, os objetivos que a investigação se propõe e seu aspecto metodológico. Como afirma Bennett, a congruência entre a “teoria” e a “prática” da pesquisa é fundamental para não incorrer na “confusão paradigmática”, que acontece quando “[...] hipóteses epistemológicas incompatíveis são inadvertidamente mescladas nas explicações e na prática” [*incompatible epistemological assumptions are inadvertently mixed in explanations and practice*] (BENNETT, 2005, p.1).

Com base em tais considerações, optamos por uma pesquisa de tipo prevalentemente *qualitativo* – contendo, porém, conforme explicaremos, alguns procedimentos quantitativos – que, nos termos postos por Donna Mertens (1998), pertence ao paradigma de pesquisa interpretativo/construtivista (*interpretive/constructivist*).

Já vimos que um *paradigma* é uma maneira de enxergar o mundo, ou seja, um conjunto de princípios filosóficos que orientam teoria e ação³⁷. De acordo com Egon Guba e Yvonna Lincoln (1994), as três questões que definem um paradigma são as seguintes:

³⁷ Uma definição mais detalhada de *paradigma* encontra-se na nota 17, p. 45.

(1) a questão ontológica: qual é a natureza da realidade?; (2) a questão epistemológica: qual é a natureza do conhecimento e a relação entre o conhecedor e o objeto do conhecimento?; (3) a questão metodológica: como o conhecedor deve proceder para obter o conhecimento desejado e seu entendimento? (GUBA; LINCOLN, 1994 *apud* MERTENS, 1998, p. 6).

[1. *The ontological question asks, What is the nature of reality?*; 2. *The epistemological question asks, What is the nature of knowledge and the relationship between the knower and the would-be-known?*; 3. *The methodological question asks, How can the knower go about obtaining the desired knowledge and understanding?*]

A tais perguntas o paradigma interpretativo/construtivista oferece as seguintes respostas: (1) não existe uma realidade objetiva a ser descrita, pois a realidade é uma construção social³⁸. Em nível metodológico, o conhecimento é socialmente construído pelos atores envolvidos na pesquisa e o pesquisador deve tentar entender “as múltiplas construções sociais de significado e conhecimento” [*the multiple social constructions of meaning and knowledge*] (MERTENS, 1998, p. 11) que dizem respeito à pesquisa. Quanto ao ponto (2), que se refere ao nível epistemológico, cabe ressaltar que o pesquisador, o objeto da investigação e o próprio processo de pesquisa interagem de forma a se influenciarem mutuamente, como explica a cibernética de segunda ordem³⁹. O pesquisador, com seus valores e suas escolhas metodológicas, que unem “questões de pesquisa e questões de fato” [*matters of concern and matters of fact*] (KONTOPODIS, 2007a, p. [7]), traça um dos mapas possíveis do conhecimento em objeto e não a sua cartografia. Ademais, segundo Mertens (1998), os valores do pesquisador são explicitados e “o conceito de objetividade é substituído por aquele de confirmabilidade [...]. Os dados podem ser postos em relação às suas fontes e a lógica utilizada para formular as interpretações pode ser explicitada na narrativa” [*The concept of objectivity is replaced by confirmability [...]. Data can be tracked to its sources, and the logic used to assemble interpretations can be made explicit in the narrative.*] (MERTENS, 1998, p. 13). Por fim, relativamente ao aspecto (3), os métodos mais utilizados no paradigma interpretativo/construtivista são os qualitativos que, ao implementar técnicas de coleta de dados como observações, entrevistas etc., permitem levar a cabo aquela interação pesquisador/pesquisado que, como vimos, fundamenta, do ponto de vista epistemológico, esse paradigma. Mertens (1998) explica que tal interação é, por vezes, classificada como hermenêutica e dialética (*hermeneutical and dialectical*), porque o pesquisador procura ter várias perspectivas para interpretar melhor os significados que, por sua vez, são constantemente postos em confronto e reconsiderados. Uma das implicações mais importantes

³⁸ A esse respeito, veja-se o que já foi exposto, com base em Berger e Luckmann (1967), nas seções 2.2.1 e 2.3.5.

³⁹ Cf. seção 2.2.4.

do fato de se ter múltiplas realidades com as quais lidar é que as perguntas de pesquisa estão sujeitas a evoluírem ao longo do processo de pesquisa, à medida que as categorias de análise vão se definindo.

Aplicando as palavras de Mertens (1998) à nossa investigação, podemos dizer que apresenta características da chamada “pesquisa fenomenológica” (*phenomenological research*) que é caracterizada como:

[...] o estudo da forma como um grupo ou comunidade interpreta o mundo e a vida ao seu redor. O pesquisador não faz suposições acerca de uma realidade objetiva existente e independente dos indivíduos. Pelo contrário, [...] a tarefa [do pesquisador] é descobrir o significado do mundo de acordo com a experiência da pessoa” (MERTENS, 1998, p. 169).

[[...] the study of the way in which members of a group or community themselves interpret the world and life around them. The researchers does not make assumptions about an objective reality that exists apart from the individual. Rather [...] the scientist's job is to discover the meaning of the world as it is experienced by the individual.]

Nesse sentido, ao colocar como objetivo da pesquisa o desenvolvimento da empatia, ou seja, da capacidade de ver o mundo “do outro” com os olhos “do outro”, e a compreensão da relatividade pessoal dos conceitos de interpretação e avaliação, não estamos só procurando entender – nós, enquanto pesquisadores – a visão do mundo dos sujeitos de pesquisa, mas estamos até querendo que eles tomem consciência dela e que, possivelmente, isso os incentive a uma mudança de atitude em sentido interculturalmente consciente.

Em termos mais "clássicos", o nosso estudo poderia ser definido também como *exploratório* ou, seguindo o que afirmam Maria de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2011), “exploratório-descritivo combinado”, enquanto almeja “descrever completamente determinado fenômeno [...] [valendo-se] tanto [de] descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto [da] acumulação de informações detalhadas como as obtidas por intermédio da observação participante” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 71). Querendo matizar ainda mais e utilizando a nomenclatura proposta por Maria Cecilia Rizzardi (1997) a respeito da pesquisa na didática das línguas estrangeiras, diremos tratar-se de uma pesquisa “observacional-interpretativa” (*osservativa-interpretativa*) “enfocada na observação, descrição, análise e, por fim, na interpretação daquilo que acontece em sala de aula” *[[...] proiettata verso l'osservazione, la descrizione, l'analisi, e infine l'interpretazione di ciò che succede in classe.]* (RIZZARDI, 1997, p. 173).

Diferentemente da pesquisa experimental que almeja identificar aspectos universais e generalizáveis da interação didática em sala de aula, a pesquisa observacional-interpretativa estuda a

unicidade e [a] complexidade de uma determinada situação pedagógica, por meio de uma coleta de dados de tipos diferentes, ao longo de um período de tempo mais ou menos extenso. Os dados são analisados sem fazer referência a categorias lógicas ou pedagógico-funcionais já determinadas e levam, eles mesmos, à elaboração das categorias mais adequadas para descrever a realidade observada (STICCHI DAMIANI, 1982 *apud* RIZZARDI, 1997, p. 174).

[[...] l'unicità e della complessità di una determinata situazione pedagogica, attraverso una raccolta di dati di vario tipo, estesa su un arco di tempo più o meno lungo. I dati sono analizzati senza alcun riferimento a categorie logiche o pedagogiche-funzionali già determinate e conducono essi stessi all'elaborazione delle categorie più adatte a descrivere la realtà osservata.]

A “observação” pode, de acordo com James Spradley (1980), apresentar cinco graus de participação do pesquisador no processo: (1) “nenhuma participação”, por exemplo quando o pesquisador pede que o docente grave um vídeo da aula/aluno selecionados como objeto de pesquisa para analisá-lo em outro momento; (2) “participação passiva”, quando o pesquisador é presente mas não interage com os sujeitos da pesquisa; (3) “participação moderada”, o pesquisador observa e participa só de algumas atividades; (4) “participação ativa”, o pesquisador participa de quase todas as atividades do grupo objeto de pesquisa; (5) “participação completa”, em que “o pesquisador se torna um participante natural, o que apresenta a desvantagem de coletar dados, ao mesmo tempo que se tenta manter um olhar questionador e reflexivo” *The researcher becomes a natural participant, which has the disadvantage of trying to collect data and maintain a questioning and reflective stance.* (SPRADLEY, 1980 *apud* MERTENS, 1997).

De acordo com essa classificação, acreditamos ter tido uma participação completa na observação, pois, ao implementar a atividade didática (doravante AD)⁴⁰ intitulada “*Le stagioni e mesi dell'anno*” [“As estações e os meses do ano”] idealizada e construída na pesquisa, criou-se uma interação com os alunos sujeitos da pesquisa seja na relação docente de Italiano LE-aprendizes, seja na relação pesquisadora-informantes.

Mencionamos anteriormente que, embora a nossa pesquisa seja, em geral, de tipo qualitativo, utilizamos também instrumentos de coleta de dados de tipo quantitativo. Estamos

⁴⁰ Conforme explicaremos na seção 3.5, as atividades didáticas implementadas foram, de fato, duas sendo a segunda uma variante da primeira, elaborada com base nas observações dos sujeitos da pesquisa da primeira versão. Por esse motivo, doravante utilizaremos a sigla AD para indicar ambas as atividades e para nos referir aos pontos que elas têm em comum, enquanto as siglas AD1 e AD2 serão usadas quando precisarmos nos referir a cada variante e às suas características específicas.

cientes de que existe um eterno conflito entre os adeptos das duas abordagens mencionadas, porém, acolhemos a proposta dos vários autores que defendem a utilização de ambas, com seus respectivos instrumentos, dependendo dos objetivos da pesquisa: “a escolha é determinada não somente pela orientação filosófica e experimental do pesquisador, mas também de fatores de grande importância tal como o problema a ser analisado, o objetivo almejado e as variáveis da situação examinada” [*La scelta è determinata non solo dall’orientamento filosofico e sperimentale del ricercatore, ma anche da fattori di fondamentale importanza, quali il problema da analizzare, lo scopo che ci si propone e le variabili della situazione presa in esame.*] (RIZZARDI, 1997, p. 176).

Resumindo, podemos dizer que a presente pesquisa é, em nível geral, exploratória, e que, no que diz respeito à implementação da atividade didática, obedece ao método qualitativo (observação interpretativa-participativa completa). Quanto aos instrumentos complementares para coleta de dados, especificamente o "Questionário biográfico-linguístico-intercultural" e o "Questionário de avaliação da atividade didática", dos quais falaremos mais detidamente a seguir, utiliza um método misto que conjuga perguntas quantitativas e qualitativas, conforme explicaremos em seguida.

3.2 Fases da pesquisa

Na presente seção ilustraremos as fases da pesquisa, enfatizando, em especial, as mudanças pelas quais passou e que levaram, várias vezes, a reconsiderar e a reformular objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa até chegar ao resultado aqui apresentado.

Tratou-se de um processo de gestação que, acompanhado passo a passo, ilustra como a pesquisa se constituiu também nas escolhas que foram descartadas porque inviáveis e não unicamente nos caminhos que decidimos trilhar.

Vêm a calhar, por um lado (e novamente), a metáfora da pesquisa como mapa de um conhecimento *hic et nunc* – e não como a sua cartografia – e, por outro, um princípio fundamental e verdadeiramente "radical" do construtivismo dito justamente radical, de acordo com o qual tudo aquilo que podemos conhecer do mundo real é aquilo que o mundo não é (WATZLAWICK, 2010).

3.2.1 Primeira fase

Iniciamos a pesquisa pela revisão bibliográfica entorno do conceito de “competência intercultural” na didática das línguas estrangeiras. Consultamos a respeito fontes secundárias de diferentes procedências: (1) o arcabouço teórico desenvolvido especialmente, mas não só, no seio da UE e do QECR, portanto, autores que são internacionalmente tidos como referência como Michael Byram e Claire Kramsch, o material produzido com o patrocínio do *European Centre for Modern Languages* e também os outros autores que foram tratados na primeira parte do segundo capítulo da dissertação; (2) a literatura existente no Brasil – especialmente teses e dissertações – sobre competência intercultural e ensino de línguas estrangeira. A este respeito encontramos alguns estudos específicos que enfocam diferentes aspectos interculturais no ensino de francês (ALMEIDA, 2008), espanhol (LIMA, 2010) e italiano (SOFFRITTI, 2005) como LEs, e outros que encaram a “interculturalidade” seja como abordagem comunicativa no ensino de LEs em geral (SANTOS, 2004), seja como educação intercultural com enfoque nos docentes do ensino fundamental (COPPETE, 2012).

Paralelamente, levamos a cabo uma revisão bibliográfica referente ao MDSI que, embora já estudado e escolhido como base para um trabalho de pesquisa anterior, achamos merecedor de um estudo mais aprofundado, considerando tanto o nível da teoria sobre a qual se alicerça (construtivismo radical, cibernética de segunda ordem, psicologia dos construtos pessoais, etc.), quanto a eventual existência de suas aplicações na didática das línguas.

Cabe lembrar que o nosso objetivo de pesquisa, nessa fase, não contemplava somente a aplicação do MDSI em sala de aula, mas também a possibilidade de avaliar a sensibilidade intercultural dos alunos sujeitos da pesquisa. Nessa etapa, no entanto, as modalidades a serem utilizadas para realizar tais objetivos ainda não estavam definidas.

Em relação à existência de pesquisas que visassem à implementação do MDSI em sala de aula de LE, chegamos a ter conhecimento de um trabalho sobre o japonês como LE desenvolvido em nível de mestrado nos EUA, ao qual, no entanto, não conseguimos ter acesso direto (SHINODA, 2001) e, mais recentemente, de um artigo acadêmico (GARRETT-RUCKS, 2012), que compara o modelo de competência intercultural de Byram com o MDSI de Bennett no contexto de aulas *on-line* de francês LE.

Por outro lado, pudemos consultar duas teses de doutorado relativas, respectivamente, à avaliação da sensibilidade intercultural, conforme os parâmetros do MDSI, dos docentes de uma escola primária (PORTERFIELD BAYLES, 2009) e à apreciação, por meio do *Intercultural Development Inventory* – que ilustraremos a seguir – do nível de sensibilidade

intercultural de um grupo de alunos, antes de começar o curso de graduação e depois de tê-lo terminado, visando a relacionar os resultados com as experiências que os alunos tiveram antes e durante o curso universitário (CARTER, 2006).

Na primeira fase da nossa pesquisa, as disciplinas cursadas na USP, embora não tenham tido como objeto específico a competência intercultural, contribuíram a fundamentar melhor as questões filosóficas, identitárias e didáticas que dão conta do “porquê” empreender uma pesquisa como essa, como já foi explicado na introdução da presente dissertação, além de nos auxiliar na definição dos vários aspectos e instrumentos metodológicos que viriam a ser adotados.

3.2.2 Segunda fase

Por meio das leituras efetuadas, descobrimos a existência de um teste de auto-avaliação que poderia eventualmente ser utilizado para medir a sensibilidade intercultural dos sujeitos da pesquisa: o *Intercultural Development Inventory* (doravante IDI). O IDI foi criado por Milton Bennett e Mitchell Hammer com a finalidade de medir “a orientação em relação às diferenças culturais descritas pelo MDSI” [*the orientation toward cultural difference described in the MDSI*] (HAMMER *et al.*, 2003, p. 421) e é composto por 50 itens indicativos da sensibilidade intercultural que utilizam cinco escalas Likert (5 valores, de 1 a 5) (SINICROPE *et al.*, 2007).

Atualmente o IDI conta com mais de 10 anos de tradição e foi empregado em muitas pesquisas de diferentes áreas, desde a educativa – escolas internacionais do ensino médio e universidades, com estudantes “internacionais” – até a médica-sanitária (SINICROPE *et al.* 2007; PEDERSEN, 2009; CASTIGLIONI, 2008), porém, no nosso caso, apresentou uma grande limitação: o fato de ser um instrumento comercial. De propriedade da *Hammer Consulting* (www.idiinventory.com) e disponível em 12 línguas (entre elas o italiano), além de ter custos diretos bastante elevados (SINICROPE *et al.*, 2007), também prevê obrigatoriamente um curso de formação de três dias, pago, a ser realizado nos Estados Unidos.

Por todos estes motivos e apesar de acharmos que poderia ter sido o instrumento ideal para avaliar a sensibilidade intercultural dos sujeitos de pesquisa, tivemos que abandonar a intenção de utilizá-lo.

Reformulamos então parcialmente a pesquisa limitando o número das amostras a um estudo de caso e propondo-nos a determinar, com base no MDSI, mas com instrumentos

criados *ad hoc*, em que ponto do *continuum* se encontraria o sujeito de pesquisa, que seria um aluno de I/LE para, com base nisso, elaborar algumas atividades didáticas que visassem a incrementar sua sensibilidade intercultural. Para tal fim, decidimos combinar uma técnica de pesquisa indireta, o questionário, com uma direta, a entrevista semi-estruturada⁴¹.

O questionário seria constituído por duas partes: a primeira conteria os dados biográficos do aluno e a segunda o questionário propriamente dito, visando a determinar o perfil intercultural do sujeito com base no formato de respostas da escala Likert (5 valores, de 1 a 5). As proposições a serem colocadas na segunda parte do questionário estariam pautadas em cada um dos estágios previstos pelo MDSI. A escolha desse instrumento devia-se ao fato de ele ser considerado, de acordo com a literatura, o mais apto para entender atitudes e opiniões das pessoas⁴², apesar da evidente dificuldade de, no nosso caso, formular proposições sofisticadas e significativas, que, de fato, dissessem respeito aos estágios do MDSI.

A entrevista semi-estruturada permitiria entender melhor a *worldview* do sujeito da pesquisa ao lidar com a diferença, pois o aluno teria a possibilidade de caracterizar e matizar melhor seus pensamentos e opiniões pessoais, mesmo dentro de um roteiro de questões formuladas pela pesquisadora. Mais uma vez a dificuldade estaria na capacidade de formular perguntas significativas em função do MDSI e, mais do que isso, em obter respostas interpretáveis nessa mesma perspectiva.

Em seguida, seriam elaboradas atividades didáticas pautadas no estágio de sensibilidade intercultural ao qual o aluno resultaria pertencer, procurando aplicar as indicações de Bennett *et al.* (2003) (veja-se seção 2.3.6).

Nesse momento, que coincidiu com o Exame de Qualificação, resolvemos efetuar uma entrevista semi-estruturada piloto para avaliar a viabilidade da nossa estratégia de pesquisa e pensando, em especial, que teria as seguintes finalidades: (1) colocar à prova a capacidade da pesquisadora como entrevistadora que teria que interagir com os entrevistados sem, porém, influenciá-los; (2) colocar à prova as questões para avaliar se ajudavam realmente a entender

⁴¹ No que se refere às definições de técnicas de pesquisa direta e indireta, adotamos as acepções utilizadas por Castle Sincrope *et al.* (2007) no seu estudo comparativo sobre os diferentes instrumentos de avaliação da competência intercultural. Marconi e Lakatos (2011, p. 75–99) consideram o questionário uma técnica própria da “observação direta extensiva” e a entrevista uma técnica própria da “observação direta intensiva”.

⁴² “‘Escala’ é um instrumento científico de observação e mensuração dos fenômenos sociais. Foi idealizada com a finalidade de ‘medir a intensidade das atitudes e opiniões na forma mais objetiva possível’ (Ander-Egg, 1978:141). Constitui-se em uma série de índice de atitudes, em que cada um recebe valor quantitativo em relação aos demais, sendo um instrumento de mensuração” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 102).

em qual estágio do MDSI os entrevistados se inseriam; (3) recolher informações sobre as atitudes dos entrevistados em relação às diferenças culturais.

Em relação às questões a serem colocadas, decidimos utilizar as seis perguntas escolhidas para a primeira fase de construção do IDI (HAMMER *et al.*, 2003). Cada pergunta ou série de perguntas estava pautada em cada um dos estágios previstos pelo MDSI (veja-se também o apêndice – A). Reproduzimos abaixo as perguntas da entrevista:

- (1) Em sua opinião, existem muitas diferenças culturais? [Pode dar exemplos?] (Negação);
 - (2) Que tipo de dificuldades ou problemas associados com as diferenças culturais existem? (Defesa);
 - (3) Afinal de contas, é mais importante prestar atenção às diferenças ou às semelhanças culturais entre nós? Se o respondente enfatiza a importância de prestar atenção às semelhanças continuar com [esta pergunta]: em sua opinião, quais são as semelhanças? (Minimização);
 - (4) Faz alguma tentativa específica para conhecer as culturas à sua volta? (Aceitação);
 - (5) Tenta adaptar a sua maneira de comunicar às pessoas de outra cultura? Significa alguma coisa para si “olhar o mundo com os olhos de uma pessoa de outra cultura? Pensa ter uma ou mais culturas? (Adaptação);
 - (6) O ajustamento para com outra cultura o tem levado a questionar a sua identidade? Se sente isolado em relação às culturas nas quais está envolvido? (Integração) (HAMMER *et al.*, 2003, p. 426, nota 1).
- [(1) Do you think there is much cultural differences around here (Denial); (2) What kinds of difficulties or problems associated with having cultural differences around here exist (Defense); (3) When it comes down to the bottom-line, is it more important to pay attention to cultural differences or similarities among us. If respondent emphasizes the importance to pay attention to similarities, follow-up with, What do you think the similarities are (Minimization); (4) Do you make any specific efforts to find out more about the cultures around you (acceptance); (5) Do you try to adapt your communication to people from other cultures. Does it mean anything to you to look at the world through the eyes of a person from other cultures? Do you feel you have two or more cultures? (Adaptation); and (6) has your adjustment to other cultures led you to question your identity? Do you feel apart from those cultures that you are involved in? (Integration).]*

As pessoas entrevistadas foram quatro (amostras intencionais): duas mulheres de nacionalidade colombiana, cuja entrevista foi feita em espanhol, por se sentirem mais à vontade em sua língua materna; um homem brasileiro, entrevistado em português; e mais uma mulher brasileira que escolheu falar em italiano.

Os entrevistados foram previamente informados sobre a finalidade e uso dos dados da pesquisa, expressaram seu consentimento e permitiram que o processo fosse gravado com um gravador de voz. Pedimos aos entrevistados que abrissem a entrevista se apresentando e que fornecessem as seguintes informações biográficas: nome, idade, cidadania, profissão e/ou

atividade à qual se dedicava, línguas conhecidas e como as aprendeu, viagens. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 50 minutos.

Posteriormente as entrevistas foram escutadas e, por tratar-se de uma fase piloto, optamos por não transcrever o conteúdo completo, mas só os pontos salientes que, na sequência, serviram para construir o “Quadro sinótico das respostas dos entrevistados” (Apêndice – B). Na primeira página aparecem os dados biográficos dos entrevistados, em seguida, as respostas de cada um deles às questões antes mencionadas.

Tratando-se de uma entrevista semi-estruturada, sentimo-nos com liberdade para colocar perguntas suplementares, caso o considerássemos oportuno, com a finalidade de esclarecer e aprofundar determinados assuntos, sempre tratando, na medida do possível, de não influenciar os entrevistados.

Quanto aos três objetivos explicitados acima, as entrevistas nos permitiram chegar aos seguintes resultados:

- a) em relação a colocar à prova a capacidade da pesquisadora como entrevistadora (ponto 1) ficou claro que, no começo, deixamos que as falas dos entrevistados fossem demasiadamente longas ou vagas. Nas experiências posteriores tentamos “conduzir” os entrevistados para que fossem mais pontuais nas respostas, levando-os a referir-se à sua própria vivência e a evitar de falar “em geral”;
- b) relativamente a colocar à prova as perguntas (ponto 2), devemos reconhecer que a experiência não foi muito positiva. Nossa expectativa que os conteúdos das entrevistas nos ajudariam a construir os itens do questionário pautado nos seis estágios do MDSI, conforme previsto no projeto inicial, foi frustrada. Na realidade, as entrevistas sugeriram que algumas atitudes em relação às diferenças apresentadas pelos entrevistados podiam ser “lidas” e “trabalhadas” segundo os critérios do MDSI, porém, não ofereciam material suficiente, nem por quantidade, nem por sofisticação, para construir um questionário válido;
- c) no que diz respeito a coletar informações sobre as atitudes dos entrevistados (ponto 3), adquirimos dados interessantes, embora não todos fossem facilmente interpretáveis dentro da teoria de referência.

Essas considerações, juntamente com as sugestões discutidas no Exame de Qualificação, nos levaram, em nível teórico, a atribuir um peso menor ao MDSI para a parte prática da pesquisa, procurando adaptá-lo com maior liberdade ao contexto do ensino de línguas. No plano metodológico, chegamos à conclusão que era oportuno “abrir o leque” para um grupo mais vasto de informantes, pois conduzir a investigação com base em um único sujeito de pesquisa, realizando um estudo de caso, tornaria a investigação pouco significativa.

Em referência às entrevistas conduzidas e aqui relatadas, apesar de ter trazido à tona considerações interculturais interessantes, concluímos que não validaram o instrumento “entrevista” como o mais apropriado para identificar o nível de sensibilidade intercultural do aluno. Também foi descartada a hipótese de utilizar a Escala Likert – proposta no projeto – para tal finalidade, enquanto não muito prática e de difícil implementação.

O novo rumo tomado pela pesquisa, a partir das observações citadas, envolveu essencialmente o aspecto aplicado da investigação: ampliar o número de participantes da pesquisa e deixar de priorizar a avaliação direta de sua sensibilidade intercultural, criando e aplicando, em seu lugar, uma atividade didática com a finalidade de estimular e desenvolver tal sensibilidade sem tentar medi-la previamente. Assim sendo, chegou-se à reformulação das perguntas de pesquisa e, na sequência, foi criada a AD intitulada “*Le stagioni e i mesi dell'anno*” (“As estações e os meses do ano”), com o objetivo de desenvolver nos alunos a empatia, estimular, por meio de atividades específicas, a compreensão e a diferenciação dos conceitos de descrição, interpretação e avaliação (BENNETT; BENNETT, 1988), incentivar a tomada de consciência a respeito de seus juízos de valor, com o intuito de mostrar a relatividade pessoal e cultural dos processos de interpretação e avaliação.

3.2.3 Terceira fase

Foi elaborada uma primeira versão da AD (AD1) que foi experimentada em duas aulas com uma duração de 100 minutos cada uma, no final do primeiro semestre de 2013, com a turma de “*Lingua Italiana 1*” do curso de graduação em Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP (Habilitação em Língua e Literatura Italiana), com o consentimento dos discentes e da docente responsável pela disciplina. Posteriormente, os dados recolhidos foram analisados e, com base em sua avaliação, optamos por aprimorar a AD. A nova versão (AD2) foi experimentada no primeiro semestre de 2014 junto a um grupo de alunos de I/LE que estavam frequentando diferentes cursos de férias pertencentes ao programa de extensão universitária “Italiano no Campus”⁴³.

⁴³ O programa “Italiano no Campus” depende da Área de Língua e Literatura Italiana do Departamento de Letras Modernas e oferece cursos à comunidade interna e externa à USP.

3.2.4 Quarta fase

Na última etapa da nossa pesquisa os dados obtidos por meio da AD implementada foram integrados e interpolados com outras informações levantadas através de instrumentos complementares, especificamente o "questionário biográfico-linguístico-intercultural" e o "questionário de avaliação da atividade didática", e foram posteriormente analisados na perspectiva da teoria adotada.

Em um primeiro momento, procedeu-se ao seu estudo de forma isolada e, posteriormente, fez-se uma análise comparativa dos dados obtidos nas duas experiências didáticas com o intuito de identificar pontos em comum e divergências que, mesmo contextualizadas nas especificidades de cada sala de aula, e lidas à luz da teoria escolhida, pudessem fornecer respostas às perguntas de pesquisa.

A seguir ilustraremos, em linhas gerais, os referenciais teórico-intercultural, por um lado, e linguístico-didático, por outro, que foram utilizados na elaboração da AD, deixando, porém, para a seção 3.5 a explicação de como a teoria foi concretamente aplicada a cada uma das tarefas que compõem a AD implementada.

3.3 Referencial teórico-intercultural da atividade didática

De acordo com quanto ilustrado em 3.2, o nosso projeto inicial previa a elaboração e a experimentação de uma atividade didática com base no estágio de sensibilidade intercultural dos sujeitos da pesquisa, a ser anteriormente medido por meio do IDI ou de um questionário/entrevista pautados no MDSI. Porém, como explicamos, tal objetivo revelou-se fora do nosso alcance.

Por outro lado, também não seria viável tentar uma avaliação empírica do nível de sensibilidade intercultural das amostras baseando-nos unicamente na descrição dos estágios, conforme sugerido por Bennett *et. al.* (2003). Nesse caso, se suporia que os alunos sujeitos de pesquisa fossem conhecidos pela docente-pesquisadora antes da experiência didática, o que não correspondia à realidade.

Em consequência disso, decidimos não medir previamente o nível de sensibilidade intercultural dos participantes e elaborar uma AD que focalizasse o exercício DIE (BENNETT; BENNETT, 1988) e estimulasse a empatia.

De acordo com Bennett *et. al.* (2003), o momento adequado para enfrentar o exercício DIE seria o estágio etnocêntrico de “minimização”, enquanto o trabalho sobre a empatia deveria ser encarado no estágio etnorrelativo de “adaptação”.

Mesmo na ausência, pelos motivos expostos, de uma avaliação prévia do nível de sensibilidade intercultural dos sujeitos da pesquisa, decidimos colocar o exercício DIE e a empatia no âmago da nossa AD, com o intuito de observar os desdobramentos que poderiam advir da nossa escolha e seu impacto na realização da pesquisa.

Para tentar aproximar o campo da didática das línguas estrangeiras e o do *intercultural training*, área da qual o MDSI é oriundo, imaginamos o docente de LE também como *intercultural trainer* – ou, na nossa perspectiva, como “educador intercultural” – e adotamos alguns conceitos metodológicos próprios desta última área de conhecimento.

De acordo com Michael Paige, entre as competências que o *intercultural trainer* deve ter consta

a capacidade de elaborar programas de treinamento integrados que contemplem uma combinação de métodos experienciais e didáticos (*experiential and didactic methods*), conteúdos *culture-specific* e *culture-general*, atividades para a aprendizagem de tipo cognitivo/afetivo/comportamental [por vezes também designadas de KSAs – *knowledge, skills, attitudes*, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes] (*apud* FOWLER; BLOHM, 2004, p. 39 e 40).
[*ability to design integrated training programs having the appropriate mix of experiential and didactic methods, culture-specific and culture-general content, cognitive/affective/behavioral-learning activities.*]

Sandra Fowler e Judith Blohm (2004) apontam que o erro frequentemente cometido na programação do *intercultural training* é justamente a utilização de métodos exclusivamente experienciais ou exclusivamente didáticos⁴⁴, e que qualquer atividade implementada dirá respeito, contemporaneamente, aos três componentes KSAs da aprendizagem, sendo impossível separá-los. No último caso, o segredo estaria em decidir qual dos três elementos é o foco e concentrar-se nele, sem, no entanto, ignorar os outros.

No caso da AD posta em prática, implementamos tanto métodos experienciais (interativos) – todas as atividades são realizadas em grupos cooperativos com *feedback* em plenária – quanto métodos didáticos, que visam a “ilustrar” e apelam principalmente ao plano cognitivo da aprendizagem, de acordo com quanto sugerido por Fowler e Blohm (2004). Se, por um lado, o exercício DIE é *culture-general*, na medida em que pode ser aplicado a diferentes contextos culturais, as atividades relacionadas com a canção de Francesco Guccini, proposta na AD, são *culture-specific*, pois dão conta da percepção das estações e dos meses

⁴⁴ Por *experiential* e *didactic methods* Fowler e Blohm (2004, p. 40) entendem respectivamente métodos interativos, centrados no aprendiz, e métodos cujo foco é “instruir”.

do ano em contexto italiano. Finalmente, em relação aos KAS, nas nossas AD escolhemos enfocar as *atitudes* por meio do exercício DIE e as *habilidades* ao tentar estimular a empatia, enquanto capacidade de “ver/sentir o mundo do outro com os olhos/corpo do outro”.

De acordo com Fowler e Blohm (2004), promover uma mudança de *atitude* implica abordar as crenças dos aprendizes, mas avaliar tal mudança é uma tarefa árdua: “[as mudanças de atitudes] devem poder ser observadas ao longo do tempo nos comportamentos, nas relações interpessoais e nas abordagens a questões ou problemas. Assim sendo é difícil avaliar o grau de êxito do treino no final do programa” [*Attitude changes*] may have to be observed over time in behaviors, interpersonal relations, and approaches to issues or problems. As such, it is difficult to evaluate the degree of success of the training at the end of the program.] (FOWLER; BLOHM, 2004, p. 47).

Em nível mais específico, quanto aos critérios “interculturais” utilizados para sequenciar as diferentes atividades, levamos em conta, sobretudo, as noções de “suporte e desafio”, propostas por Bennett *et. al.* (2003) e o “Ciclo de Kolb”, conforme explicaremos a seguir.

3.3.1 A abordagem “suporte e desafio”

Na seção anterior referimos a opinião de Bennett *et al.* (2003) segundo os quais a prática do exercício DIE seria adequada para o estágio etnocêntrico de *minimização*. De acordo com esses autores, para que os alunos superem tal estágio (o último dos três etnocêntricos) e avancem para os estágios etnorrelativos do *continuum* deveriam começar a tomar consciência da cultura subjetiva referente tanto à cultura alvo como à própria.

Uma das formas de introduzir a cultura subjetiva, ou seja, o conjunto de crenças, comportamentos, estilo comunicativos, valores etc. que fazem a “visão do mundo” de uma determinada cultura, seria por meio de elementos da cultura objetiva, ou seja, da arte, da literatura, do teatro, dos sistemas social, político, econômico etc. que constituem as instituições de uma determinada cultura.

Dentro da abordagem “suporte e desafio”, a cultura objetiva representaria a componente de suporte porque já conhecida pelos alunos⁴⁵.

Foi também a partir dessas considerações que escolhemos trabalhar o tema das estações e os meses do ano que, por constituir um tema “fácil”, do ponto de vista cognitivo e

⁴⁵ As noções de “cultura subjetiva” e “cultura objetiva” (BERGER; LUCKMANN, 1987), foram mencionadas em 2.2.1, porém achamos oportuno lembrá-las aqui.

da cultura objetiva e por ser já conhecido pelos alunos, funcionaria como “suporte” em nível de conteúdo e permitiria introduzir os elementos da cultura subjetiva: a percepção das estações e os meses do ano por parte do autor italiano da canção estimulando, conseqüentemente, a explicitação da percepção também por parte dos alunos⁴⁶.

3.3.2 O “Ciclo de Kolb”

O “Ciclo de Kolb” ou “teoria da aprendizagem experiencial de Kolb” considera a aprendizagem como um processo constituído por quatro componentes que correspondem aos quatro estilos de aprendizagem: a “experiência concreta” (*concrete experience*), na qual o aluno é posto em contato com uma nova experiência, apresentada de forma estruturada, de maneira a proporcionar a discussão de sentimentos, pensamentos e ideias; a “observação reflexiva” (*reflective observation*), na qual reflete sobre tal experiência (*reflective observation*); “a conceptualização abstrata” (*abstract conceptualization*), em que o aluno generaliza a aprendizagem integrando suas observações com a teoria e, finalmente, a “experimentação ativa” (*active experimentation*), na qual o novo conhecimento é aplicado por meio de uma atividade *problem solving* (figura 3. 1).

Figura 3.1 O ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004, p. 43)

⁴⁶ Ver também o quadro 3.5.

O ciclo de Kolb pode ser iniciado em qualquer um dos quatros momentos, mas, de preferência, pelo estilo de aprendizagem que melhor condiz com as características culturais do público alvo, de forma a capturar sua atenção. Fowler e Blohm (2004), com base na generalização acerca dos estilos de aprendizagem preferidos por diferentes grupos culturais, sugerem que se o público alvo for norte-americano, por exemplo, seria recomendável começar o Ciclo de Kolb com a “experiência concreta” e seguir com a apresentação da teoria (“observação reflexiva” e “conceptualização abstrata”); por outro lado, no caso de um público europeu, seria desejável o inverso. No entanto, para que haja integração das diferentes dimensões da aprendizagem (cognitiva, afetiva e comportamental), deve ser implementado o ciclo completo (SMITH *et al.* 2003) (FOWLER; BLOHM, 2004).

À luz da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb, podemos afirmar que as fases introdutória” e analítica da nossa AD correspondem, *grosso modo*, ao momento de “experiência concreta”, em trânsito para os momentos de “observação reflexiva” e “conceptualização abstrata”, que corresponderiam à fase de “síntese e reflexão” da AD, na qual a lógica do exercício DIE – que os alunos até então têm praticado inconscientemente – é desvelada. O momento de “experimentação ativa” coincide com a fase de “*feedback* da AD” na qual os alunos devem pôr em prática o DIE elaborando figurativamente e descrevendo sua própria percepção de uma estação do ano.

3.4 Referencial teórico, didático e linguístico da atividade didática

As atividades didáticas elaboradas para a pesquisa fundamentam-se na abordagem comunicativa orientada para a ação, que entende a aprendizagem linguística em termos de “saber fazer com a língua” e o indivíduo como um ator social que deve cumprir tarefas. Estas últimas podem ou não estar relacionadas com a língua e, de acordo com QECR, devem ser entendidas como: “ações [...] realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (QECR, 2001, p. 29).

Dentro dessa perspectiva, em especial, os conceitos de “tarefa” e de “interação” merecem ser aprofundados, pois contribuíram a orientar a AD realizada.

3.4.1 Tarefa e interação

De acordo com Martin Bygate (BYGATE *et al.*, 2001), a partir dos anos 80, paralelamente à progressiva afirmação da abordagem comunicativa em pedagogia, o conceito de "tarefa" também adquiriu uma importância cada vez maior devido a três fatores: (a) a noção de que o ensino comunicativo das línguas tivesse que estar fundamentado em princípios norteadores e não fosse simplesmente um conjunto de matérias didáticos desordenados; (b) a ênfase na comunicação autêntica dentro de sala de aula; (c) a convicção que a eficácia na aprendizagem das línguas estrangeiras não consistisse só na capacidade de usar a língua com primor, mas também de fazê-lo de forma apropriada, em diferentes contextos comunicativos.

O autor acima citado realça também que, ao longo do tempo, a noção de "tarefa" ganhou diferentes interpretações dependendo dos enfoques: de um lado, o do ensino comunicativo de línguas (*Communicative Language Teaching*) ou pragmático/pedagógico e, de outro, o da pesquisa sobre aquisição de segunda língua (*Second Language Acquisition – SLA*).

Do ponto de vista do ensino comunicativo de línguas, as tarefas foram consideradas inicialmente como "métodos" para incentivar a interação entre os aprendizes, privilegiando assim a expressão natural do “sentido” em contraposição à ênfase na forma linguística (BYGATE *et al.*, 2001).

Na perspectiva da *SLA*, em sua vertente interacionista⁴⁷, chegou-se também a enfatizar o conceito de tarefa, mas por um caminho e com matizes um pouco diferentes.

Em primeiro lugar, afirmou-se o pressuposto – contrário à teoria inatista – que o *input* compreensível (KRASHEN, 1985), embora condição necessária, não é suficiente para que a aquisição aconteça, especialmente no caso de aprendizes adultos que aspiram a adquirir uma proficiência de "quase nativos" na LE (LONG, 1996). As provas empíricas da insuficiência do *input* compreensível seriam, conforme Long, a estabilização precoce de regras não pertencentes à língua alvo e a grande dificuldade – mesmo sem envolvimento de erros – por parte do aprendiz avançado, de incorporar estruturas e palavras que, por outro lado, são facilmente aprendidas por crianças na língua materna (LONG, 1996, p. 423–424).

Por esse motivo, o *input* deve ser associado à interação, entendida como “negociação do sentido”, em especial quando aparecem falhas na comunicação:

⁴⁷ O interacionismo social entende a língua como uma atividade cultural governada por regras e aprendida na interação com os outros, atribuindo, portanto, predominância aos fatores ambientais sobre os inatos (VYGOTSKY, 1962).

Negociação de sentido é o processo em que [...] aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais da compreensão própria e alheia, provocando dessa maneira ajustes na língua utilizada, na estrutura conversacional e/ou no conteúdo da mensagem [...] até alcançar um nível aceitável de compreensão. Os mecanismos utilizados no processo de negociação – repetições, confirmações, reformulações, controle da compreensão, pedidos de esclarecimento etc. – são utilizados de forma estratégica, para evitar falhas na interação, ou táticas, para superar falhas já acontecidas (LONG, 1996, p. 418).

[Negotiation for meaning is the process in which [...] learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversation structure, message content [...] until an acceptable level of understanding is achieved. The devices employed in the negotiation process – repetitions, confirmations, reformulations, comprehension check, conformation check, clarification request, etc. – are used both strategically, to avoid conversation trouble, and tactically, to repair communication breakdowns when they occur.]

Seriam, portanto, os "ajustes interacionais" derivantes da negociação e da interação responsáveis de tornar o *input* realmente compreensível e, nesse processo, um papel importante seria desempenhado pelas formas de interação ditas evidências positivas e negativas. As primeiras são constituídas por modelos de língua gramatical e/ou aceitável; as segundas são informações sobre o que não é gramatical. Estas últimas podem ainda ser explícitas (explicação gramatical ou explicação de um erro cometido pelo aprendiz) ou implícitas, se produzem falha na comunicação ou se ocasionam a correção incidental por meio da repetição de um elemento. Do ponto de vista da teoria interacionista, são especialmente as evidências negativas a facilitar o desenvolvimento da L2 (LONG, 1996).

De acordo com Long, uma vez que o *input* alcançou um nível aceitável de compreensibilidade, o aprendiz tende a deslocar seu foco do conteúdo da mensagem para a forma. Nessa fase, são chamadas diretamente em causa capacidades cognitivas do aprendiz tais como atenção seletiva e percepção ativa (*noticing*):

O *foco na forma* implica que a atenção do aprendiz seja direcionada para a língua enquanto objeto, mas em contexto. [...] É um fato que os aprendizes tenham que desempenhar **tarefas** para que haja aquisição, porém é preferível que o foco de atenção deles seja **na forma e no conteúdo e não somente em um dos dois separadamente** [grifo nosso] (LONG, 1996, p. 429).

[Focus on form involves learners' orientation being drawn to language as object, but in context. [...] it is a claim that learners need to attend to a task if acquisition is to occur, but that their orientation can best be to both form and meaning, not to either form or meaning alone.]

A partir desses pressupostos, na AD desenvolvida para a pesquisa tentamos implementar tarefas colaborativas que trabalhassem tanto com o foco na forma quanto com o foco no sentido, sem perder de vista o objetivo intercultural, verdadeira razão de ser das atividades propostas.

3.4.2 Algumas (entre muitas) definições de tarefa

Conforme mencionado na seção anterior, existem diferentes entendimentos do que seja uma tarefa. Bygate (BYGATE *et al.*, 2001), após diferenciar o enfoque pragmático/pedagógico e o da pesquisa em *SLA*, aponta variáveis dependentes dentro de cada qual e as respectivas possíveis definições de tarefa. As variáveis são: a perspectiva dos atores envolvidos no processo – docentes ou aprendizes – e a avaliação do processo da aprendizagem.

Nesse contexto, as acepções de tarefa que mais nos parecem se adequar à AD realizada foram as da perspectiva docente, todavia, com o acréscimo do foco na forma e não exclusivamente no sentido:

[Do ponto de vista pragmático/pedagógico]: A tarefa é uma atividade suscetível de breve ou extensa intervenção pedagógica que requer o uso da língua por parte dos alunos, com ênfase no sentido e para alcançar um objetivo.

[Do ponto de vista da pesquisa *SLA*]: A tarefa é uma atividade focalizada e bem definida, relacionada à tomada de decisão do docente que requer o uso da língua por parte dos alunos, com ênfase no sentido, para alcançar um objetivo e que permite obter dados que podem ser a base para a pesquisa [BYGATE *et al.* 2001, p. 11–12].

[...] A task is an activity, susceptible to brief or extended pedagogic intervention, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective. [...] A task is a focused, well-defined activity, relatable to pedagogic decision making, which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective, and which elicits data which may be the basis for research.]

A definição de “tarefas pedagógicas comunicativas” proposta pelo QECR também realça, entre outros elementos, a necessidade de um equilíbrio entre foco na forma e foco no sentido e assinala possíveis tarefas intermediárias metacognitivas derivantes da principal:

[As tarefas pedagógicas comunicativas] pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos identificáveis no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’. [...] são comunicativas, na medida em que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e expressem sentido de modo a atingir um objetivo comunicativo [...], o desempenho diz respeito tanto ao significado como ao modo como este é compreendido, expresso e negociado. É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas, de modo que se facilite e se reconheça convenientemente tanto a realização da tarefa como a progressão na aprendizagem (QECR, 2001, p. 218).

Explicaremos agora em detalhe a estrutura escolhida para a AD, a partir desses pressupostos, e as tarefas implementadas, indicando também os pressupostos didáticos (teóricos e metodológicos) específicos de referência.

3.4.3 Estrutura da atividade didática e tipos de tarefas

Na idealização da AD, levamos em conta, em linhas gerais, os sete princípios que David Nunan considera fundamental o ensino por tarefas:

Quadro 3.1: Os sete princípios do ensino por tarefas (NUNAN, 2004, p. 35-38)

Princípio 1: <i>Scaffolding</i> [Principle 1: <i>Scaffolding</i>]	Aulas e materiais devem fornecer suporte ao processo de aprendizagem. [lessons and materials should provide supporting frameworks within which the learning takes place]
Princípio 2: Interdependência das tarefas [Principle 2: <i>Task dependency</i>]	Em uma aula, uma tarefa deve gerar-se e ser construída a partir das anteriores. [within a lesson, one task should grow out of, and build upon, the ones that have gone before]
Princípio 3: Reciclar [Principle 3: <i>Recycling</i>]	Reciclar a língua aumenta as oportunidades de aprendizagem e ativa o princípio de aprendizagem “orgânica” [...] A reciclagem proporciona aos aprendizes a possibilidade de encontrar elementos da língua alvo em diferentes contextos, linguísticos e experienciais. [recycling language maximizes opportunities for learning and activates the ‘organic’ learning principle. [...] This recycling allows learners to encounter target language items in a range of different environments, both linguistic and experiential]
Princípio 4: Aprendizagem ativa [Principle 4: <i>Active learning</i>]	Os aprendizes aprendem melhor utilizando ativamente a língua que estão aprendendo. [Eles] aprendem melhor fazendo – construindo ativamente o seu próprio conhecimento em lugar de recebê-lo dos docentes. [learners learn best by actively using the language they are learning. [They] learn best through doing – through actively constructing their own knowledge rather than having it transmitted to them by teachers]
Princípio 5: Integração [Principle 5: <i>Integration</i>]	Deve-se ensinar de maneira a esclarecer aos aprendizes a relação entre forma linguística, função comunicativa e sentido semântico. [learners should be taught in ways that make clear the relationship between linguistic form, communicative function and semantic meaning]
Princípio 6: Da reprodução à criação [Principle 6: <i>Reproduction to creation</i>]	[...] nas tarefas criativas os aprendizes recombina elementos familiares de maneira original. [in creative tasks, learners are recombining familiar elements in novel way]
Princípio 7: Reflexão [Principle 7: <i>Reflection</i>]	Deve-se proporcionar aos aprendizes a possibilidade de refletir sobre aquilo que aprenderam e com que nível de proficiência. Tornar-se um aprendiz reflexivo faz parte do processo de aprendizagem na medida em que a ênfase é deslocada do sentido linguístico aos processos de aprendizagem. [learners should be given the opportunities to reflect on what they have learned and how well they are doing. Becoming a reflective learner is part of learner training where the focus shifts from language content to learning processes.]

No que se refere à estrutura da AD, fomos guiados pelo protocolo proposto por Nunan, embora modificado e reinterpretado:

Quadro 3.2: Os seis passos para introduzir a tarefa (NUNAN, 2004, p. 31-33)

Passo 1: Construção do esquema [Step 1: Schema building]	[...] exercícios para introduzir o tópico, colocar o contexto da tarefa e introduzir algumas das palavras-chave e das expressões que os estudantes precisarão para completar a tarefa. [[...] exercises that will serve to introduce the topic, set the context for the task, and introduce some of the key vocabulary and expressions that the students will need in order to complete the task.]
Passo 2: Prática controlada [Step 2: Controlled practice]	[...] para proporcionar aos estudantes a prática controlada do vocabulário, das estruturas e das funções. [[...] to provide students with controlled practice in using the target language vocabulary, structures and functions.]
Passo 3: Audição de material autêntico [Step 3: Authentic listening practice]	
Passo 4: Foco em elementos linguísticos [Step 4: Focus on linguistic elements]	
Passo 5: Propiciar prática mais livre [Step 5: Provide freer practice]	
Passo 6: Introduzir a tarefa pedagógica [Step 6: Introduce the pedagogical task.]	

Em relação aos tipos de tarefas implementadas, consideramos a classificação das tarefas proposta por Nunan (2004) e baseada nas cinco estratégias de aprendizagem a seguir:

(1) estratégia cognitiva: classificar, predizer, deduzir, fazer anotações, inferir, discriminar, diagramar e fazer mapas conceituais; (2) estratégia interpessoal: cooperação e *role-playing*; (3) estratégia linguística: utilizar modelos de conversação, praticar a língua, usar o contexto, resumir, escutar de maneira seletiva, *skimming*; (4) estratégia afetiva: personalizar, fazer auto-avaliação e refletir; (5) estratégia criativa: *brainstorming*.

Acreditamos ter conseguido abarcar pelo menos uma tarefa por cada estratégia, como detalharemos oportunamente mais à frente.

3.5 A atividade didática “*Le stagioni e i mesi dell’anno*”: da teoria à sala de aula

Nesta seção apresentaremos a AD realizada começando pelos parâmetros que foram levados em conta na sua elaboração e que, com o intuito de facilitar a leitura, resumimos na tabela abaixo⁴⁸. Em seguida, procederemos à descrição detalhada da AD, ilustrando como cada fase e/ou tarefa foi implementada, de fato, em sala de aula e quais são os referenciais teóricos específicos correspondentes.

Quadro 3.3: Parâmetros e especificações na idealização da atividade didática

Parâmetro	Especificação
Destinatários	Alunos de I/LE de um curso de graduação em Letras (AD1) e de um curso de extensão universitária (AD2)
Nível de conhecimento linguístico	Aprendizes com conhecimentos básico-intermediário de I/LE (A1-B2 do QECR). ⁴⁹
Pré-conhecimentos dos alunos (manuais adotados)	<i>UniversItalia</i> (PIOTTI; DE SAVORGNANI, 2008): unidades 1-7 (AD1); <i>Arrivederci 1</i> (FARACI <i>et al.</i> 2011a) – nível A1; <i>Arrivederci 2</i> (FARACI <i>et al.</i> 2011b) – nível A2; <i>Arrivederci 3</i> (FARACI <i>et al.</i> 2012) – nível B1 (AD2)
Duração da atividade didática	2 aulas de 100 minutos cada (AD1) e 1 aula de 180 minutos (AD2)
Materiais utilizados	- Computador docente com projetor; - Caixas de som para escutar um file mp3 via computador; - 4 computadores para os alunos (1 para cada grupo), contendo a mesma apresentação em PPT da docente e que os alunos preencheram tipo caderno de exercícios (AD1); - Apostila contendo os mesmos <i>slides</i> PPT da docente para preencher (1 para cada grupo), tesouras, revistas velhas, cola, papel cartolina com o desenho do perfil de uma cabeça (seguindo o modelo de “ <i>Teste composto</i> ” [“Cabeças compostas”] de Arcimboldo).
Objetivos comunicativos	Negociar decisões dentro de pequenos grupos para chegar a um consenso; produzir um texto expositivo escrito (AD1) ou oral (AD2) a partir de uma imagem autoproduzida relativa às estações do ano; compreensão oral da letra de uma canção (o cantor apresenta a característica fonética de rotacismo ⁵⁰).
Objetivos interculturais	Estimular a empatia em nível cognitivo e também perceptivo; compreender e diferenciar os conceitos de <i>descrição</i> , <i>interpretação</i> e <i>avaliação</i> , por meio da atividade de Descrição, Avaliação, Interpretação (<i>Description</i> , <i>Evaluation</i> ,

⁴⁸ Na ausência de indicações específicas deve-se entender que as especificações se referem às duas versões da atividade didática, caso contrário aparecerão as siglas (AD1) para a primeira versão e (AD2) para a segunda.

⁴⁹ Cabe esclarecer que em fase de elaboração da AD desconhecíamos quem seriam seus destinatários (sujeitos da pesquisa) reais. Por tal motivos supomos, em princípio, um leque de níveis linguísticos de A1 a B2. A nossa ideia era realizar, no início da experimentação didática, um teste (o C-test) para averiguar com maior precisão o nível linguístico dos participantes. Trata-se de um teste amplamente reconhecido, que permite obter dados e definir o nível linguístico com precisão e rapidez (ver, entre outros, GROTHJAHN, 2010). Os sujeitos da pesquisa foram identificados também a partir do conhecimento linguístico pressuposto para os cursos que estavam frequentando. Além disso, foi realizado um levantamento do conteúdo dos manuais adotados nos correspondentes contextos didáticos. Ocorreu, no entanto, que na fase de implementação da AD, devido a problemas de organização prática e à ausência de alguns participantes no momento de sua realização, uma parte dos sujeitos de pesquisa não realizou o C-test, razão pela qual nos vimos obrigados a não considerar os resultados obtidos em nossa análise.

⁵⁰ O “rotacismo” é um tipo de dislalia (defeito de articulação na emissão das consonantes) que concerne à pronúncia do fonema /r/, neste caso do /r/ italiano que é classificado fonologicamente como “vibrante alveolar” (DARDANO; TRIFONE, 1995).

	<i>Interpretation – DIE</i>), a partir da qual se procura mostrar como tais noções possuem relatividade pessoal e cultural.
Objetivos linguísticos:	O léxico relacionado às estações e os meses do ano: cores, flora e fauna, atividades e festas, sentimentos.
<i>Feedback da AD:</i>	Elaborar um texto icônico que represente uma estação do ano utilizando a técnica da colagem e tomando eventualmente como referência as “ <i>Teste composte</i> ” [“Cabeças compostas”] de Arcimboldo.

Passaremos agora a ilustrar as diferentes fases da AD, indicando para cada uma quais foram os pressupostos tanto do ponto de vista didático-linguístico quanto intercultural. No final da seção 3.5.8 resumimos tais informações no quadro 3.5.

3.5.1 Fase de motivação

Antes da implementação da fase de motivação foram realizadas algumas atividades preliminares. Começou-se pela apresentação da pesquisadora, também docente no âmbito da experiência didática; em seguida, foi distribuído o “termo de consentimento livre e esclarecido” (ver 3.7 e o apêndice – C), para leitura e assinatura por parte dos alunos; e, por fim, foi apresentado o “questionário biográfico-linguístico-intercultural” (ver 3.6.1 e o apêndice – D) com o pedido que fosse preenchido. Esclarecemos que as informações adquiridas nos ajudariam a integrar e a interpretar os dados da pesquisa.

Em relação à fase propriamente de “motivação”, procuramos instigar a curiosidade dos alunos, explicando a logística adotada na aula e o uso dos materiais. A esse respeito, cabe dizer que, no caso da AD1 a turma foi dividida em 4 grupos de 5 pessoas cada um, cada grupo – que devia atribuir-se um nome – dispunha de 1 computador, no qual havia sido carregada, antes do começo da aula, a apresentação no programa Power Point (doravante PPT), elaborada pela docente-pesquisadora e que os alunos poderiam modificar e preencher para a elaboração das atividades propostas. A ideia era que dessa forma os dados seriam coletados a partir do que os próprios alunos escreveriam diretamente nos slides da apresentação.

Na AD2 a turma foi dividida em 4 grupos de 4 pessoas cada um – cada grupo representaria uma estação do ano e, portanto, tratava-se só de distribuir os nomes entre os grupos – e, em lugar de um computador por grupo, os alunos dispunham de uma apostila contendo os mesmos slides da apresentação em PPT da professora-pesquisadora que seriam preenchidos durante a elaboração das atividades propostas.

A mudança na escolha e na organização dos materiais entregues aos grupos deu-se a partir da primeira experiência com a AD1. Nessa ocasião, constatamos que o uso do

computador na realização das tarefas por parte dos grupos, contrariamente às expectativas, não tornou a atividade mais empolgante nem facilitou o armazenamento dos dados por parte da professora-pesquisadora, dificultando, ao contrário, a execução das tarefas por parte dos alunos, que tiveram que trabalhar com vários slides ao mesmo tempo. Por isso, na AD2 optamos pela mais tradicional escrita em papel para a execução das tarefas⁵¹.

Nessa fase explicamos também que os grupos funcionariam na modalidade dita *cooperative learning* (ARONSON; PATNOE, 1997): cada aluno teria um papel diferente mas complementar, decidido previamente pelos próprios membros do grupo. Haveria, por exemplo, um “secretário” que escreve o que o grupo determina, um “porta-voz” que comunica o *feedback* do grupo à sala, etc. Além disso, foi dito que alternaríamos atividades em plenária (das quais cada grupo seria chamado explicitamente a participar) com atividades em grupo, cujo *feedback* seria dado igualmente em plenária. A apresentação PPT (digital ou em papel) de cada grupo, uma vez preenchida, seria entregue no final da aula à docente-pesquisadora.

A decisão de trabalhar principalmente em pequenos grupos com *feedback* em plenária foi escolhida para permitir que a participação dos alunos fosse, tanto quanto possível, ativa e completa, embora isso nunca seja garantido. De fato, nas atividades realizadas só em plenária, acontece frequentemente que sejam sempre os mesmos alunos a falarem e interagirem na aula. Pelo contrário, o trabalho em pequenos grupos, organizado segundo um esquema de *cooperative learning*, requer a participação de todos e fortalece a responsabilidade e a interdependência dos membros do grupo. Além disso, dentro do grupo, as decisões devem ser negociadas, o que corresponde a um dos objetivos comunicativos escolhidos para a AD.

A negociação exigida pela AD é do tipo que Long (1989 *apud* BYGATE *et. al*, 2001, p. 3) e o QECR (2001) definem de “convergente”, pois requer que se chegue a uma conclusão única entre as partes, contrariamente à negociação “divergente”, onde não se pretende alcançar um único resultado e a negociação pode consistir simplesmente em uma troca de pontos de vista. Esse tipo de processo – que na ótica da classificação das estratégias de aprendizagem identificadas por Nunan (2004), remete à “estratégia interpessoal – cooperação” – tornou a tarefa bastante exigente, especialmente se levarmos em conta, em nível do sentido, a subjetividade do “sentimento das estações” que se pretendia estimular nos alunos através da AD.

⁵¹ Apenas para registro das dificuldades e dos imprevistos que podem acontecer ao longo de uma pesquisa empírica, achamos que cabe lembrar aqui que no começo da primeira aula da AD1 o computador que a FFLCH tinha colocado à disposição da docente-pesquisadora revelou-se afetado por vírus, o que atrasou o começo das atividades didáticas, com evidente prejuízo para a pesquisa.

Se considerarmos que compreender a relatividade pessoal e cultural do nosso olhar sobre o mundo constitui o primeiro passo para, em seguida, “negociar” a nossa forma de ver e pensar com a maneira de ser dos outros, possivelmente diferente, o *cooperative learning* é coerente com o objetivo intercultural da AD: despertar a empatia em nível cognitivo e perceptivo e compreender e diferenciar os conceitos de *descrição*, *interpretação* e *avaliação*, por meio da atividade DIE (*Description, Evaluation, Interpretation*) mostrando a natureza pessoal e, ao mesmo tempo, cultural de tais conceitos.

Posteriormente, nos adentramos em um momento da fase de “motivação” relativa ao assunto que encararíamos e anunciamos, portanto, que trataríamos, de maneira diferenciada, o tema das estações e dos meses do ano, que eles já conheciam, por ser uma temática incluída na maior parte dos programas. Aplicamos assim o “princípio 3 – reciclar” citado por Nunan (2004) e já mencionado.

Em seguida, procuramos fazer vir à tona, com perguntas gerais em plenária, os pré-conhecimentos (conceitos e léxico) relacionados ao tema em questão e explicamos em detalhe as modalidades de trabalho. Como afirma o QCER:

A realização de uma tarefa pode ser facilitada através da activação prévia das competências do aprendente. Por exemplo, na fase inicial da apresentação das instruções ou da definição dos objetivos, podem ser fornecidos os elementos linguísticos necessários ou fazer com que os aprendentes tomem deles consciência recorrendo ao conhecimento anterior e à experiência para activar os esquemas (*schemata*) apropriados e encorajar o planeamento e a preparação da tarefa (QECR, 2001, p. 219).

3.5.2 Fase introdutória

Após a fase de “motivação”, introduzimos o tema das estações e dos meses do ano por meio de uma tarefa de tipo “cognitivo-inferencial” (NUNAN, 2004): utilizamos a imagem de uma pizza “*quattro stagioni*”, algo relativamente familiar para o público brasileiro, para estimular os alunos a formularem hipóteses acerca da relação existente entre o nome da pizza (não informado previamente), as estações do ano e os ingredientes do recheio da pizza.

Na tarefa 1 (*slide 2*), a partir da pergunta: “*Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?*” [“Observem esta imagem. O que podemos dizer sobre ela?”], foi dado o seguinte enunciado: “*Avete 5 minuti per scrivere da 3 a 5 parole su questa imagine*” [“Vocês têm 5 minutos para escrever de 3 a 5 palavras relacionadas com esta imagem”]. Nesse momento, introduzimos, de forma ainda não explícita, o exercício DIE: os estudantes fariam uma descrição, uma interpretação ou uma avaliação? Essa etapa foi bastante importante, já que, no

final da AD, quando os alunos tomaram consciência das três fases do DIE, voltamos ao *slide* 2 para mostrar que eles já tinham desenvolvido inconscientemente esse processo.

Ainda em plenária, passou-se à tarefa 2 e foram lidas as perguntas que se referiam ao *slide* 3: “*Secondo voi, perché si chiama pizza quattro stagioni?*” [“Na opiniao de vocês, por que é chamada pizza “quatro estações?”]; “*Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?*” [“Quais são os ingredientes do recheio e por que justamente esses?”]; “*In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com’è?*” [“No Brasil existe a pizza “quatro estações”? Se sim, como é?”]. As respostas foram primeiro elaboradas nos grupos, mas no *feedback* em plenária fez-se uma reflexão acerca dos ingredientes do recheio da pizza e as estações em que eles crescem (vegetais) ou são processados (carne suína). O objetivo era relacionar os alimentos às estações, mostrando, inclusive, as diferenças entre Brasil e Itália. Na parte dedicada a discutir as respostas à pergunta “*No Brasil esiste a pizza “quattro stagioni”? Se sim, como é?*” houve uma discussão acerca das diferentes interpretações da pizza “*quattro stagioni*” no Brasil.

Em seguida, foi mostrado o *slide* 4 e, na tarefa 3, pedimos para que os alunos realizassem um *brainstorming* – atividade que, de acordo com Nunan (2004) pertence à estratégia de aprendizagem “criativa” – enfocando as estações e os meses do ano; o enunciado foi o seguinte: “*Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell’anno?*” [“Quais outras ideias vocês associam às quatro estações e aos meses do ano?”].

3.5.3 Fase de análise

Entramos depois em uma fase analítica da AD, com o propósito de destacar o léxico relacionado às estações em diferentes níveis – o que correspondia ao objetivo linguístico da AD – de maneira que os alunos pudessem tentar entrar em “empatia” com o “sentimento das estações e dos meses do ano” de um italiano – nesse caso, o autor/narrador da canção – e sua cultura.

Com esse fim, apresentamos a tarefa 4 (*slide* 5): “*In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?*” [“Em quais categorias podemos separar essas palavras/conceitos?”], na qual os alunos tiveram que criar categorias a partir dos resultados da atividade anterior – aplicando assim o “princípio 2 – interdependência das tarefas” (NUNAN, 2004) – e que foram visualizadas com um gráfico em teia de aranha (*spidergram*). Foram identificadas as seguintes classes: condições atmosféricas, flora e fauna, eventos e atividades, sentimentos. A atividade teve um enfoque “cognitivo-classificatório” (NUNAN, 2004) com

ênfase no léxico, na medida em que incentivou a sistematização de um conhecimento sobre o qual construir o “novo” e permitiu ordenar palavras e conceitos por associação de ideias.

Posteriormente, a partir de algumas palavras/expressões extraídas da canção de Francesco Guccini “*Canzone dei dodici mesi*” [“Canção dos doze meses”], cada grupo teve que imaginar quais características o autor atribuiria a cada mês do ano (tarefa 5). Cabe destacar que na AD2 as características, referiam-se exclusivamente aos meses do ano aos quais correspondia a estação escolhida pelos alunos e por eles “representada”. Contemporaneamente, os grupos deviam realizar uma classificação conforme categorias gramaticais (substantivos e adjetivos), figuras de linguagem (metáforas) e conteúdo (cores, elementos da paisagem, lugares, fenômenos atmosféricos, personagens). Com base em tais dados, cada grupo devia preencher uma tabela previamente fornecida. No caso da AD1 o enunciado relativo à tarefa 5 (*slides 6-12*) foi a seguinte: “*Pensate alle stagioni in Italia e, utilizzando le tabelle delle slide 9-12, inserite i gruppi di parole delle slide 7 e 8 in corrispondenza dei mesi dell’anno (orizzontale) che vi sembrano più adeguati. Tenete conto anche delle categorie elencate a sinistra (verticale)*” [“Pensem nas estações na Itália e, utilizando as tabelas dos slides 9-12, coloquem os grupos de palavras dos slides 7 e 8 em correspondência dos meses do ano (horizontal) que lhes parecem mais adequados. Levem em conta também as categorias elencadas à esquerda (vertical)”].

Na AD2 introduzimos a tarefa 5 dizendo aos alunos que, dali a pouco, escutaríamos uma canção, cujo tema eram os meses do ano. Pedimos que, antes disso, procurassem imaginar quais características o autor italiano da canção poderia atribuir a cada mês/estação do ano. Essa atividade introdutória teve a finalidade de estimular nos alunos a empatia e, ao mesmo tempo, facilitar a compreensão da tarefa que seguiria. Logo após, apresentamos o enunciado da seguinte forma (*slides 6-8*): “*Adesso, ciascun gruppo lavorerà su una lista di parole o espressioni relative a una delle quattro stagioni. Nella pagina successiva c’è un riquadro con i mesi dell’anno che corrispondono, grosso modo, a quella stagione. Nella colonna di sinistra ci sono delle categorie (sostantivi e/o aggettivi, colori, ecc.). Classificate le parole e le espressioni tenendo conto del mese e di queste categorie.*” [“Agora cada grupo trabalhará com uma lista de palavras ou expressões relativas a uma das quatro estações. Na página seguinte aparece uma tabela com os meses do ano pertencentes a uma determinada estação. Na coluna da esquerda encontram-se algumas categorias (substantivos e/ou adjetivos, cores, etc.). Classifiquem as palavras e as expressões, levando em conta o mês e tais categorias”]. Indicamos que as palavras/expressões podiam pertencer a mais de uma categoria.

Tratou-se, nesse caso, de uma tarefa de tipo “cognitivo preditivo-classificatório”, que procurou integrar o foco na forma e foco no sentido, de acordo com quanto almejado por Long (1996) e pelo QECR (2001), e que respeita também o “princípio 5 – integração” exposto por Nunan (2004).

A primeira das duas aulas em que a AD1 foi implementada encerrou-se neste ponto. Começamos a segunda aula revisando as atividades desenvolvidas na aula precedente. Para agilizar essa tarefa preparamos uma versão do PPT na qual resumimos o trabalho realizado pelos grupos até então e que foi lido em voz alta por alguns alunos da turma. Conforme já relatado, na aula anterior havíamos reparado que a realização dos exercícios no próprio PPT tinha sido bastante trabalhosa, por esse motivo resolvemos fornecer a cada grupo uma versão em papel da tarefa 5, anteriormente realizada pelo próprio grupo, já que lhe seria útil para a execução da tarefa seguinte (tarefa 6, *slides* 13-17), na qual apresentamos o texto da canção, mas com as estrofes desordenadas para que os aprendizes pudessem reorganizá-las. A tarefa foi a seguinte: “*Di seguito, avete le strofe della ‘Canzone dei dodici mesi’ (F. Guccini) in disordine. Riordinate, indovinando anche di che mese si tratta. L’esercizio precedente vi sarà d’aiuto*” [“Na sequência aparecem as estrofes da ‘Canzone dei dodici mesi’ (F. Guccini) em desordem. Reordenem, identificando também o mês em questão. O exercício anterior poderá ajudar”]. Enfatizamos que não era necessário entender todas as palavras para poder completar o exercício, porém, tratando-se de um exercício complexo, sugerimos que os alunos comessem pelos dados objetivos presentes na canção (as festas do calendário católico, o carnaval etc.) e que levassem em conta o vocabulário da tarefa 5, que na tarefa 6 seria repropósito em contexto.

A tarefa 6 que acabamos de descrever pode ser considerada uma tarefa “linguística com base no contexto” (NUNAN, 2004), pois os alunos, ao ter que reordenar as estrofes da canção, precisavam procurar entender o significado de determinadas palavras-chave. Essa tarefa, na forma que acabamos de ilustrar, foi eliminada da AD2 porque, com base nas nossas observações e naquelas obtidas dos alunos durante a implementação da AD1, achamos oportuno reduzir o número de tarefas para dedicar mais tempo a cada uma delas. Consequentemente a tarefa 6 da AD2 (*slide* 9) propôs a audição da canção “*Canzone dei dodici mesi*”, sem atividades prévias, para checar o exercício realizado na tarefa anterior: “*Ascoltate la canzone e controllate l’esercizio precedente, concentrandovi sulla vostra stagione...*” [“Escutem a canção e verifiquem se o exercício anterior está correto; concentrem-se na estação que estão representando”] e que coincidiu, do ponto de vista prático, com a tarefa 7 da AD1 – “*Ascoltate la canzone e controllate l’ordine delle strofe*”

[“Escutem a canção e verifiquem a ordem das estrofes”]; em ambos os casos foi aplicada uma estratégia “linguística de escuta seletiva” (*selective listening*) (NUNAN, 2004), já que os aprendizes não precisaram compreender tudo, mas apenas elementos pontuais, como a atribuição de determinadas expressões e categorias a um mês específico (AD1 e AD2) e a ordem correta das estrofes (AD1).

No caso da AD1, como *feedback* das correspondentes tarefas 5 e 6, um aluno de cada grupo leu, em voz alta, cada estrofe da canção e, em seguida, foram abordados os elementos que, de acordo com o narrador e com a cultura italiana em geral, caracterizam cada mês. Na AD2 pedimos aos alunos para lerem individualmente o texto da canção identificando as palavras desconhecidas (tarefa 7 – *slide* 10): “*Leggete il testo completo della canzone per un’ulteriore verifica e sottolineate le parole e le espressioni che non conoscete*” [“Leiam o texto completo da canção e sublinhem as palavras/expressões que não conhecem”].

Em ambos os casos, e como desfecho da fase de “análise”, as palavras de difícil compreensão foram explicadas em contexto e esclareceram-se também as referências literárias de difícil entendimento presentes na canção, inclusive para um falante nativo de italiano. Entre essas últimas lembramos: “*Cenne e Folgore*”, expressão que corresponde aos poetas do século XIII *Cenne da la Chitarra* e *Folgore da San Gimignano*. Folgore, cavaleiro-poeta, foi o autor de “*Sonetti de’ mesi*” (ou “*Corona dei mesi*”) [“Sonetos dos meses” ou “Coroa dos meses”] na forma do gênero poético provençal chamado *plazer*, no qual são descritas atividades prazerosas relacionadas com os meses do ano. O jogral Cenne da la Chitarra compôs o “*Risposta per contrari ai Sonetti de’ mesi*” [“Resposta por contrários aos Sonetos dos meses”] utilizando o gênero poético chamado *enueg* (“aborrecimentos”), no qual expressa, de maneira especular à composição de Folgore, as atividades desagradáveis relacionadas aos meses do ano. O autor da canção “*Canzone dei mesi*” coloca esses personagens em correspondência do mês de maio, por tratar-se do mês tradicionalmente relacionado à música e à poesia. O mês de abril é qualificado como “cruel” e aqui a referência é ao escritor estadunidense, naturalizado britânico, Thomas Stearns Elliot (1888–1965) e às linhas de abertura da sua famosa obra *The Waste Land* (1922): “*April is the cruellest month...*”. Em correspondência do mês de dezembro aparece uma nova alusão a T.S. Eliot e ao seu poema *Gerontion* (*Poems* – 1920), no qual Cristo é identificado como “*Cristo, la tigre*” [Cristo, o tigre].

Na perspectiva do referencial teórico do Ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004), podemos dizer que a fase “introdutória” e de “análise” corresponderiam ao momento chamado “experiência concreta”.

3.5.4 Fase de síntese e reflexão

Com base nos conhecimentos lexicais e no universo semântico das estações e dos meses do ano desenvolvidos nas fases anteriores, os estudantes foram levados a se concentrarem nos objetivos interculturais da AD, que constituem o elemento central da atividade.

Em linha geral, utilizando as categorias de tarefas identificadas por Nunan e às quais fizemos referência até agora, poderíamos dizer que as atividades de “síntese e reflexão” e de “*feedback* da AD” (tarefas 8–10), que serão ilustradas na presente seção e na próxima, representam a estratégia afetiva de personalização e aplicam o “princípio 6 – da reprodução à criação” e o “princípio 7 – reflexão”, enunciados por Nunan (2004).

No que diz respeito às tarefas específicas implementadas nesta fase, cabe destacar que, devido aos ajustes realizados, as tarefas 8 e 9 resultaram invertidas: a tarefa 8 da AD1 (*slide* 19) veio a coincidir com a tarefa 9 da AD2 (*slide* 12) e a tarefa 9 da AD1 (*slide* 20) com a tarefa 8 da AD2 (*slide* 11).

No primeiro caso o enunciado foi a seguinte: *“Provate a visualizzare, come se fosse un quadro, il mese di gennaio. Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dal narratore – cosa vede? Quali gli elementi interpretativi? – cosa pensa su ciò che vede? Quali quelli valutativi – come si sente in relazione a ciò che pensa?”* [“Tentem visualizar, como se fosse um quadro, o mês de janeiro: quais são os elementos descritivos utilizados pelo narrador – o que vê? Quais os elementos interpretativos – o que pensa sobre aquilo que vê? Quais os elementos avaliativos – como se sente em relação ao que pensa?”].

Com essa tarefa implementamos, consciente e explicitamente, o exercício DIE que, na tarefa 1 da fase introdutória, tinha sido induzido inconscientemente nos alunos. Em nível metodológico, ao pedir que os alunos visualizassem o mês de janeiro “como se fosse um quadro”, aplicamos uma técnica próxima da “visualização guiada”. Apesar de ela não ter sido propriamente “guiada”, o que requereria que as imagens fossem só mentais e o docente atuasse como mediador, podemos dizer que encorajamos o deslocamento do conhecimento – objeto da AD e *in fieri* – do plano digital (das palavras) para o plano analógico, nesse caso figurativo, mantendo muitos dos pontos de força que Fowler e Blohm (2004) atribuem à visualização guiada: “[...] focaliza os sentimentos e os sentidos, pode contribuir a ampliar o conhecimento de si mesmo, leva a *insights* pessoais [e] promove uma mudança de ritmo” [*[...] focuses on feelings and the senses, can increase self-understanding, leads to personal insight, [and] provides a change of pace.*] (FOWLER; BLOHM, 2004, p. 76).

Com a tarefa 9 (AD1) / tarefa 8 (AD2) reforçamos o exercício DIE por meio da comparação: *“Confrontate il contenuto della canzone con le tabelle dei mesi compilate in precedenza. Che differenze ci sono e perché? Quanto di ciò è personale e quanto è culturale? È difficile incorporare il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché?”* [“Comparem o conteúdo da canção com as tabelas dos meses preenchidas anteriormente: quais são as diferenças e por quê? Quanto disso é pessoal e quanto é cultural? É difícil incorporar o “sentimento das estações” de outra cultura? Por quê?"]. Nessa tarefa tentamos encorajar uma reflexão acerca das causas das eventuais diferenças entre a interpretação das estações dada pelos alunos e aquela própria do narrador da canção. Procuramos saber se as diferenças deviam-se à falta de conhecimentos em relação ao modo como as estações se manifestam na Itália e no Brasil ou também à diferente maneira de “vivê-las”.

Após essa reflexão e apenas no caso da AD2, pelo menos nesse momento, voltamos a mostrar o *slide 2* – *“Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?”* [“Observem esta imagem. O que podemos dizer sobre ela?”] – e perguntamos: *“Perché all’inizio della lezione vi ho mostrato questa immagine? Le parole e i concetti che avete attribuito all’immagine sono descrizioni, interpretazioni o valutazioni?”* [“Por que, no começo da aula, apresentei para vocês esta imagem? As palavras e os conceitos que vocês atribuíram a essa imagem expressam descrições, interpretações ou avaliações?”]. A intenção era mostrar aos alunos que eles tinham já executado, ainda que inconscientemente, o DIE na tarefa 1, conforme já explicado.

Com o intuito de exemplificar melhor o exercício DIE explicamos que todos os dias processamos as novidades sem prestar muita atenção às três fases de *descrição*, *interpretação* e *avaliação* e, sobretudo, ao relativismo intrínseco no processo. A seguir, encerramos a fase de reflexão explícita sobre o DIE, contando uma anedota intercultural pessoal que poderíamos intitular: “A senhora muçulmana e o senhor de boné”:

Verão muito quente. Encontro-me na Itália, na minha cidade, sentada, esperando ser atendida no AUSL (equivalente do SUS) junto a outras pessoas. Uma senhora muçulmana, com um chador na cabeça, entra na sala de espera. O senhor idoso sentado ao meu lado, vestindo um boné com o emblema do *Juventus*, comenta para mim em voz baixa: “olha só como ela veste: nesse calor, com aquela coisa na cabeça!”. Ao que eu retruquei: “bom, o Senhor também veste um boné para se proteger do sol, aliás, ele tem o emblema do *Juventus*, ou seja, o Senhor é torcedor do *Juventus*. A senhora é de religião muçulmana, enfim, cada um tem fé em alguma coisa, seja um time, seja uma religião: ela está exteriorizando seu pertencimento, que nem o Senhor.

Essa história pretendia ressaltar que, muitas vezes, frente “ao novo” tendemos a fazer diretamente uma avaliação – nos termos dos nossos questionáveis critérios culturais – em

lugar de antes descrevermos e interpretarmos para formular uma avaliação *com base no contexto*.

Cabe referir que o exercício DIE por nós implementado foi modificado em relação à versão proposta por seus autores (BENNETT; BENNETT, 1988). Na abertura, o original prevê a apresentação aos alunos de um objeto ambíguo (*ambiguous object*) para despertar inconscientemente o processo de descrição-interpretação-avaliação. Os alunos, frente ao pedido: “digam algo sobre isso” (*tell me something about this*), misturariam, de acordo com a previsão, considerações de tipo descritivo, interpretativo e avaliativo. Após explicitar à turma o significado das três fases, é mostrado um novo objeto ambíguo e os alunos devem fazer sucessivamente a descrição, a interpretação e a avaliação de tal objeto, desta vez de forma consciente.

Na nossa AD, em lugar de um objeto ambíguo, mostramos a imagem de uma pizza “*quattro stagioni*” que, apesar de ser bem conhecida pelos alunos, suscitou igualmente uma mescla de comentários descritivos, interpretativos e avaliativos e, ao mesmo tempo, nos permitiu (re)introduzir o léxico relacionados às estações do ano por meio dos ingredientes do recheio da pizza, abrindo assim o caminho, também do ponto de vista linguístico, para o resto da AD.

Diferentemente do exercício DIE original, o significado das três fases do processo foi desvelado só na fase de “síntese e reflexão” (AD2), quando, como vimos, os alunos foram chamados a aplicar o processo DIE na primeira estrofe da canção. Por outro lado, no caso da AD1, esse momento ocorreu só na fase “final”, como será explicado. No exercício original os alunos executam essa atividade utilizando imagens de uma cultura “outra”, que retratam formas de interação ou cenas não familiares.

Nas tarefas citadas, ao mesmo tempo que os alunos aprenderam a separar os três processos, foram também incentivados a “verem o mundo com os olhos do narrador”, ou seja, a fazerem um esforço empático, tentando entender porque determinadas paisagens ou situações climáticas – no caso, relativas ao mês de janeiro – encontram-se relacionadas com determinadas percepções e sentimentos que podem ser culturalmente conotados.

A presente fase de “síntese e reflexão”, corresponderia, na perspectiva teórica do Ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004), aos momentos de “observação reflexiva” e “conceptualização abstrata”.

3.5.5 Fase de *feedback* da atividade didática

A fase que chamamos "*Feedback* da AD" foi dividida em dois momentos: introdutivo e propriamente de *feedback*.

No primeiro momento apresentamos as pinturas "*Teste composte*" ["Cabeças compostas"] de Giuseppe Arcimboldo (1526 ou 1527–1593), composições feitas a partir de frutas e legumes, que o pintor referiu às estações do ano. No caso da AD1, além das próprias pinturas, foram trazidas também nos slides as palavras que designavam os diferentes elementos da flora que compunham os retratos. Na AD2, porém, tais elementos foram excluídos, como no caso da exclusão da tarefa 6, para reduzir o número de atividades e deixar a AD menos pesada. Os *slides* correspondentes da AD1 (21–29) continham a seguintes descrições: "*Primavera – donna. Elementi della natura tipici della primavera*" ["Primavera - mulher. Elementos da natureza típicos da primavera"]; "*Estate – donna. Elementi della produzione agricola in estate*" ["Verão – mulher. Elementos da produção agrícola típicos do verão"]; "*Autunno – uomo. Elementi della produzione agricola in autunno*" ["Outono – homem. Elementos da produção agrícola típicos do outono"]; "*Inverno – uomo. Elementi della natura tipici dell'inverno*" ["Inverno – homem. Elementos da natureza típicos do inverno"].

O objetivo dessa atividade era estimular os aprendizes a olhar o tema das estações e dos meses do ano desde outro ângulo interpretativo (não apenas linguístico, mas também visual) e enfatizar seu esforço empático. No plano metafórico, enfocamos o passar do tempo (juventude, maturidade, velhice) e, em nível lexical, elencamos e ilustramos nas pinturas o vocabulário referente às frutas e aos legumes.

Do ponto de vista didático-intercultural a utilização das "*Teste composte*" ["Cabeças compostas"] de Arcimboldo, para além de ser um elemento *culture-specific*, enquanto obras de um pintor italiano que interpreta as estações de acordo com as condições climáticas e o imaginário europeu ocidental, trouxe para a sala de aula os estímulos que a arte em geral proporciona:

[...] reduz a velocidade do processo comunicativo e pede ao espectador que pense e sinta enquanto observa [...] [de acordo com o crítico de arte L. Lippard] proporciona um novo olhar sobre a experiência compartilhada e permite que o indivíduo se conecte com pessoas parecidas ou não a ele próprio. É esse impacto visceral que começa como uma reação individual e privada e que frequentemente continua em análises e discussões públicas que torna a arte um instrumento poderoso nos programas de treinamento intercultural. Pelo fato de a arte ser de elevada

contextualização, ajuda os aprendizes a entender o papel do contexto nos encontros interculturais (FOWLER; BLOHM, 2004, p. 77).

[[...] slows the communication process and asks the viewer to think and feel when looking [...] according to art writer L. Lippard] provides a new way of looking at shared experience and allows one to connect with people like and unlike oneself. It is this visceral impact that begins as a private individual reaction and often continues in public discussion and analysis that makes art such a powerful tool in intercultural training programs. Because art is highly contextualized, it helps trainees understand the role of context in intercultural encounters]

No segundo momento da fase de “*feedback* da AD”, introduzimos a tarefa 10 (*slide* 30 na AD1 e *slide* 18 na AD2) na qual previmos que cada aluno elaboraria um texto icônico que representasse uma estação do ano, podendo tomar como modelo as pinturas acima mencionadas. Foi sugerida a utilização da técnica da colagem e que os participantes comentassem a obra produzida, por escrito na AD1 ou oralmente ao resto da turma na AD2, aplicando os procedimentos do exercício DIE, procedendo, portanto, primeiramente à descrição da imagem (o que vemos?), para depois interpretar (o que pensamos sobre aquilo que vemos?) e avaliar positiva ou negativamente (o que sentimos em relação àquilo que pensamos?).

Modificamos, ligeiramente, os enunciados nas duas versões da AD. No caso da AD1 a atividade foi optativa e destinada ao trabalho de casa, enquanto na AD2 foi realizada em sala de aula: (AD1) – “*A casa: 1. crea un testo iconico personale su una stagione (sul modello dei quadri di Arcimboldo) utilizzando la tecnica del collage o altro; 2. Scrivi un testo in cui: descrivi l’immagine (cosa vedi?...i dati oggettivi), la interpreti (cosa pensi?...su ciò che vedi) e la valuti (cosa senti? ...in merito a ciò che pensi...valutazione positiva o negativa)*” [“Em casa: 1. elabore um texto icônico pessoal referente a uma estação do ano (com base no modelo dos quadros de Arcimboldo) utilizando a técnica da colagem; 2. escreva um texto em que: descreve a imagem (o que vê?...os dados objetivos), a interpreta (o que pensa?... sobre aquilo que vê) e a avalia (o que sente? ...em relação ao que pensa – avaliação positiva ou negativa)”]; (AD2) “*1. Sul modello dei quadri di Arcimboldo provate a creare un testo iconico (con un collage) che rappresenti la vostra stagione. 2. Spiegate la vostra stagione al resto della classe avendo cura di evidenziare le tre fasi di: a) descrizione (che cosa vediamo?...I dati oggettivi); b) interpretazione (che cosa pensiamo...su ciò che vediamo?); c) valutazione (cosa sentiamo...in merito a ciò che vediamo? Valutazione positiva o negativa)*” [“1. Tomando como modelo os quadros de Arcimboldo, tentem criar um texto icônico (colagem) que represente a sua estação. 2. Ilustrem a imagem ao resto da turma evidenciando as três fases de a) descrição (o que vemos?...os dados objetivos); b) interpretação (o que pensamos...sobre

aquilo que vemos?); c) avaliação (o que sentimos...em relação ao que vemos? Avaliação positiva ou negativa)"]

Com a tarefa 10 desejava-se que os alunos se apropriassem dos conceitos trabalhados nas duas tarefas anteriores e os aplicassem criativamente para tentar caracterizar a percepção de uma das quatro estações do ano de forma pessoal. Ao mesmo tempo, os alunos deviam negociar suas ideias/percepções dentro de um pequeno grupo, seguindo os preceitos do *cooperative learning*, de forma a chegar a uma conclusão única.

Na ótica do referencial teórico do Ciclo de Kolb a fase de “*feedback* da AD” constituiria o momento de “experimentação ativa”.

3.5.6 Fase final

A fase “final”, que concerniu unicamente a AD1, foi um momento musical no qual apresentamos “*Le Quattro Stagioni*” de Antonio Vivaldi dentro do contexto da música programática do século XVIII, que se caracterizava por peças musicais que descreviam ou interpretavam (palavras-chave desta AD) imagens, sentimentos, cenas. Explicamos que Vivaldi compôs um soneto por cada *stagione* e que cada uma delas se compõe de três movimentos. Escutamos o segundo movimento do *Inverno* (Largo) tocado com a ocarina Sib ocidental, instrumento inventado por Giuseppe Donati (Budrio, Bologna) em 1853 e pertencente à tradição popular *emiliano-romagnola* que constitui o mesmo contexto cultural da *Canzone dei dodici mesi*. Nos *slides* 31–35 reproduzimos o soneto “*Inverno*” de A. Vivaldi.

Em seguida, encerramos a aula retornando ao *slide* 2 e realizando a reflexão final explícita sobre o DIE que no caso da AD2 foi realizada na fase de “síntese e reflexão” (ver p. 128).

Uma segunda questão que se pretendeu trabalhar com as últimas três tarefas mencionadas (8–10), além do DIE, foi a empatia na perspectiva do *embodiment* (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004). No entanto, cabe ressaltar que procuramos suscitar a empatia em vários níveis: não só cognitivo – por meio do texto da canção – como também auditivo, graças à música da canção de Guccini e ao trecho do *Inverno* das *Quattro stagioni* de Vivaldi (AD1). Finalmente, convocamos também o nível visual, por meio das pinturas de Arcimboldo, que nos permitiram trabalhar também a relação entre o âmbito icônico e o conceitual já iniciada com a imagem da pizza apresentada no início.

3.5.7 Fase de avaliação da atividade didática e teste linguístico

Terminada a atividade didática pedimos aos alunos para responderem ao “Questionário de avaliação da atividade didática” (ver o apêndice – E) e realizarem o teste de nível linguístico dito C-test, porém, conforme explicado, apenas uma parte dos alunos realizou, de fato, o teste, razão pela qual não foi considerado na análise de dados (ver também nota 49, p. 119).

3.5.8 Principais diferenças entre a primeira e a segunda versão da atividade didática

De acordo com quanto mencionado, a AD2 constitui o aprimoramento da AD1 efetuado depois e com base na primeira experiência. Nesta seção vamos apenas destacar, para maior esclarecimento, os elementos de conteúdo que sofreram modificações: (1) a tarefa 5, que na AD1 foi aplicada a todos os meses do ano, na AD2 teve como referência unicamente a estação do ano (três meses) representada pelo grupo e as expressões que os aprendizes tinham que classificar foram simplificadas, como será ilustrado no próximo capítulo; (2) a tarefa 6 da AD1 foi eliminada na AD2; (3) a tarefa 10, que na AD1 foi dada como tarefa opcional a ser realizada em casa, na AD2 foi executada em sala de aula; (4) na fase “final” da AD1 foi ouvido um trecho de “*Le Quattro Stagioni*” de Vivaldi e foram realizadas reflexões a ela relacionado, eliminadas na AD2.

Quadro 3.4: Correspondências entre fases e tarefas da AD e seu referencial teórico

Fase	N. tarefa e slide	Conteúdo da tarefa ou atividade realizada	Referencial teórico didático-linguístico ⁵² (RDL) e intercultural (RI)
Preliminares		Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.	
		Explicação e aplicação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e do “questionário biográfico-linguístico intercultural”.	
Motivação		Introdução do tema “ <i>Le stagioni e i mesi dell'anno</i> ” e explicação das modalidades de trabalho em <i>cooperative learning</i> .	(RDL): O tema, por ser já conhecido pelos alunos, cumpre o “princípio 3 – reciclar” (NUNAN, 2004). O tipo de negociação exigida dos grupos que trabalham em <i>cooperative learning</i> (ARONSON, PATNOE, 1997) é de tipo “convergente” (QECR,

⁵² Em nível didático-linguístico as referências principais são as estratégias de aprendizagem e os princípios que, de acordo com Nunan (2004), fundamentam o ensino por tarefas, mencionados na seção 3.3.

			2001) e em linha com a "estratégia interpessoal – cooperação" (NUNAN, 2004).	
Introdução	Tarefa 1 – slide 2	“ <i>Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?</i> ” [“Observem esta imagem. O que podemos dizer sobre ela?”].		(RDL): Estratégia cognitiva de tipo inferencial (NUNAN, 2004) (RI): Trata-se do exercício DIE embora realizado inconscientemente pelos alunos (BENNETT; BENNETT, 1988).
	Tarefa 2 – slide 3	“ <i>Secondo voi, perché si chiama pizza quattro stagioni?</i> ” [“Na opiniao de vocês, por que é chamada pizza “quatro estações?”] “ <i>Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?</i> ” [“Quais são os ingredientes do recheio e por que justamente esses?”]. “ <i>In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com’è?</i> ” [“No Brasil existe a pizza “quatro estações”? Se sim, como é?”].		(RDL): <i>Idem</i> .
	Tarefa 3 – slide 4	“ <i>Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell’anno?</i> ” [“Quais outras ideias vocês associam às quatro estações e aos meses do ano?”].		(RDL): Trata-se de um <i>brainstorming</i> que Nunan (2004) associa à estratégia “criativa”.
Análise	Tarefa 4 – slide 5	“ <i>In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?</i> ” [“Em quais categorias podemos separar essas palavras/conceitos?”].		(RDL): Os alunos tiveram que criar categorias a partir dos êxitos da tarefa anterior coerentemente com o “princípio 2 – interdependência das tarefas”. A atividade chamou em causa a estratégia cognitiva com enfoque classificatório (NUNAN, 2004).
	Tarefa 5	slide 6-12 (AD1)	“ <i>Pensate alle stagioni in Italia e, utilizzando le tabelle delle slide 9-12, inserite i gruppi di parole delle slide 7 e 8 in corrispondenza dei mesi dell’anno (orizzontale) che vi sembrano più adeguati. Tenete conto anche delle categorie elencate a sinistra (verticale)</i> ” [“Pensem nas estações na Itália e, utilizando as tabelas dos slides 9-12, coloquem os grupos de palavras dos slides 7 e 8 em correspondência dos meses do ano (horizontal) que lhes parecem mais adequados. Levem em conta também as categorias elencadas à esquerda (vertical)”].	(RDL): Tarefa de tipo cognitivo com objetivo preditivo-classificatório (NUNAN, 2004) que procurou integrar o foco na forma o no sentido (LONG, 1996; QECR, 2001) e conforme ao “princípio 5 – integração” (NUNAN, 2004).
		slide 6-8 (AD2)	“ <i>Adesso, ciascun gruppo lavorerà su una lista di parole o espressioni relative a una delle quattro stagioni. Nella pagina successiva c’è un riquadro con i mesi dell’anno che corrispondono, grosso modo, a quella stagione. Nella colonna di sinistra ci sono delle categorie (sostantivi e/o aggettivi, colori, ecc.). Classificate le parole e le espressioni tenendo conto del mese e di queste categorie.</i> ” [“Agora cada grupo trabalhará com uma lista de palavras ou expressões relativas a uma das	

			quatro estações. Na página seguinte aparece uma tabela com os meses do ano pertencentes a uma determinada estação. Na coluna da esquerda encontram-se algumas categorias (substantivos e/ou adjetivos, cores etc.). Classifiquem as palavras e as expressões levando em conta o mês e tais categorias”].	
Tarefa 6	slide 13-17 (AD1)		(só AD1) “ <i>Di seguito, avete le strofe della ‘Canzone dei dodici mesi’ (F. Guccini) in disordine. Riordinate, indovinando anche di che mese si tratta. L’esercizio precedente vi sarà d’aiuto</i> ” [“Em seguida aparecem as estrofes da ‘Canzone dei dodici mesi’ (F. Guccini) em desordem. Reordenem, identificando também o mês em questão. O exercício anterior poderá ajudar”].	(RDL): Tarefa que requer a implementação de uma estratégia linguística com base no contexto (NUNAN, 2004).
	slide 9 (AD2) coincide, em linha gerais, com a tarefa 7 da AD1		“ <i>Ascoltate la canzone e controllate l’esercizio precedente, concentrandovi sulla vostra stagione...</i> ” [“Escutem a canção e verifiquem se o exercício anterior está correto; concentrem-se na estação que estão representando”].	(RDL): Essa tarefa remete à estratégia linguística de escuta seletiva, pois os alunos não precisam compreender tudo mas apenas verificar a exatidão de elementos pontuais, no caso, a atribuição de determinadas expressões e categorias a um mês específico.
Tarefa 7	slide 18 (AD1)		“ <i>Ascoltate la canzone e controllate l’ordine delle strofe</i> ” [“Escutem a canção e verifiquem a ordem das estrofes”].	(RDL): <i>Idem</i> . O elemento pontual a ser verificado, neste caso, é a ordem das estrofes.
	slide 10 (AD2)		“ <i>Leggete il testo completo della canzone per un’ulteriore verifica e sottolineate le parole e le espressioni che non conoscete</i> ” [“Leiam o texto completo da canção e sublinhem as palavras/expressões que não conhecem”].	
Fases de “Introdução” e “Análise”				(RI): correspondem ao momento “experiência concreta” do Ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004).

Síntese e reflexão	Tarefa 8 da AD1 (coincide com a Tarefa 9 da AD2)	slide 19 (AD1) slide 12 (AD2)	<i>“Provate a visualizzare, come se fosse un quadro, il mese di gennaio. Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dal narratore – cosa vede? Quali gli elementi interpretativi? – cosa pensa su ciò che vede? Quali quelli valutativi – come si sente in relazione a ciò che pensa?”</i> [“Tentem visualizar, como se fosse um quadro, o mês de janeiro: quais são os elementos descritivos utilizados pelo narrador – o que vê? Quais os elementos interpretativos – o que pensa sobre aquilo que vê? Quais os elementos avaliativos – como se sente em relação ao que pensa?”].	(RDL): Em linha geral, as tarefas 8-10 condizem com a estratégia afetiva de personalização e aplicam o “princípio 6 – da reprodução à criação” e o “princípio 7 – reflexão” (NUNAN; 2004). (RI): Realização consciente e explícita do exercício DIE; em nível metodológico a “visualização” leva a focalizar sentimentos e sentidos (FOWLER; BLOHM, 2004) e estimula a empatia.
	Tarefa 9 da AD1 (coincide com a Tarefa 8 da AD2)	slide 20 (AD1) slide 11 (AD2)	<i>“Confrontate il contenuto della canzone con le tabelle dei mesi compilate in precedenza. Che differenze ci sono e perché? Quanto di ciò è personale e quanto è culturale? È difficile incorporare il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché?”</i> . [“Comparem o conteúdo da canção com as tabelas dos meses preenchidas anteriormente: quais são as diferenças e por quê? Quanto disso é pessoal e quanto é cultural? É difícil incorporar o “sentimento das estações” de outra cultura? Por quê?”].	(RI): Reforço da reflexão sobre o DIE por meio da comparação.
	De volta ao slide 2 (AD2)	Fechamento da reflexão explícita sobre DIE e anedota intercultural “A senhora muçulmana e o senhor de boné”.		
Fase de “Síntese e reflexão”				(RI): corresponde aos momentos de “observação reflexiva” e “conceptualização abstrata” do Ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004).
Feed-back da AD	slide 21-29 (AD1) slide 13-17 (AD2)	Apresentação das pinturas “ <i>Teste composte</i> ” [“Cabeças compostas”] de Giuseppe Arcimboldo. (só AD1): “ <i>Primavera – donna. Elementi della natura tipici della primavera</i> ” [“Primavera - mulher. Elementos da natureza típicos da primavera”]; “ <i>Estate – donna. Elementi della produzione agricola in estate</i> ” [“Verão – mulher. Elementos da produção agrícola típicos do verão”]; “ <i>Autunno – uomo. Elementi della produzione agricola in autunno</i> ” [“Outono – homem. Elementos da produção agrícola típicos do outono”]; “ <i>Inverno – uomo. Elementi della natura tipici dell’inverno</i> ” [“Inverno – homem. Elementos da natureza típicos do inverno”].		(RI): Reforço, em nível visual, do exercício DIE nas duas vertentes <i>culture-general</i> (seus procedimentos podem ser aplicados a diferentes culturas) e <i>culture-specific</i> (FOWLER; BLOHM, 2004), graças às pinturas de Arcimboldo, artista italiano.
	Tarefa 10	slide 30 (AD1)	<i>“A casa: 1. crea un testo iconico personale su una stagione (sul modello dei quadri di Arcimboldo) utilizzando la tecnica del collage o altro; 2. Scrivi un testo in cui:</i>	(RI): Elaboração criativa e pessoal (de forma grupal) dos princípios do DIE.

			<p><i>descrivi l'immagine (cosa vedi?...i dati oggettivi), la interpreti (cosa pensi?... su ciò che vedi) e la valuti (cosa senti? ...in merito a ciò che pensi ...valutazione positiva o negativa)”</i> [“Em casa: 1. elabore um texto icônico pessoal referente a uma estação do ano (com base no modelo dos quadros de Arcimboldo) utilizando a técnica da colagem; 2. escreva um texto em que: descreve a imagem (o que vê?...os dados objetivos), a interpreta (o que pensa?... sobre aquilo que vê) e a avalia (o que sente? ...em relação ao que pensa – avaliação positiva ou negativa)”].</p>	
	slide 18 (AD2)		<p><i>“1. Sul modello dei quadri di Arcimboldo provate a creare un testo iconico (con un collage) che rappresenti la vostra stagione. 2. Spiegate la vostra stagione al resto della classe avendo cura di evidenziare le tre fasi di: a) descrizione (che cosa vediamo?...I dati oggettivi); b) interpretazione (che cosa pensiamo...su ciò che vediamo?); c) valutazione (cosa sentiamo...in merito a ciò che vediamo? Valutazione positiva o negativa)”</i> [“1. Tomando como modelo os quadros de Arcimboldo, tentem criar um texto icônico (colagem) que represente a sua estação. 2. Ilustrem a imagem ao resto da turma evidenciando as três fases de a) descrição (o que vemos?...os dados objetivos); b) interpretação (o que pensamos...sobre aquilo que vemos?); c) avaliação (o que sentimos...em relação ao que vemos? Avaliação positiva ou negativa)”].</p>	
Fase de “Feedback da AD”				(RI): corresponde ao momento de “experimentação ativa” do Ciclo de Kolb (FOWLER; BLOHM, 2004).
Final da parte didática (só AD1)	slide 31-35	Apresentação de “ <i>Le Quattro Stagioni</i> ” de Antonio Vivaldi e da música programática. Visão e leitura do soneto “ <i>Inverno</i> ” de A. Vivaldi e escuta do movimento “ <i>Largo</i> ” pertencente à peça musical “ <i>Inverno</i> ” de “ <i>Le Quattro Stagioni</i> ”.		
	De volta ao slide 2 (AD1)	Fechamento da reflexão explícita sobre DIE e anedota intercultural “A senhora muçulmana e o senhor de boné”.		
Avaliação da AD e		Preenchimento do “Questionário de avaliação da atividade didática” e realização do C-test para avaliação do nível linguístico das amostras.		

teste linguís- tico			
---------------------------	--	--	--

3.5.9 Uma leitura da atividade didática na perspectiva “suporte e desafio”

Após ter ilustrado detalhadamente cada fase e tarefa da AD implementada, achamos útil voltar a fazer uma leitura panorâmica da AD na perspectiva da abordagem “suporte e desafio” (ver 3.3.1) que visa a equilibrar conteúdos e métodos de forma a não haver nem estagnação por excesso de suporte, nem resistência por excesso de desafio ao longo do processo de aprendizagem. Com o intuito de facilitar a leitura sistematizamos os elementos da nossa análise na tabela a seguir:

Quadro 3.5: A atividade didática na perspectiva da abordagem “suporte e desafio” (BENNETT et al., 2003)

Suporte		Desafio	
Conteúdo	Método	Conteúdo	Método
Tema das estações e dos meses do ano: fácil do ponto de vista cognitivo e já conhecido pelos alunos.	Trabalho em pequenos grupos na modalidade de <i>cooperative learning</i> : favoreceu os alunos mais tímidos	Texto da canção: difícil por causa do léxico, das metáforas, da característica fonética de rotacismo do cantor	Trabalho em <i>cooperative learning</i> : negociação de decisões de tipo “convergente” (QECR, 2001)
Imagem da pizza: muito comum para o brasileiro		Exercício DIE e a estimulação da empatia: objetivos da AD	Uso dos slides do PPT como apostila (uma por cada grupo) para realizar os exercícios (compartilhamento de materiais)
Objetivo linguístico limitado ao enfoque lexical: permitiu utilizar um texto complexo		Uso de estímulos didáticos de tipo visual e auditivo (pinturas e música)	Uso das capacidades manuais na técnica da colagem: poderia não agradar

No nosso entender, na AD implementada, os elementos de suporte em nível de conteúdo (linguístico e intercultural) foram: (1) o tema das estações e dos meses do ano, por tratar-se de um assunto “fácil” do ponto de vista cognitivo e linguístico e por ser já conhecido pelos alunos; (2) a utilização da imagem da pizza, sendo algo que pertence ao dia a dia do brasileiro; (3) o objetivo linguístico prevalentemente lexical, que nos permitiu propor um texto (canção) bastante complexo, em nível geral, mas com um enfoque específico e limitado no léxico (os alunos não precisaram entender tudo).

Em nível de metodologia escolhida para a sala de aula, o trabalho em pequenos grupos cooperativos proporcionou aos alunos a possibilidade de se expressarem, sem que fosse necessário se expor a toda a turma, o que foi importante, considerando a esfera íntima evocada pelas últimas tarefas, que visaram a fazer vir à tona percepções e sentimentos.

Quanto às componentes desafiantes, em nível de conteúdo contamos com: (1) o texto da canção, que resultou bastante difícil por causa do léxico, por vezes não comum, das metáforas, das referências literárias italianas e gerais, das referências culturais e geográfico-culturais italianas e, em nível fonético, pela característica de rotacismo do cantor.

Em relação à metodologia, os aspectos desafiantes foram: (1) a forma de trabalho em pequenos grupos cooperativos, que contemplava a diferenciação/complementariedade dos papéis dos participantes e a necessidade de negociar decisões para chegar a uma escolha única com feedback em plenária e com a pressão causada pelas limitações de tempo; (2) o uso do Power Point na AD1, como se fosse um caderno de exercícios; (3) a utilização das capacidades manuais na colagem da última tarefa que podia ter criado resistências em alguns alunos, seja por não terem predisposição para esse tipo de atividade, seja por achá-la banal ou infantil, aborrecida ou não adequada às aulas de I/LE.

3.6 Instrumentos complementares para coleta de dados

Na presente seção ilustraremos os instrumentos que, juntamente com as AD implementada, contribuíram à coleta de dados da nossa pesquisa.

3.6.1 O “questionário biográfico-linguístico-intercultural”

O “questionário biográfico-linguístico-intercultural” (ver o apêndice – D) compunha-se de duas partes: (1) o “perfil biográfico” que contemplava perguntas abertas tais como nome, idade, nacionalidade, profissão e/ou os estudos que o aluno estava cursando, também denominadas “pergunta de fato”, de acordo com Marconi e Lakatos (2011); (2) o “perfil linguístico-intercultural” que visava a enfocar, por um lado, a relação do sujeito de pesquisa com a língua italiana (motivação, tempo de estudo) e as línguas estrangeiras em geral (perguntas abertas) e, por outro, as eventuais oportunidades de experiências interculturais (nacionais ou internacionais) que pudesse ter ou ter tido em virtude do número de amigos

estrangeiros ou procedentes de outros Estados do Brasil e da frequência com que realiza viagens para o exterior ou para outros Estados do país. Neste último caso, as perguntas foram de múltipla escolha e de tipo quantitativo (ex.: de 1 a 5, de 6 a 10, mais de 10 etc.).

Partimos do pressuposto que, embora não haja uma conexão direta entre esses últimos dois dados e a competência intercultural, eles pudessem mesmo assim fornecer informações úteis para a pesquisa quando interpoladas com os dados fornecidos pelos outros instrumentos implementados e pela própria AD. Além disso, em nível didático e por meio do “questionário biográfico-linguístico-intercultural”, os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre suas experiências interculturais.

3.6.2 O “questionário de avaliação da atividade didática”

O “questionário de avaliação da atividade didática” (ver o apêndice – E) constou de três partes.

A primeira – “aspectos gerais” – contemplou três perguntas de múltipla escolha, mais especificamente denominadas de “estimação ou avaliação” (MARCONI; LAKATOS, 2011), em formato de escala e com grau crescente de satisfação (de 1 a 5), que visaram a averiguar as opiniões dos aprendizes em relação à aula em geral e às eventuais melhoras nos conhecimentos sobre a língua e a cultura italianas. A última pergunta dessa seção foi de tipo dicotômico (sim/não) e pode ser classificada como “pergunta de ou sobre intenção” (MARCONI; LAKATOS, 2011), uma vez que pretendia averiguar uma possível mudança de atitude do sujeito da pesquisa em consequência da AD, embora tenhamos consciência que: “[...] Não se pode confiar na sinceridade da resposta; entretanto os resultados podem ser considerados aproximativos” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 94).

Na segunda parte – “conteúdo” – pediu-se que os sujeitos da pesquisa caracterizassem o conteúdo das aulas por meio de alguns adjetivos que foram fornecidos. Cinco das seis questões colocadas foram perguntas de “estimação ou avaliação” em formato de escala e com grau crescente de satisfação (de 1 a 5), enquanto uma foi de tipo dicotômico: “As dificuldades linguísticas tornaram a atividade motivadora e desafiadora ou desalentadora e maçante?”. Nesse caso, escolhemos explicitar as duas alternativas opostas e não deixar implícita uma delas, acatando a sugestão de Marconi e Lakatos (2011), para não induzir a resposta e ficarmos neutros, na medida do possível. A última questão dessa série foi fundamental para a nossa pesquisa, pois visou a averiguar a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca do

exercício DIE. Foi por isso que achamos adequado matizá-la ulteriormente por meio de duas perguntas abertas a respeito das razões da sua utilidade e da sua aplicabilidade na vida real.

A terceira parte do “questionário de avaliação da atividade didática” propunha explorar a percepção dos sujeitos da pesquisa relativamente à metodologia de trabalho. A percepção em relação à utilização do PPT, particularmente relevante na implementação da AD1, foi sondada por meio de três questões do tipo de “estimação ou avaliação”, em formato de escala e com grau crescente de satisfação (de 1 a 5). Por outro lado, pediu-se também aos alunos para opinarem acerca dos pontos “fracos” e dos pontos “fortes” da AD por meio de duas perguntas abertas. Finalmente, deixou-se um espaço para observações e sugestões.

Na elaboração do “questionário de avaliação da atividade didática” tivemos em mente vantagens e desvantagens de cada tipo de perguntas, no que diz respeito à sua forma: as “questões abertas” permitem um *insight* maior, por um lado, embora, por outro, não facilitem as respostas do informante e sejam mais difíceis e demoradas de se elaborar, analisar e interpretar. Ao contrário, as “perguntas fechadas” ou dicotômicas são mais fáceis de elaborar mas limitam a liberdade do respondente. As “questões de múltipla escolha”, no nosso caso de “estimação ou avaliação”, representam um meio termo na medida em que conjugam uma certa facilidade de tabulação com uma discreta liberdade/profundidade nas respostas (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Ao combinar, no “questionário de avaliação da atividade didática”, os três tipos de perguntas mencionados, nosso objetivo foi tentar compensar os pros e contras de cada técnica tanto em relação à díade liberdade/profundidade das respostas, quanto pela facilidade/demora na interpretação das respostas.

3.7 Outros instrumentos: o “termo de consentimento livre e esclarecido”

O “termo de consentimento livre e esclarecido” (ver o apêndice – C) é um documento legal, pré-requisito da pesquisa que envolve seres humanos, previsto e exigido pelo ponto IV da “Resolução 466/2012” (revisão da “Resolução 196/96”) do Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. A sua finalidade é informar e esclarecer os sujeitos da pesquisa acerca das modalidades da sua participação na investigação e, nesse sentido, visa à proteção ética e moral do pesquisado e do pesquisador.

Na presente investigação o “termo de consentimento livre e esclarecido” foi entregue aos sujeitos da pesquisa, para leitura e assinatura, antes do início da AD, após uma rápida apresentação da pesquisadora e da pesquisa em objeto. No documento os sujeitos da pesquisa

tiveram que expressar seu consentimento ou não em relação à: (1) eventual utilização das transcrições dos diálogos gravados na aula⁵³; (2) utilização da gravação em áudio e das transcrições; (3) utilização da gravação em áudio, das transcrições e das imagens (fotos).

3.8 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa correspondem a um método de amostragem que Marconi e Lakatos (2011) classificam como *intencional* uma vez que, não obedecendo a critérios probabilísticos, foram escolhidos por apresentarem características relevantes para a pesquisa, a saber, o fato de serem alunos de I/LE.

A seguir, vamos caracterizar os sujeitos da pesquisa com base nas informações obtidas por meio do “questionário biográfico-linguístico-intercultural”⁵⁴.

3.8.1 Os sujeitos da pesquisa da primeira versão da atividade didática (AD1)

Os participantes das aulas realizadas a partir da primeira versão da atividade didática (AD1) foram, como já foi dito, 20 alunos da turma de “*Lingua Italiana I*” do curso de graduação em Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo e, em especial, da Habilitação em Língua e Literatura Italiana (primeiro semestre de 2013).

Em se tratando de alunos do primeiro ano de curso, era natural que houvesse certa homogeneidade em relação a idade (19–23 anos), dedicação ao estudo em via exclusiva para a maioria (13 de 20) e tempo que vinham dedicando ao estudo do italiano (quase 4 meses, que coincidia com o início do semestre na FFLCH).

A maioria dos alunos (15 de 20) não havia estudado italiano antes de se matricular na USP, mas quatro estudantes já haviam tido contato com a língua italiana por meio de familiares, sendo que dois deles chegaram a estudá-la também autonomamente.

Quanto aos motivos da escolha da língua italiana, observamos que o fascínio pela sonoridade da língua (citado em 9 respostas), conjugado ou não (5 + 1 respostas) com a atração pela cultura da qual é expressão, deram um total de 15 respostas de um total de 32.

⁵³ A gravações das aulas foram utilizadas em fase de análise de dados, apenas para controle geral da sequência das tarefas e dos *feedback* em plenária.

⁵⁴ Ver também os quadros sinóticos das respostas ao “questionário biográfico-linguístico-intercultural” (apêndices – F e G).

Para oito alunos o italiano é uma língua falada em família, o que revela a existência de um vínculo linguístico-cultural com a Itália, provavelmente enquanto descendentes de italianos.

De acordo com os dados fornecidos pelo “questionário biográfico-linguístico intercultural”, podemos dizer, porém, que o italiano não apenas olha “para trás”, mas é também uma língua que vislumbra o futuro. De fato, 5 respostas confirmaram que essa língua foi escolhida porque se acredita que venha a facilitar futuras oportunidades de emprego. Finalmente duas pessoas optaram pelo italiano em função de ela ser uma língua próxima do português (por isso mais fácil?).

No que diz respeito ao conhecimento de outros idiomas estrangeiros, todos os alunos declararam conhecer o inglês; em segundo lugar ficou o espanhol e em terceiro o francês.

15 dos 20 alunos afirmaram ter amigos de outros Estados do Brasil e 12 são os alunos que têm amigos estrangeiros de diferentes procedências. Neste último caso, o país mais representado é a Itália (6 respostas), seguida pelos Estados Unidos e por Coreia (4 respostas), Inglaterra e Canadá (3 respostas), Alemanha (2 respostas) e muitos outros países com apenas uma resposta.

Os alunos declararam não viajar com frequência para fora do Estado de São Paulo ou para outros países (19 alunos escreveram fazer isso de 0 a 2 vezes por ano), porém, 7 de 20 alunos afirmaram já ter viajado para algum país fora do Brasil, os mais votados sendo a Itália e a França (3 respostas). A segunda posição foi ocupada por Chile, Argentina, Canadá, Alemanha, Estados Unidos (2 respostas) e, para terminar, foram citados uma vez os seguintes países: San Marino, Vaticano, Uruguai, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, Portugal, Inglaterra.

Recapitulando, o aluno sujeito da pesquisa realizada com a AD1 é jovem, recém matriculado na Faculdade, estuda italiano porque gosta da língua e da cultura italianas, conhece o inglês, tem amigos de diferentes Estados do Brasil e amigos estrangeiros procedentes sobretudo de Itália, Estados Unidos e Coreia, mas viaja pouco dentro e fora do País. Entre os países mais visitados, Itália e França encontram-se em primeiro lugar.

3.8.2 Os sujeitos da pesquisa da segunda versão da atividade didática (AD2)

No caso da AD2, constituiu-se um grupo *ad hoc* composto por 16 alunos de diferentes cursos e níveis que estavam frequentando um curso de férias pertencentes ao *Italiano no Campus*, programa de extensão universitária, por meio do qual são oferecidos cursos de difusão dirigidos à comunidade USP e demais interessados que tenham ensino médio completo.

Em se tratando de cursos “abertos” à comunidade externa à universidade, era lógico esperar muita variedade na tipologia dos alunos presentes, ainda mais no nosso caso, por tratar-se de um grupo criado *ad hoc* com base na disponibilidade dos alunos a participarem da experiência de pesquisa.

A composição do grupo, com respeito aos cursos e níveis dos alunos, foi a seguinte: uma aluna do primeiro nível de língua italiana; três alunos do segundo (pré-requisito: primeiro nível de *Italiano no Campus* ou equivalente); cinco alunos procedentes do *Corso di conversazione elementare (A1-A2)* (pré-requisito: segundo nível de *Italiano no Campus* ou equivalente), 6 alunos do curso intitulado “*Scriviamo in italiano*” (pré-requisito: quarto nível de *Italiano no Campus* ou equivalente) e mais um aluno externo.

O primeiro dado que chama a atenção analisando as respostas dos alunos ao “questionário biográfico-linguístico-intercultural” é a diferença entre eles quanto à idade (de 20 a 77 anos), às profissões (6 exercem profissões liberais, 4 são professores, 2 aposentados, 1 estudante e 1 estudante-trabalhador) e, sobretudo, o tempo de estudo da língua italiana (de 15 dias a 8 anos). Sobre este último ponto, podemos acrescentar mais alguns detalhes: 2 alunos dos 16 presentes estudavam italiano há 6–8 meses, 6 há 1–2 anos, 2 alunos há 3–4 anos e 2 há 7–8 anos. Além disso, a maioria deles (11 de 16) não havia estudado italiano antes de iniciar a frequentar os cursos do *Italiano no Campus* da USP.

No que concerne aos motivos que levaram os alunos a decidir estudar a língua italiana, pudemos observar, mais uma vez, a frequência com a qual são citados o fascínio pela sonoridade da língua e o interesse pela cultura (6 + 1 respostas). Para 5 alunos o italiano é uma língua falada em família por serem descendentes de italianos; 3 alunos consideram que a língua italiana poderá ser útil para o trabalho ou já a utilizam nas suas atuais profissões e, finalmente, 2 alunos afirmaram querer aprendê-la para ingressar no doutorado.

Em relação ao conhecimento de outros idiomas estrangeiros, 14 dos 16 alunos declararam conhecer o inglês, 10 o francês e 7 o espanhol. Há outras línguas indicadas com apenas uma resposta cada.

12 dos 16 alunos afirmaram ter amigos de outros Estados do Brasil e 12 declararam ter amigos estrangeiros de diferentes procedências. Neste último caso, mais uma vez, o país mais representado é a Itália (7 respostas), seguida por Estados Unidos (6 respostas), Chile (3 respostas), Canadá, Bélgica, Portugal (2 respostas) e muitos outros países com apenas uma resposta.

A maioria dos alunos não viaja com frequência a outros Estados do Brasil (9 alunos disseram viajar de 0 a 2 vezes por ano), porém 4 estudantes afirmaram viajar de 3 a 5 vezes

por ano e um aluno de 6 a 10 vezes por ano. 12 dos 16 alunos afirmaram já ter viajado para o exterior. Os países mais visitados resultaram ser os seguintes: Itália (8 respostas), França (7 respostas), Estados Unidos (6 respostas), Alemanha (5 respostas), Argentina (4 respostas), Chile, Canadá, Suíça, Portugal, Inglaterra, Espanha, México (3 respostas), Bélgica, Áustria, Equador, Peru (2 respostas). Foram citados também outros países com apenas um voto. 14 alunos declararam viajar para o exterior de 0 a 2 vezes por ano.

Um resumo dos dados é mais difícil que no primeiro grupo tendo em vista a heterogeneidade constatada. Podemos, todavia, dizer que o aluno sujeito da pesquisa da AD2 é adulto, trabalha, estuda italiano porque gosta da língua e da cultura italiana e/ou porque é descendente de italiano, conhece o inglês e, em alguns casos, também outras línguas como o francês ou o espanhol, tem amigos de outros Estados do País e amigos estrangeiros procedentes, sobretudo, de Itália e Estados Unidos. Viaja dentro do país, mas pouco fora dele, escolhendo prioritariamente Itália, França e Estados Unidos como destinos no exterior.

Em nível geral, cabe apontar que o fato de os alunos falarem ou não outras línguas estrangeiras, terem ou não amigos de outros países ou Estados do Brasil, viajarem pouco ou muito não determina sua competência intercultural, embora possa quantificar, em número e frequência, os encontros que – sob o efeito concomitante de muitos elementos – possam deixar de ser “cross-culturais”, no sentido de “comparar culturas” para vir a ser, de fato, “interculturais” ou seja, “conectar culturas”. De fato, em linha com o princípio construtivista que fundamenta o MDSI (KELLY, 1963) (ver 2.2.4), a experiência não é uma função do contexto e pode inclusive não acontecer, no caso em que as pessoas não interajam com os fenômenos (*latu sensu*).

4. ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo apresentaremos os dados recolhidos por meio do método ilustrado no capítulo anterior. Começaremos expondo o desempenho dos alunos na AD implementada acompanhando-o com nossos comentários e observações e, em seguida, analisaremos os dados coletados através do “questionário de avaliação da atividade didática”. A leitura cruzada de tais resultados, entre outros, nos permitirá formular as considerações finais.

4.1 Análise do desempenho dos sujeitos da pesquisa na implementação da atividade didática

A seguir passamos a descrever e a analisar comparativamente o desempenho dos sujeitos da pesquisa ao longo da AD. Para esse fim, reproduziremos cada um dos *slides* da apresentação PPT utilizada em sala de aula⁵⁵, com as respectivas tarefas, enunciados e respostas dos alunos, intercalando-os com nossas observações. Faremos uso de algumas tabelas para sistematizar os dados de forma a facilitar sua compreensão, análise e leitura.

[AD1 – slide 1: As estações e os meses do ano. Língua Italiana 1 – 10 e 12 de junho de 2013. 1. Grupo BTECV – 1, 2, 3, 4, 5; grupo OCCHIALI (“óculos”) – 6, 7, 8, 9, 10; grupo TOPPOGIGIO⁵⁶ – 11, 12, 13, 14, 15; grupo LE MICETTE (“as gatinhas”) – 16, 17, 18, 19, 20].

[AD2 – slide 1: As estações e os meses do ano. Italiano no Campus – Curso de férias 7 de fevereiro de 2014. Grupo: Primavera / Verão / Outono / Inverno].

⁵⁵ Quando não diferentemente especificado aparecerão no lado esquerdo os *slides* da AD1 e no lado direito os da AD2.

⁵⁶ “TOPPOGIGIO” corretamente escrito seria: “TOPO GIGIO”.

4.1.1 Tarefa 1 (introdução da atividade didática)

<p>Consegna 1 Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. BTECV: pizza, mozzarella, pranzo, mangiare 2. OCCHIALI: cucina italiana, pepperoni, pasta, pomodoro, mangiare, pizza 3. TOPPOGIGIO: pizza, mozzarella, pomodoro, pepperoni, formaggio, buona, sapore, margherita 4. LE MICETTE: pizza, formaggio, oliva, pasta, prosciutto. <p style="text-align: right;">AdI - 2</p>	<p>Consegna 1 Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?</p> <p>Primavera: È un cibo popolari fatta con diversi ingredienti e sapore di origini italiana</p> <p>Estate: Cibo, mangiare, pizza, ci sono quattri fetti diversi, prosciutto, spinace, formaggio, olive, esquizita</p> <p>Autunno: Questa pizza si chiama "4 stagioni" e sembra buonissima</p> <p>Inverno: Questa è una pizza di quattro sapori; sembra essere buona</p> <p style="text-align: right;">AdII - 2</p>
---	---

[AD1 – slide 2: Tarefa 1 – Observem esta imagem. O que podemos dizer sobre ela?: 1. BTECV: pizza, mozzarella, almoço, comer; 2. OCCHIALI: cozinha italiana, pimentões, massa, tomate, comer, pizza; 3. TOPPOGIGIO: pizza, mozzarella, tomate, pimentões, queijo, gostosa, sabor, margherita; 4. LE MICETTE: pizza, mozzarella, queijo, azeitona, massa, presunto].

[AD2 – slide 2: Tarefa 1 – Observem esta imagem. O que podemos dizer sobre ela? PRIMAVERA: é uma comida popular preparada com diferentes ingredientes, é de origem italiana; VERÃO: comida, comer, pizza, há quatro fatias diferentes, presunto, espinafres, queijo, azeitonas, muito gostosa; OUTONO: esta pizza se chama "quatro estações" e parece muito gostosa; INVERNO: esta pizza tem quatro sabores, parece gostosa].

O objetivo da tarefa 1 era que os aprendizes, ao elencar palavras e expressões relacionadas com a imagem representada, realizassem, de forma inconsciente, o exercício DIE, o que de fato aconteceu. Posteriormente, nas fases “final” da AD1 e de “síntese e reflexão” da AD2 (ver 3.5.6 e 3.5.4), voltamos a esse *slide* inicial para que os alunos identificassem os elementos descritivos, interpretativos e avaliativos por eles já involuntariamente mencionados e, desta forma, tomassem consciência do processo DIE. Os resultados encontram-se resumido no quadro seguinte:

Quadro 4.1: Tarefa 1 – Elementos descritivos, interpretativos e avaliativos

Elementos descritivos		Elementos interpretativos		Elementos avaliativos	
AD1	AD2	AD1	AD2	AD1	AD2
“Mozarela” “Pimentões” “Tomate” “Queijo” “Azeitonas” “Presunto”	“Presunto” “Espinafres” “Queijo” “Azeitonas” “Há quatro fatias diferentes”	“Pizza” “Almoço” “Comer” “Cozinha italiana” “Massa” “Margherita”	“Pizza” “Comida” “Comida popular de origem italiana” “Comer”	“Gostosa” “Sabor” ⁵⁷	“Muito gostosa” “Gostosa” “Gostosíssima”

4.1.2 Tarefa 2

Consegna 2

- Perché si chiama pizza "quattro stagioni"?
 1. **BTECV:** Perché ci sono quattro gusti
 2. **OCCHIALI:** Perché ci sono quattro gusti.
 3. **TOPPOGIGIO:** Perché ogni parte della pizza presentano una stagione diversa; primavera, estate, autunno e inverno.
 4. **LE MICETTE:** Perché è divisa in quattro parti
- Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?
 1. **BTECV:** Muzzarella, prosciutto, peperonni, oliva.
 2. **OCCHIALI:** Oliva, aliche, mozzarella, pomodoro, prosciutto. Perché rappresentano le quattro stagioni dell'anno.
 3. **TOPPOGIGIO:** Oliva, pesci, prosciutto, mozzarella. Ogni ingrediente presente una stagione.
 4. **LE MICETTE:** Oliva, funghi, prosciutto cotto e aliche, perché rappresentano le quattro stagioni dell'anno
- In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com'è?
 1. **BTECV:** No
 2. **OCCHIALI:** Si, 'quatro queijos', 'portuguesa'.
 3. **TOPPOGIGIO:** Si
 4. **LE MICETTE:** Si, è uguale

Adli - 3

Consegna 2

- Secondo voi, perché si chiama pizza "quattro stagioni"?

Primavera: Perché ci sono quattro ingredienti, perché ci sono quattro gusti
Estate: Quattro fetti diversi
Autunno: Perché è fatta con 4 ingredienti diversi che rappresentano le 4 stagioni
Inverno: Perché ci sono quattro gusti
- Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?

Primavera: Formaggio, olive, carciofi e prosciutto
Estate: Olive (state), prosciutto (autunno), spinace (primavera), formaggio (inverno),
Autunno: Aliche, funghi, olive, formaggio, prosciutto, salsa di pomodoro
Inverno: muzzarella con carciofi, prosciutto, alici, sugo di pomodoro, olive
- In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com'è?

Primavera: Si, formaggio, melanzana, calabresa e funghi
Estate: No
Autunno: Non lo sappiamo
Inverno:

Adli - 3

[AD1 – slide 3: Tarefa 2 – Por que é chamada pizza “quatro estações”? 1. BTECV: porque tem quatro sabores; 2. OCCHIALI: porque tem quatro sabores; 3. TOPPOGIGIO: porque cada parte da pizza representa uma estação diferente - primavera, verão, outono, inverno 4. LE MICETTE: porque está dividida em quatro partes.

Quais são os ingredientes do recheio e por que justamente esses? 1. BTECV: mozzarella, presunto, pimentões, azeitona; 2. OCCHIALI: azeitonas, aliche, mozzarella, tomate, presunto. Porque representam as quatro estações do ano; 3. TOPPOGIGIO: azeitonas, peixes, presunto, mozzarella. Cada ingrediente representa uma estação; 4. LE MICETTE: azeitona, cogumelos, presunto e aliche porque representam as quatro estações do ano.

No Brasil existe a pizza “quatro estações”? Se sim, como é? BTECV: não; 2. OCCHIALI: sim, “quatro queijos”, “portuguesa”; 3. TOPPOGIGIO: sim; 4.

[AD2 – slide 3: Tarefa 2 – Na opinião de vocês, por que é chamada pizza “quatro estações”? PRIMAVERA: porque tem quatro ingredientes, porque tem quatro sabores; VERÃO: quatro fatias diferentes; OUTONO: porque é feita com quatro ingredientes diferentes que representam as quatro estações; INVERNO: porque tem quatro sabores. Quais são os ingredientes do recheio e por que justamente esses? PRIMAVERA: queijo, azeitonas, alcachofras e presunto; VERÃO: azeitonas (verão), presunto (outono), espinafres (primavera), queijo (inverno); OUTONO: aliche, cogumelos, azeitonas, queijo, presunto, molho de tomate; INVERNO: mozzarella com alcachofras, presunto, aliche, molho de tomate, azeitonas. No Brasil existe a pizza “quatro estações”? Se sim, como é? PRIMAVERA: sim, queijo, berinjela, calabresa e cogumelos; VERÃO: não; OUTONO: não sabemos; INVERNO:]

⁵⁷ A palavra *sapore* em italiano significa exclusivamente “gosto” no sentido de impressão que deixa na boca algo que se engole. Pode ser interpretado como um falso amigo do português “sabor” entendido como “tipo de”, como na frase: “quantos sabores de sorvete existem?” que em italiano seria: *quanti gusti di gelato esistono?* Se os alunos tiverem utilizado a palavra *sapore* na segunda aceção (falso amigo - no caso, “tipo de recheio da pizza”) então a palavra constituiria “descrição” e não “avaliação”.

LE MICETTE: Sim, é igual]	
---------------------------	--

Em relação ao desempenho dos aprendizes na tarefa 2 é possível observar que em resposta à primeira pergunta acerca da imagem mostrada – “Por que é chamada pizza ‘quatro estações’?” – todos os grupos, seja da AD1 que da AD2, mencionaram os quatro tipos de recheio. Na AD1 o grupo TOPPOGIGIO, acrescentou também a existência de um nexo entre os ingredientes e as estações do ano, embora não tenha explicitado a sua natureza, tal como o grupo OUTONO na AD2.

Na segunda pergunta do enunciado – “Quais são os ingredientes do recheio e por que justamente esses?” – todos os grupos apontaram ingredientes variados e só em parte correspondentes à pizza “*quattro stagioni*” tradicional italiana. A relevância dessa pergunta não estava tanto em obter respostas “corretas” / “incorretas” em relação à composição da pizza “*quattro stagioni*” preparada na Itália, quanto em “conduzir” os alunos a caracterizar o vínculo existente entre “ingrediente” e “estação do ano” para que, por meio dele, começássemos a nos adentrar cognitivamente, mas também empaticamente, nas práticas agrícolas e na cultura material italiana em geral. De fato, o binômio “ingrediente – estação do ano”, embora identificado, ficou implícito para três dos quatro grupos na AD1 e na AD2; só o grupo VERÃO, além de identificar os ingredientes, relacionou cada um deles com uma estação do ano.

Cabe lembrar aqui que os ingredientes do recheio que, na Itália, compõe tradicionalmente este tipo de pizza são, além da mozzarella, a alcachofra, legume típico da primavera, o tomate, que amadurece no verão, o cogumelo, característico do outono tal como a azeitona, cuja colheita é feita nessa estação e, para terminar, o presunto, cujo ciclo produtivo começa no inverno com a matança do porco.

Quanto à terceira indagação – “No Brasil existe a pizza ‘quatro estações’? Se sim, como é?” – as respostas foram bastante contrastantes e inconclusivas pois alguns alunos responderam “sim” e nomearam pizzas muito diferente entre elas e outros limitaram-se a responder negativamente.

Em nível geral acreditamos ter conseguido dar início àquele processo de *embodied feeling* (BENNETT; CASTIGLIONI, 2004) por meio do qual os alunos tentariam “sentir” as estações e os meses do ano de acordo a cultura italiana e também no confronto com a sua própria cultura e, finalmente, com si mesmos.

4.1.3 Tarefa 3

<p style="text-align: center;">Consegna 3</p> <p style="text-align: center;">Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell'anno?</p> <p>•BTECV: 1 inverno-freddo; 2 estate-caldo, spiaggia; 3 dicembre-natale; 4 primavera – fiori, molte frutta; 5 aprile – pascoa</p> <p>•OCCHIALI: 1 Caldo, gelatto; 2 Freddo, neve; 3 Vado al mare; 4 Fiori; 5 Vivaldi; 6 Viaggio; 7 Vacanza; 8 Ferragosto; 9 Foglie, anno scolastico; 10 Befana, natale</p> <p>•TOPPOGIGIO: 1 inverno = freddo\ (blu) triste; 2 estate = vacanza \ felice \ natale; 3 primavera = fiori\ amore; 4 autunno = spetativi \ niente\ festivo</p> <p>•LE MICETTE: 1 Vacanze; 2 Viaggio; 3 Carnevale; 4 Fiori; 5 Freddo; 6 Festa Junina; 7 Frutta; 8 Natale; 9 Capodanno; 10 Ciclo dell'anno</p> <p style="text-align: right;">Adl-4</p>	<p style="text-align: center;">Consegna 3</p> <p style="text-align: center;">Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell'anno?</p> <p><u>Primavera</u>: Primavera – fiori, estate – sole, autunno – foglia caduta, inverno - freddo</p> <p><u>Estate</u>: Climia, temperatu, abbigliamento, frutta, fiori, viaggio</p> <p><u>Autunno</u>: Cambiamenti di temperature, di abbigliamento. La caduta delle foglie degli alberi. La raccolta di frutta e altri alimenti. La scelta di luoghi per viaggiare</p> <p><u>Inverno</u>: Temperatura, abigliamento, fiori, cibi, spiaggia, viaggio, montagne, sport, sole, pioggia, luminosità</p> <p style="text-align: right;">Adl-4</p>
<p>[AD1 – slide 4: Tarefa 3 – Quais outras ideias você associam às quatro estações e aos meses do ano? BTECV: 1. Inverno-frio; 2. Verão-quente, praia; 3. Dezembro-Natal; 4. Primavera-flores, muita fruta; 5. Abril-Páscoa; OCCHIALI: 1. Calor, sorvete; 2. Frio, neve; 3. Vou para a praia; 4. Flores; 5. Vivaldi; 6. Viagem; 7. Férias; 8. Ferragosto (15 de agosto – feriado na Itália); 9. Folhas, ano escolar; 10. Befana (Bruxa “boa” que viaja cavalgando uma vassoura e que, no dia 6 de janeiro, leva presentes para as crianças), Natal; TOPPOGIGIO: 1. Inverno = frio, (azul) triste; 2. Verão = férias, feliz, Natal; 3. Primavera = flores, amor; 4. Outono = expectativas, nada, feriado; LE MICETTE: 1. Férias; 2. Viagem; 3. Carnaval; 4. Flores; 5. Frio; 6. Festa Junina; 7. Fruta; 8. Natal; 9. Primeiro dia do ano; 10. Ciclo do ano].</p>	<p>[AD2 – slide 4: Tarefa 3 – Quais outras ideias você associam às quatro estações e aos meses do ano? PRIMAVERA: primavera-flores, verão-sol, outono-folha caída, inverno-frio; VERÃO: clima, temperatura, vestimenta, fruta, flores, viagem; OUTONO: mudanças de temperatura, de vestimenta. Caída das folhas das árvores, colheita de frutas e outros alimentos, a escolha de lugares para visitar (viajar); INVERNO: temperatura, vestimentas, flores, comidas, praia, viagem, montanhas, esporte, sol, chuva, luminosidade].</p>

Na tarefa 3, em resposta à pergunta “Quais outras ideias você associam às quatro estações e aos meses do ano?” os grupos BTECV e TOPPOGIGIO da AD1 caracterizam as estações – e no caso do BTECV alguns meses do ano também – utilizando substantivos e/ou adjetivos referentes às condições climáticas e à flora correspondente (“frio”, “quente”, “flores” e “frutas”), a lugares (“praia”) e a eventos característicos daquelas épocas (“Natal”, “Páscoa”).

O grupo TOPPOGIGIO, porém, apontou também um sentimento para cada estação (“triste”, “feliz”, “amor”, “expectativa”) tentando, desta forma, ultrapassar o plano “objetivo-referencial” para um nível um pouco mais intimista – embora ainda estereotipado – no âmbito das associações de ideias possíveis. Esse dado nos parece bastante importante na ótica do *embodied feeling* antes mencionado (ver 2.3.5), pois demonstra que houve uma tentativa de “sentir” as estações do ano.

Sempre no âmbito da AD1 os grupos OCCHIALI e LE MICETTE fizeram uma lista de substantivos, adjetivos e ações que designam, em sua maioria, festas e eventos – elementos da cultura objetiva – sem colocá-los em relação com meses e/ou estações.

Em um plano geral as ideias colocadas pelos aprendizes concerniram indiferentemente à cultura italiana e à brasileira, sendo porém “*Ferragosto*” e “*Befana*” elementos que dizem respeito exclusivamente à cultura italiana, “*festa junina*” exclusivamente à cultura brasileira e “*neve*” a uma cultura certamente “não brasileira”.

Em relação à AD2 os grupos VERÃO, INVERNO e OUTONO realizaram um tipo de conexão de ideais mais complexas, já que listaram substantivos e adjetivos que designam elementos gerais que variam em função das estações do ano, sendo alguns deles fenômenos naturais (“clima”, “temperatura”, “sol”, “chuva”, “luminosidade”, “flores”, “comidas”) e outros, humanos (“vestimenta”, “viagem”, “praia” no sentido de “ir para a praia”, “esporte”). Finalmente o grupo PRIMAVERA caracterizou cada estação com um substantivo e de forma bastante estereotipada⁵⁸.

No caso da AD2, e diferentemente da AD1, ninguém fez alusão a eventuais sentimentos relacionados com as estações, embora o grupo INVERNO tenha mencionado oralmente que a “luminosidade” tem uma influência no estado de espírito das pessoas.

4.1.4 Tarefa 4 (fase de análise da atividade didática)

Consegna 4
In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?

	Clima/condizioni atmosferiche	Eventi/Celebrazioni	Sentimenti	Flora e fauna/Natura
BTECV	caldo, freddo	natale, pascoa, vacanza, ferragosto	tristeza, felicità, passione	fiore, api, farfalle
OCCHIALI	freddo, caldo, neve, pioggia	Natale, vado al mare, ferragosto, pasqua, carnevale	Felice, tristeza, amore, passione	Fiori, mare, foglie, farfalle, api
TOPPOGIGIO	caldo, neve, freddo	vacanza, natale, capodanno	felice, triste, passione, amore	fiori, frutti, farfale, siriri, api
LE MICETTE	freddo	capodanno, natale, carnevale, festa junina, viaggio, vacanze		fiori, frutta

Ad1 - 5

Consegna 4
In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?

```

graph TD
    A((Stagioni e mesi dell'anno)) --- B((Flora e fauna/Natura))
    A --- C((Clima e condizioni atmosferiche))
    A --- D((Eventi/attività))
    A --- E((Sentimenti))
  
```

Ad2 - 5

[AD1 – slide 5: Tarefa 4 – Em quais categorias podemos separar essas palavras/conceitos? BTECV: Clima/condições atmosféricas - calor, frio; Eventos/celebrações - Natal, Páscoa, férias, ferragosto; Sentimentos - tristeza, felicidade, paixão;

[AD2 – slide 5: Tarefa 4 – Em quais categorias podemos separar essas palavras/conceitos? Clima e condições atmosféricas, Eventos/atividades; Sentimentos; Flora e fauna/Natureza]

⁵⁸ O conceito de “estereótipo” foi discutido em 2.3.3.

<i>Flora e fauna/natureza - flor, abelhas, borboletas; OCCHIALI: Clima/condições atmosféricas – frio, calor, neve, chuva; Eventos/celebrações - Natal, vou para a praia, ferragosto, Páscoa, Carnaval; Sentimentos - feliz, triste, paixão, amor; Flora e fauna/natureza - flores, mar, folhas, borboletas, abelhas; TOPPOGIGIO: Clima/condições atmosféricas - calor, neve, frio; Eventos/celebrações - férias, Natal, primeiro dia do ano; Sentimentos – feliz, triste, paixão, amor ; Flora e fauna/natureza - flores, frutas, borboletas, siriri, abelhas; LE MICETTE: Clima/condições atmosféricas - frio; Eventos/celebrações – primeiro dia do ano, Natal, Carnaval, festa junina, viagem, férias; Sentimentos -; Flora e fauna/natureza – flores, frutas].</i>	
--	--

Na tarefa 4 os alunos deviam responder à pergunta: “Em quais categorias podemos separar estas palavras/conceitos?” e, desta forma, sistematizar os elementos identificados na tarefa anterior.

Para compreender melhor o desempenho dos aprendizes nessa tarefa, a seguir apresentamos um quadro onde as palavras ou expressões utilizadas pela turma foram ordenadas segundo o parâmetro de frequência de uso.

Quadro 4.2: Tarefa 4 AD1 – Categorias semânticas relacionadas com as estações de acordo com os aprendizes

Parâmetro N. vezes	Clima e condições atmosféricas	Eventos e celebrações	Sentimentos	Flora e fauna/ Natureza
4 vezes		“Natal”		“Flores”
3 vezes	“Calor” “Frio”	“Férias”	“Tristeza” “Felicidade” “Paixão”	“Abelhas” “Borboletas”
2 vezes	“Neve”	“Páscoa” “Ferragosto” “Carnaval” “Primeiro dia do ano”	“Amor”	“Frutas”
1 vez	“Chuva”	“Festa junina” “Viagem” “Vou para a praia”		“Mar” “Folhas” “Siriri”
Total	4 itens	9 itens	4 itens	7 itens

No que se refere à AD1, e com base na análise da tabela a acima, a abordagem às estações por parte dos aprendizes seria expressada principalmente pela categoria dita “Eventos e celebrações”, contendo 9 itens, 7 dos quais comuns às culturas italiana e brasileira;

em segundo lugar estaria a categoria “flora e fauna/natureza” com 7 itens e, finalmente, as categorias “clima e condições atmosféricas” e “sentimentos”, com 4 itens.

Pareceria, portanto, que nos alunos sujeitos da pesquisa o tema “estações” privilegia mais o plano cognitivo do que o perceptivo, pelo menos em nível de associação de ideias, pois a categoria “eventos e celebrações” remete à “cultura objetiva” ou seja às instituições da cultura (BERGER; LUCKMANN, 1967).

Com relação à AD2, devido à falta de tempo⁵⁹, a classificação das palavras/conceitos foi levada a cabo em plenária e oralmente e, além das categorias acima, levou a identificar duas macro-categorias: “elementos dependentes da ação direta do homem” e “elemento não dependentes da ação direta do homem”, conforme visualizado abaixo.

Quadro 4.3: Tarefa 5 AD2 – Categorias semânticas relacionadas com as estações de acordo com os aprendizes

Parâmetro N. vezes	Elemento dependentes da ação direta do homem		Elemento independentes da ação direta do homem	
	Eventos e celebrações	Sentimentos	Clima e condições atmosféricas	Flora e fauna / Natureza
3 vezes	[Férias]: “viagem [praia, montanhas]”		“Temperatura” “Vestimenta”	“Frutas [e outras comidas disponíveis]” “Flores”
2 vezes			“Sol” “Folhas [que caem das árvores]”	
1 vez			“Frio” “Chuva” “Luminosidade”	
Total	1 item	0 itens	7 itens	2 itens

O desempenho dos alunos na AD2 mostrou que a categoria mais presente foi “clima e condições atmosféricas”, com 7 itens, seguida por “flora e fauna/natureza” com 2 itens; “eventos e celebrações” com 1 item e, finalmente “sentimentos”, com 0 itens. Nesse caso os alunos abordaram o tema enfatizando os elementos naturais que não dependem da ação direta do homem, embora alguns deles possam influenciar seu comportamento, como no caso da

⁵⁹ Cabe especificar que a maioria dos alunos que participaram da AD2 chegou à aula com bastante atraso e isso retardou seja o começo da aula seja o cronograma programado. Além disso é preciso acrescentar que o fato de tratar-se de um curso de férias, que os alunos frequentavam por puro interesse e gosto e sem afã acadêmico, e o fato da aula cair numa sexta-feira à tarde, tornaram a atmosfera muito descontraída. Se, por um lado, isso foi positivo enquanto ajudou a familiarização entre pessoas que não se conheciam previamente, por outro provocou alguns percalços, já que em várias ocasiões a descontração e o excesso de entusiasmo ocasionaram muito barulho, o que dificultou as atividades didáticas.

“vestimenta” ou da “luminosidade” que, conforme explicado oralmente por uma aluna, influencia o estado de ânimo das pessoas.

Cabe ressaltar que as macro-categorias identificadas na AD2 parecem demonstrar que, apesar de os alunos terem empregado principalmente elementos “externos” à ação do homem para caracterizar as estações, estavam, porém, conscientes que o tema apresenta também com elementos “humanos” por definição, como aqueles expressados pela categoria dita “eventos e celebrações”, que diz respeito à cultura objetiva, mas também pela categoria “sentimentos” que se relaciona com a percepção pessoal e cultural dos fenômenos ⁶⁰.

4.1.5 Tarefa 5 da AD1

[AD1 – slide 6: Tarefa 5 – Pensem nas estações na Itália e, utilizando as tabelas dos slides 9-12, coloquem os grupos de palavras dos slides 7 e 8 em correspondência dos meses do ano (horizontal) que lhes parecem mais adequados. Levem em conta também as categorias elencadas à esquerda (vertical)].

⁶⁰ A questão da relatividade perceptiva e da relatividade linguística foram discutidas nas seções 2.2.4 e 2.2.3 respectivamente e a elas remetemos.

[AD1 – slide 7: 1. Silencioso, doente, cansados; 2. Calor; 3. Montanhas cor de cobre; 4. Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo; 5. Cores claras; 6. Nuvens loucas - nuvens baixas; 7. Reflexão sobre os anos e a idade; 8. Terra que dorme; 9. Profetas, Cristo o tigre; 10. Dores, Carnaval, esperança; 11. Dias longos; 12. Neve; 13. Sol quente; 14. Longas sombras; 15. Leão; 16. Ouro para as mulheres; 17. Praça; 18. Arlequim].

[AD1 – slide 8: 19. Cansadas, longas e ociosas horas; 20. Cenne, Folgore; 21. Rio adormecido; 22. Mundo de pernas para o ar (ao avesso); 23. Penitencia; 24. Poeta; 25. Dias longos, sono, doce, cruel; 26. Hibernação, tristes sementes de morte; 27. Jardins consagrados ao choro; 28. Nevoeiros, chuvas, garoa; 29. Maturidade do ano, colheitas, espigas, pão; 30. Barricas gordas - barrigas cheias / nuvens loucas – pássaros tristes; 31. Brancas fileiras de campos, negras árvores; 32. Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos; 33. Barricas gordas, mosto, embriaguez, pássaros tristes; 34. Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor].

Na tarefa 5 da AD1 os aprendizes tinham que ordenar 34 expressões relacionadas com as estações do ano tendo em conta seja o mês do ano ao qual elas podiam se referir, seja categorias gramaticais (substantivos, adjetivos), de figuras de linguagem (metáforas) e de conteúdo (cores, elementos da paisagem, lugares, fenômenos atmosféricos, personagens).

A seguir apresentaremos os *slides* relativos ao desempenho de cada grupo de participantes da AD1 e, depois de cada um, uma tabela na qual sistematizaremos os dados correspondentes de acordo com parâmetros qualitativos – cada expressão utilizada pelo grupo – e quantitativos: o número de expressões a serem utilizadas, aquelas de fato utilizadas, as expressões utilizadas de acordo com a canção e, finalmente, aquelas que os alunos não empregaram. No final apresentaremos os mesmos *slides* preenchidos de acordo com a letra da canção da qual as frases foram extraídas e, a seguir, nossas observações.

4.1.5.1 Grupo BTECV

I mesi dell'anno secondo BTECV			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Silenzioso, malato, stanchi	Dolori, carnevale, speranza	Gonfalone, rosa, poeti, chitarra, nuovo amore
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Colori chiari		
Fenomeni atmosferici			
Metafore	Inquietanti nebbie, orti, morti		
Personaggi		Arlecchino	

Adl – 9 BTECV

I mesi dell'anno secondo BTECV			
Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			Sole caldo
Metafore			
Personaggi		Il poeta	

Adl – 10 BTECV

[AD1 – slide 9: Os meses do ano para BTECV: Substantivos/adjetivos - janeiro: silencioso, enfermo, cansados; fevereiro: dores, Carnaval, esperança; março: estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor; Cores/elementos da paisagem/lugares -

[AD1 – slide 10: Os meses do ano para BTECV: Fenômenos atmosféricos – junho: sol quente; Personagens - maio: o poeta].

janeiro: cores claras; *Metáforas* - janeiro: inquietantes, nevoeiros, hortas, mortos; *Personagens* - fevereiro: Arlequin].

I mesi dell'anno secondo BTECV			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Calore		
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

AdI - 11 BTECV

I mesi dell'anno secondo BTECV			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici	Nebbie, pioggia, rugiada		Neve
Metafore	Terra che dorme		
Personaggi			Profeti, Cristo la tigre

AdI - 12 BTECV

[AD1 – slide 11: Os meses do ano para BTECV: Cores/elementos da paisagem/lugares - julho: calor].

[AD1 – slide 12: Os meses do ano para BTECV: Fenômenos atmosféricos – outubro: nevoeiros, chuva, garoa; dezembro: neve; *Metáforas* - outubro: terra que dorme; *Personagens* - dezembro: profetas, Cristo o tigre].

Quadro 4.4: Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo BTECV

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	34	
Expressões utilizadas:	13	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	5	“Silencioso, enfermiço, cansados” “Dores, Carnaval, esperança” “Arlequin” “Sol quente” “Profetas, Cristo o tigre”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção ⁶¹	8	“Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor” “Cores claras” “Inquietantes, nevoeiros, hortas, mortos” “Calor” “Nevoeiros, chuva, garoa” “Neve” “Terra que dorme” “O poeta”
Expressões não utilizadas	21	

⁶¹ Cabe esclarecer que o fato das expressões objeto da tarefa 5 não terem sido utilizadas de acordo com a letra da canção não implica que elas estejam erradas do ponto de vista extra-linguístico. Reiteramos que o foco do exercício não era tanto a “exatidão” das respostas, quanto estimular uma reflexão em volta da temática em objeto.

4.1.5.2. Grupo OCCHIALI

I mesi dell'anno secondo OCCHIALI			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Silenzioso, malato, stanchi	Pioggie, nebbie, neve sciolta, disgelo	
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore	Terra che dorme	Penitenza	
Personaggi		Arlecchino	

Adi – 9 OCCHIALI

I mesi dell'anno secondo OCCHIALI			
Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi			Calore
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore	Gonfalone, rosa, poeti, chitarra, nuovo amore		
Personaggi	Profeti, Cristo la tigre		

Adi – 10 OCCHIALI

[AD1 – slide 9: Os meses do ano para OCCHIALI: Substantivos/adjetivos - janeiro: silencioso, enfermo, cansados; fevereiro: chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo; Metáforas - janeiro: terra que dorme; Personagens - fevereiro: Arlequim].

[AD1 – slide 10: Os meses do ano para OCCHIALI: Substantivos/adjetivos - junho: calor; Metáforas - janeiro: estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor; Personagens - janeiro: profetas, Cristo o tigre].

I mesi dell'anno secondo OCCHIALI			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Colori chiari		
Fenomeni atmosferici	Sole caldo	Cenae, Folgore	
Metafore			
Personaggi			

Adi – 11 OCCHIALI

I mesi dell'anno secondo OCCHIALI			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Monti colorati in rame	Piazza	
Fenomeni atmosferici			Bianche file di campi, neri alberi
Metafore			
Personaggi			

Adi – 12 OCCHIALI

[AD1 – slide 11: Os meses do ano para OCCHIALI: Cores/elementos da paisagem/lugares - julho: cores claras; Fenômenos atmosféricos - julho: sol quente; agosto: Cene e Folgore].

[AD1 – slide 12: Os meses do ano para OCCHIALI: Cores/elementos da paisagem/lugares - outubro: montanhas cor de cobre; novembro: praça; Fenômenos atmosféricos - dezembro: brancas fileiras de campos, negras árvores].

Quadro 4.5: Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo OCCHIALI

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	34	
Expressões utilizadas:	14	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	4	“Silencioso, enfermo, cansados” “Arlequim” “Cores claras” “Montanhas cor de cobre”

Expressões não utilizadas de acordo com a canção	10	“Chuvas, neveiros, neve derretida, degelo” “Terra que dorme” “Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor” “Profetas, Cristo o tigre” “Sol quente” “Cenne e Folgore” “Praça” “Brancas fileiras de campos, negras árvores” “Penitencia” “Calor”
Expressões não utilizadas	20	

4.1.5.3 Grupo TOPPOGIGIO

I mesi dell'anno secondo TOPPOGIGIO			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Silenzioso, malato, stanchi		
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Bianche file di campi, neri alberi		
Fenomeni atmosferici	Piogge, nebbie, neve sciolta, disgelo		
Metafore	Ripensamento sugli anni e sull'età, terra che dorme		
Personaggi			

Adi – 9 TOPPOGIGIO

I mesi dell'anno secondo TOPPOGIGIO			
Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi		Gonfalone, rosa, ebbrezza, uccelli tristi	Calore
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi	Profeti, Cristo la tigre		

Adi – 10 TOPPOGIGIO

[AD1 – slide 9: Os meses do ano para TOPPOGIGIO: Substantivos/adjetivos - janeiro: silencioso, enfermo, cansados; Cores/elementos da paisagem/lugares - janeiro: brancas fileiras de campos, negras árvores; Fenômenos atmosféricos - janeiro: chuvas, neveiros, neve derretida, degelo; Metáforas - janeiro: reflexão sobre os anos e a idade, terra que dorme].

[AD1 – slide 10: Os meses do ano para TOPPOGIGIO: Substantivos/adjetivos - maio: estandarte, rosa, embriaguez, pássaros tristes; junho: calor; Personagens - abril: profetas, Cristo o tigre].

I mesi dell'anno secondo TOPPOGIGIO			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Colori chiari		
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi – 11 TOPPOGIGIO

I mesi dell'anno secondo TOPPOGIGIO			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi – 12 TOPPOGIGIO

[AD1 – slide 11: Os meses do ano para TOPPOGIGIO: Cores/elementos da

paisagem/lugares - julho: cores claras].

Quadro 4.6: Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo TOPPOGIGIO

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	34	
Expressões utilizadas:	8	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	4	“Silencioso, enfermo, cansados” “Brancas fileiras de campos, negras árvores” “Estandarte, rosa, [embriaguez, pássaros tristes] ⁶² ” “Cores claras”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	4	“Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo” “Reflexão sobre os anos e a idade” “Terra que dorme” “Profetas, Cristo o tigre”
Expressões não utilizadas	26	

4.1.5.4 Grupo LE MICETTE

I mesi dell'anno secondo LE MICETTE			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Silenzioso, malato, stanchi	Penitenza	
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Bianche file di campi, neri alberi		
Fenomeni atmosferici	Neve		
Metafore	Fiume addormentato	Pioggie, nebbie, neve sciolta, disgelo	
Personaggi		Arlecchino	

Adi – 9 LE MICETTE

I mesi dell'anno secondo LE MICETTE			
Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			Sole caldo
Metafore	Oro per le femmine		
Personaggi			

Adi – 10 LE MICETTE

[AD1 – slide 9: Os meses do ano para LE MICETTE: Substantivos/adjetivos - janeiro: silencioso, enfermo, cansados; fevereiro: penitência; Cores/elementos da paisagem/lugares - janeiro: brancas fileiras de campos, negras árvores; Fenômenos atmosféricos – janeiro: neve; Metáforas - janeiro: rio adormecido; fevereiro: chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo; Personagens - fevereiro: Arlequim].

[AD1 – slide 10: Os meses do ano para LE MICETTE: Fenômenos atmosféricos - junho: sol quente; Metáforas - abril: ouro para as mulheres].

⁶² Neste caso o grupo TOPPOGIGIO mesclou as expressões n. 33 e n. 34 (veja-se p. 153).

I mesi dell'anno secondo LE MICETTE			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici	Calore		
Metafore			
Personaggi			

Adi – 11 LE MICETTE

I mesi dell'anno secondo LE MICETTE			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Monti colorati in rame		
Fenomeni atmosferici			
Metafore	Giardini consacrati al pianto		
Personaggi			

Adi – 12 LE MICETTE

[AD1 – slide 11: Os meses do ano para LE MICETTE: Fenômenos atmosféricos - julho: calor]

[AD1 –slide 12: Os meses do ano para LE MICETTE: Cores/elementos da paisagem/lugares – outubro: montanhas cor de cobre; Metáforas - outubro: jardins consagrados ao choro].

Quadro 4.7: Tarefa 5 AD1 – Desempenho do grupo LE MICETTE

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	34	
Expressões utilizadas:	12	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	7	“Silencioso, enfermo, cansados” “Brancas fileiras de campos, negras árvores” “Neve” “Rio adormecido” “Arlequin” “Sol quente” “Montanhas cor de cobre”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	5	“Penitencia” “Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo” “Ouro para as mulheres” “Calor” “Jardins consagrados ao choro”
Expressões não utilizadas	22	

4.1.5.5 Tarefa 5 da AD1 implementada de acordo com a letra da canção⁶³

I mesi dell'anno COMPLETATO SECONDO LA CANZONE			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Silenzioso, malato, stanchi	Dolori, carnevale, speranza	Penitenza
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Bianche file di campi, neri alberi	Piazza	
Fenomeni atmosferici	Neve		Piogge, nebbia, neve sciolta, disgelo
Metafore	Fiume addormentato	Mondo a capo chino	
Personaggi		Arlecchino	

AD1 – 9 CANZONE

I mesi dell'anno COMPLETATO SECONDO LA CANZONE			
Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi	Giorni lunghi, sonno, dolce, crudeli	Gonfalone, rosa, poeti, chitarra, nuovo amore	Maturità dell'anno, mossi, spighe, pane
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			Sole caldo
Metafore	Terra che dorme		Oro per le femmine
Personaggi	Il poeta	Cenne, Folgore	

AD1 – 10 CANZONE

[AD1 – slide 9: CANÇÃO. Os meses do ano de acordo com a letra da canção: Substantivos/adjetivos - janeiro: silencioso, enfermo, cansados; fevereiro: dores, Carnaval, esperança; Cores/elementos da paisagem/lugares - janeiro: brancas fileiras de campos, negras árvores; fevereiro: praça; Fenômenos atmosféricos - janeiro: neve; março: chuvas, nevoeiro, neve derretida, degelo; Metáforas - janeiro: rio adormecido; fevereiro: mundo de pernas para o ar (às avessas); Personagens - fevereiro: Arlequim].

[AD1 – slide 10: CANÇÃO. Os meses do ano de acordo com a letra da canção: Substantivos/adjetivos - abril: dias longos, sono, doce, cruel; maio: estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor; junho: Maturidade do ano, colheitas, espigas, pão; Fenômenos atmosféricos - junho: sol quente; Metáforas - terra que dorme; junho: ouro para as mulheres; Personagens - abril: o poeta; maio: Cenne, Folgore].

I mesi dell'anno COMPLETATO SECONDO LA CANZONE			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi		Stanche lunghe e oziose ore	Ripensamento sugli anni e sull'età
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Colori chiari		
Fenomeni atmosferici	Giorni lunghi	Calore	
Metafore			
Personaggi	Leone		

AD1 – 11 CANZONE

I mesi dell'anno COMPLETATO SECONDO LA CANZONE			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi	Tini grassi, mosto, ebbrezza, uccelli tristi	Inquietanti nebbie, orti, morti	Letargo, tristi semi di morte
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Monti colorati in rame	Giardini consacrati al pianto	
Fenomeni atmosferici	Nubi pazze, nubi basse	Nebbie, pioggia, rugiada	Esili ombre
Metafore	Tini grassi – pance piene Nubi pazze- uccelli tristi		
Personaggi			Profeti, Cristo la tigre

AD1 – 12 CANZONE

[AD1 – slide 11: CANÇÃO. Os meses do ano de acordo com a letra da canção: Substantivos/adjetivos - agosto: cansadas, longas e ociosas horas; setembro: reflexão sobre os anos e a idade; Cores/elementos da paisagem/lugares - julho: cores claras; Fenômenos atmosféricos - julho: dias longos; agosto: calor; Personagens - julho: leão].

[AD1 – slide 12: CANÇÃO. Os meses do ano de acordo com a letra da canção: Substantivos/adjetivos - outubro: barricas gordas, mosto, embriaguez, pássaros tristes; novembro: inquietantes nevoeiros, hortas, mortos; dezembro: hibernação, tristes sementes de morte; Cores/elementos da paisagem/lugares - outubro: montanhas cor de cobre; novembro: jardins consagrados ao choro; Fenômenos atmosféricos - outubro: nuvens loucas, nuvens baixas; novembro: Nevoeiros, chuva, garoa; dezembro: longas sombras; Metáforas - outubro: barricas gordas-barrigas cheias; nuvens loucas-

⁶³ Veja-se o anexo – A para a letra completa da canção.

	<i>pássaros tristes; Personagens - dezembro: profetas, Cristo o tigre</i>].
--	--

A seguir ordenamos todas as expressões objeto da tarefa 5 com o intuito de contabilizar sua frequência de uso e, desta forma, fazer vir à tona algumas categorias de análise possíveis.

Quadro 4.8: Tarefa 5 AD1 – Frequência de uso das “expressões” objeto da tarefa

N. vezes	Expressões
4 vezes	[“Silencioso, doente, cansados”] ⁶⁴ “Calor”
3 vezes	“Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo” “Cores claras” “Terra que dorme” “Branças fileiras de campos” “Profetas, Cristo o tigre” “Arlequin” “Sol quente”
2 vezes	“Montanhas cor de cobre” “Neve” “Penitencia” “Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor”
1 vez	“Reflexão sobre os anos e a idade” “Dores, Carnaval, esperança” “Ouro para as mulheres” “Praça” “Cenne e Folgore” “Rio adormecido” “O poeta” “Jardins consagrados ao choro” “Nevoeiros, chuvas, garoa” “Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos”.
0 vezes	“Nuvens loucas-nuven baixas” “Dias longos” “Longas sombras” “Leão” “Cansadas, longas e ociosas horas” “Mundo de pernas para o ar (ao avesso)” “Dias longos, sono, doce, cruel” “Hibernação, tristes sementes de morte” “Maturidade do ano, colheitas, espigas, pão” “Barricas gordas - barrigas cheias / nuvens loucas – pássaros tristes” “Barricas gordas, mosto, embriaguez, pássaros tristes”

A partir do estudo da tabela acima elaboramos cinco categorias classificatórias⁶⁵ (ver quadro 4.9 abaixo) referentes às expressões de fato utilizadas – não importando se

⁶⁴ A expressão “silencioso, doente, cansados”, tendo sido usada como exemplo pela docente-pesquisadora, foi utilizada corretamente por todos os grupos. Por essa razão ele aparecerá entre colchetes nos quadros a seguir mas não será considerada na análise de dados.

“corretamente” ou não – que dariam conta das estratégias adotadas pelos aprendizes para abordar a tarefa, compativelmente com seus conhecimentos de língua e cultura italiana.

Cabe evidenciar que, sendo 34 o número de frases a serem utilizadas e 30 minutos o tempo disponibilizados para tanto, sugerimos aos alunos que começassem com as expressões que achavam mais “fáceis”. Desta forma acreditamos que os aprendizes fizeram uma triagem desde o início, o que estaria demonstrado também pelo grande número de frases que não foram utilizadas e que, em linha geral, são também as menos transparentes em nível semântico ou, ainda, que fazem referência a fenômenos climáticos e culturais muito específicos.

Quadro 4.9: Tarefa 5 ADI – Categorias semânticas identificadas pela pesquisadora e correspondentes “expressões” da canção

Categorias	Expressões	N. vezes
1.Elementos climáticos ou paisagísticos explícitos	“Calor”	4
	“Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo”	3
	“Cores claras”	3
	“Sol quente”	3
	“Neve”	2
	“Praça”	1
	“Nevoeiros, chuvas, garoa”	1
	Tot. 17	
2. Elementos climáticos ou paisagísticos metafóricos	“Brancas fileiras de campos”	2
	“Terra que dorme”	3
	“Montanhas cor de cobre”	2
	“Rio adormecido”	1
	“Jardins consagrados ao choro”	1
	Tot. 9	
3. Eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana	“Arlequim”	3
	“Penitencia”	2
	Tot. 6	
4. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura objetiva italiana	“Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor”	2
	“Ouro para as mulheres”	1
	“Cenne e Folgore”	1
	Tot. 4	
5. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura subjetiva italiana	“Reflexão sobre os anos e a idade”	1
	Tot. 1	
Vários	“Profetas, Cristo o tigre”	3
	“Dores, Carnaval, esperança”	1
	“O poeta”	1
	“Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos”	1
	[“Silencioso, doente, cansados”]	[4]
	Tot. 6	

⁶⁵ Cabe lembrar que os arcabouços teóricos, intercultural e metodológico, da presente pesquisa alicerçam-se no paradigma quântico e na epistemologia construtivista, razão pela qual é lógico que as categorias de análise aflorem do próprio contexto de pesquisa, dado da união única e não reproduzível de observador, observação e observado (ver 2.2.4 e 3.1).

Com base na tabela apresentada podemos afirmar que, as frases que designam “elementos climático ou paisagísticos explícitos” (1) foram as mais utilizadas, provavelmente devido à sua carga referencial concreta. Em parte, pode-se afirmar o mesmo em relação à categoria que ficou em segundo lugar, pois os “elementos climáticos e paisagísticos metafóricos” (2) também trazem um referencial concreto que pode ter sido um facilitador para os alunos na execução da tarefa. Por exemplo, “brancas fileiras de campos” e “terra que dorme” fazem referência, respectivamente, aos campos cobertos de neve e ao terreno não produtivo no inverno; as “montanhas cor de cobre” remetem ao outono, quando as folhas das árvores mudam de cor e ficam de tonalidades alaranjadas, enquanto os “jardins consagrados ao choro”, que são os cemitérios, remetem à comemoração dos defuntos no mês de novembro; finalmente, “rio adormecido” é uma expressão que o narrador atribui subjetivamente ao mês de janeiro e que, portanto, resultava realmente difícil de identificar.

A categoria que marca presença em terceiro lugar é aquela que chamamos “eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana” (3) onde se encontram as palavras “Arlequim”, que se refere claramente ao Carnaval – mais italiano do que brasileiro, neste caso – e “penitência” que alude à Quaresma do calendário católico.

Em relação à categoria dita “elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura objetiva italiana” (4), a expressão “estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor” simboliza os atributos do mês de maio tradicionalmente dedicado às festas medievais – por isso os estandartes – à música e à poesia, além de ser a época em que as rosas florescem. A frase “ouro para as mulheres” remete ao mês de junho, o mês casamenteiro e o “ouro” simboliza a aliança. Sempre nesta categoria aparecem os poetas medievais *Cenne* e *Folgore* que apresentamos anteriormente (3.5.3).

A expressão “reflexão sobre os anos e a idade” que classificamos entre os “elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura subjetiva italiana” (5) refere-se ao mês de setembro quando, depois das férias de verão do mês de agosto, os italianos voltam às suas rotinas de trabalho: um novo ciclo começa e isso leva a repensar nossas vidas, a fazer uma avaliação dela em função do passado e, sobretudo, do futuro.

A última categoria que chamamos “vários” inclui expressões que remetem a elementos de diferente natureza e não compatíveis com as categorias definidas anteriormente.

A seguir apresentaremos dois quadros onde os mesmos dados serão reelaborados de forma a destacar: 1. quais expressões foram utilizadas de acordo ou não com a canção e com que frequência (Quadro 4.10) e, 2. a que categorias tais expressões pertencem quantificando também a sua frequência de uso (Quadro 4.11). Cabe lembrar que, nesta fase, os alunos da

AD1 desconheciam que as frases objeto da tarefa tinham sido extraídas da letra de uma canção e, portanto, a atividade foi de tipo preditivo.

Quadro 4.10: Tarefa 5 AD1 – “Expressões” utilizadas de acordo ou não com a canção

N. vezes	Expressões utilizadas de acordo com a canção	Expressões não utilizadas de acordo com a canção
4 vezes	["Silencioso, doente, cansados"]	"Calor"
3 vezes	"Arlequim" "Sol quente"	"Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo" "terra que dorme";
2 vezes	"Montanhas cor de cobre" "Cores claras" "Branças fileiras de campos"	"Profetas, Cristo o tigre" "Penitencia" "Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor"
1 vez	"Profetas, Cristo o tigre" "Dores, Carnaval, esperança" "Neve" "Rio adormecido" "Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor"	"Cores claras" "Reflexão sobre os anos e a idade" "Neve" "Sol quente" "Ouro para as mulheres" "Cenne e Folgore" "O poeta" "Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos"

Quadro 4.11: Tarefa 5 AD1 – Categorias semânticas identificadas pelas pesquisadora e correspondentes “expressões”, classificadas também em função do seu uso conforme ou não com a canção

Categorias	Expressões utilizadas de acordo com a canção	N. vezes	Expressões não utilizadas de acordo com a canção	N. vezes	Tot.
1. Elementos climáticos ou paisagísticos explícitos	"Cores claras" "Sol quente" "Neve"	2 3 1 Tot. 6	"Calor" "Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo" "Cores claras" "Sol quente" "Neve" "Praça"	4 3 1 1 1 1 Tot. 11	 Tot. 27
2. Elementos climáticos ou paisagísticos metafóricos	"Branças fileiras de campos" "Montanhas cor de cobre" "Rio adormecido"	2 2 1 Tot. 5	"Terra que dorme" "Jardins consagrados ao choro"	3 1 Tot. 4	 Tot. 9
3. Eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana	"Arlequim"	3 Tot. 3	"Penitencia"	2 Tot. 2	 Tot. 5
4. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura			"Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor" "Ouro para as mulheres" "Cenne e Folgore"	2 1 1	

objetiva italiana				Tot. 4	Tot. 4
5. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura subjetiva italiana			“Reflexão sobre os anos e a idade”	1	
				Tot. 1	Tot. 1
Vários	“Profetas, Cristo o tigre” “Dores, Carnaval, esperança” [“Silencioso, doente, cansado”]	1 1 [4] Tot. 2	“Profetas, Cristo o tigre” “O poeta” “Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos”	2 1 1 Tot. 4	
				Tot. 6	

Em relação ao Quadro 4.11 podemos observar que das 17 expressões pertencentes à categoria (1), mais da metade delas (11) não corresponde ao texto da canção. No que diz respeito às categorias (2) e (3) houve um maior equilíbrio entre as frases correspondentes e não correspondentes ao texto da canção. Por outro lado as expressões pertencentes às categorias (4) e (5), que diziam respeito a cultura objetiva e subjetiva italiana, e por isso pediam conhecimentos bastante específicos, foram as mais problemáticas e nenhuma frase resultou acertada.

Em relação à categoria (1) devemos levar em conta que as frases em questão descrevem fenômenos que, de fato, não acontecem necessariamente e exclusivamente em um mês específico do ano; pelo contrário, podem interessar várias épocas e, conseqüentemente, não era fácil acertar o mês “correto”.

Finalmente, no que concerne as expressões que os alunos não utilizaram (ver Quadro 4.8) podemos observar que elas apontam, na maioria dos casos, condições climáticas ou eventos difíceis de imaginar para quem nunca os viveu. Por exemplo, “nuvens loucas – nuvens baixas” remete ao céu furta-cor de outubro; “dias longos” diz respeito aos meses de abril e junho quando, pela proximidade ao solstício de verão, que acontece no dia 21 de junho, se tem o maior número de horas de luz; “longas sombras” alude a dezembro porque nos dias contíguos ao 21 de dezembro, quando se dá o solstício de inverno, os raios do sol chegam à terra com maior inclinação causando o fenômeno das sombras longas; “leão” diz respeito ao mês de julho por interessar esse signo zodiacal; “cansadas, longas e ociosas horas” remete ao mês de agosto quando a maioria dos italianos está de férias; “mundo de pernas para o ar (ao

avesso)” é a metáfora tradicional do Carnaval⁶⁶; “dias longos, sono, doce, cruel” diz respeito ao mês de abril e alude a seus dias com muitas horas de luz, ao escritor T.S. Eliot (ver 3.5.3), que qualifica esse mês como “cruel”, entre outros elementos; “hibernação, tristes sementes de morte” assinala o mês de dezembro quando por causa do frio alguns animais hibernam e a natureza parece inativa, quase morta; “maturidade do ano, colheitas, espigas, pão” refere-se ao mês de junho que, no calendário, marca o meio do ano e se caracteriza pela colheita do trigo; finalmente, “barricas gordas – barrigas cheias/nuvens loucas – pássaros tristes”, “barricas gordas, mosto, embriaguez, pássaros tristes” aludem a outubro, o mês da vindima e da viagem de volta à África das aves migratórias.

O que nos pareceu, de fato, relevante nesta tarefa e na AD em geral não foi tanto a “exatidão” com que os aprendizes realizaram ou não as diferentes atividades propostas, quanto o questionamento e o esforço empático que eles foram levados a fazer para realizar a tarefa, pois isso era um dos objetivos que nos colocamos. Acreditamos que a tarefa 5 tenha conseguido abrir uma brecha neste sentido.

Com o intuito de resumir os dados elaborados até agora, a seguir apresentamos um quadro sinótico que incorpora as 34 frases objeto da tarefa 5 (AD1), suas categorias de pertencimento (só para as expressões utilizadas pelos aprendizes), os respectivos meses de referência e sua explicação no contexto da canção e/ou da cultura italiana.

Quadro 4.12: Tarefa 5 AD1 – Quadro sinótico das correspondências entre categorias, “expressões” objeto da tarefa, meses do ano e descrição do relativo contexto cultural

Categorias	Expressões	M	Explicação
Elementos climáticos ou paisagísticos explícitos	“Calor” “Chuvas, nevoeiros, neve derretida, degelo” “Cores claras” “Sol quente” “Neve” “Praça” “Nevoeiros, chuvas, garoa”	Ago.	
		Mar.	
		Jul.	
		Jun.	
		Jan.	
		Fev.	
		Nov.	
Elementos climáticos ou paisagísticos metafóricos	“Branças fileiras de campos” “Terra que dorme” “Montanhas cor de cobre” “Rio adormecido” “Jardins consagrados ao choro”	Jan.	Campos cobertos de neve
		Abr.	Terreno não produtivo
		Out.	Devido às folhas das árvores alaranjadas
		Jan.	(Referência subjetiva do narrador)
		Nov.	Celebração dos defuntos
Eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana	“Arlequim” “Penitencia”	Fev.	Carnaval
		Mar.	Quaresma

⁶⁶ Cfr. “Il carnevale”. Disponível em: <<http://www.socialnews.it/scuola-2/il-carnevale/>>. Acesso: 26 jul. 2014

Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura objetiva italiana	“Estandarte, rosa, poetas, guitarra, novo amor” “Ouro para as mulheres” “Cenne e Folgore”	Mai.	Festas medievais, mês da música e do florescimento das rosas
		Jun.	Mês casamenteiro (ouro da aliança)
		Mai.	Poetas medievais
Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura subjetiva italiana	“Reflexão sobre os anos e a idade”	Set.	Acabadas as férias gerais começa um novo ciclo de trabalho e de vida
Vários	“Profetas, Cristo o tigre” “Dores, Carnaval, esperança” “O poeta” “Inquietantes nevoeiros, hortas, mortos” “Silencioso, doente, cansado”	Dez.	Citação literária de T.S. Eliot
		Fev.	Carnaval
		Abr.	T.S. Eliot
		Nov.	Celebração dos defuntos. Mês de nevoeiros no norte da Itália
		Jan.	(Referência subjetiva do narrador)
Expressões não utilizadas	“nuvens loucas-nuvenas baixas” “dias longos” “longas sombras” “leão” “cansadas, longas e ociosas horas” “mundo de pernas para o ar (ao avesso)” “dias longos, sono, doce, cruel” “hibernação, tristes sementes de morte” “maturidade do ano, colheitas, espigas, pão” “barricas gordas - barrigas cheias /nuvens loucas – pássaros tristes” “barricas gordas, mosto, embriaguez, pássaros tristes”	Out.	Céu furta-cor de Outubro
		Jul.	Solstício de verão (hemisfério norte)
		Dez.	Solstício de inverno (hemisfério norte)
		Jul.	Signo zodiacal
		Ago.	Férias gerais na Itália
		Fev.	Carnaval
		Abr.	Referência literária a T. S. Eliot
		Dez.	Frio, hibernação de alguns animais, a natureza é inativa e parece morta
		Jun.	Mês que marca o meio do ano. Colheita do trigo
		Out.	Ciclo de produção do vinho, tempo muito variável, aves migratórias que voltam à África
		Out.	Ciclo de produção do vinho, aves migratórias que voltam à África.

4.1.6 Tarefa 5 da AD2

Consegna 5

Adesso, ciascun gruppo lavorerà su una lista di parole o espressioni relative a una delle quattro stagioni.

Nella pagina successiva c'è un riquadro con i mesi dell'anno che corrispondono, grosso modo, a quella stagione. Nella colonna di sinistra ci sono delle categorie (sostantivi e aggettivi, colori, ecc.).

Classificate le parole e le espressioni tenendo conto del mese e di queste categorie.

AdII - 6

[AD2 – slide 6: Tarefa 5 – Agora cada grupo trabalhará com uma lista de palavras ou expressões relativas a uma das quatro estações. Na página seguinte aparece uma tabela com os meses do ano pertencentes a uma determinada estação. Na coluna da esquerda encontram-se algumas categorias (substantivos e/ou adjetivos, cores etc.). Classifiquem as palavras e as expressões, levando em conta o mês e tais categorias].

A tarefa 5 da AD2 foi uma adaptação da correspondente tarefa da AD1. Neste caso, parte das expressões a serem utilizadas foram simplificadas e reduzidas a um só conceito expresso com uma ou poucas palavras, enquanto outras foram substituídas. Desta forma mantivemos o número de 34 expressões, porém cada grupo tinha que trabalhar apenas com as frases que diziam respeito à estação por ele representada, um número variável entre 7 e 9.

Na fase introdutória da tarefa, informamos que daí a pouco escutaríamos uma canção cujo tema seria as estações e os meses do ano e pedimos aos alunos para imaginarem quais características o autor italiano da canção atribuiria, na opinião deles, a cada mês ou estação do ano. As respostas encontram-se resumidas no quadro abaixo:

Quadro 4.13: Tarefa 5 AD2 – Previsão acerca das características atribuídas a meses e estações do ano

Primavera	Verão	Dezembro
“Alegre” “Muita chuva” “Sol fraco” “Pássaros que começam a fazer seu ninho” “Botões nas árvores” “Renascer”	“Sabor a sal” “Mar”	“Frio” “Cinza” “Triste” “Depressivo” “Aborrecido”

Podemos observar que a Primavera resulta caracterizada por cinco eventos relacionados, com a natureza e dois sentimentos “positivos”: “alegre” e “renascer”. Por outro lado o mês de Dezembro é definido por três adjetivos que expressam sentimentos “negativos”, um adjetivo que se refere ao clima e a cor “cinza”, que tanto pode relacionar-se com algum elemento objetivo como o “céu” ou com um estado de espírito.

Em seguida apresentaremos o desempenho dos aprendizes da mesma forma que adotamos no caso da AD1, ou seja mostrando para cada grupo os correspondentes *slides* e o quadro com os dados resumidos.

4.1.6.1 Grupo PRIMAVERA

Adi - 7 PRIMAVERA

Adi - 8 PRIMAVERA

[AD2 – slide 7: *Estação PRIMAVERA*: 1. Sol quente; 2. Rosa; 3. Dias longos; 4. Espigas; 5. Terra que dorme; 6. Poetas; 7. Maturidade do ano; 8. Ouro para as mulheres; 9. Estandarte].

[AD2 – slide 8: *Os meses do ano - Primavera (21 de março - 20 de junho)*. Substantivos/adjetivos - abril: rosa; maio: espigas; junho: estandarte; Fenômenos atmosféricos - junho: sol quente; Metáforas - abril: ouro para as mulheres; Personagens - junho: poetas].

Quadro 4.14: Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo PRIMAVERA

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	9	
Expressões utilizadas:	6	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	1	“Sol quente”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	5	“Rosa” “Espiga” “Estandarte” “Ouro para as mulheres” “Poetas”
Expressões não utilizadas	3	“Dias longos” “Terra que dorme” “Maturidade do ano”

4.1.6.2 Grupo VERÃO

Stagione Estate

1. Calore
2. Giorni lunghi
3. Ripensamento sugli anni e sull'età
4. Colori chiari
5. Perplexità
6. Stanche lunghe e oziose ore
7. Leone

I mesi dell'anno - Estate (21 giugno - 20 settembre)

Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi		Calore	Ripensamento sugli anni e sull'età
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Colori chiari		
Fenomeni atmosferici	Giorni lunghi	Stanche, lunghe oziose ore	
Metafore			
Personaggi	Leone		

[AD2 – slide 7: Estação VERÃO: 1. Calor; 2. Dias longos; 3. Reflexão sobre os anos e a idade; 4. Cores claras; 5. Perplexidade; 6. Cansadas longas ociosas horas; 7. Leão].

[AD2 – slide 8: Os meses do ano - Verão (21 de junho - 20 de setembro). Substantivos/adjetivos - agosto: calor; setembro: reflexão sobre os anos e a idade; Cores/elementos da paisagem/lugares - julho: cores claras; Fenômenos atmosféricos - julho: dias longos; agosto: cansadas, longas, ociosas horas; Personagens - julho: leão]

Quadro 4.15: Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo VERÃO

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	7	
Expressões utilizadas:	6	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	4	“Cores claras” “Dias longos” “Leão” “Reflexão sobre os anos e a idade”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	2	“Calor” “Cansadas, longas, ociosas horas”
Expressões não utilizadas	1	“Perplexidade”

4.1.6.3 Grupo OUTONO

Stagione Autunno

1. Esili ombre
2. Nebbie
3. Letargo
4. Mosto
5. Giardini consacrati al pianto
6. Tini grassi - pance piene
7. Morti
8. Monti colorati in rame
9. Nubi pazze - uccelli tristi

Aditi – 7 AUTUNNO

I mesi dell'anno – Autunno (21 settembre – 20 dicembre)

Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi	Mosto	Letargo	Morti
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Nubi pazze Uccelli tristi	Monti colorati in rame	
Fenomeni atmosferici		Nubi pazze Uccelli tristi	Nebbie
Metafore	Tini grassi Pance piene		
Personaggi			

Aditi – 8 AUTUNNO

[AD2 –slide 7: *Estação OUTONO: 1. Longas sombras; 2. Nevoeiros; 3. Hibernação; 4. Mosto; 5. Jardins consagrados ao choro; 6. Barricas gordas - barrigas cheias; 7. Mortos; 8. Montanhas cor de cobre; 9. Nuvens loucas – pássaros tristes*].

[AD2 – slide 8: *Os meses do ano - Outono (21 de setembro - 20 de dezembro). Substantivos/adjetivos - outubro: mosto; novembro: hibernação; dezembro: mortos; Cores/elementos da paisagem/lugares - outubro: nuvens loucas - pássaros tristes; novembro: montanhas cor de cobre; Fenômenos atmosféricos - novembro: nuvens loucas - pássaros tristes; dezembro: nevoeiros; Metáforas: outubro: barricas gordas - barrigas cheias*].

Quadro 4.16: Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo OUTONO

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	9	
Expressões utilizadas:	7	
Expressões utilizadas de acordo com a canção	2	“Mosto” “Barricas gordas - barrigas cheias”
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	5	“Hibernação” “Mortos” “Montanhas cor de cobre” “Nevoeiros”; “Nuvens loucas - pássaros tristes” - x2
Expressões não utilizadas	2	“Longas sombras” “Jardins consagrados ao choro”

4.1.6.4 Grupo INVERNO

Stagione Inverno

1. Piogge
2. Neve
3. Fiume addormentato
4. Carnevale
5. Mondo a capo chino
6. Bianche file di campi
7. Neve sciolta
8. Arlecchino
9. Penitenza

Adil – 7 INVERNO

I mesi dell'anno – Inverno (21 dicembre – 20 marzo)			
Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi Aggettivi	Neve, penitenza	Arlecchino	Piogge
Colori Elementi del paesaggio Luoghi	Bianche file di campi, neve sciolta, fiume addormentato		
Fenomeni atmosferici	Neve		Piogge
Metafore	Bianchi file di campi, penitenza, fiume addormentato	Carnavale, mondo a capo chino	
Personaggi		Arlecchino	

Adil – 8 INVERNO

[AD2 – slide 7: *Estação INVERNO*: 1. Chuvas; 2. Neve; 3. Rio adormecido; 4. Carnaval; 5. Mundo de pernas para o ar (às avessas); 6. Brancas fileiras de campos; 7. Neve derretida; 8. Arlequim; 9. Penitência]

[AD2 – slide 8: *Os meses do ano - Inverno (21 de dezembro - 20 de março)*. Substantivos/adjetivos - janeiro: neve, penitência; fevereiro: Arlequim; março: chuvas; Cores/elementos da paisagem/lugares - janeiro: brancas fileiras de campos, neve derretida, rio adormecido; Fenômenos atmosféricos - janeiro: neve; março: chuvas; Metáforas: janeiro: brancas fileiras de campos, penitência, rio adormecido; fevereiro: Carnaval, mundo de pernas para o ar; Personagens - fevereiro: Arlequim].

Quadro 4.17: Tarefa 5 AD2 – Desempenho do grupo INVERNO

Parâmetro	N. expressões	Expressões
Expressões a serem utilizadas:	9	
Expressões utilizadas:	9	6 expressões foram repetidas duas vezes porque ambivalentes, são elas: “Chuvas” “Neve” “Rio adormecido” “Brancas fileiras de campos” “Arlequim” “Penitência”
Expressões utilizadas de acordo com a canção	6	“Brancas fileiras de campos” x 2 “Neve” x 2 “Rio adormecido” x 2 “Mundo de pernas para o ar (às avessas)” “Arlequim” “Chuvas” x 2
Expressões não utilizadas de acordo com a canção	3	“Penitência” x 2 “Neve derretida” “Carnaval”
Expressões não utilizadas	0	

Com a intenção de facilitar a leitura e compreensão dos dados referentes ao desempenho dos alunos, no quadro a seguir (4.19) resumimos a totalidade das expressões objeto da tarefa 5.

Quadro 4.18: Tarefa 5 AD2 – “Expressões” a serem utilizadas

	Estações do ano			
	Primavera	Verão	Outono	Inverno
Palavras ou expressões	“Sol quente” “Rosa” “Dias longos” “Espigas” “Terra que dorme” “Poetas” “Maturidade do ano” “Ouro para as mulheres” “Estandarte”	“Calor” “Dias longos” “Reflexão sobre os anos e a idade” “Cores claras” “Perplexidade” “Cansadas longas ociosas horas” “Leão”	“Longas sombras” “Nevoeiros” “Hibernação” “Mosto” “Jardins consagrados ao choro” “Barricas gordas – barrigas cheias” “Mortos” “Montanhas cor de cobre” “Nuvens loucas – pássaros tristes”	“Chuvas” “Neve” “Rio adormecido” “Carnaval” “Mundo de pernas para o ar (às avessas)” “Branças fileiras de campos” “Neve derretida” “Arlequim” “Penitencia”
	Tot. 9	Tot. 7	Tot. 9	Tot. 9

Neste caso, diferentemente da tarefa 5 da AD1, devido à forma como a tarefa foi concebida, não é possível quantificar a frequência de uso das expressões utilizadas pelos alunos e, consequentemente, identificar categorias possíveis que poderiam ter norteado sua abordagem à atividade didática, como fizemos na AD1. Com base nisso escolhemos classificá-las e analisá-las, primeiramente, com base no seu uso de acordo ou não com a canção (Quadro 4.20) e secundariamente aplicar as categorias identificadas na correspondente tarefa da AD1 (Quadro 4.21).

Estamos conscientes que, ao procedermos deste modo, estamos “forçando” uma leitura dos dados conforme critérios – os que propomos no caso anterior – no fundo, impostos. No presente caso, mas também no caso da AD1, não temos a pretensão de acreditar que as correspondências⁶⁷ entre expressões e categorias semânticas implementadas pela pesquisadora

⁶⁷ Utilizamos o conceito de “correspondência” de acordo com o construtivismo radical que, a respeito da relação entre conhecimento e realidade, enfatiza ser o primeiro uma adequação funcional à segunda e não a sua representação em sentido icônico. Ernst von Glasersfeld (1983) esclarece esse contraste conceitual por meio das expressões inglesas *match* e *fit*: “De acordo com a nossa forma comum de pensar e falar ‘saber algo’ significa que uma pessoa possui uma estrutura conceitual que *corresponde* [...] de forma icônica a uma parte ou aspecto de uma realidade ontológica [...]. Desde a perspectiva do construtivismo radical ‘conhecimento’ [significa] que uma pessoa possui uma estrutura conceitual que *será adequada* em relação a determinados tipos de situações experienciais [...] O ‘conhecimento’ se adequa à realidade da mesma forma que uma chave se revela adequada a abrir uma fechadura” [grifo nosso]. No original: “*In our habitual way of thinking and speaking ‘to know*

sejam espelho de uma realidade objetiva; pelo contrário, representam apenas o caminho que decidimos trilhar entre os muitos possíveis. Como já mencionado na introdução à presente dissertação, não estamos traçando a “cartografia” de uma realidade objetiva que só aguarda ser descoberta e nomeada, mas um “mapa” que estabelece relações entre “questões de pesquisa e questões de fato” [*matters of concern and matters of fact*] (KONTOPODIS, 2007a, p. [7]): é o fato de torná-las operativas, de implementá-las *na pesquisa*, que as torna reais.

Com base nessas considerações, o objetivo da análise do desempenho dos alunos na tarefa 5 da AD2, não será entender por que viés abordaram o tema das estações quanto considerar o tipo de esforço empático implicado no uso, “correto ou incorreto”, de determinadas expressões.

Quadro 4.19: Tarefa 5 AD2 – “Expressões” utilizadas de acordo ou não com a canção e “expressões” não utilizadas

Expressões utilizadas de acordo com a canção	Expressões não utilizadas de acordo com a canção	Expressões não utilizadas
“Sol quente” “Cores claras” “Neve” “Chuvas” “Branças fileiras de campos” “Rio adormecido” “Mundo de pernas para o ar (às avessas)” “Arlequim” “Mosto” “Barricas gordas - barrigas cheias” “Reflexão sobre os anos e a idade” “Leão” “Dias longos” ^{*68}	“Rosa” “Espiga” “Calor” “Nevoeiros”; “Neve derretida” “Hibernação” “Montanhas cor de cobre” “Nuvens loucas - pássaros tristes” “Penitência” “Carnaval” “Mortos” “Estandarte” “Cansadas, longas, ociosas horas” “Ouro para as mulheres” “Poetas”	“Dias longos” [*] “Terra que dorme” “Maturidade do ano” “Perplexidade” “Longas sombras” “Jardins consagrados ao choro”
Tot. 13	Tot. 15	Tot. 6

something’ is intended to mean that one possesses a conceptual structure that matches [...] a part or an aspect of ontic reality iconically. [...] From the radical constructivist perspective, ‘knowledge’ [means] that one has a conceptual structure that which will fit a certain type of experiential situation [...]: ‘knowledge’ fits reality in much the same way that a key fits a lock that is able to open” (VON GLASERSFELD, 1983, p. 8).

⁶⁸ A expressão “dias longos” foi utilizada pelos grupos PRIMAVERA e VERÃO enquanto, na canção, consta em correspondência dos meses de Abril e de Julho. Por esse motivo ela aparece duas vezes no quadro.

Quadro 4.20: Tarefa 5 AD2 – Categorias semânticas identificadas pela pesquisadora (AD1) e correspondentes “expressões” classificadas também em função do seu uso conforme ou não com a canção

Categorias	Expressões utilizadas de acordo com a canção	Tot.	Expressões não utilizadas de acordo com a canção	Tot.	Tot./catg.
1. Elementos climáticos ou paisagísticos explícitos	“Sol quente” “Cores claras” “Neve” “Chuvas”	Tot. 4	“Rosa” “Espiga” “Calor” “Nevoeiros”; “Neve derretida” “Hibernação”	Tot. 6	Tot. 10
2. Elementos climáticos ou paisagísticos metafóricos	“Brancas fileiras de campos” “Rio adormecido”	Tot. 2	“Montanhas cor de cobre” “Nuvens loucas - pássaros tristes”	Tot. 2	Tot. 4
3. Eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana	“Mundo de pernas para o ar (às avessas)” “Arlequim”	Tot. 2	“Penitencia” “Carnaval” “Mortos”	Tot. 3	Tot. 5
4. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura objetiva italiana	“Mosto” “Barricas gordas - barrigas cheias”	Tot. 2	“Estandarte” “Cansadas, longas, ociosas horas”	Tot. 2	Tot. 4
5. Elementos que implicam conhecimentos específicos da cultura subjetiva italiana	“Reflexão sobre os anos e a idade”	Tot. 1			Tot. 1
Vários	“Leão” “Dias longos” x 2	Tot. 3	“Ouro para as mulheres” “Poetas”	Tot. 2	Tot. 2

Com base na análise do Quadro acima podemos dizer que a ordem classificatória das expressões, no que diz respeito às suas categorias de pertença resultou quase idêntica àquela da AD1, sendo que apenas a categoria “eventos comuns à cultura brasileira e à cultura italiana” (3) encontra-se aqui na segunda posição e não na terceira. Se considerarmos cada

categoria, observamos um discreto equilíbrio entre frases “acertadas ou não” em relação à canção.

Comparando o desempenho dos aprendizes na AD1 e na AD2, parecia que, no primeiro caso, os aprendizes, tendo que lidar com 34 frases em apenas 30 minutos de tempo, concentraram-se prioritariamente e/ou unicamente nas expressões mais “fáceis” (as que designavam uma realidade extralinguística objetiva) deixando para “depois” ou para “nunca” as mais difíceis (metáforas pouco transparentes ou expressões relacionadas com fenômenos naturais e culturais italianos específicos). Por outro lado, no caso da AD2, os alunos, que trabalharam apenas com 7-9 curtas frases para as quais tiveram 10-15 minutos de tempo, sentiram-se implicitamente pressionados a tentar utilizá-las todas (ou quase), sem grande margem de escolha, realizando, na nossa opinião, um esforço empático maior. Por essa razão as expressões mais complexas, como “barricas gordas – barrigas cheias”, “reflexão sobre os anos e a idade”, “cansadas, longas, ociosas horas”, “nuvens loucas – pássaros tristes”, que tinham sido descartas na AD1 foram utilizadas na AD2.

É interessante notar que o grupo INVERNO, consciente da ambivalência de algumas das expressões dadas, as classificou de acordo com mais categorias linguísticas, semânticas ou culturais.

4.1.7 Tarefa 6 e 7 da AD1

[AD1 – slide 13: Tarefa 6 – Na sequência aparecem as estrofes da “Canzone dei dodici mesi” de Francesco Guccini em desordem. Reordenem, identificando também o mês em questão. O exercício anterior poderá ajudar].

Canzone dei dodici mesi
Francesco Guccini (Radici, 1972)

Cala _____ e le inquietanti nebbie gravi coprono gli orti, lungo i giardini consacrati al pianto si festeggiano i morti, si festeggiano i morti... Cade la pioggia ed il tuo viso bagna di gocce di rugiada te pure, un giorno, cambierà la sorte in fango della strada, in fango della strada...

_____ è il mese del ripensamento sugli anni e sull'età, dopo l'estate porta il dono usato della perplessità, della perplessità... Ti siedi e pensi e ricominci il gioco della tua identità, come scintille bruciano nel tuo fuoco le possibilità, le possibilità...

_____ che sei maturità dell'anno, di te ringrazio Dio: in un tuo giorno, sotto al sole caldo, ci sono nato io, ci sono nato io... E con le messi che hai fra le tue mani ci porti il tuo tesoro, con le tue spighe doni all'uomo il pane, alle femmine l'oro, alle femmine l'oro...

Adi - 14

Non so se tutti hanno capito _____ la tua grande bellezza: nei tini grassi come pance piene prepari mosto e ebbrezza, prepari mosto e ebbrezza... Lungo i miei monti, come uccelli tristi fuggono nubi pazze, lungo i miei monti colorati in rami fumano nubi basse, fumano nubi basse...

Non si lavora _____, nelle stanche tue lunghe oziose ore mai come adesso è bello inebriarsi di vino e di calore, di vino e di calore...

Viene _____ e il mondo è a capo chino, ma nei convitti e in piazza lascia i dolori e vesti da Arlecchino, il carnevale impazza, il carnevale impazza... L'inverno è lungo ancora, ma nel cuore appare la speranza nei primi giorni di malato sole la primavera danza, la primavera danza...

Adi - 15

[AD1 – slide 14: *Canção dos doze meses - Francesco Guccini (Radici, 1972)*. Desce NOVEMBRO e inquietantes e funéreos nevoeiros cobrem as hortas, nos jardins consagrados ao choro festejam-se os mortos, festejam-se os mortos... Cai a chuva e o teu rosto molha-se de gotas de orvalho, tu também um dia serás, por obra do destino, lama da estrada, lama da estrada... SETEMBRO é o mês da reflexão sobre os anos e a idade, após o verão traz o presente usado da perplexidade, da perplexidade... Sentas-te e pensas e retomas o jogo da tua identidade, como faíscas ardem no teu fogo as possibilidades, as possibilidades... JUNHO que és maturidade do ano, de ti agradeço a Deus: em um dos teus dias, debaixo de um sol quente, nasci eu, nasci eu... E com as colheitas que tens entre tuas mãos nos trazes o teu tesouro, com as tuas espigas ofereces ao homem o pão, e às mulheres o ouro, e às mulheres o ouro...].

[AD1 – slide 15: *Não sei se todos entenderam OUTUBRO a tua grande beleza: nas barricas gordas como barrigas cheias preparas mosto e embriaguez... Pelas minhas montanhas, como pássaros tristes fogem nuvens loucas, pelas minhas montanhas cor de cobre esvaem-se nuvens baixas, esvaem-se nuvens baixas... Não se trabalha AGOSTO nas tuas cansadas longas e ociosas horas nunca como agora é gostoso se inebriar de vinho e de calor, de vinho e de calor... Vem FEVEREIRO e o mundo está de pernas para o ar mas nos pensionatos e na praça deixa as dores e viste-te de Arlequim, o carnaval enlouquece, o carnaval enlouquece... O inverno ainda vai longe mas no coração aparece a esperança nos primeiros dias de um sol ainda doentio a primavera dança, a primavera dança...].*

Con giorni lunghi al sonno dedicati il dolce _____ viene, quali segreti scopri in te il poeta che ti chiamò crudele, che ti chiamò crudele... Ma nei tuoi giorni è bello addormentarsi dopo fatto l'amore, come la terra dorme nella notte dopo un giorno di sole, dopo un giorno di sole...

Cantando _____ porta le sue piogge, la nebbia squarcia il velo, porta la neve sciolta nelle rogge il riso del disgelo, il riso del disgelo... Riempi il bicchiere e con l'inverno butta la penitenza vana, l'ala del tempo batte troppo in fretta, la guardi, è già lontana, la guardi, è già lontana...

O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia. Diverso tutti gli anni, ma tutti gli anni uguale, la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare

E mi addormento come in un letargo, _____, alle tue porte, lungo i tuoi giorni con la mente spargo tristi semi di morte, tristi semi di morte... Uomini e cose lasciano per terra esili ombre pigre, ma nei tuoi giorni dai profeti detti nasce Cristo la tigre, nasce Cristo la tigre...

Adi - 16

Viene _____ silenzioso e lieve, un fiume addormentato fra le cui rive giace come neve il mio corpo malato, il mio corpo malato... Sono disteso lungo la pianura bianche file di campi, son come amanti dopo l'avventura neri alberi stanchi, neri alberi stanchi...

Ben venga _____ e il gonfalone amico, ben venga primavera, il nuovo amore getti via l'antico nell'ombra della sera, nell'ombra della sera...

Ben venga _____, ben venga la rosa che è dei poeti il fiore, mentre la canto con la mia chitarra brindo a Cenne e a Folgore, brindo a Cenne e a Folgore...

Con giorni lunghi di colori chiari ecco _____, il leone, riposa, bevi e il mondo attorno appare come in una visione, come in una visione...

Adi - 17

[AD1 – slide 16: *Com longos dias dedicados ao sono vem o doce ABRIL, que segredos descobriu em ti o poeta que te chamou de cruel, que te chamou de cruel... Mas nos teus dias é gostoso ficar dormido depois de ter feito o amor, tal como a terra dorme*

[AD1 – slide 17: *Vem JANEIRO silencioso e leve, um rio adormecido. Entre suas margens repousa como neve o meu corpo enfermo, o meu corpo enfermo... Estão deitadas ao longo da planície brancas fileiras de campos, são como amantes depois*

durante a noite após um dia de sol, após um dia de sol... Cantando MARÇO traz suas chuvas, o nevoeiro fende o véu, traz a neve derretida nas acéquias o riso do degelo, o riso do degelo... Enche o copo e com o inverno joga fora a penitencia vã, a asa do tempo bate demasiado rápido, olhas para ela e já está longe, olhas para ela e já está longe... Oh dias, oh meses que sempre vão embora, sempre parecida a vocês é esta minha vida. Diferente todos os anos, mas todos os anos igual, a rodada de tarô que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar.

E adormeço como hibernando, DEZEMBRO, ao teu limiar, nos teus dias com a mente espalho tristes sementes de morte, tristes sementes de morte... Homens e coisas deixam no chão longas sombras preguiçosas, mas nos teus dias, nomeados pelos profetas nasce Cristo o tigre, nasce Cristo o tigre...].

da aventura negras árvores cansadas, negras árvores cansadas... Bem-vindo seja MAIO e o estandarte amigo, bem-vinda seja a primavera, que o novo amor jogue fora o antigo na sombra da noite, na sombra da noite... Bem-vindo seja Maio, bem-vinda seja a rosa que é a flor dos poetas, cantando com a minha guitarra brindo a Cenne e a Folgore, brindo a Cenne e a Folgore... Com dias longos e de cores claras eis JULHO, o leão, descansa, bebe e o mundo ao redor aparece como em uma visão, como em uma visão...].

[AD1 – slide 18: Tarefa 7 – Escutem a canção e verifiquem a ordem das estrofes]⁶⁹.

Após ouvirem a canção, em plenária, tentamos iniciar uma discussão acerca das características mais salientes atribuídas aos meses do ano na própria canção e em relação à cultura italiana em geral. Foram explicadas as expressões cujo sentido, mesmo após terem ouvido a canção, não tinha ficado claro e que, em linha geral, coincidiram com as expressões que não foram utilizadas (ver Quadro 4.12) ou que não foram utilizadas de acordo com a canção (ver Quadro 4.11).

⁶⁹ A canção procede de: < <http://www.youtube.com/watch?v=GMnjuxZsSZk>>. Acesso: 7 dez. 2014.

4.1.8 Tarefa 6 e 7 da AD2

[AD2 – slide 9: Tarefa 6 – Escutem a canção e verifiquem se o exercício anterior está correto; concentrem-se na estação que estão representando].

[AD2 – slide 10: Tarefa 7 – Leiam o texto completo da canção e sublinhem as palavras/expressões que não conhecem].

Nas tarefas 6 e 7 da AD2 procedemos da mesma forma que acabamos de ilustrar relativamente à AD1. Em plenária foram discutidas as palavras de difícil compreensão. As expressões que cada grupo teve mais dificuldade em classificar foram: “rosa”, “Cenne e Folgore”, “estandarte” para o grupo PRIMAVERA; “dias longos”, “reflexão sobre os anos e a idade” no que diz respeito ao grupo VERÃO; “longas sombras” e “mosto” para o grupo OUTONO e, finalmente, “brancas fileiras de campos”, “rio adormecido”, “penitencia” e “mundo de pernas para o ar (às avessas)” relativamente ao grupo INVERNO.

4.1.9 Tarefa 8 da AD1 correspondente à tarefa 9 da AD2 (fase de síntese e reflexão da atividade didática)

Consegna 8
Provate a visualizzare, come se fosse un quadro, il mese di gennaio.

- Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dal narratore - cosa vede?

Neve, bianche file di campi, alberi neri (perché non hanno le foglie)

- Quali gli elementi interpretativi - cosa pensa su ciò che vede?

Fiume addormentato, corpo malato

- Quali quelli valutativi - come si sente in relazione a ciò che pensa?

Malato può essere una valutazione, positiva (vantaggi: non si lavora, non si studia), negativa (sto male, non posso fare niente, mi sento triste)

Ad1 - 19

Consegna 9
Provate a visualizzare, come se fosse un quadro, il mese di gennaio

*Viene Gennaio silenzioso e lieve, un fiume addormentato
Fra le cui rive giace come neve il mio corpo malato...
Sono distese lungo la pianura bianche file di campi
Son come amanti dopo l'avventura, neri alberi stanchi...*

- Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dall'autore? Che cosa vede?

Neve, alberi neri (senza foglie), pianura bianca

- Quali gli elementi interpretativi? Che cosa pensa su ciò che vede?

Corpo malato, fiume addormentato

- Quali quelli valutativi? Come si sente in relazione a ciò che pensa?

Corpo malato può essere valutato positivamente o negativamente

Ad2 - 12

[AD1 – slide 19: Tarefa 8 – Tentem visualizar, como se fosse um quadro, o mês de janeiro: quais são os elementos descritivos utilizados pelo narrador - o que vê? Neve, brancas fileiras de campos, negras árvores (porque não têm folhas). Quais os elementos interpretativos - o que pensa sobre aquilo que vê? Rio adormecidos, corpo enfermo. Quais os elementos avaliativos - como se sente em relação ao que pensa? “Enfermo” pode ser uma avaliação, positiva (vantagens: não se trabalha, não se estuda), negativa (sinto-me mal, não posso fazer nada, sinto-me triste)].

[AD2 – slide 12: Tarefa 9 – Tentem visualizar, como se fosse um quadro, o mês de janeiro. Vem Janeiro silencioso e leve, um rio adormecido. Entre suas margens repousa como neve o meu corpo enfermo, o meu corpo enfermo...Estão deitadas ao longo da planície brancas fileiras de campos, são como amantes depois da aventura negras árvores cansadas, negras árvores cansadas...Quais são os elementos descritivos utilizados pelo narrador? O que vê? Neve, árvores negras (sem folhas), planície branca. Quais os elementos interpretativos? O que pensa sobre aquilo que vê? Corpo enfermo, rio adormecido. Quais os elementos avaliativos? Como se sente em relação ao que pensa? “Corpo enfermo” pode ser avaliado positivamente ou negativamente].

Nas presentes tarefas foi pedido implicitamente aos alunos para aplicarem o exercício à primeira estrofe da canção. No quadro abaixo resumimos as respostas dos aprendizes:

Quadro 4.21: Tarefa 8 AD1 e tarefa 9 AD2 – Elementos descritivos, interpretativos e avaliativos na estrofe “Janeiro” da canção.

Elementos descritivos	Elementos interpretativos	Elementos avaliativos
AD1e AD2	AD1 e AD2	AD1 e AD2
“Neve” “Brancas fileiras de campos” “Negras árvores (porque não têm folhas)”	“Rio adormecidos” “Corpo enfermo”	““Enfermo” pode ser uma avaliação, positiva (vantagens: não se trabalha, não se estuda), negativa (sinto-me mal, não posso fazer nada, sinto-me triste)”

Considerando as respostas dadas pela turma, a tarefa foi bem sucedida pois os alunos conseguiram captar os elementos descritivos, interpretativos e avaliativos da estrofe em questão.

4.1.10 Tarefa 9 da AD1 correspondente à tarefa 8 da AD2

<p>Consegna 9</p> <p>Confrontate il contenuto della canzone con le tabelle dei mesi compilate in precedenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Che differenze ci sono e perché? <p>Differenze a causa del clima e della natura che sono diverse tra Italia e Brasile</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto di ciò è personale e quanto è culturale? • E' difficile "incorporare" il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché? <p>Ad1 - 20</p>	<p>Consegna 8</p> <p>Confrontate il contenuto della canzone con le tabelle dei mesi compilate in precedenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Che differenze ci sono e perché? <p>In Brasile il clima è più uniforme e le stagioni meno differenziate. In Europa ci si deprime, anche nell'Italia del nord. La nebbia è triste. A São Paulo l'inverno è grigio e c'è la <i>garoa</i> che dà tristezza. Il fenomeno degli alberi senza foglie qui non si vede.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto di ciò è personale e quanto è culturale? <p>Le differenze riscontrate sono più culturali che personali</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensate che sia difficile "incorporare" il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché? <p>Ad2 - 11</p>
--	--

[AD1 – slide 20: Tarefa 9 – Comparem o conteúdo da canção com as tabelas dos meses preenchidas anteriormente: quais são as diferenças e por quê? Quanto disso é pessoal e quanto é cultural? É difícil incorporar o “sentimento das estações” de outra cultura? Por quê?].

[AD2 – slide 11: Tarefa 8 – Comparem o conteúdo da canção com as tabelas dos meses preenchidas anteriormente: quais são as diferenças e por quê? No Brasil o clima é mais uniforme e as estações menos diferenciadas. Na Europa as pessoas ficam deprimidas e também na Itália do norte. O nevoeiro é triste. Em São Paulo o inverno é triste e a garoa dá tristeza. O fenômeno das árvores sem folhas aqui não tem. Quanto disso é pessoal e quanto é cultural? As diferenças encontradas são mais culturais do que pessoais. É difícil incorporar o “sentimento das estações” de outra cultura? Por quê?].

Na presente tarefa, em resposta à primeira pergunta, ambas as turmas atribuíram as diferenças existentes entre suas previsões e a letra da canção às diferentes condições climáticas e naturais existentes entre Itália e Brasil. Os alunos da AD2, cujo nível linguístico lhes permitia se expressar com mais facilidade, exemplificaram alguns de tais contrastes mencionando também alguns sentimentos a eles relacionados. O grupo OUTONO especificou que as diferenças deviam-se à falta de conhecimento das características climáticas e culturais italianas.

Em relação à segunda pergunta, os alunos na AD1 não responderam, fato que foi por nós interpretado como perplexidade frente a perguntas quiçá novas, complexas, desinteressantes ou simplesmente difíceis de ser respondidas em italiano. No que se refere aos

alunos da AD2, a resposta não discriminou os elementos pessoais dos culturais mas se limitou a quantificá-los (“mais culturais do que pessoais”). A este respeito não tentamos aprofundar a questão colocada pela pergunta porque sentimos que os aprendizes não estavam muito receptivos em relação a ela, o que ficou comprovado também pela falta de respostas, por parte de ambas as turmas, à terceira questão ainda mais complexa e profunda.

No caso da AD2, neste ponto voltamos a visualizar o *slide* 2, para desvelar o sentido do exercício DIE, conforme explicado em 4.1.1.

4.1.11 As “Estações” de Giuseppe Arcimboldo (fase de *feedback* da atividade didática)

Os slides abaixo pertencem à AD1; na AD2 foram eliminados os slides que continham os elementos descritivos (n. 23, 25, 27, 29).

[AD1 – slide 21: As Estações de Giuseppe Arcimboldo (1563)]

[AD1 – slides 22 e 23: PRIMAVERA - mulher. Elementos da natureza típicos da primavera. Partes de flores: pétalas, botões, coroas (pele do rosto e lábios); composições de flores: bouquet (cabelo). Bagas de

belladonna (olhos); margaridas (olhos); folhas: corpo; Iris (seio); lírio (cabeça); aquilegia (brinco)].

[ADI – slides 24 e 25: VERÃO - mulher. Elementos da produção agrícola típicos do verão. Legumes: pepino (nariz), berinjelas, cebola, alface, alcachofra, alho; frutas: ameixas, cerejas (penteados e lábios), pêssago (bochecha), uva não madura; cereais: trigo (vestido e sobrancelha)]

[ADI – slides 26 e 27: OUTONO - homem. Elementos da produção agrícola no outono. Peras e tubérculos (pescoço); romãs (queixo); cogumelos (orelha); figos (brinco); (ouriço de) castanhas (lábios e boca); trigo (Barba); uva e videira (penteados); aboboras (cabeça); barrica (corpo); salgueiro (em volta da barrica)]

[AD1 – slides 28 e 29: INVERNO - homem. Elementos da natureza típicos do inverno. Troncos (retorcidos) (pele); raízes e pequenos galhos (barba); fenda da madeira (olho); galho quebrado (orelha); conjuntos de galhos e pequenas folhas (cabelo); limões e laranjas (no peito); palha (esteira no corpo)].

A visão dos *slides* das Estações de Giuseppe Arcimboldo teve uma finalidade meramente ilustrativa e de estímulo visual, sem a pretensão que os estudantes memorizassem o léxico, rico e por vezes muito específico.

4.1.12 Tarefa 10

[AD1 – slide 30: Tarefa 10 – Feedback. Em casa: (1) elabore um texto icônico pessoal referente a uma estação do ano (com base no modelo dos quadros de Arcimboldo) utilizando a técnica da colagem; (2) escreva um texto em que: descreve a imagem (o que vê?...os dados objetivos), a interpreta (o que pensa?... sobre aquilo que vê) e a avalia (o que sente? ...em relação ao que pensa - avaliação positiva ou negativa)].

[AD2 – slide 18: Tarefa 10 - Feedback. (1) Tomando como modelo os quadros de Arcimboldo, tentem criar um texto icônico (colagem) que represente a sua estação; (2) ilustrem a imagem ao resto da turma evidenciando as três fases de a) descrição (o que vemos?...os dados objetivos); b) interpretação (o que pensamos...sobre aquilo que vemos?); c) avaliação (o que sentimos...em relação ao que vemos? Avaliação positiva ou negativa)].

Em relação à AD1 a tarefa 10 ficou como dever optativo, porém nenhum aluno a realizou⁷⁰. No entanto, os participantes da AD2 levaram a cabo a empreitada em sala de aula, da forma que passamos agora a ilustrar.

⁷⁰ Acreditamos que isso tenha acontecido por causa da AD1 ter sido implementada no final do semestre, época em que os alunos priorizam seu tempo em função dos trabalhos que devem apresentar para avaliação das disciplinas cursadas.

4.1.12.3 Grupo OUTONO

O grupo OUTONO mal interpretou a tarefa e, pensando que devia escolher uma estação para ser representada, ilustrou a estação do verão.

1. Descrição: plantas, mar, sol;
2. Interpretação: sensação de calor e de felicidade;
3. Não houve avaliação.

4.1.12.4 Grupo INVERNO

1. Descrição: cobertor, Papai Noel, negras árvores, Natal, comidas calóricas, árvores de Natal, presentes;
2. Interpretação: é uma estação de festa, festeja-se o começo de um novo ano e as pessoas fazem promessas e expressam desejos de mudança;
3. Avaliação: gostamos do inverno por causa dos presentes, do Natal, porque a família se reúne e as pessoas fazem voar as pipas.

4.1.13 “As Quatro Estações” de Antonio Vivaldi (apenas na AD1 – final da atividade didática)

[AdI - 31 - As Quatro Estações de Antonio Vivaldi (1723)]⁷¹

[AdI - 32 - O Inverno. Ocarina dupla em Sib (Giorgio Pacchioni). (Allegro non molto) Agitado tremor traz a neve argêntea ao rigoroso expirar do severo vento, corre-se batendo os pés a todo momento. Bate-se os dentes pelo excessivo frio]

[AdI - 33 - (Largo) Ficar ao fogo quieto e contente enquanto fora a chuva a tudo banha]

[AdI - 34 - (Allegro) Caminhar sobre o gelo com passo lento pelo temor de cair neste intento. Girar forte e escorregar e cair à terra; de novo ir sobre o gelo e correr com vigor sem que ele se rompa ou quebre; sentir ao sair pela ferrada porta, Siroco, Borea e todos os ventos em guerra; que este é o Inverno, mas tal, que [só] alegria porta]

⁷¹ A tradução do soneto procede de:

<<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=925&titulo=Da Poesia Na Musica de Vival di>>. Acesso: 10 jul. 2014 e a música de: <www.youtube.com/watch?v=KOccFHLzRio>. Acesso: 20 jul. 2014.

Os *slides* relativos a “As Quatro Estações” de Vivaldi não previam tarefas a serem executadas pelos alunos, contudo um deles, tendo conhecimentos musicais, tentou explicar ao resto da turma, com a ajuda da docente, o que se entende por “música programática”. Do mesmo modo que “As Quatro Estações” de Giuseppe Arcimboldo, esta atividade de encerramento visou fornecer um estímulo sonoro (além do visual e dos textuais já fornecidos) para eliciar a empatia e uma interpretação possivelmente não superficial e estereotipada das estações e dos meses do ano.

A seguir essa atividade voltamos a visualizar o *slide* 2, explicitando o significado do exercício DIE tal como explicamos em 4.1.1.

[Fim]

4.2 Análise dos questionários de avaliação da atividade didática

As informações fornecidas pelos alunos por meio do “questionário de avaliação da atividade didática”⁷² foram por nós analisadas, resumidas e sistematizadas em dois quadros sinóticos (ver apêndice – H e I).

Os dados correspondentes às perguntas 1-6 e 7 previam a escolha, por parte dos aprendizes, de uma pontuação variável entre 1 e 5, onde 1 era considerada a resposta menos satisfatória. Neste caso, nos quadros sinóticos, resumimos os dados obtidos expressando-os por meio do número de alunos respondentes a tais perguntas.

⁷² Veja-se o apêndice – E.

No que diz respeito às perguntas 6a, 6b, 8-10, que previam respostas de tipo descritivo procedemos da maneira seguinte: extrapolamos das próprias respostas dos alunos alguns descritores que nos pareceram significativos e classificamos as informações conforme tais critérios, conseqüentemente os números e as porcentagens que aparecem nos quadros sinóticos se referem às respostas obtidas e não aos respondentes.

Quanto às respostas de tipo quantitativo referidas acima suspeitamos que, seja no caso da AD1 que no da AD2, houve uma certa tendência dos respondentes a evitar avaliações negativas e a colocar suas opiniões no lado positivo da escala (de 3 pontos para cima, no caso de perguntas “positivas” e 1-2 pontos no caso de perguntas “negativas”). Ainda imaginando, no limite, que a nossa AD tenha sido muito exitosa, deveríamos igualmente descontar o fato de tal tendência ser, por um lado, intrínseca à própria técnica de pesquisa utilizada e, por outro, sujeita a variáveis culturais quais o *estilo direto/indireto* ou as *formas lineares/circulares do comportamento verbal* (ver seção 2.3.4) que podem ter levado os respondentes a serem “generosos” nos comentários.

Em linha geral, podemos afirmar que houve dados positivos e outros que assinalaram as limitações ou os aspectos a serem melhorados que, não por isso, deixaram de ser menos positivos, pois, no imediato, nos ajudaram a aprimorar a AD na sua transição de AD1 para AD2.

Em relação aos “aspectos gerais”, correspondentes às primeiras quatro perguntas do questionário, podemos dizer que a maioria dos participantes da AD1 achou que as aulas cumpriram com suas expectativas, pois atribuiu uma pontuação positiva (de 3 a 5 pontos) à pergunta 1, que dizia respeito a essa questão. No caso da AD2 a avaliação foi ainda mais positiva, pois o 40% dos respondentes atribui 4 pontos a esta resposta e o restante 60%, 5 pontos.

Com base nas respostas 2 e 3, que visavam a averiguar “o quanto” os alunos achavam que a AD tivesse melhorado seus conhecimentos de língua e/ou cultura italianas, obtivemos, neste caso também, unicamente respostas “positivas”, compreendidas entre 3 e 5 pontos, seja no caso da AD1 que no da AD2. Mais especificadamente, o 60% dos respondentes participantes da AD1 atribui a pontuação máxima ao aspecto cultural e apenas o 25% atribui pontuação máxima ao elemento linguístico. No que concerne à AD2 a situação repetiu-se, porém registramos um maior equilíbrio entre a ênfase colocada na melhoria dos aspectos linguísticos (5 pontos, 66.7 % dos respondentes) e a ênfase no progresso dos aspectos culturais (5 pontos, 64.3% dos respondentes).

No que concerne à pergunta 4, que visava a averiguar se os alunos achavam que a AD influenciaria sua atitude em relação às pessoas de outras culturas – pergunta-chave para a presente pesquisa – as respostas foram “sim” para o 95% dos aprendizes participantes da AD1 e para o 93.3% dos alunos da AD2.

Em relação à segunda parte do questionário que chamamos “conteúdos” – com referência aos conteúdos enfrentado na AD – a grande maioria dos alunos salientou a originalidade da proposta, expressada pelo descritor “diferente”, pois o 50% dos alunos da AD1 atribuiu a pontuação 4, enquanto o 57.2 % dos aprendizes da AD2, a pontuação 5; sua carga reveladora em relação à cultura italiana onde, somando a pontuação 4 e 5 temos 75% na AD1 e 93.3% na AD2 e, finalmente, as dificuldades linguísticas envolvidas, que no caso da AD1 foram julgadas de forma diferenciada, abarcando avaliações de 2 a 5 entre as quais destacamos a pontuação 2 relativa ao 26.3% dos alunos e a 3 que diz respeito ao 47.4% dos aprendizes.

Apesar das dificuldades linguísticas assinaladas a AD resultou “motivadora e desafiante” para 84.2% dos alunos que participaram da AD1 e para a totalidade dos respondentes no caso da AD2. Cabe lembrar que na primeira versão da AD as dificuldades linguísticas enfrentadas, especialmente na tarefa 5, foram de fato maiores do que na segunda versão, especialmente se levarmos em conta que os alunos estavam estudando italiano há apenas quatro meses. Foi justamente graças aos comentários e às sugestões recebidas pelos alunos depois do primeiro ensaio que a AD foi modificada.

No que concerne às perguntas 6, 6a) e 6b) que visavam a enfocar a apreciação dos alunos em relação ao exercício DIE, as respostas foram bastante positivas por parte de ambas as turmas, embora mais entusiásticas por parte dos aprendizes da AD2.

Quanto à utilidade do exercício DIE, objeto da pergunta 6, no caso da AD1, o 94.4% dos respondentes atribuiu de 3 a 4 pontos a tal resposta, enquanto na AD2 a avaliação da totalidade dos alunos foi de 4 a 5 pontos.

No que diz respeito à pergunta 6a): “Porque considerou útil esse exercício?”, no caso da AD1, 4.2% das respostas correspondem aos descritores: “interessante”, “desmotivadora”, “rápida demais”, “difícil” e conteúdo já visto”; 12.5 %, são referíveis aos qualificativos “original” e “melhorou o vocabulário”; 25% das respostas expressaram “melhorou o conhecimento da língua e/ou da cultura italiana” e, por último, 29.2% das respostas remetem ao descritor “faz pensar melhor (ênfase no processo)”.

No caso da AD2 houve mudanças em alguns descritores, porque, como lembramos, eles foram inferidos a partir das próprias respostas dos aprendizes. Neste caso o 7.7% das

respostas remete aos descritores: “dinâmico”, “útil frente aos tempos atuais” e “melhora a interação com outras culturas”; o 15.4% das respostas que consideram o DIE um elemento “motivador”; o 30.8% que se refere tanto à categoria “faz pensar melhor (ênfase no processo)” que ao descritor “outro” que abarca respostas, em grande parte, incompreensíveis ou inconsequentes com a pergunta à qual deviam-se referir.

Em relação às possíveis aplicações do DIE na vida real, correspondente à pergunta 6b), parte dos respondentes ao questionário reconheceu – sem que tivesse havido uma reflexão explícita sobre o assunto – que os questionamentos levantados por meio da atividade didática em geral, e pelo DIE em particular, podem ter um alcance que vai além da comunicação entre brasileiros e italiano (*culture-specific*) para atingir a comunicação com qualquer outra cultura (*culture-general*).

Com base nisso, e coerentemente com a teoria adotada, sintetizamos as respostas dos alunos de acordo com tais descritores reunindo, ao mesmo tempo, na categoria “outros” as respostas não compatíveis com os descritores escolhidos. No que se refere à AD1, o 40% das respostas afirmaram que o DIE pode auxiliar em função *culture-specific* e o 20% que pode fazê-lo em função *culture-general*; a categoria “outros” é aqui representada por 40% da totalidade das respostas. No que concerne à AD2, a relação *culture-specific vs. culture-general* ficou no empate: 33% vs. 33% e o descritor “outros” ficou representado pelo 33% das respostas também.

A pergunta número 7, dedicada à metodologia de trabalho e, nomeadamente, ao uso do PPT, tinha mais relevância em relação à AD1 do que em relação à AD2 já que o primeiro grupo trabalhou diretamente com os *slides* e o PC. As respostas dos alunos da AD1 confirmaram, de fato, a impressão tida durante a implementação da aula, ou seja que o uso de um PC/PPT por cada grupo, longe de ser um elemento motivador e simplificador, revelou-se um complicador e por isso foi abandonado na AD2.

No que concerne à AD1, os pontos “de força” mais relevantes assinalados foram: o “uso das imagens” relativamente ao 9.1% das respostas; “conhecimentos de elementos culturais” e “comparações entre a cultura italiana e a brasileira” que diz respeito ao 13.6% das respostas e, finalmente, o “trabalho em grupo” que corresponde ao 27.3% das respostas. A categoria “outros” contabilizou 27.3% respostas também.

Em relação à AD2 as porcentagens mais relevantes dizem respeito à “dinâmica apresentada”, com 11.5% das respostas; à “interação entre os alunos/trabalho em grupo” representado por 15.4% das respostas – esse dado resulta especialmente significativo em se tratando de uma turma muito heterogênea e composta por pessoas que, em grande parte, se

conheceram na própria aula e, por fim, a “colagem/trabalho final”, que contabilizou 19.2% das avaliações. O descritor “outros” é representado pelo 11.5% das respostas.

Entre os elementos “fracos” da AD1 foram apontados, em primeiro lugar, os “exercícios demasiado longos” (36.8%), a seguir, as “dificuldades linguísticas” (15.8%), o “uso do PC/PPT” (10.5%) e a “música muito longa e não adequada ao público” (10.5%).

Os intervenientes na AD2 citaram o “pouco tempo” (33.3%), a “música pouco audível e/ou o vocabulário difícil” (22.2%), o “barulho na sala” e as “cores dos slides do PPT (impressos)” demasiado intensos (11.1%). O 22.2% das respostas apontaram que não houve ponto “fracos”.

Quanto aos comentários livres finais, a turma participante da AD1 criticou os exercícios considerados trabalhosos (14.3%) e sugeriu implementar outros menos demorados e mais dinâmicos (28.6%), propostas que acatamos e tentamos implementar no segundo ensaio. O 57.1% das respostas acharam a aula interessante ou divertida ou gostariam de repeti-la.

Os aprendizes integrantes da AD2 deram parabéns pela AD implementada, sugeriram prever mais tempo para as eventuais sucessivas experimentações, ministrar cursos para professores e ensaiar mais para ter mais dados para a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação pretendia questionar a competência intercultural com base no MDSI e refletir acerca de suas possíveis aplicações na sala de aula de I/LE. Para esse fim, formulamos uma definição de “competência intercultural” em linha com o arcabouço teórico didático-linguístico e intercultural de referência, a saber, “o conjunto de *conhecimentos-atitudes-habilidades* e *sensibilidade intercultural* orientados à criação mútua de significados entre culturas”.

Isso posto, formulamos duas perguntas norteadoras da pesquisa, a primeira das quais objetivava verificar se uma atividade didática elaborada na perspectiva intercultural e implementada na sala de aula de I/LE promovia de fato, por meio do exercício de Descrição, Interpretação, Avaliação (*Description, Interpretation, and Evaluation Exercise – DIE*), uma mudança de atitude – em direção ao estágio dito etnorrelativo – nos aprendizes brasileiros.

Para responder a essa pergunta precisamos levar em conta, por um lado, a análise do desempenho dos alunos na AD e, por outro, as respostas dos sujeitos de pesquisa ao “questionário de avaliação da atividade didática”.

No que diz respeito à AD, os alunos foram primeiramente levados a realizarem o exercício DIE inconscientemente (tarefa 1) e, em seguida, tomaram conhecimento das três fases do DIE identificando os elementos descritivos, interpretativos e avaliativos presentes na estrofe da canção objeto da AD (tarefa 8 da AD1 correspondente à 9 da AD2).

O significado do DIE tornou-se, porém, explícito e consciente, enquanto “processo”, ao retomar a tarefa 1, no final da AD, quando os alunos reconheceram e classificaram como “descritivos”, “interpretativos” e “avaliativos” os elementos linguísticos que, no início da AD, tinham associado de forma “desordenada” à pizza “*quattro stagioni*”. Nesse momento, a anedota “A senhora muçulmana e o senhor de boné” por nós contada, materializou a aplicação do DIE a uma experiência de vida real e intercultural, evidenciando a relatividade pessoal e cultural subjacente às três fases do processo em questão.

Na tarefa 10, de fato realizada unicamente pelos participantes da AD2, os aprendizes tiveram que unir os dois focos da AD implementada – DIE e empatia – descrevendo, interpretando e avaliando uma estação do ano de forma empática.

Com base nas colagens elaboradas pelos aprendizes, podemos dizer que todos os grupos participantes da AD2 puderam discriminar corretamente pelo menos dois dos três

momentos do processo DIE, pois a fase de “avaliação” tem sido ignorada por dois grupos, não sabemos se por dificuldade ou por falta de tempo.

Quanto ao “questionário de avaliação da atividade didática”, as respostas dos aprendizes às perguntas 6, 6a) e 6b), relativas à utilidade do DIE, parecem demonstrar que tal instrumento foi compreendido nos seus potenciais alcances, tanto em nível “processual” – pois, conforme o 30% dos aprendizes de ambas as turmas, “faz pensar melhor” – como nos seus desdobramentos na vida real. Nesse último contexto o DIE pode tornar-se uma eficaz ferramenta para “aprender a aprender” (BATESON, 1972), funcionando como chave de leitura tanto em função *culture-specific*, colocando em confronto a “cultura italiana” *versus* a “cultura brasileira” mas, sobretudo, em sentido *culture-general*, aplicando-o a qualquer contexto intercultural concreto.

O fato da díade “*culture-specific versus culture-general*” ter aflorado naturalmente no “questionário de avaliação da atividade didática” sem ter sido eliciada⁷³, parece confirmar que o exercício DIE foi “incorporado” (*embodied*) – espera-se – também em seus matizes menos explícitos mas não por isso menos importantes.

Por fim, o fato que, em ambas as turmas, mais do 90% dos sujeitos da pesquisa tenha afirmado, em resposta à pergunta 4, que a AD terá influência na sua forma de interagir com as pessoas de outras culturas, deixa vislumbrar – embora não garanta – aquela mudança de atitude apontada pela primeira pergunta de pesquisa e que era o principal objetivo a ser alcançado por meio do exercício DIE e da empatia.

Cabe lembrar que a literatura específica em matéria de *intercultural training* nos confirma que as mudanças de atitudes, além de árduas em sua realização, são difíceis de avaliar e, de fato, só podem se tornar evidentes observando os sujeitos em um longo período de tempo nos comportamentos, nas relações que as pessoas mantêm entre elas, nas abordagens e nas possíveis mudanças em relação a problemas e questões (FOWLER; BLOHM, 2004).

A segunda pergunta de pesquisa visava a averiguar se a atividade didática proposta lograria suscitar a empatia, enquanto capacidade de “ver e sentir o mundo do outro com os olhos e o corpo do outro”, aprimorando as habilidades dos alunos no contexto da competência intercultural.

A este respeito, é preciso dizer que na AD apresentada procuramos estimular a empatia em relação às estações e os meses do ano utilizando meios diversos: visuais, por meio

⁷³ Embora outro pesquisador, com outra fundamentação teórica, poderia ter feito outra leitura

dos quadros de Arcimboldo, musicais com apresentação do “*Largo*” da *Primavera* de Vivaldi na AD1, associando os planos musical e linguístico na canção de Francesco Guccini e, finalmente, cinestésico no que diz respeito à colagem criada pelos aprendizes na fase final da AD2. Desta forma pensamos, por um lado, ter proporcionado aos aprendizes ambientações e atmosferas próximas daquelas que um italiano pode vivenciar em relação ao tema em questão e, por outro, incentivar uma reflexão parecida acerca do modo como as estações e os meses dos anos são percebidos no Brasil, procurando ir além dos estereótipos.

Se levarmos em conta o desempenho dos alunos na tarefa 10 (colagem), nos parece que não conseguimos de fato estimular uma reflexão profunda sobre o tema, pois os elementos descritivos, interpretativos e avaliativos assinalados pelos alunos em referência às colagens por eles produzidas, resultam bastante previsíveis: a primavera é relacionada a elementos que expressam vitalidade, alegria e liberdade, enquanto o inverno é identificado quase exclusivamente com o Natal e com as atividades a ele relacionadas.

Por outro lado, alguns comentários presentes no “questionário de avaliação da atividade didática” nos trazem alguma esperança de que a importância da empatia tenha sido compreendida pelo menos cognitivamente, ainda que não aplicada na tarefa acima mencionada. Entre os “pontos de força” da AD, alguns alunos participantes da AD1 afirmaram: “Incitar o participante a tentar conhecer aspectos de outra cultura ao invés de estampa-los logo de cara”; “Com os exercícios tivemos que partir de nossa própria cultura para conseguir entender uma diversa” e ainda, nos comentários finais: “Parabéns pela aula, muito interessante, com este [*sic*] assunto considerado simples, mas que pode ser tão profundo”.

Resumindo, os alunos, em sua maioria, compreenderam, que o principal foco da atividade didática (não explicitado antecipadamente) não foi tanto aprimorar a língua italiana ou a cultura italiana *tout court*, quanto: 1. tentar *apreender* (por meio do DIE e da *empatia*) elementos da *cultura subjetiva* italiana, no caso “o sentimento das estações” e 2. tomar consciência do processo, quase automático e culturalmente conotado, por meio do qual chegamos a interpretar e a formular juízos de valor sobre “o diferente”.

Pensamos que, em nível geral, ambos esses elementos sejam importantes pressupostos e facilitadores em direção à almejada mudança de atitude em sentido etnorrelativo (BENNETT, 1993).

A presente pesquisa, não diferente de outros estudos, apresenta limitações. No que diz respeito à implementação da AD, por exemplo, alguns limites foram assinalados pelos próprios sujeitos da pesquisa. Nos referimos particularmente à dificuldade dos exercícios do

ponto de vista linguístico, especialmente no caso da AD1, fato que deve ter repercutido, de alguma maneira, na possibilidade de alcançar ou não os objetivos previstos pela AD. Como já tivemos a oportunidade de salientar: se já é difícil “escutar” nossa corporeidade e muitas vezes verbalizar nossas percepções e sentimentos, pior ainda é ter que fazê-lo em língua estrangeira.

A este respeito cabe dizer que, na implementação da AD, sentimos falta do conhecimento de técnicas que, apelando mais ao corpo e à psique, nos permitissem guiar os alunos à escuta de suas percepções e sentimentos relativamente aos vários aspectos relacionados com as estações. Desta forma, pensamos que poderia ter sido mais fácil despertar sentimentos profundos e menos estereotipado em relação ao tema em objeto.

No que se refere às modalidades de trabalho, o limitante concerne o fato da docente-pesquisadora não poder acompanhar de perto o trabalho de cada grupo a cada momento e, desta forma, perder muitas das conversas, das trocas, das negociações entre os alunos que poderiam ter sido interessantes para os fins da pesquisa. Por outro lado acreditamos que teria sido muito difícil gravar os diálogos dentro de cada grupo por causa do barulho de fundo em sala de aula.

Outra limitação diz respeito ao nosso papel de docente-pesquisadora na interação com turmas bastante numerosas (16 e 20 alunos). Enquanto docente, tivemos que nos preocupar com manter alta a motivação dos aprendizes, auxiliar cada grupo e cada aluno com as dificuldades linguísticas e de compreensão das tarefas, manter o controle disciplinar da turma, especialmente no que diz respeito ao ruído durante as atividades em grupo, etc. Como pesquisadora, tivemos que manter um controle muito rígido do cronograma para conseguir realizar as tarefas previstas tentando, ao mesmo tempo, registrar e estimular possíveis comentários ou reações dos alunos que poderiam ser relevantes para a pesquisa, enfim: muitas atividades a ser administradas.

Quanto ao “questionário de avaliação da atividade didática” pensamos que poderíamos ter explorando melhor, com perguntas mais específicas e sofisticadas, seja as implicações do DIE, seja as opiniões dos alunos relativamente à empatia suscitada, ou não, nas aulas e sua relevância nos encontros interculturais.

No que diz respeito às sugestões para eventuais pesquisas futuras achamos que seria interessante tomar conhecimento das técnicas acima mencionadas, relativas a corpo–mente, e aplicá-las na elaboração e implementação de um curso de extensão de I/LE com um enfoque intercultural. Desta forma pensamos que seria possível: 1. trabalhar com alunos interessados à partida nesse enfoque; 2. ter mais tempo à disposição e, conseqüentemente, enfrentar mais

gradativamente o DIE e a empatia; 3. realizar uma avaliação do nível linguístico dos alunos de forma a calibrar melhor as dificuldades linguísticas a serem enfrentadas nas aulas.

Além disso, no caso de se ter acesso ao *Intercultural Development Inventory* (IDI) (HAMMER, et al., 2003) – o teste de auto-avaliação que visa a medir a orientação relativamente às diferenças culturais com base no MDSI (HAMMER et al., 2003, p. 421) (ver também 3.2.2) – seria interessante aplicá-lo aos estudantes antes do curso, de forma a estabelecer além do nível linguístico, também seu nível de sensibilidade intercultural e, deste modo, levar em conta as duas variáveis na elaboração das atividades didáticas. No final do curso, seria possível realizar uma nova avaliação com o IDI para verificar eventuais avanços no *continuum* e, ao mesmo tempo, se aplicaria o IDI a um grupo controle com características similares às do grupo experimental, mas que não recebeu aulas de “I/LE intercultural”, para validar os reais avanços ocorridos.

Para terminar, queremos frisar nossa confiança na abordagem teórica adotada na presente pesquisa, pois ela não desvenda unicamente questões interculturais mas também uma visão do mundo construtivista e cibernética que pensamos seja a chave para dar conta, entre outras coisas, das incontáveis “diferenças” que nos rodeiam.

A questão em aberto – à qual porém pensamos ter contribuído, ainda que em mínima parte – é como materializar esta epistemologia em conteúdos e processos interculturais aptos para a sala de aula de I/LE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alcinéia Emmerick de (2008). *Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira*, Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-08012009-142542/pt-br.php>>. Acesso 7 dez. 2014.
- ALRED, Geof; BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. (orgs.) (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- AMÉRY, J. (1966). “¿Cuánta patria necesita el ser humano?” In: _____ (2001). *Más Allá de la culpa y la expiación. Tentativa de superación de una víctima de la violencia*. Traducción Enrique Ocaña. Valencia: Pré-textos, p. 109-138.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ARONSON, Elliot; PATNOE, Shelly (1997). *The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in the Classroom*. New York: Longman.
- BALBONI, Paolo E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- BATESON, Gregory. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- BAYLES, Peggy Porterfield (2009). *Assessing the Intercultural Sensitivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in a Texas School District*. Doctoral Thesis (Doctorate in Education). The Graduate School of the University of Minnesota. Disponível em: <http://conservancy.umn.edu/bitstream/49152/1/Bayles_umn_0130E_10245.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.
- BEACCO, Jean-Claude (2011). The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects. In: *Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Conselho da Europa. Disponível em: <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_en.doc>. Acesso: 7 dez. 2014.
- BENNETT, Milton (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. International Academy of Intercultural Research, Amsterdam: Elsevier, vol. 10. n. 2, p.179-196.
- _____. (1993). “Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”. In: PAIGE, Michael R. (org.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, p. 21-71.
- _____. (org.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- _____. (2011). “A developmental model of intercultural sensitivity”. In: PAIGE, Michael R. (org.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, p. 21-71.

Revisão de 2011 disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_D_MIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (1997). "How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language". In: FANTINI, Alvino E. (org.). *New Ways in Teaching Culture. New ways in TESOL series II: Innovative classroom techniques*. Alexandria: TESOL, p.16-21.

Disponível em: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_k.pdf. Acesso: 8 jan. 2013.

_____ (2001). "Intercultural Mindset and Skillset for Global Leadership". In: *CONFERENCE Proceedings, Leadership Without Borders: Developing Global Leaders*". Adelphi: National Leadership Institute – University of Maryland University College.

Disponível em:
http://www.lu.se/upload/LUPDF/intsek/Utresande/An_Intercultural_Mindset.pdf Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (org.) (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Traduzione di Rosalia Nordio. Milano: Franco Angeli.

_____ (2004). "Becoming interculturally competent". In: WURZEL, Jaime S. (org.). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton: Intercultural Resource Corporation,

Disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/1/FILE_Documento.pdf. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2005). *Paradigmatic assumption of intercultural communication*. Disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/3/FILE_Documento.pdf. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2007). Social justice and intercultural development: New views on campus intergroup relations. Published as: Developing intercultural sensitivity: A model to improve intergroup relations on campus. *Leadership Exchange*. Washington: National Association of Student Personnel Administrators, Fall. Disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/6/FILE_Documento.pdf. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2009a). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*. International Association for Intercultural Education, The Hague: Routledge, vol. 20, S1-2, S1-13.

Disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/7/FILE_Documento.pdf. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2009b). Creating an Interculturally Competent Campus to Educate Global Citizens. In: *Universidad 2010. 7th International Congress on Higher Education. The University for a Better World*, Fev. 10, Havana. Disponível em:
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/27/FILE_Documento_Universidad_2010_paper.pdf. Acesso 7 dez. 2014.

_____. (2010). Constructing the Quantum Paradigm in Social Science. In: *Essere umani: prospettive per il futuro*. Milano: Università Milano Bicocca. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kLFKDsH6U9o>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2011a). What All Interculturalists Need to Know: Why They are Not Cross-Cultural Psychologists, Anthropologists, or Internationalists. In: *Annual Meeting SIETAR Italia*. Milano, part 1-6. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CD-wtfrB4ZQ>> [part 1]. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2011b). A developmental model of intercultural sensitivity. Derived from: “Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity”. In: PAIGE, Michael R. (org.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, p. 21-71. Disponível em: <http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/47/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2012). Turning cross-cultural contact into intercultural learning. In: *The Universidad 2012. 8th International Congress on Higher Education: The University for Sustainable Development*, Fev. 15, Havana. Disponível em: <http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/50/FILE_Documento_Universidad_2012_paper.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

BENNETT, Milton; BENNETT, Janet (1988). “The Description, Interpretation, and Evaluation Exercise”. In: *ICW facilitators handbook*. Portland State University, Portland. Disponível em: <<http://www.intercultural.org/die.php>>. Acesso: 7 dez. 2014.

BENNETT, Milton; BENNETT, Janet (2001). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In: *The Diversity Symposium 2001*. Waltham: The Diversity Collegium. Disponível em: <<http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettpaper.pdf>> Acesso: 7 dez. 2014.

BENNETT, Milton; BENNETT, Janet; ALLEN, Wendy (2003). “Developing Intercultural Competence in the Language Classroom”. In: LANGE, Dale L.; PAIGE, R. Michael (orgs.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing, pp. 237-270.

BENNETT, Milton; BOYLAN, Patrick (2010). A conversation on cultural identity and integration: Milton Bennett interviewed by Patrick Boylan. *Cultus: the Journal of Intercultural Mediation and Communication*, n. 3, December, p. 15-41. Disponível em: <<http://patrick.boylan.it/text/boylan36.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

BENNETT, Milton; CASTIGLIONI, Ida (2004). “Embodied ethnocentrism and the feeling of culture: A key to training for intercultural competence”. In: LANDIS, Dan, BENNETT, Janet; BENNETT, Milton (orgs.), *The Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: Sage, p. 249-265.

BENNETT, Milton; SCHMIDT, Patrick (2011). Milton Bennett. An interview – how he created the DMIS. *SietarEuropa Journal*. Mandelieu la Napoule: SIETAREUROPA, March, p. 2-9 (1ª parte).

Ia parte. Disponível em:
<<http://www.sietareu.org/images/stories/newsletters/journal%20march%202011.pdf>>.
Acesso: 7 dez. 2014.

IIa parte. Disponível em:
<<http://www.sietareu.org/images/stories/newsletters/milton%20bennett%20interview%20part%202.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2013). Extended encyclopedia entries: “ethnocentrism/xenophobia”; “stereotypes/generalizations”; “constructivism”. In: CORTÉS, Carlos E. (org.). *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. New York: Sage. Disponível em:
<http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/66/FILE_Documento_Ecyclopedia_entries.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1967). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.

BERWIG, Carla Anéte (2004). *Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Disponível em:
<http://www.imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/03/2012_estereotipos_%20culturais_%20no_%20ensino_%20aprendizagem_%20de_%20portugues_%20para_%20estrangeiros.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

BHABHA, Homi K. (1994). *The location of culture*. London-New York: Routledge.

_____. (1998). *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BLACKMORE, Susan J. (2002). *La macchina dei memi*. Torino: Instar Libri

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*. 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

BUTTJES, Dieter, BYRAM, Michael (orgs.) (1990). *Mediating Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYGATE, Martin; SKEHAN, Peter; SWAIN, Merrill. (orgs.) (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited, p. 1-20.

BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (org.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

_____. (2006a). Language teaching for intercultural citizenship. Keynote address. In: *New Zealand Association of Language Teachers Biennial Conference "Bridging Cultures, Reaching Heights"*, July 4th. Auckland: University of Auckland. Disponível em: <<http://www.nzalt.org.nz/whitepapers/1.pdf>>. Acesso: 30 jan. 2013.

_____. (2006b). "Developing a concept of Intercultural Citizenship". In: ALRED, Geof; BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. (orgs.). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 109-129.

_____. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, Michael, FLEMING, Michael (orgs.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. (2001). *Developing Cultural Competence in Practice*. Clevedon: Multicultural Matters.

BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter. (2002). *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, Michael; ZARATE, Geneviève (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

CARTER, Kelly (2006). *Did we make a difference?: Contributors to intercultural sensitivity development in undergraduate students*. Doctoral Thesis (Doctorate in Philosophy). The Faculty of the Graduate School. Chicago: Loyola University. Disponível em: <http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/32/FILE_Documento_Kelly_Carter_Dissertation_Did_We_Make_the_difference.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

CASTIGLIONI, Ida (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci.

_____. (2008). *Dal multiculturalismo al diversity management*. Milano: Provincia di Milano e Università degli studi di Milano Bicocca. Disponível em: <http://www.provincia.milano.it/export/sites/default/affari_sociali/Allegati/multiculturalismo_diversity.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2010). La costruzione memetica della cultura. In: *Essere umani: prospettive per il futuro*. Milano: Università Milano Bicocca. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vxo-XmZbung>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. [2012]. *The Embodiment of Culture*. Milano: The Intercultural Development Institute. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=aSRFR6s5n5A>>. Acesso: 7 dez. 2014.

CESAREO, Vincenzo (2002). *Società multiethniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e Pensiero.

CINI, Marcello (1999) (org.). *Dalla biologia all'etica e vice-versa*. Napoli: Cuen.

COHEN, Percy S. (1978). *Modern Social Theory*. London: Heinemann

CONSELHO DA EUROPA (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução do inglês de M. J. Pimentel do Rosário e N. Verdial Soares. Porto/Lisboa: Asa Edições.

CONSELHO DA EUROPA (2001b). *Mochila Pedagógica. T-Kit n. 4. Aprendizagem Intercultural*. Tradução: Humana Global. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667999/T-Kit4_po.pdf/71e077a8-cd94-4c28-a9cd-93bd3203c979>. Acesso: 7 dez. 2014.

COPPETE, Maria Conceição (2012). *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100793>>. Acesso: 7 dez. 2014

CORBETTA, Piergiorgio (1999). *Metodologie e tecniche della ricerca sociale*. Disponível em: <http://www.uniroma2.it/didattica/statistica_sociale_B/deposito/corbettametodologia_e_tecniche_della_ricerca_sociale/riassunto.pdf>. Acesso: 7 fev. 2013.

COSTE, Daniele; MOORE, Daniele; ZARATE, Geneviève (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Conselho da Europa. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

COUTO, Mia (1990). *Cada homem é uma raça*. Lisboa: Caminho.

DARDANO, Maurizio; TRIFONE, Pietro (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Milano: Zanichelli.

DAWKINS, Richard (1992). “Memi: i nuovo replicatori”. In: *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*. Traduzione di Giorgio Corte; Adriana Serra. Milano: Oscar Mondadori, p. 198-210.

DE BOT, Kees; GINSBERG, Ralph B.; KRAMSCH, Claire J. (orgs.) (1991). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Philadelphia: John Benjamins.

DE PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini (2004). *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus.

DEARDOFF, Darla K. (org.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage.

DEL GIUDICE, Emilio (2010). L'auto-organizzazione degli organismi viventi alla luce della moderna teoria quantistica dei campi. In: *Essere umani: prospettive per il futuro*. Milano: Università Milano Bicocca. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=it4P_dxhZIM>. Acesso: 7 dez. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix (1995). *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34. Vol. I.

DERRIDA, Jacques (1996). *O Monolinguismo do Outro ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das letras.

DI MAURO, Maura (2011). Um approccio costruzionista alla Comunicazione Interculturale. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/MauraDiMauro/m-di-mauro-una-prospettiva-costruzionista-alla-comunicazione-interculturale>>. Acesso: 7 dez. 2014.

DOLCI, Roberto [2010?]. Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie. Disponível em: <<http://cird.unive.it/dspace/bitstream/123456789/294/1/COSTRUTTIVISMO%20E%20GLOTTODIDATTICA.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

FANTINI, Alvino E. (1995). Language: Its Cultural and Intercultural Dimensions, adapted from: Language, Culture and World View: Exploring the Nexus. *International Journal of Intercultural Relations*. International Academy of Intercultural Research, Amsterdam: Elsevier, vol. 19, n. 2, p.143-153. Disponível em: <http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_j.pdf>. Acesso: 11 jan. 2013.

_____. (2009). “Assessing Intercultural Competence”. In: DEARDOFF, Darla K. (org.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage, p. 456-476.

FARACI, Cinzia; DE LUCA, Pierpaolo; COLOMBO, Federica (2011a). *Arrivederci 1. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Roma: Edilingua.

FARACI, Cinzia; DE LUCA, Pierpaolo; COLOMBO, Federica (2011b). *Arrivederci 2. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Roma: Edilingua.

FARACI, Cinzia; DE LUCA, Pierpaolo; BIAGI, Daria; COLOMBO, Federica (2012). *Arrivederci 3. Corso multimediale di italiano per stranieri*. Roma: Edilingua.

FAVERO, Paolo (2010). Italians, the “Good People”: Reflections on National Self-Representation in Contemporary Italian Debates on Xenophobia and War. *Outlines: Critical Studies*. Copenhagen: University of Copenhagen, vol. 12, n. 2, p. 138-156. Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/2370/3367>>. Acesso: 7 dez. 2014.

FOWLER, Sandra M.; BLOHM, Judith M. (2004). An Analysis of Methods for Intercultural Training. In: LANDIS, Dan; BENNETT, Janet M.; BENNETT Milton J. (orgs.). *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks: Sage, pp. 37-84.

GARRETT-RUCKS, Paula (2012). Byram versus Bennett: Discrepancies in the assessment of learners’ IC development. *Proceeding of Intercultural Competence Conference*. Center for Education Resources in Culture, Language, and Literacy. Tucson: University of Arizona, vol. 2, p. 11-33. Disponível em: <http://cercll.arizona.edu/media/development/conferences/2012_icc/garrett_rucks_byram_vs_bennett_ic2012.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

GROTJAHN, Rüdiger (org.) (2010). *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. (1994). "Competing Paradigms in Qualitative Research". In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

GUDYKUNST, William B. (org.) (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage.

HALL, Edward. T. (1961). *The Silent Language*. New York: Fawcett.

_____. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

_____. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press/Doubleday.

_____. (1983). *The Dance of Life. The Other Dimension of Time*. New York: Anchor Press/Doubleday.

HALLMAN, Lyle. (1997). "International Comparisons of Values". In: LUNDIN, Susanne; IDELAND, Malin (orgs.). *Gene Technology and the Public*. Lund: Nordic Academic Press.

HAMMER, Mitchell (2001). *Interpretative Manual of the Intercultural Conflict Style Inventory*. Portland: The Intercultural Communication Institute

HAMMER, Mitchell; BENNETT, Milton; WISEMAN, Richard (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. International Academy of Intercultural Research, Amsterdam: Elsevier, vol. 27, n. 4, p.421-443.

HOFSTEDE, Geert (1980). *Culture's consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills: Sage.

_____. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: Mc Graw-Hill.

_____. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.

HOFSTEDE, Gert Jan; PEDERSEN, Paul.B.; HOFSTEDE, Geert (2002), *Exploring Cultures*. Boston: Intercultural Press.

HUBER-KRIEGLER, Martina; LÁZÁR, Ildikó (2003), *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. European Centre of Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/43/Default.aspx>>. Acesso: 7 dez. 2014.

HYMES, Dell. (1964). *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.

_____. (1972) "On communicative competence". In: PRIDE, John B.; HOLMES Janet (orgs) (1972) *Sociolinguistic*. Harmondsworth: Penguin.

INTERCULTURA (2010). Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura Onlus, II trimestre, n. 57. Disponível em: <http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/8/FILE_Documento.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

INTERCULTURAL PROJECT ASSESSMENT (2004). Disponível em: <<http://www.incaproject.org/index.htm>>. Acesso: 11 jan. 2013; <http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=9372>. Acesso em: 7 dez. 2014.

KELLY, George A. (1963), *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, New York: Norton.

KLUCKHOHN, Clyde (1959). "Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification". In: Parsons, Talcott; Shils, Edward (orgs.), *Toward a general theory of action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

KLUCKHOHN, Florence. R.; STRODBECK, Fred L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Westport: Greenwood Press.

KONTOPODIS, Michalis (2007a). Fabrication of Times and Micro-formation of Discourse at a Secondary School. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Berlin: Freie Universität Berlin, vol. 8, n.1, art. 11 Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/201/446>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____ (2007b). Human Development as Semiotic-Material Ordering: Sketching a Relational Developmental Psychology. *Outlines: Critical Social Studies*. Copenhagen: University of Copenhagen, vol. 9, n.1, p. 5-22. Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/2082/1847>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____ (2009). Documents' Memories. Enacting Pasts and Futures in the School for Individual Learning-in-Practice. *Memory Studies*. Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications, vol. 2, n.1, p. 11-26. Disponível em: <<http://mss.sagepub.com/content/2/1/11>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KONTOPODIS, Michalis; MASCIA, Marcia (2010). Reflexão, Educação e Mudança da Sociedade através de Narrativas de Alunas Jovens de Grupos Minoritários: Um Diálogo entre Vigotski e Foucault. *Zetetiké*, Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp, vol.18, p. 448-483. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2835/2492>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KONTOPODIS, Michalis; MATERA, Vincenzo (2010). Doing Memory, Doing Identity: Politics of the Everyday in Contemporary Global Communities. *Outlines: Critical Practice Studies*. Copenhagen: University of Copenhagen, vol. 12, n. 2, p. 1-14. Disponível em: <<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/2776/3340>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KRAMSCH, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1998a). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1998b). "The privilege of the intercultural speaker". In: BYRAM, Michael, FLEMING, Michael (orgs.). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 16-31.

_____. (org.) (2002). *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

_____. (2005). Post 9/11. Foreign Languages between Knowledge and Power. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 26, n. 4, p. 545-567.

_____. (2009a). *The Multilingual Subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

_____. (2009b). "Third culture and language education". In: COOK, Vivian; Li, Wei (orgs.). *Contemporary Applied Linguistics*. Vol. 1. London: Continuum. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KRAMSCH, Claire; ANDERSEN, Roger W. (1999). Teaching Text and Context through Multimedia. *Language Learning & Technology*, vol. 2, n. 2, p. 31-42 online. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol2num2/article1/>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KRAMSCH, Claire; A'NESS, Francine; WAN SHUN, Eva Lam (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, vol. 4, n.2, p. 78-104. Disponível em: <<http://llt.msu.edu/vol4num2/kramsch/default.html>>. Acesso: 7 dez. 2014.

KRISTEVA, Julia (1988). *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco.

KUHN, Thomas S. (1970). "The structure of scientific revolutions". In: NEURATH, Otto (org.). *International Encyclopedia of Unified Science*. Chicago: The University of Chicago Press, vol. 2, n. 2, p. iii-210.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark (1980). *Methaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

_____; _____. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

LANDIS, Dan; BENNETT, Janet M.; BENNETT Milton J. (orgs.) (2004). *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks: Sage.

LANGE, Dale L.; PAIGE, R. Michael (orgs.) (2003). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing.

LANGE, Kristin (2011). *Perspective on Intercultural Competence. A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teacher's and Student's Attitude*. Master's Thesis (Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften). Institut für Englische Philologie, Fachdidaktik Englisch. Berlin: Freie Universität Berlin. Disponível em: <http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSDerivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts=>>. Acesso: 7 dez. 2014.

LATOUR, Bruno (1994). *Jamais fomos modernos. Ensaio de Antropologia Simétrica*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34.

_____. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor_Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.

LAVINIO, Maria Cristina. (org.) (1992). *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

LÁZÁR, Ildikó. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Centre of Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/33/Default.aspx>>. Acesso: 7 dez. 2014.

LIDDICOAT, Anthony J.; PAPADEMETRE, Leo; SCARINO, Angela; KOHLER, Michelle (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Disponível em: <<http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

LIMA, Paula Renata Almeida (2010). *Discussões e propostas interculturais para as aulas de Espanhol como Língua Estrangeira através da análise de filmes*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://pos.letras.ufg.br/uploads/26/original_Paula.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

LOBASSO, Fabio; PAVAN, Elisabetta; CAON, Fabio (2007). *La comunicazione interculturale tra italiani e greci*. Perugia: Guerra.

LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal (orgs.) (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.

LONG, Michael H. (1989). Task, group, and task-group interaction. *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language*, vol. 8, n. 2, p. 1-26.

_____. (1996). "The role of linguistic environment in second language acquisition". In: RITCHIE, William; BHATIA, Tej K. (orgs.). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, p. 413-468.

LUZ, Rosângela Medeiros da (2010). *Pesquisa etnográfica: desvendando os significados culturais de uma professora e seus alunos sobre a língua inglesa e seu aprendizado*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística Aplicada). Faculdade de Letras. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Disponível em:

<http://perspectivas.letras.ufg.br/uploads/26/original_rosangelamedeiros.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

MADONNA, Giovanni (2002). Il tempo della metafora. In: *Il tempo: variazioni sul tema. Primo seminário del 2002*. Roma: Circolo Bateson. Disponível em: <<http://www.circolobateson.it/archiviobat/2002/seminario%20giu%202002/Testi%20seminario.htm>>. Acesso: 7 dez. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria (2011). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

MATURANA, Humberto (1988). The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*. Dublin: The Psychological Society of Ireland, vol. 9, n. 1, p. 25-82. Disponível em: <<http://www.univie.ac.at/constructivism/papers/maturana/88-reality.html>>. Acesso: 7 dez. 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston & London: Shambhala Press.

MERTENS, Donna M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

MEZZADRI, Marco (2003). *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra-Soleil.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (2012). *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Resolução 466/2012* [revisão da Resolução 196/96]. Brasília: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso: 7 dez. 2014.

MONTEIRO, Maria (2012). Aprendizagem intercultural na formação de professores de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*. São Paulo: Universidade de São Paulo, vol. 15, n. 20, p. 212-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-88372012000200012&script=sci_arttext>. Acesso: 7 dez. 2014.

NEWTON, Jonathan; YATES, Eric; SHEARN, Sandra; NOWITZKI, Werner (2010). *Report to the Ministry of Education. Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*. Wellington: School of Linguistics and Applied Language Studies and the Jessie Hetherington Centre for Educational Research, Victoria University of Wellington. Disponível em: <<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/curriculum/76637/introduction>>. Acesso: 7 dez. 2014.

NUNAN, David. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, David (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de (2012). Narrativas de uma portuguesa vivendo no Brasil: algumas observações sobre suas experiências interculturais. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 12, n. 1, p. 73-91. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/367.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

PAIGE. Michael R.; JACOBS-CASSUTO; Melody, YERSHOVA, Yelena A.; DEJAEGERE, Joan (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. International Academy of Intercultural Research, Amsterdam: Elsevier, vol. 27, n. 4, p.467-486.

PAIGE, Michael R.; JORSTAD Helen L. (Emerita); SIAYA, Laura; KLEIN, Francine; COLBY, Jeanette (2003). "Culture Learning in Language Education". A Review of the Literature. In: LANGE, Dale L.; PAIGE, R. Michael (orgs.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 173-236.

PAVAN, Elisabetta (2000). La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale. In: DOLCI Roberto; CELENTIN Paola, *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.

_____. (2002). Cultura e comunicazione non verbale nell'insegnamento delle lingue straniere. *Scuola e Lingue Moderne*. Milano: Garzanti, vol. 40, n. 2, p. 8-12.

_____. (2005). Aspetti interculturali dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS nelle università straniere. In: _____. (org.). *Il "lettore" di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*. Roma: Bonacci.

PEDERSEN, Paula (2009). Teaching towards an ethnorelative worldview through psychology study abroad. *Intercultural Education*, International Association for Intercultural Education, The Hague: Routledge, vol. 20, S1-2, p. 73-86. Disponível em: <http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/20/FILE_Documento.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

PEREIRA, Paulo Alves (2008). Os alicerces para o estabelecimento de uma aprendizagem intercultural. *Revista Educação: temas e Problemas*, Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora: Universidade de Évora, ano 3, n. 6, p. 139-161. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/5143>>. Acesso: 7 dez. 2014.

PIOTTI, Danila; DE SAVORGNANI, Giulia (2008). *UniversItalia. Corso di italiano*. Firenze: Alma Edizioni.

PORCHIA, Antonio (2006). *Voces reunidas*. Córdoba: Alción Editora.

PORTERFIELD BAYLES, Peggy (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota in Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Doctor of Education, University of Minnesota. Disponível em:

<http://conservancy.umn.edu/bitstream/49152/1/Bayles_umn_0130E_10245.pdf> Acesso: 7 dez. 2014.

PRA BHU, Narahari (1987). *Second Language Pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.

RIZZARDI, Maria Cecilia (1997). *Insegnare la lingua straniera. Apprendimento e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia.

ROKEACH, Milton (1968). *Beliefs, Attitudes and Values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

ROKEACH, Milton (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

ROCHA, Hugo Alexandre Santos da (2010). *A perspectiva intercultural na aula de língua estrangeira*. Relatório para a obtenção do grau de Mestre (Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Faculdade de Letras. Porto: Universidade do Porto. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55976/2/tesemesthugorocha000127855.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

ROIO, Maria Giovanna (2014). R come rotacismo. Disponível em: <<http://www.logopediamo.it/blog/r-come-rotacismo.html>>. Acesso: 7 dez. 2014

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo [2012?]. *Cultura, interculturalidade e o ensino de línguas*. Disponível em: <<http://ensinodelinguas.wikispaces.com/file/view/INTERCULTURALIDADE+E+O+ENSINO+DE+L%C3%8DNGUAS+com+pagina%C3%A7ao.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira (2004). *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316832>>. Acesso: 7 dez. 2014.

SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Learning*, vol. 10, n. 3, p. 209-231.

SHINODA, M (2001). *How students can develop intercultural sensitivity through [sic] foreign language learning: A case of Japanese classroom in the United States*. Unpublished master's thesis, Portland State University, Portland, OR.

SINICROPE, Castle; NORRIS, John; WATANABE, Yukiko (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *Second Language Studies*. Honolulu: Department of Second Language Studies, University of Hawai'i at Mānoa, vol. 26, n.1, p. 1-58. Disponível em: <<http://www.hawaii.edu/sls/wp-content/uploads/2014/09/Norris.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

SMITH, Shelley L.; PAIGE, Michael R.; STEGLITZ, Inge (2003). "Theoretical foundations of intercultural training and applications to the teaching of culture" In: LANGE, Dale L.;

PAIGE, R. Michael (orgs.). *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 89-125.

SOFFRITTI CANTONI, Maria Grazia (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural. O caso do ensino da língua italiana*, Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2403/TESE%20MESTRADO%20GRAZIA%20DEFINITIVA.pdf?sequence=1>>. Acesso: 7 dez. 2014.

SPINELLI, Barbara; (2010). “Lo sviluppo delle competenze interculturali attraverso i Referenziali per le lingue”. In: _____; PARIZZI, Francesca. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 135-150.

SPINZI, Cinzia (2010). To be or to be perceived? Identity and Integration: ad Introduction. *Cultus: the Journal of Intercultural Mediation and Communication*, n. 3, December, p. 9-16. Disponível em: < <http://cultusjournal.com/1/upload/introduzione.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

SPRADLEY, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

STEINER, George. Extraterritorial . In: _____ (1990). *Extraterritorial. A literatura e a revolução da linguagem*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 15-21.

STICCHI DAMIANI, Maria (1982). Stato attuale dela ricerca sull'interazione didattica in aule di lingua. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 2, pp.151-161.

TANNEN, Deborah (1990). *You Just Don't Understand Me: Woman and Men in Conversation*. New York: Morrow.

TAYLOR, Sir Edward Burnett (1871). *Primitive Culture. Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Vol. I. London: John Murray.

THOMAS, Jenny (1983). Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, vol. 4, n. 2, p. 91-112.

TING-TOOMEY, Stella; GUDYKUNST, William B. (1988). *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage.

TRIANDIS, Harry C. (org.) (1972). *The Analysis of Subjective Culture*. New York: Wiley

_____. (1995). *Individualism and Collectivism*, Boulder: Westviews Press. Strasbourg: Council of Europe.

VAN EK, Jan A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I: Scope*.

VICO, Giambattista (2005). *De antiquissima italorum sapientia*. SANNA, Manuela (org.). Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

VYGOTSKY, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge-London: The M.I.T Press.

VON FOERSTER, Heinz (1973). “Costruire una realtà”. In: WATZLAWICK, Paul (org.) (2010). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Milano: Feltrinelli, p. 37-56.

VON GLASERFELD, Ernst von [?]. Il costruttivismo e le sue radici. Disponível em <<http://www.oikos.org/voncostrutt.htm>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (1983). Knowledge as Environmental Fit. Disponível em: <<http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/084.pdf>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (1996). Aspects of radical constructivism. Disponível em: <<http://www.vonglasersfeld.com/191>>. Acesso: 7 dez. 2014.

_____. (2010). “Introduzione al costruttivismo radicale”. In: WATZLAWICK, Paul (org.). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Traduzione dal tedesco di Ute Lipka. Milano: Feltrinelli, p. 17-36.

VECCHI, Benedetto (org) (2003). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'identità*. Traduzione di Fabio Galimberti. Roma-Bari: Laterza.

VENTURINI, Tommaso (2008). Per una cartografia delle controversie. *Etnografia e ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino. vol. 3, p. 369-394. Disponível em: <http://www.medialab.sciences-po.fr/publications/Venturini-Introduzione_Cartografia_Controversie.pdf>. Acesso: 7 dez. 2014.

WATZLAWICK, Paul (org.) (2010). *La realtà inventata. Contributi al costruttivismo*. Traduzione dal tedesco di Ute Lipka. Milano: Feltrinelli.

WHORF, Benjamin L. (1956). Science and linguistics. In CARROLL, John B. (org.). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Boston: M.I.T Press (p. 207-219).

YIN, Robert (2009). *Case-study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

ZARATE, Geneviève (2004). *Cultural mediation and language learning and teaching*, European Centre of Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em: <<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/42/Default.aspx>>. Acesso: 7 dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

QUADRO SINÓTICO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE SENSIBILIDADE INTERCULTURAL

	Descrição do Quadro sinótico do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (MDSI)
Estágio / pergunta da entrevista (IDI):	Estágio do MDSI e correspondente(s) pergunta(s) na entrevista preparatória do IDI
Formas:	Em este estágio a atitude em relação à diferença pode manifestar-se como...(ou ser consequência de..)
Características:	Em este estágio a diferença cultural é percebida como...
Itens:	Itens exemplificativos das respostas de pessoas que se encontram neste estágio de sensibilidade intercultural. Os itens procedem: (1) do <i>Intercultural Development Inventory</i> (IDI) por via indireta já que, tratando-se de um instrumento de pesquisa comercial, não é público, embora parcialmente acessível em artigos e teses de doutorado (PAIGE <i>et al.</i> , 2003; HAMMER <i>et al.</i> 2003); (2) de afirmações do autor do MDSI (BENNETT, 1993).
Problema a ser resolvido:	
Como resolver? (Tarefas):	As indicações fornecidas por Bennett (1993).

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Negação <i>(Denial)</i> Em sua opinião, existem muitas diferenças culturais? (HAMMER et al., 2003, p. 426, nota 1)⁷⁴.	Isolamento Separação	<ul style="list-style-type: none"> - A diferença cultural não é interpretada de maneira complexa (causa: isolamento/separação de outras culturas); - A diferença é negada porque não percebida; - Aquilo que se conhece do outro são estereótipos; - A experiência pessoal é a única rica e central, já que o conhecimento da experiência do outro é escasso; - Em casos extremos: desumanização do outro, exploração e não respeito (BENNETT, 1993). <p>Resumindo: as outras culturas não existem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A sociedade seria muito melhor se os diferentes grupos culturais não se misturassem; - Não gosto muito de socializar com pessoas de culturas diferentes (PAIGE et al., 2003, p. 470)⁷⁵. - É justo que as pessoas não se importem com aquilo que acontece fora do seu país; - As pessoas devem evitar os indivíduos de outras culturas que se comportam de forma diferente; - O nosso padrão cultural deveria ser um modelo para o resto do mundo (HAMMER et al. 2003, p. 434)⁷⁶. <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde que falemos todos a mesma língua, não tem problema; - A minha preocupação maior é saber como “me virar” e fazer pedidos em restaurantes; - Com base na minha experiência posso ser exitoso em qualquer cultura sem esforços – eu nunca passo por <i>shocks</i> culturais [...] (BENNETT, 1993, p. [1])⁷⁷. 	Tendência a evitar a observação ou o confronto com a diferença cultural (BENNETT, 1993).	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência das diferenças culturais; - Iniciar a conciliar estabilidade e mudança (BENNETT, 1993, p. [2])⁷⁸. - Atividades de tomada de consciência cultural; - Amostras de eventos culturais: feira de comida, show de moda, companhia de dança (CARTER, 2006, p. 12)⁷⁹.

⁷⁴ No original: “Do you think there is much cultural differences around here?”

⁷⁵ No original: “Society would be better off if culturally different groups kept to themselves; I do not like to socialize very much with people from different cultures.”

⁷⁶ No original: “It is appropriate that people do not care what happens outside their country; people should avoid individuals from other cultures who behave differently; our culture’s way of life should be a model for the rest of the world.”

⁷⁷ No original : “[...] As long as we all speak the same language, there’s no problem; the main concern I have involve knowing how to get around and ordering in restaurants; with my experience, I can be successful in any culture without any special effort - I never experience culture shock [...] .”

⁷⁸ No original: “Recognize the existence of cultural difference; to begin the reconciliation of stability and change.”

⁷⁹ No original: “Cultural awareness activities; cultural showcase events: food-fair, fashion show, dance troupe.”

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Defesa <i>(Defense)</i> Que tipo de dificuldades ou problemas associados com as diferenças culturais existem? (HAMMER <i>et al.</i>, 2003, p. 426, nota 1)⁸⁰.	Denigração Superioridade Defesa ao contrário	As pessoas: - sentem-se assediadas porque não estão seguras da sua identidade; - em sua visão de mundo (<i>worldview</i>), fazem unicamente macro-distinções de forma dualística: gosto/não gosto, está certo/não está certo, é bonito/é feio; - A visão do mundo está dividida entre “nós/eles”, onde “eles” é estereotipado negativamente e “nós” positivamente; - Na “defesa ao contrário”, “eles” são melhores do que “nós” (as polaridades são invertidas, mas a qualidade da experiência não muda). Resumindo: as outras culturas são uma ameaça (BENNETT, 1993).	- As pessoas de outras culturas não são de mentalidade aberta como as da minha cultura (PAIGE <i>et al.</i> , 2003, p. 470) ⁸¹ . [Defesa ao contrário]: - As pessoas da nossa cultura são menos tolerantes em relação às pessoas de outras culturas; - As pessoas da nossa cultura são mais preguiçosas em relação às pessoas de outras culturas [...] (HAMMER <i>et al.</i> 2003, p. 434) ⁸² . [...] - Quando viajo para outro país dou me conta de quanto melhor é a minha cultura; - Essas pessoas não valorizam a vida da mesma forma que a gente [...]. [Defesa ao contrário] [...]: - Os meus compatriotas dão-me constrangimento, por isso passo o meu tempo com as pessoas da cultura anfitriã; - Gostaria de poder eliminar o meu background cultural e chegar a ser realmente um deles (BENNETT, 1993, p. [3]) ⁸³ .	Reconhecimento de uma humanidade comum com pessoas de outras culturas (BENNETT, 1993).	- Reduzir a polarização enfatizando a “humanidade comum”; - Distribuir as críticas de forma equitativa (BENNETT, 1993, p. [4]) ⁸⁴ . - Ênfase nos elementos em comum entre as culturas, por exemplo [utilizando] atividades de arborismo, onde os indivíduos podem compartilhar suas vulnerabilidades com pessoas de outros países (CARTER, 2006, p. 12) ⁸⁵ .

⁸⁰ No original: “*What kind of difficulties or problems associated with having cultural differences around here exist?*”

⁸¹ No original: “*People from other cultures are not as open-minded as people from my own culture.*”

⁸² No original: “*People from our culture are less tolerant compared to people from other culture; people from our culture are lazier than people from other culture [...].*”

⁸³ No original: “*[...] When I go to other countries, I realize how much better my own culture is; these people don’t value life the way we do [...]. [Reversal][...]: I am embarrassed by my compatriots, so I spend all my time with the host country nationals; I wish I could give up my own cultural background and really be one of these people.*”

⁸⁴ No original: “*Mitigate polarization by emphasizing “common humanity; distribute criticism equally.*”

⁸⁵ No original: “*Emphasis on the commonalities among cultures, for example ropes course activities during which they can share the vulnerabilities of people of other cultures.*”

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Minimização (Minimization) Afinal de contas, é mais importante prestar atenção às diferenças ou às semelhanças culturais entre nós? Se o respondente enfatiza a importância de prestar atenção às semelhanças, continuar com [esta pergunta]: em sua opinião, quais são as semelhanças? (HAMMER <i>et al.</i>, 2003, p. 426, nota 1)⁸⁶.	Universalismo físico (as mesmas necessidades físicas: fome, sede, proteção). Universalismo transcendente (semelhanças religiosas ou políticas)	- Os elementos da própria visão cultural do mundo são percebidos como universais: as pessoas esperam semelhanças dos outros (BENNETT, 1993). Resumindo: as outras culturas são diferentes só na superfície.	[...] <ul style="list-style-type: none"> - Estou cansado de ouvir o tempo todo que as pessoas são diferentes; temos que reconhecer que, ao fim ou ao cabo, somos todos seres humanos (PAIGE <i>et al.</i>, 2003, p. 470)⁸⁷. - A nossa humanidade comum merece mais atenção do que a diferença cultural; - As diferenças culturais são menos importantes do que o fato que as pessoas têm as mesmas necessidades, interesses e objetivos na vida [...] (HAMMER <i>et al.</i> 2003, p. 434)⁸⁸. - O segredo para se dar bem em todas as culturas é simplesmente ser você mesmo - autêntico e honesto [...]; - Tenho um instinto intuitivo em relação às pessoas, independentemente de suas culturas [...]; - O contexto pode ser diferente mas as necessidades comunicativas básicas são as mesmas no mundo todo [...]; - Ao fim ou ao cabo o mundo é pequeno (BENNETT, 1993, p. [5])⁸⁹. 	Reconhecer a própria cultura e tomar consciência do paradigma que utilizamos para fundamentar um contexto (BENNETT, 1993).	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autoconsciência cultural; - Conciliar unidade e diversidade (BENNETT, 1993, p. [6])⁹⁰.

⁸⁶ No original: "When it comes down to the bottom- line, is it more important to pay attention to cultural differences or similarities among us. If respondent emphasizes the importance to pay attention to similarities, follow-up with, what do you think the similarities are."

⁸⁷ No original: "[...] I am sick and tired of hearing all the time about what makes people different; we need to recognize that we are all human beings, after all."

⁸⁸ No original: "Our common humanity deserve more attention than culture difference; cultural differences are less important than the fact that people have the same needs, interests and goals in life[...]."

⁸⁹ No original: "The key to getting along in any culture is to just be yourself - authentic and honest [...]; I have this intuitive sense of other people, no matter what their culture [...]; while the context may be different, the basic need to communicate remains the same around the world [...]; it is a small world, after all."

⁹⁰ No original: "Develop cultural self-awareness; reconcile unity and diversity."

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Aceitação <i>(Acceptance)</i> Faz alguma tentativa específica para conhecer as culturas à sua volta? (HAMMER <i>et al.</i>, 2003, p. 426, nota 1)⁹¹.	Respeito para as diferenças de comportamento Respeito para as diferenças de valores	As pessoas: - experimentam as diferenças dentro de uma condição de humanidade comum; - estão norteadas por curiosidade e aceitação do outro; - aceitam a vitalidade de modalidades culturais diferentes enquanto a pensamento e comportamento, ainda que elas possam não gostar; - começam a pensar que o seu comportamento não é a única maneira de estar no mundo; - tendem a evitar o exercício de poder e podem ficar paralisadas pelas dúvidas colocadas por normas culturais em conflito (BENNETT, 1993). Resumindo: as pessoas reconhecem o valor de outras realidades culturais.	[...] - É normal que as pessoas de outras culturas não tenham necessariamente os mesmos valores e objetivos das pessoas da minha cultura (PAIGE <i>et al.</i> , 2003, p. 471) ⁹² . [da Aceitação à Adaptação] - Presenciei a vários exemplos de mal-entendido devidos a diferenças culturais na gestualidade ou no contato ocular; - Avalio as situações na minha cultura com base na minha experiência e conhecimento de outras culturas e, quando entro em contato com gente de uma cultura diferente mudo o meu comportamento para me adaptar a eles (HAMMER <i>et al.</i> 2003, p. 434) ⁹³ . [...] - As pessoas de outras culturas são diferentes de formas que eu não tinha pensado antes [...]; - Às vezes pode ser difícil saber que os valores em outras culturas são diferentes, procurar ser respeitoso mas, ao mesmo tempo, querer manter os meus valores de referência [...] (BENNETT, 1993, p. [7]) ⁹⁴ .	Manter a relatividade dos valores mesmo escolhendo uma orientação própria dentro deles; resolver isso significa tomar a perspectiva do outro sem perder a própria (BENNETT, 1993).	- Refinar a análise dos contrastes culturais; - Conciliar relatividade e compromisso (BENNETT, 1993, p. [8]) ⁹⁵ . - As pessoas em aceitação [...] precisam enfatizar as aplicações práticas do seu entendimento das diferenças culturais como, por exemplo, imersão ou simulação (CARTER, 2006, p. 14) ⁹⁶ .

⁹¹ No original: “*Do you make any specific efforts to find out more about the cultures around you.*”

⁹² No original: “[...] *It is appropriate that people from other cultures do not necessarily have the same values and goals as people from my own culture.*”

⁹³ No original: “*I have observed many instances of misunderstanding due to cultural differences in gesture or eye contact; I evaluate situations in my own culture based on my experiences and knowledge of other cultures; I find I change my behavior to adapt to theirs.*”

⁹⁴ No original: “*[...] people of other cultures are different in ways I hadn’t thought of before [...]; sometimes it’s confusing knowing that values are different in various cultures and wanting to be respectful, but still wanting to maintain my own core values [...].*”

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Adaptação (Adaptation) a) Tenta adaptar a sua maneira de comunicar às pessoas de outra cultura?; b) Para você significa alguma coisa “olhar o mundo com os olhos de uma pessoa de outra cultura?; c) Pensa ter uma ou mais culturas? (HAMMER et al., 2003, p. 426, nota 1)⁹⁷.	Empatia Pluralismo	As pessoas: - são empáticas, mas não “se perdem” no outro; - constroem as bases para que a relação com o outro esteja fundamentada na reciprocidade. Isso requer a ampliação do repertório de valores e comportamentos, não em uma sua substituição; - utilizam o conhecimento da própria cultura e da do outro para se deslocarem em um marco de referência cultural diferente, desta forma modificam seu comportamento para torná-lo mais apropriado às culturas diferentes daquela de procedência; - algumas pessoas podem ser capazes de exercer o poder com modalidades apropriadas à outra cultura (BENNETT, 1993). Resumindo: as pessoas mudam de visão e de comportamento para tomar em conta a outra cultura.	[Adaptação cognitiva (<i>cognitive adaptation</i>):] - Eu acho que existem vantagens em identificar-se com outra cultura [...]. [Adaptação comportamental (<i>behavioral adaptation</i>):] - Apesar de ser membro da minha cultura me sinto igualmente à vontade em uma ou mais culturas outras; - Quando entro em contato com pessoas de diferentes culturas eu mudo o meu comportamento para me adaptar a eles (PAIGE et al., 2003, p. 472) ⁹⁸ . [...] - Cumprimento as pessoas da minha cultura e da cultura anfitriã de maneira diferente tomando em conta as diferenças culturais acerca das formas de comunicar respeito; - Eu posso manter os meus valores e [ao mesmo tempo] me comportar de maneira culturalmente adequada [...] (BENNETT, 1993, p. [9]) ⁹⁹ .	“Sentirem-se autênticos”. Se o comportamento é o resultado de um “sentir” para outras culturas das quais se adquiriu características, então todos esses aspectos compõem autenticamente a pessoa que se é (BENNETT, 1993).	- Desenvolver a empatia cognitiva e intuitiva; - Ampliar o repertório para um leque maior de comportamentos autênticos (BENNETT, 1993, p. [10]) ¹⁰⁰ . - As pessoas precisam de mais oportunidades de praticar as suas habilidades adaptativas interagindo com outras culturas em situações de vida real (CARTER, 2006, p. 15) ¹⁰¹ .

⁹⁵ No original: “Refine analysis of cultural contrasts; reconcile relativity and commitment.”

⁹⁶ No original: “People in acceptance [...] need an emphasis on the practical application of their understanding of cultural difference such as cultural immersion or simulation.”

⁹⁷ No original: “Do you try to adapt your communication to people from other cultures. Does it mean anything to you to look at the world through the eyes of a person from other cultures? Do you feel you have two or more cultures?”

⁹⁸ No original: “[cognitive adaptation:] I feel there are advantages in identifying with more than one culture. [behavioral adaptation:] although I am a member of my own culture, I am nearly as comfortable in one or more other cultures; when I come in contact with people from a different culture, I find I change my behavior to adapt to theirs.”

⁹⁹ No original: “[...] I greet people from my culture and people from the host culture somewhat differently to account for cultural differences in the way respect is communicated; I can maintain my value and also behave in culturally appropriate way”

¹⁰⁰ No original: “Develop cognitive and intuitive empathy; expand repertoire to allow to broader range of authentic behavior.”

¹⁰¹ No original: “People need more opportunities to practice their adaptive skills by interacting with other cultures in real-life situations.”

Níveis/pergunta entrevista	Formas	Características	Itens	Problema a ser resolvido	Como resolver? (Tarefas)
Integração (Integration) a) O ajustamento para com outra cultura o tem levado a questionar a sua identidade?; b) Se sente isolado em relação às culturas nas quais está envolvido? (HAMMER <i>et al.</i>, 2003, p. 426, nota 1)¹⁰².	Avaliação contextual Marginalidade construtiva	As pessoas: - procuram reconciliar os marcos culturais, por vezes em conflito, que interiorizaram; - têm tendência a assumir papéis de mediadores interculturais; - têm tendência a se associarem com outros marginais; - fazem uma avaliação contextual: bondade ou eticidade das ações não são absolutas, mas construída pelos seres humanos que assumem responsabilidade pela realidade que estão criando. As pessoas guiam seu comportamento pelas linhas éticas que eles mesmos criaram. Marginalidade encapsulada: - A pessoa sente-se presa entre as culturas e não se sente parte de nada. Marginalidade construtiva: - O sincretismo se dá de forma natural e é aceito como identidade especial. Resumindo: as diferenças culturais são incorporadas à identidade (BENNETT, 1993).	[Marginalidade encapsulada:] - Sinto-me desenraizado porque acho que não tenho uma identificação cultural; - Não me identifico com nenhuma cultura a não ser aquela que tenho dentro de mim; - Não me sinto membro de nenhuma cultura ou combinação de culturas (HAMMER <i>et al.</i> 2003, p. 434) ¹⁰³ . - Embora por vezes me sinta às margens de alguns grupos, sou capaz de entrar e sair deles com relativa facilidade; - Qualquer lugar é casa se você sabe suficientemente bem como as coisas funcionam aí [...]; - Em um mundo intercultural cada um precisa ter um <i>mindset</i> intercultural; - Eu curto participar plenamente de ambas as minhas culturas; - As minhas capacidades de tomar decisões ficaram enriquecidas porque tenho vários marcos de referência (BENNETT, 1993, p. [11]) ¹⁰⁴ .		- Resolver a identidade multicultural; - Suportar a construção da 3ª cultura em interações pessoais ou organizacionais (BENNETT, 1993, p. [12]) ¹⁰⁵ . - Para resolver [o estágio de] integração as pessoas precisam participar de um grupo de referência constituído por outros marginais culturais parecidos a eles que suporte a re-formação de uma identidade [...] (CARTER, 2006, p. 15-16) ¹⁰⁶ .

¹⁰² No original: “Has your adjustment to other cultures led you to question your identity? Do you feel apart from those cultures that you are involved in?”

¹⁰³ No original: “I feel rootless because I do not think I have a cultural identification; I do not identify with any culture, but with what I have inside; I do not feel I am a member of any culture or combination of cultures.”

¹⁰⁴ No original: “While sometimes I feel marginal in groups, I am able to move in and out of them with relative ease; everywhere is home, if you know enough about how things work there; things work there; in an intercultural world, everyone need to have an intercultural mindset; I truly enjoy participating fully in both of my cultures; my decision-making skills are enhanced by having multiple frames of reference.”

¹⁰⁵ No original: “Resolve the multicultural identity; support for 3rd culture constructions in personal or organizational interaction.”

¹⁰⁶ No original: “- To resolve Integration people need to participate in a reference group of other culturally marginal people, similar to themselves, in order to support the re-formation of an identity.”

APÊNDICE – B

QUADRO SINÓTICO DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS

As primeiras seis perguntas pertencem ao questionário proposto por Hammer (2003) e aparecem em **negrito** na coluna da esquerda. As que surgiram espontaneamente e ao longo da entrevista se encontram – sempre em **negrito** – sem número e nas colunas correspondentes a cada entrevistado.

As palavras exatas dos entrevistados aparecem entre aspas, os acréscimos aos textos de nossa autoria encontram-se entre colchetes.

Dados biográficos	1. (mulher)	2. (homem)	3. (mulher)	4. (mulher)
Nome	P.	A.	M.	E.
Idade	42	41	29	32
Cidadania	Colombiana. Florência (Caquetá) - portal da Amazônia até os 7 anos, depois Bogotá	Brasileiro [São Paulo]	Colombiana [Bogotá]	Brasileira [Rio de Janeiro]
Profissão /atividade à qual se dedica	Professora de ensino superior em Colômbia há 15 anos. Em Brasil, está cursando doutorado em literatura hispano-americana na USP.	Professor na rede pública municipal; está afastado para estudos neste momento. Está cursando mestrado [em literatura hispano-americana] na USP.	Está cursando mestrado em literatura hispano-americana na USP. Aulas de espanhol e tradução espanhol-português e vice-versa.	Professora de italiano na ACIB. Formou-se na Universidade Fluminense, Master ITALS, Universidade de Veneza. Está afastada por problemas de saúde. Está cursando mestrado em italiano na USP.

Dados biográficos	1. (mulher)	2. (homem)	3. (mulher)	4. (mulher)
Línguas conhecidas e como as aprendeu	Espanhol: língua materna; Inglês: 2a língua; Português: lê; Francês: lê e escreve bem.	Conhecimento de línguas - mais intuitivo do que formal. Português: língua materna; Estudo formal de: inglês, francês, alemão, latim, mas não as domina. Francês: lê e entende (pode segmentar); Inglês: não pode segmentar; Espanhol: proximidade desde jovem, as leituras que não podia fazer em português as fazia em espanhol.	Espanhol: língua materna; Inglês: aprendeu no colégio e por meio do contato com a irmã que mora em EUA há muitos anos; Português - estudou num instituto em Bogotá com professores nativos; Francês - entende e fala.	Português: língua materna; Italiano: entende e fala bem; Espanhol: entende; Inglês: entende.
Viagens	Caribe: Panamá, Cuba.	Foi duas vezes para Argentina por turismo (Buenos Aires, Córdoba).	Canadá (dois meses), EUA por turismo.	Itália - estudo Suíça italiana- turismo Chile – turismo
Outras perguntas/informações	Na apresentação falou de diferenças culturais dentro de Colômbia e fez uma comparação entre esta última e as culturas do <i>Rio de la Plata</i> (Argentina): a “tristeza alegre” da cultura caribenha (influência negra) vs. “tristeza doce” dos andinos (influência indígena). Nas culturas rio-platenses (Argentina) a tristeza é alarido, é lancinante e é preciso “falar” dela. De Brasil não pode falar: está demasiado perto para tomar distância.	Quantos amigos estrangeiros tem? Poucos. Tem alguns amigos brasileiros que moram no exterior. Lida com estudantes e professores estrangeiros.		

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Negação (Denial)</p> <p>Formas: <i>Isolamento;</i> <i>Separação</i></p> <p>1. Em sua opinião, existem muitas diferenças culturais? Pode dar exemplos?</p>	<p>Existem níveis de diferenças culturais.</p> <p>O ser humano trata de identificar-se com as semelhanças, mas o que realmente nos identifica são as diferenças. Quando se mudou para Bogotá, aos 7 anos de idade, tomou consciência das diferenças culturais. Em Bogotá aprendeu o “dever ser” porque é uma cidade do “deves, deves, deves”: deves ser pulcra, deves ser cordial, deves ser atenta. “Agora sou uma aculturada completa” (humor negro).</p>	<p>Sim, por exemplo, as formas de tratamento. Os brasileiros se resistem às formalidades.</p>	<p>Bogotá vs. São Paulo: o trabalho tem um papel central na vida do paulistano - trabalha no fim de semana e sente orgulho por isso. No fim de semana dificilmente sai da cidade para um lugar mais ameno. Em Bogotá trabalhar no fim de semana seria um castigo e no fim de semana as pessoas saem da cidade para comer <i>assado</i> em um lugar no campo.</p>	<p>Sim, também dentro do Brasil. Rio Grande do Sul (cidade do pai) vs. Sergipe (cidade da mãe). No nordeste não é preciso avisar com antecipação para ir e comer na casa de alguém, no Sul sim. Norte e Sul de Itália: no trem, no Sul, todos conversam, perguntam e oferecem comida, no Norte é silêncio.</p>

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Defesa (<i>Defense</i>)</p> <p>Formas: <i>Denigração</i> <i>Superioridade</i> <i>Defesa ao contrário</i></p> <p>2. Que tipo de dificuldades ou problemas associados com as diferenças culturais existem?</p>	<p>No outro sempre procuramos a semelhanças e não a diferença. “Custa-nos despojar-nos de nós mesmos e começar a ver desde os olhos dos outros. Até que ponto é válido despojar-se? Isso é aculturar-se: deixar de ser eu para ser o outro”.</p>	<p>Dificuldades na separação da vida pública e da vida privada</p> <p>- experiência como professor – na escola os alunos bolivianos eram muito respeitosos e aplicados, diferentemente dos alunos brasileiros (o magistério é em declínio no Brasil, já se sabe). Os pais desses alunos também se preocupavam com os filhos, do ponto de vista do aproveitamento escolar. Esse alunado era bem visto pelos professores.</p> <p>Os bolivianos, coreanos, chinês vão muito aos parques com os filhos no fim de semana. Os brasileiros preferem lugares fechados como o shopping – diversão associada ao consumo também para as classes brasileiras mais baixas.</p>	<p>- Problemas com a língua: tende a usar o “você” com o significado de “usted” em espanhol e acaba afastando as pessoas por utilizar um tratamento mais formal</p> <p>- Silêncio vs. música (não é um problema, mas é visto como diferente). No Brasil os bares não têm música ambiente. Se tiver música em vivo o volume é alto e todos gritam para falar. No Brasil não se valoriza o silêncio [das vozes humanas]. Não se coloca música; o meio sonoro pareceria ser a voz.</p> <p>- Há coisas que não são vistas como problema mas como coisas boas: as pessoas em São Paulo têm um “esquema mental” (fazem fila para tudo, o ônibus respeita as paradas). É diferente de Colômbia onde a desordem parece natural.</p> <p>- As duas línguas que existem em Brasil: a escrita e a falada. Aqui teve que aprender um português falado diferente daquilo que aprendeu em Colômbia.</p>	<p>O grande problema é o preconceito. Quando mudamos de cidade/pais vemos a vida de maneira diferente. As pessoas oriundas de certo lugar não se abrem para conhecer os estrangeiros, estes últimos, sim.</p> <p>Episódio 1: um senhor em Verona disse que na sua cidade não havia estrangeiros porque foi feita “uma limpeza”.</p> <p>Episódio 2: Trem Roma-Lugano - um passageiro italiano achou que a amiga de E., Brasileira, aproveitasse a oportunidade de fazer turismo para também procurar trabalho.</p> <p>Episódio 3: no Rio de Janeiro – preconceito em relação aos gaúchos que fazem o vestibular no Rio (E. falava com sotaque gaúcho, mas era do Rio).</p>

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Minimização (Minimization)</p> <p>Formas: <i>Universalismo físico</i> (as mesmas necessidades físicas: fome, sede, proteção) <i>Universalismo transcendente</i> (semelhanças religiosas ou políticas)</p> <p>3. Afinal de contas, é mais importante prestar atenção às diferenças ou às semelhanças culturais entre nós? Se o respondente enfatiza a importância de prestar atenção às semelhanças continuar come esta: em sua opinião, quais são as semelhanças?</p>	<p>“Para poder entender o outro tenho que pensar na diferença: aquele que me assemelha não me descentra, me justifica, me confirma. Aquele que é diferente de mim me questiona, me leva a procurar entender. Quando ‘o outro’ pensa como eu, estamos em um monólogo”.</p>	<p>Nas semelhanças, embora não perdendo de vista as diferenças. [Solicitado a matizar as semelhanças diz]: aquilo que move para uma vida digna [solicitado sobre o que significa uma vida digna]: que não haja privações, que a pessoa possa se aperfeiçoar, que tenha projetos e que os possa realizar, que possa sonhar – questões práticas e básicas mas também espirituais</p>	<p>Talvez nas semelhanças: a forma de comer, entre Colômbia e Brasil, é parecida.</p> <p>O brasileiro NÃO paulistano é aquele que melhor entende o estrangeiro pela comum condição de imigrante. Os amigos de M. não são de SP. “Desde as margens, eles podem ver-se como ‘os outros’ em relação ao paulistano”. Os brasileiros não paulistanos sentem a necessidade de mimetizar conscientemente seu acento regional ou de evitar determinados temas para não sofrer preconceitos no meio de trabalho ou acadêmico.</p>	<p>As diferenças devem ser entendidas; não podemos ficar no estereótipo porque isso faz mal à comunicação e às relações entre as pessoas.</p> <p>E quando as temos entendido o que fazemos? Entendemos e respeitamos</p>

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Aceitação (<i>Acceptance</i>)</p> <p>Formas: <i>Respeito para as diferenças de comportamento;</i> <i>Respeito para as diferenças de valores</i></p> <p>4. Faz alguma tentativa específica para conhecer as culturas à sua volta?</p>	<p>“Tento que não, mas me invadem”. Uma pessoa passa a vida procurando ser UNO e, na verdade, aquilo que a vida lhe diz é que uma pessoa é múltiplos UNOS, que tem muitos EUS e que uma pessoa vai se transformando. [...] O ser humano “cria” a necessidade de mudança ainda que o meio não lhe peça isso estritamente [...] mas se não mudas o olhar, não vai mudar o mundo, apesar de que o contexto peça isso: temos que transformar a nossa mirada”.</p> <p>“A língua te diz ‘pula de ti’. Falar em voz alta, como se faz em Argentina, te descentra, os dialetos te tiram da tua língua confortável”.</p> <p>Com o português a primeira dificuldade é a línguas: ordenar ideias e estar chateada custa-me; uma pessoa sente na língua que fala. Depois vêm as modalidades nas quais expressar as ideias, que se aprendem ao longo do tempo.</p>	<p>Leitura, que implica um estranhamento. Busca o contato com produções do universo cultural outro (cinema, música etc.)</p> <p>Não esquiva o contato com pessoas de outra cultura, entes pelo contrário.</p>	<p>É faladora e curiosa: pergunta diretamente.</p>	<p>Pergunta.</p> <p>Episódio 1: dois amigos italianos (irmão e irmã) hospedados na casa de E. Ele era afável e ela sempre insatisfeita e muito exigente. A família de E. fez de tudo para agradar a hospede mas ela ficava amuada, queixava-se da comida “italiana-brasileira” dizendo que não era verdadeiramente italiana, da RAI (canal de televisão italiano), do fato que apareciam mais convidado para almoçar sem avisar previamente (ela tinha preparado a comida para as pessoas previstas). E. tinha consciência que era o caráter dela (o amigo era diferente) mas para a sua família a convivência com a senhora italiana foi difícil.</p>

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Adaptação (Adaptation)</p> <p>Formas: <i>Empatia</i> <i>Pluralismo</i></p> <p>5a) Tenta adaptar a sua maneira de comunicar às pessoas de outra cultura?;</p> <p>5b) Significa alguma coisa para si “olhar o mundo com os olhos de uma pessoa de outra cultura?;</p> <p>5c) Pensa ter uma ou mais culturas?</p>	<p>5a) “Tento, mas depois vêm as modalidades.....”</p> <p>5b) “Em Colômbia eu não me sentia latino-americana, mas aqui sim”.</p> <p>5c) Gostaria de não ter mais culturas [...] tenho muitas coletividades: <i>caqueteña</i>, <i>bogotana</i>, colombiana etc.</p>	<p>5a) Fala muito com os outros sobre o seu país</p> <p>5b) sim, significa quebrar a barreira dos preconceitos. Uma forma de relativismo que a diplomacia internacional deveria praticar e os governos também para ter uma educação mais inclusiva e para que a globalização não seja uma uniformização. Buscar colocar-se no lugar do outro é quebrar essa tendência a ver o outro como inimigo [...].</p> <p>5c) A cultura não é monolítica mas sempre um dado múltiplo, nesse sentido ninguém tem UMA cultura [...]. Gostaria de aprender algo mais visceral da cultura andina</p> <p>Pode imaginar que em algum momento a cultura andina possa fazer parte da sua cultura?</p> <p>Seria uma perspectiva adicional àquela que ele já tem – “ver todas as coisas que eu vejo hoje também a partir dela [...] Viver as coisas a partir desta dupla perspectiva certamente vai me dar uma dimensão melhor do que dessa perspectiva isolada da qual eu vejo.</p>	<p>5a) Na Colômbia quando você pergunta “como estás” a outra pessoa se sente autorizada a contar-te os seus dramas; no Brasil o “tudo bem?” não deixa esse espaço. Não é comum que as pessoas se abram como na Colômbia e não precisa ser o meu melhor amigo. Por isso já não procuro aprofundar as conversas e faço perguntas que não requeiram respostas articuladas; faço a conversa convencional.</p> <p>5b) Quando se tem contato com outra cultura se revaloriza a própria cultura. Quando uma pessoa está no seu país está na sua zona de conforto; sabe como comportar-se sempre. Em Colômbia, em casa de alguém com quem temos intimidade, a comida é servida nos pratos, se deve pedir permissão para abrir a geladeira e pedir ao dono de casa para tomar água. Os brasileiros são mais relaxados neste sentido: servem-te a comida que queiras e deixam a comida na mesa para poder repetir.</p> <p>5c) Sim, se seguir viajando. Não tem muito do paulistano. Sente mais proximidade com a cultura do nordeste (musica, comida), mas é uma ideia abstrata porque não a vivencia.</p>	<p>5a) Apesar de E. não se considerar muito ruidosa e invasiva como muitos brasileiros, acha que às vezes deve se policiar neste sentido.</p> <p>5b) Nos torna mais conscientes das diversidades que existem e, logo, mais tolerantes.</p> <p>E a tolerância é suficiente?</p> <p>É difícil, porém temos sempre que pensar que a configuração do outro é diferente.</p> <p>5c) Não se sente carioca. “Mãe sergipana com pai curitibano dão filhos árabes”. Sou uma “colcha de retalhos”: norte + nordeste + sul + Rio. De Itália peguei a maneira de fazer a pasta.</p>

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
<p>Integração (Integration)</p> <p>Formas: <i>Avaliação contextual</i> <i>Marginalidade</i> <i>construtiva</i></p> <p>6a) O ajustamento para com outra cultura o tem levado a questionar a sua identidade?;</p> <p>6b) Se sente isolado em relação às culturas nas quais está envolvido?</p>	<p>6a) “O tempo todo!</p> <p>Sente que as culturas que compõem a sua identidade se refletem em questões do dia-a-dia?</p> <p>“Tem dois polos extremos do ser social: o extremo do brasileiro que é excessivamente diplomático, que nunca diz o que pensa ou aquilo que sente, mas só o que é politicamente correto. No outro extremo está o argentino que diz abertamente o que pensa e o que sente. Estes últimos são abertamente disputadores. Eu não quero que me digam o tempo todo o que pensam e também ter que dizer o tempo todo o que eu penso. Quem cala faz com que todo dependa de mim e aquele que diz exatamente o que pensa me despoja desse poder ou me obriga a disputá-lo.</p> <p>Qual é a sua ética dentro desses extremos?</p> <p>Politicamente correta com os brasileiros; com os argentinos é mais difícil. Com os argentinos é como estar nu o tempo todo e às vezes queria estar vestida. Custa-me mais me expor.</p> <p>6b) Nunca deixas de ser estrangeiro; o tempo todo [os</p>	<p>6a) “Não. Entrar em choque com a nossa identidade pode ser fruto de uma ingenuidade ou de uma incompreensão. Acho que é possível compreender melhor o lugar onde nos situamos como pessoas, criar certo distanciamento irônico dele, superar determinados complexos. Não é algo que a gente tenha o poder – num sentido voluntário – de mudar, de transformar, nos carregamos...”.</p> <p>6b) Em parte sim, pensando na cultura urbana, cosmopolita, consumista de uma cidade como São Paulo (afastamento voluntário).</p>	<p>6a) O tempo todo. Eu questiono sempre a identidade colombiana.</p> <p>Exemplos: 1) a educação: em Colômbia é para poucos, é muito cara, estuda-se com muita dor (trabalhando e com salário muito baixo). Em Brasil, na universidade pública, os estudantes têm bolsas; 2) delicadezas latino-americanas: em EUA se o pessoal não gostar da comida que o estrangeiro preparou para eles, jogam-na no lixo à sua frente. M. acha que não se joga a comida e pergunta a si mesmas se essas coisas devem ser assim, se são suas marcas de colombiana, se pode agir desde diferentes de diferentes maneiras sem ficar chateada em episódios como estes. Em este choque cultural o estrangeiro perde, porque o outro “joga em casa”; o estrangeiro acabará tendo que aceitar. A irmã de M. aceitou muitas coisas do norte-americano por resignação, até porque existem implicações de poder nas relações interculturais: Brasil em relação a hispano-américa se vê “melhor” (talvez não em relação aos argentinos, porque parecem mais europeus). Aqui M. é tomada por boliviana ou peruana e esses povos não são bem vistos. Se uma pessoa vem de um</p>	<p>Adaptei-me muito bem à cultura gaúcha, mas quando voltei para o Rio não me adaptei mais e isso me trouxe solidão. Não tenho tradição de mar, praia, cerveja: sou uma estrangeira em pátria.</p>

	<p>outros] estão te marcando as diferenças.</p>		<p>país considerado marginal, vai ter uma desvantagem, ideologicamente falando.</p> <p>6b) Isolada em relação ao paulistano porque valoriza outras coisas: não o fator econômico mas o fator espiritual. Não se sente isolada em relação ao país que “trabalhou de maneira abstrata” quando estudou a língua, escutou a música e conheceu seus amigos: uma construção em potencial de um Brasil, fundamentalmente nordestino.</p>	
--	---	--	---	--

Perguntas entrevista	1. (mulher) P.	2. (homem) A.	3. (mulher) M.	4. (mulher) E.
Que relação tem com as línguas que fala?	Em relação ao <i>sibundoy inga</i> [língua indígena da família materna, já não falada em casa] o espanhol é uma língua que me impuseram antes de nascer, mas eu sinto em espanhol.		<p>Inglês - é uma ferramenta. Não tem afinidade emocional</p> <p>Português – vivendo aqui em Brasil ganhou uma afinidade intuitiva em relação à língua (já tinha a estrutura desde Colômbia). Tem dificuldades em expressar coisas emocionais.</p> <p>Espanhol – para expressar sentimentos</p> <p>Coloca uma barreira consciente entre as duas línguas – espanhol e português para evitar o portunhol. É uma forma de respeito para as duas línguas.</p> <p>O português de São Paulo é muito pobre: o fato das pessoas pensarem sempre em termos econômicos também se transformou em uma economia de linguagem. O português é mais rico do que isso. O português dos amigos de M. não paulistanos é mais rico.</p>	Italiano – amor. Não tem família italiana, foi livre escolha. Não é um vínculo com o país, é com a língua mesmo.
Três conceitos que expressam a sua identidade (cultural)	<ul style="list-style-type: none"> - Indígena; - Espanhola; - Africana 	<ul style="list-style-type: none"> - Infância; - pessoa curiosa, que “busca alguma coisa que é estar vivendo”; - sentimento de inadequação que causa dor diante de situações. Na infância, pessoa compenetrada que reagia com retardo às situações; tinha uma clareza sobre elas quando já era tarde demais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenho uma relação conflituosa com o meu país. - teimosia; - as línguas como amor e desafio 	Sou uma mistura de muitas culturas e maneiras de ver: uma brasileira com cara de árabe que fala italiano.

		<p>O que espera de um estrangeiro que vem ao seu país em termos de adaptação? E você, na mesma situação, o que faria para se adaptar?</p> <p>Se vier por turismo, não é necessário que saiba a língua, se for para viver, sim. Os pequenos bolivianos falavam melhor que os pais. Eu faria a mesma coisa.</p>		
--	--	--	--	--

APÊNDICE – C

FFLCH

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
 Departamento de Letras Modernas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

está sendo convidado(a) a participar de um **projeto de pesquisa universitário**, cujo objetivo é estudar a comunicação intercultural no contexto do ensino/aprendizagem da língua italiana.

Para obter os dados necessários para a nossa pesquisa, precisamos da sua colaboração e pedimos, portanto, a sua autorização (em conformidade com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde) para registrar interações linguísticas que lhe dizem respeito.

Os seus dados pessoais ficarão sempre anônimos e as demais informações serão utilizadas exclusivamente para finalidades didáticas, de pesquisa e de divulgação científica.

O consentimento é optativo: o(a) Senhor(a) pode se recusar a participar e ainda interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa, pedindo o cancelamento dos seus dados pessoais.

Para manifestar o seu consentimento é suficiente preencher o formulário abaixo. Se precisar de outros esclarecimentos, estamos à disposição.

Obrigada!

Sandra Gazzoni (sandragazzoni@usp.br)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta A. R. M. C. Santoro

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa e especifico que (colocar uma cruz na opção escolhida):

Autorizo somente a utilização das transcrições	☐
Autorizo somente a utilização da gravação em áudio e das transcrições	☐
Autorizo a utilização da gravação em áudio, das transcrições e das imagens	☐

Nome e sobrenome _____

Número de telefone e email _____

Local e data _____

Assinatura _____

APÊNDICE – D**QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO-LINGUÍSTICO-INTERCULTURAL¹⁰⁷***Dados pessoais***1. Nome e sobrenome:**

2. Idade:

3. Profissão e/ou estudos em que está inscrito:

4. Nacionalidade:

*Perfil linguístico-intercultural***5. Qual é a sua língua materna?**

6. Desde quando estuda italiano?

7. Já tinha estudado italiano antes de entrar na USP? Se sim, onde? (escola de língua, curso no exterior, aprendeu com amigos/família, etc.)

8. Porque escolheu esta língua?

**9. Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna? Se sim, quais?
Como e onde as aprendeu?**

¹⁰⁷ Parcialmente adaptado de “Questionnaire Biographical Information”. In: INTERCULTURAL PROJECT ASSESSMENT (2004). Disponível em: < <http://www.incaproject.org/index.htm>>. Acesso: 2 jun. 2013.

Língua 1.

Língua 2.

Língua 3.

Língua 4.

Língua 5.

10. Tem amigos procedentes ou que moram em outros Estados do Brasil?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quantos? ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ mais de 10

Podem elencar alguns dos Estados de procedência?

11. Tem amigos estrangeiros?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quantos? ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ mais de 10

Pode elencar alguns dos países de procedência?

12. Com que frequência viaja a outros Estados do Brasil?

☐ 0-2 vezes por ano ☐ 3-5 vezes por ano ☐ 6-10 vezes por ano ☐ mais de 10 vezes por ano

13. Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, qual/quais?

14. Com que frequência viaja a outros países?

☐ 0-2 vezes por ano ☐ 3-5 vezes por ano ☐ 6-10 vezes por ano ☐ mais de 10 vezes por ano

APÊNDICE – E

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE DIDÁTICA

Escolha uma pontuação entre 1 e 5, sendo que 1 é sempre a resposta menos satisfatória e 5 a mais satisfatória.

Aspectos gerais

1.	Como você julga as aulas? Corresponderam às suas expectativas?	1	2	3	4	5
2.	Acha que as aulas melhoraram os seus conhecimentos de língua italiana?	1	2	3	4	5
3.	Acha que melhoraram os seus conhecimentos da cultura italiana?	1	2	3	4	5
4.	Em sua opinião, a atividade didática desenvolvida terá alguma influência sobre a sua forma de interagir com pessoas de outras culturas?	sim	não			

Conteúdo

5.	O conteúdo das aulas pareceu-lhe:					
	a) interessante	1	2	3	4	5
	b) diferente	1	2	3	4	5
	c) revelador em relação à cultura italiana	1	2	3	4	5
	d) difícil, do ponto de vista linguístico	1	2	3	4	5
	e) as dificuldades linguísticas tornaram a atividade:	Motivadora e desafiadora		Desalentadora e maçante		
6.	Achou útil o exercício de “Descrição, Interpretação, Avaliação”?	1	2	3	4	5
	<p>a) Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Em quais contextos da vida real acha que poderia ser aplicado?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>					

Metodologia de trabalho

7.	Utilizar o Power Point na aula pareceu-lhe					
	a) motivador	1	2	3	4	5
	b) prático	1	2	3	4	5
	c) limitante	1	2	3	4	5

8. Em sua opinião, quais foram os pontos “de força” da atividade?

9. E quais os pontos “fracos”?

10. Observações e sugestões

APÊNDICE – F

QUADRO SINÓTICO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO-LINGUÍSTICO-INTERCULTURAL (AD1)

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna . Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
1.	20	FFLCH italiano	Brasileira	Português	6 meses	Em família + livros didáticos	Língua falada em família; planos de viagem; língua bonita	Inglês, espanhol, coreano	Sim, de 6 a 10	Sim, de 6 a 10 (Itália, Inglaterra, Alemanha, Coreia, Grécia, Estados Unidos, Chile)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
2.	20	Autônom a e FFLCH	Brasileira	Português	4 meses	Não	Língua bonita; oportunidade profissional futura	Inglês	Sim, de 1 a 5	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
3.	20		Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Agradam-me a língua e a cultura italianas	Inglês, francês	Não	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
4.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Língua bonita, gosto da música e do cinema italiano	Inglês, espanhol	Não	Sim, de 1 a 5 (Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano	Chile	De 0 a 2 vezes por ano

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna . Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
5.	23	Professor e aluno FFLCH italiano	Ítalo-brasileiro	Português e napolitan o	3 meses e meio	Sim, com minha mãe	Família italiana e desejo de trabalhar como professor de língua	Inglês, espanhol	Sim, de 1 a 5	Sim, de 6 a 10 (Itália, Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Itália, Argentina, França, San Marino, Vaticano)	De 0 a 2 vezes por ano
6.	19		Brasileira	Português	3 meses e meio	Não, mas tive contato com avós maternos	Família	Inglês, espanhol	Sim, mais de 10	Sim, de 1 a 5 (Marrocos, Espanha)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Argentina, Uruguai)	De 0 a 2 vezes por ano
7.	20	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Não escolhi. Era minha segunda opção no ranqueament o (?)	Francês, inglês	Não	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
8.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Língua bonita	Inglês	Sim, de 1 a 5	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
9.	19	Professor a e aluno FFLCH italiano	Brasileira	Português	4 meses	Aprendi algumas coisas com o meu pai que é italiano	Família, bonita língua e cultura	Inglês	Não	Sim, de 1 a 5 (Itália, Dinamarca, Canadá)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Itália, Canadá, Bélgica, França, Alemanha, Luxemburgo , Suíça)	De 0 a 2 vezes por ano
10.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	4 meses	Não	Língua bonita, oportunidade s de emprego	Inglês, francês	Sim, mais de 10	Sim, de 1 a 5 (Coréia)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna . Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
11.	20	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Família	Inglês, alemão, francês, espanhol	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Alemanha, Itália)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Itália, Alemanha, França, Portugal, Estados Unidos, Canadá, Chile)	De 0 a 2 vezes por ano
12.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Língua bonita, oportunidade s de emprego	Inglês	Sim, de 1 a 5	Não	De 3 a 5 vezes por ano	Sim (Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano
13.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	5 meses	Não	Família e sempre gostei da língua	Inglês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Coréia do sul)	De 0 a 2 vezes por ano		De 0 a 2 vezes por ano
14.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Família, língua bonita, objetivos profissionais	Inglês	Sim, de 6 a 10		De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
15.	22	Professor a de inglês e aluna FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Um pouco com alguns livros de italiano	Família e por ser uma língua latina próxima ao português	Inglês, espanhol	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Canadá, Itália, Nova Zelândia)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
16.	21	FFLCH italiano, [chefe escoteiro, ciclista]	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Proximidade com o português. Interesse pela cultura, história, esporte	Inglês, espanhol, alemão	Sim, de 6 a 10	Sim, mais de 10 (Polônia, Inglaterra, México, Itália, Estados Unidos, Canadá)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Inglaterra)	De 0 a 2 vezes por ano

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna . Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
17.	20	Professor a de inglês, aluna FFLCH italiano	Brasileira	Português	4 meses	Não	Língua bonita	Inglês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Inglaterra)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
18	20	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Língua bonita	Inglês	Não	Não	De 0 a 2 vezes por ano		De 0 a 2 vezes por ano
19.	19	FFLCH italiano	Brasileira	Português	4 meses	Não	Língua bonita, muita literatura e cultura	Inglês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Coréia do sul, Itália)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	
20.	23	FFLCH italiano	Brasileira	Português	3 meses e meio	Não	Gosto da cultura italiana	Inglês	Sim, de 1 a 5	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano

Resumem dos dados:

Idade	19 anos: 9 20: anos: 7 21 anos: 1 22 anos: 1 23 anos: 2 19-23 anos (idade média 20 anos)
Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Só estudante: 13

	Estudante e trabalhador: 5 Não responde: 2
Nacionalidade	Brasileira: 19 Ítalo-brasileira: 1
Língua materna	Português: 20
Desde quando estuda italiano?	De 3 meses e meio a 6 (média: 3 meses e $\frac{3}{4}$)
Já tinha estudado antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Sim: 1 Não: 15 Família e livros didáticos: 2 Família (sem livros): 2
Porque escolheu esta língua?	(Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 32 Língua bonita: 9 respostas Língua falada em família (descendente): 8 respostas Língua e cultura bonitas: 5 Oportunidade de emprego futura: 5 Língua próxima ao português: 2 Cultura bonita: 1 Viajar: 1 Falta de opção: 1
Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	(Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 34 Inglês: 20 Espanhol: 7 Francês: 4 Alemão: 2 Coreano: 1
Tem amigos procedentes / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Não: 5 Sim: 15. Quantos: de 1 a 5 – 10; de 6 a 10 – 4; mais de 10 – 2
Tem amigos estrangeiros? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Não: 7 Sim: 12 Quantos: de 1 a 5 – 9; de 6 a 10 – 2; mais de 10 – 1 Não responde: 1 Países de procedência (Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) –

	totais respostas 30 Itália: 6 Estados Unidos: 4 Coréia: 4 Inglaterra: 3 Canadá: 3 Alemanha: 2 Grécia: 1 Chile: 1 Marrocos: 1 Espanha: 1 Dinamarca: 1 Nova Zelândia: 1 Polônia: 1 México: 1
Com que frequência viaja a outros Estados do Brasil?	De 0 a 2 vezes por ano: 19 De 3 a 5 vezes por ano: 1 De 6 a 10 vezes por ano: 0 Mais de 10 vezes por ano: 0
Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	Não: 11 Sim: 7 Países de procedência (Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 24 Itália: 3 França: 3 Chile: 2 Argentina: 2 Canadá: 2 Alemanha: 2 Estados Unidos: 2 San Marino: 1 Vaticano: 1

	Uruguai: 1 Bélgica: 1 Luxemburgo: 1 Suíça: 1 Portugal: 1 Inglaterra: 1 Não responde: 2
Com que frequência viaja a outros países?	De 0 a 2 vezes por ano: 19 De 3 a 5 vezes por ano: 0 De 6 a 10 vezes por ano: 0 Mais de 10 vezes por ano: 0 Não responde: 1

APÊNDICE – G

QUADRO SINÓTICO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO BIOGRÁFICO-LINGUÍSTICO-INTERCULTURAL (AD2)

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro ? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
1.	77	Professora	Brasileira	Francês	8 meses	Não	Porque gosto muito	Português , flamengo, inglês, polonês,	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (França, Bélgica, Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Europa e Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano
2.	68	Professora aposentada	Brasileira	Portuguê s	8 anos	Sim	Tenho cidadania italiana	Inglês, francês	Sim, mais de 10	Sim, de 1 a 5 (Itália)	De 3 a 5 vezes por ano	Sim (Itália, França)	De 0 a 2 vezes por ano
3.	27	Professor	Brasileira	Portuguê s	3 anos	Não	Para expandir o horizonte cultural	Inglês, francês	Não	Sim, de 1 a 5 (Itália)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
4.	57	Empresário	Brasileira	Portuguê s	1 ano	Não	Por trabalho e porque gosto	Inglês, francês, espanhol, alemão	Não	Sim, de 1 a 5 (Estados Unidos, Bélgica)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (França, Itália, Grécia, Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano
5.	61	Secretária aposentada	Brasileira	Portuguê s	2 anos	Não	Família	Inglês, espanhol	Sim, de 1 a 5	Sim, de 6 a 10 (Itália)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Canadá, Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro ? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
6.	60	Advogada	Brasileira	Portuguê s	2 anos	Sim	Preciso para fazer doutorado	Inglês, francês, espanhol	Sim, de 1 a 5	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Itália, Espanha, Portugal, Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Rep. Tcheca, França, Áustria, Marrocos, Estados Unidos, México, Argentina, Paraguai)	De 0 a 2 vezes por ano
7.	26	Assistente editorial / Cursando História	Brasileira	Portuguê s	1 ano e meio	Não	Interesse acadêmico	Inglês, grego clássico	Não	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Bolívia)	De 0 a 2 vezes por ano
8.	20	FFLCH	Brasileira	Portuguê s	15 dias	Não	Conheciment o e atuação em eventos de moda em que participam italianos	Espanhol, inglês	Sim, de 6 a 10	Não	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
9.	67		Brasileira	Portuguê s	3 anos	Não	Família	Latim, francês, inglês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Itália, Portugal, Estados Unidos)	De 0 a 2 vezes por ano	Sim (Itália, Suíça)	

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro ? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
10.	60	Aposentada	Brasileira	Portuguê s	4 anos	Não	Por causa da cultura italiana: música, cinema e arte	Espanhol, inglês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Venezuela, Chile, Itália)	De 0 a 2 vezes por ano	Não	De 0 a 2 vezes por ano
11.	71	Advogado	Brasileira	Portuguê s	Desde criança falei com os meus pais	Sim	Família e gosto	Espanhol	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Chile, Uruguai)		Sim (Chile, Argentina, Itália, Suíça)	De 0 a 2 vezes por ano
12.	68		Inglesa	Inglês e espanhol	1 mês	Morei na Itália 6 meses	Porque gosto	Francês					
13.	58	Engenheiro	Brasileira	Portuguê s	2 anos	Não	Porque tenho cidadania italiana e tenho simpatia pela língua italiana	Inglês, francês	Sim, mais de 10	Sim, de 1 a 5 (Itália, Portugal, Espanha)	De 3 a 5 vezes por ano	Sim (Itália, Alemanha, Holanda, Inglaterra, França)	De 0 a 2 vezes por ano
14.	59	Administrador a	Brasileira	Portuguê s	7 anos	Não	Não sei	Inglês, alemão, francês	Sim	Sim, mais de 10 (Argentina, Chile, Estados Unidos, Alemanha, Hungria)	De 6 a 10 vezes por ano	Sim (Estados Unidos, Canadá, México, Alemanha, Itália, França, Austrália, Colômbia, Equador)	De 0 a 2 vezes por ano

Nom e	Idad e	Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Nacionalidad e	Língua materna	Desde quando estuda italiano ?	Já tinha estudad o antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Porque escolheu esta língua?	Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	Tem amigos procedente s / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Tem amigos estrangeiros ? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Com que frequênci a viaja a outros Estados do Brasil?	Já viajou para algum país estrangeiro ? Se sim, quais?	Com que frequênci a viaja a outros países?
15.	56	Professora	Brasileira	Portuguê s	6 meses	Sim, por dois meses	Família e para viagem	Inglês, francês, língua de sinais	Sim, de 6 a 10	Sim, de 1 a 5 (Canadá, Estados Unidos, Itália, Suíça, Finlândia, Inglaterra)	De 3 a 5 vezes por ano	Sim (Portugal, Espanha, França, Bélgica, Inglaterra, País de Gales, Suécia, Suíça, Dinamarca, Alemanha, Canadá)	De 0 a 2 vezes por ano
16.	53	Administrador	Brasileira	Portuguê s	1 ano	Não	Contato com empresa italiana	Inglês, espanhol, francês	Sim, de 1 a 5	Sim, de 1 a 5 (Estados Unidos)	De 3 a 5 vezes por ano	Sim (Estados Unidos, Portugal, Espanha, Itália, França, Chile, Argentina, Equador, Peru, Costa Rica, Alemanha, México, Porto Rico, Áustria)	De 0 a 2 vezes por ano

Resumo dos dados:

Idade	20 anos: 1 25-29 anos: 2 50-54 anos: 1 55-59 anos: 4 60-64 anos: 3 65-69 anos: 3 70-74 anos: 1 75-79 anos: 1 20-77 anos (idade média 55 anos)
Profissão e/ou estudos em que está inscrito	Professor/a: 4 Advogado/a: 2 Administrador/a: 2 Só estudante: 1 Estudante e trabalhador: 1 Empresário: 1 Secretária aposentada: 1 Aposentada: 1 Engenheiro: 1 Não responde: 2
Nacionalidade	Brasileira: 15 Inglesa: 1
Língua materna	Português: 14 Francês: 1 Inglês e espanhol: 1
Desde quando estuda italiano?	15 dias: 1 1 mês: 1 6-8 meses: 2 1-2 anos: 6 3-4 anos: 3 7-8 anos: 2 Desde criança falava com os pais: 1

Já tinha estudado antes de entrar na USP? Se sim, onde?	Sim: 4 Não: 11 Morei na Itália 6 meses: 1
Porque escolheu esta língua?	(Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 20 Língua bonita (gosto): 6 respostas Língua falada em família (descendente) / cidadania: 5 respostas Oportunidade de emprego futuro / trabalho em geral: 3 Fins acadêmicos (doutorado): 2 Cultura bonita: 1 Expandir o horizonte cultural: 1 Viajar: 1 Não sei: 1
Conhece outros idiomas além do italiano e da sua língua materna. Se sim, quais?	(Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 39 Inglês: 14 Francês: 10 Espanhol: 7 Alemão: 2 Português: 1 Flamengo: 1 Polonês: 1 Grego clássico: 1 Língua de sinais: 1 Latim: 1
Tem amigos procedentes / que moram em outros Estados do Brasil? Se sim, quantos?	Não: 3 Sim: 12. Quantos: de 1 a 5 – 7; de 6 a 10 – 2; mais de 10 – 2 Não responde: 1 Não quantifica o número: 1
Tem amigos estrangeiros? Se sim, quantos? Pode elencar alguns países de procedência deles?	Não: 3 Sim: 12 Quantos: de 1 a 5 – 9; de 6 a 10 – 1; mais de 10 – 1 Não responde: 1 Países de procedência (Cada aluno podia dar mais do que uma resposta)

	<p>- totais respostas 32</p> <p>Itália: 7 Estados Unidos: 6 Chile: 3 Canadá: 2 Bélgica: 2 Portugal: 2 Inglaterra: 1 Alemanha: 1 Espanha: 1 França: 1 Venezuela: 1 Uruguai: 1 Argentina: 1 Hungria: 1 Suíça: 1 Finlândia: 1</p>
Com que frequência viaja a outros Estados do Brasil?	<p>De 0 a 2 vezes por ano: 9 De 3 a 5 vezes por ano: 4 De 6 a 10 vezes por ano: 1 Mais de 10 vezes por ano: 0 Não responde: 2</p>
Já viajou para algum país estrangeiro? Se sim, quais?	<p>Não: 3 Sim: 12 Não responde: 1 Países de procedência (Cada aluno podia dar mais do que uma resposta) – totais respostas 73</p> <p>Itália: 8 França: 7 Estados Unidos: 6 Alemanha: 5 Argentina: 4 Chile: 3 Canadá: 3</p>

	<p> Suíça: 3 Portugal: 3 Inglaterra: 3 Espanha: 3 México: 3 Bélgica: 2 Áustria: 2 Equador: 2 Peru: 2 Europa: 1 Grécia: 1 República Tcheca: 1 Marrocos: 1 Paraguai: 1 Bolívia: 1 Holanda: 1 Austrália: 1 Colômbia: 1 País de Gales: 1 Suécia: 1 Dinamarca: 1 Costa Rica: 1 Porto Rico: 1 Não responde: 1 </p>
Com que frequência viaja a outros países?	<p> De 0 a 2 vezes por ano: 14 De 3 a 5 vezes por ano: 0 De 6 a 10 vezes por ano: 0 Mais de 10 vezes por ano: 0 Não responde: 2 </p>

APÊNDICE – H

QUADRO SINÓTICO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO (AD1)

Número de alunos que entregaram o questionário: 20/20

Escolha uma pontuação entre 1 e 5, sendo que 1 é sempre a resposta menos satisfatória.

Aspectos gerais

		1	2	3	4	5
1.	Como você julga as aulas? Corresponderam às suas expectativas?	0	0	9 = 45%	8 = 40%	3 = 15%
2.	Acha que as aulas melhoraram os seus conhecimentos de língua italiana?	0	0	8 = 40%	7 = 35%	5 = 25%
3.	Acha que melhoraram os seus conhecimentos da cultura italiana?	0	0	2 = 10%	6 = 30%	12 = 60%
4.	Em sua opinião, a atividade didática desenvolvida terá alguma influência sobre a sua forma de interagir com pessoas de outras culturas?	Sim 19 = 95%	Não 1 = 5%			

Conteúdo

		1	2	3	4	5
5.	O conteúdo das aulas pareceu-lhe:					
	a) interessante	0	0	11 = 55%	7 = 35%	2 = 10%
	b) diferente	1 = 5%	0	4 = 20%	10 = 50%	5 = 25%
	c) revelador em relação à cultura italiana	0	2 = 10%	3 = 15%	11 = 55%	4 = 20%
	d) difícil, do ponto de vista linguístico (19 respondentes)	1 = 5.3%	5 = 26.3%	9 = 47.4%	3 = 15.8%	1 = 5.3%
	e) as dificuldades linguísticas tornaram a atividade: (19 respondentes)	Motivadora e desafiadora 16 = 84.2%			Desalentadora e maçante 3 = 15.8%	
6.	Achou útil o exercício de “Descrição, Interpretação, Avaliação”? (18 respondentes)	0	1 = 5.5%	8 = 44.4%	9 = 50%	0
	6a) Por quê? (17 respondentes sobre 20)					
	Descritor	Comentário alunos				Respostas Total = 24
	Interessante	Ideia interessante				1 = 4.2%
	Desmotivadora	Perdi o interesse facilmente				1 = 4.2%
	Original	Exercício diferente do costume / Por causa da forma como foi proposto / Aspectos culturais e linguísticos colocados de forma diferente				3 = 12.5%
	Melhorou o vocabulário	Treino do vocabulário / Enriquecimento do vocabulário x 2				3 = 12.5%
	Melhorou o conhecimento da língua e/ou da cultura italiana	Expandiu a visão do estudo do Italiano / Bom aprender coisas extras sobre língua e cultura italiana com uma profa. italiana / Revelador da cultura italiana / ajuda a superar dificuldades gramaticais / Melhorou os conhecimentos / Interessante no que diz respeito à cultura italiana				6 = 25%

	“Faz pensar melhor” (ênfase no processo)	Ajuda a pensar melhor aquilo que é proposto / Ajudou a entender e aplicar os conteúdos vistos na aula / É um procedimento que aplicamos o tempo todo sem saber / Muito [útil]. Faz pensar em nossas atitudes frente a situações diárias / Interessante pensar sobre o assunto / As três fases do processo D.I.E são diferentes entre si e de pessoa a pessoa / Promover a reflexão sobre as formas de se comunicar	7 = 29.2%
	Rápida demais	Foi feito rápido demais, podia ser melhor aproveitado	1 = 4.2%
	Difícil	Um pouco difícil no começo	1 = 4.2%
	Conteúdo já visto	Conteúdos vistos nas aulas anteriores	1 = 4.2%
	Não respondeu		3 pessoas
6b) Em quais contextos da vida real acha que poderia ser aplicado? (15 respondentes sobre 20)			
	Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 15
	Viagem, comunicação com italianos (<i>culture-specific</i>)	Viagem à Itália ou no contato com pessoa italiana / Em conversas com italianos ou em aula x 2 / Viagem à Itália, para ter mais noção da cultura / Em uma viagem à Itália, a experiência fica menos complicada quando se conhece a cultura / Conversa informal com italiano em Itália por ocasião de uma viagem-estudo. Também num restaurante na Itália	6 = 40%
	Viagem, comunicação com outras culturas (<i>culture-general</i>)	Interagir com outras culturas / Quando visitamos outro país ou quando recebemos alguém de fora / Para tornar mais fácil a conversa com falantes nativos	3 = 20%
	Outros	Ajuda a associar o que se aprende na aula com a realidade italiana / Em conversas, graças ao vocabulário / Em contextos que requerem uma avaliação ponderada e precisa / Leitura de jornais, passagem de informações / Muitas vezes, para tratar de assuntos não tão familiares / Todos os contextos. São ferramentas linguísticas versáteis e importantes	6 = 40%
	Não respondeu		5 pessoas

Metodologia de trabalho

		1	2	3	4	5
7.	Utilizar o Power Point na aula pareceu-lhe					
	a) motivador	1 = 5%	2 = 10%	10 = 50%	7 = 35%	0
	b) prático	0	2 = 10%	5 = 25%	9 = 45%	4 = 20%
	c) limitante	3 = 15%	9 = 45%	5 = 25%	2 = 10%	1 = 5%

8. Em sua opinião, quais foram os pontos “de força” da atividade? (18 respondentes sobre 20)

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 22
Trabalho em grupo	Trabalhos em grupos pequenos / Interação nos grupos, um método um pouco diferente do convencional que nos proporcionou uma experiência diferente e divertida / O trabalho em grupos ajudou a encontrar vocabulário / Trabalhar em grupo / A interação dos alunos entre si / Trabalho em equipe: os	6 = 27.3%

	conhecimentos de cada um complementaram os conhecimentos dos demais	
Conhecimentos de elementos culturais	A apresentação dos elementos culturais e não só linguísticos e as comparações entre italiano e português / Apesar das dificuldades [...] a atividade tornou a cultura e costumes mais claros / Aspectos interessantes da cultura (descrição da pizza e atividade dos meses)	3 = 13.6%
Comparações entre a cultura italiana e a brasileira	As comparações entre a cultura italiana e a nossa / Saber as coisas que são distintas no Brasil e o ponto de vista de um italiano / Incitar o participante a tentar conhecer aspectos de outra cultura ao invés de estampá-los logo de cara. Com os exercícios tivemos que partir de nossa própria cultura para conseguir entender uma diversa.	3 = 13.6%
Uso das imagens	Uso da imagem para aproximação do significado (fuga da tradução e melhor processamento da ideia) / Os retratos de Arcimboldo	2 = 9.1%
Uso da música	A parte em que tivemos que adivinhar o mês pela descrição da música.	1 = 4.5%
Uso do PPT	Uso do Power Point	1 = 4.5%
Outros	Curiosidades interessantes, bons exercícios de associação de conteúdo / Desenvoltura da professora e o acolhimento que ela passou deram à atividade um caráter mais divertido / Quando tivemos que descrever aquilo que estava presente no Power Point / A distribuição de papel em auxílio ao PP / Falar palavras que nos vinham à cabeça. Interessante ver que as pessoas relacionam diferentes coisas a diferentes conceitos / A didática utilizada, o modo como a cultura italiana foi apresentada, a estimulação linguística	6 = 27.3%
Não respondeu		2 pessoas

9. E quais os pontos “fracos”? (16 respondentes sobre 20)

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 19
Atividade /Exercícios longos demais	Os exercícios ficavam entediados depois de um tempo / Alguns exercícios longos e trabalhosos ficaram um pouco maçantes / Atividade muito extensa, por isso o final foi um pouco maçante / Extensão de alguns exercícios / Atividades muito longas / A atividade teve momentos entediados, como esperar até todos responderem e a dificuldade em corresponder elementos / Muitas atividades, portanto o tempo para cada uma ficou reduzido e poderia ter sido melhor aproveitado.	7 = 36.8%
Uso do PC ou PPT	O uso do PP limitava o andamento da aula em alguns momentos / Desnecessária a distribuição de notebooks	2 = 10.5%
Dificuldades linguísticas	Dificuldades linguísticas / Ficamos um pouco confuso por não ter o domínio da língua italiana. No geral, experiência interessante / A atividade da música e dos meses foi interessante mas difícil e nos deixou um pouco desanimados	3 = 15.8%
Música não adequada ao público / longa	A música não se adequou ao público presente / Música muito longa	2 = 10.5%
Outros	Não houve. É possível tirar bom proveito de qualquer tipo de experiência / A atividade de preencher as letras das palavras [?] / Editar o PP, prestar atenção no slide e na fala da professora tudo ao mesmo tempo / Como a assistência diminuiu no segundo dia demonstrando falta de interesse dos participantes [era final de semestre e tinham exames próximos] acho que a atividade deveria ter sido apresentada de maneira mais dinâmica e menos acadêmica / Poderia ter havido um diálogo com a professora (Sandra ou Paola) para que fosse apresentado algo diferente	5 = 26.3%
Não respondeu		4 pessoas

10. Observações e sugestões (6 respondentes sobre 20)

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 7
Exercícios mais dinâmicos	Exercícios mais dinâmicos e menos demorados / A atividade podia ter sido dividida em três aulas para melhor compreensão, principalmente da parte final, e podia ter sido um pouco mais dinâmica	2 = 28.6%

Exercícios trabalhosos	Exercícios de inserir as características dos meses foi um pouco complicada (muitas características e troca de slide para classificá-las) tomava muito tempo.	1 = 14.3%
Outros	No geral a atividade foi interessante / Tomar em conta o público trazendo materiais que o agradem. Parabéns pela aula, muito interessante, com este assunto considerado simples mas que pode ser tão profundo / Foi uma aula bastante divertida. Seria bom repeti-la / Gostei porque a atividade foi para um trabalho de mestrado; gostei de ajudar	4 = 57.1%
Não respondeu		14 pessoas

APÊNDICE – I

QUADRO SINÓTICO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO (AD2)

Número de alunos que entregaram o questionário: 15/16

Escolha uma pontuação entre 1 e 5, sendo que 1 é sempre a resposta menos satisfatória.

Aspectos gerais

		1	2	3	4	5
1.	Como você julga as aulas? Corresponderam às suas expectativas?	0	0	0	6 = 40%	9 = 60%
2.	Acha que as aulas melhoraram os seus conhecimentos de língua italiana?	0	0	1 = 6.7%	4 = 26.7%	10 = 66.7%
3.	Acha que melhoraram os seus conhecimentos da cultura italiana? (14 respondentes)	0	0	1 = 7.1%	4 = 28.6%	9 = 64.3%
4.	Em sua opinião, a atividade didática desenvolvida terá alguma influência sobre a sua forma de interagir com pessoas de outras culturas?	Sim 14 = 93.3%	Não 1 = 6.7%			

Conteúdo

		1	2	3	4	5
5.	O conteúdo das aulas pareceu-lhe:					
	a) interessante (14 respondentes)	0	0	0	5 = 35.7%	9 = 64.3%
	b) diferente (14 respondentes)	0	0	1 = 7.1%	5 = 35.7%	8 = 57.1%
	c) revelador em relação à cultura italiana	0	0	1 = 6.7%	5 = 33.3%	9 = 60%
	d) difícil, do ponto de vista linguístico (11 respondentes)	0	1 = 9.1 %	5 = 45.4%	5 = 45.4%	0
	e) as dificuldades linguísticas tornaram a atividade:	Motivadora e desafiadora 15 = 100%			Desalentadora e maçante 0	
6.	Achou útil o exercício de “Descrição, Interpretação, Avaliação”?	0	0	0	4 = 26.7%	11 = 73.3%
	6a) Por quê?					
	Descritor	Comentário alunos				Respostas Total = 13
	Dinâmico	É dinâmico				1 = 7.7%
	Motivador	É motivador. Incentiva a conhecer a língua com mais prazer /				2 = 15.4%
	Útil frente os tempos atuais	Muito apropriado nestes tempos de globalização				1 = 7.7%
	“Faz pensar melhor” (ênfase no processo)	Porque leva à reflexão e maior assimilação de conteúdos linguísticos e culturais / Me fez pensar / Me fez pensar sobre como as pessoas embasam suas próprias opiniões / Demonstrou as várias formas de pensamento e interpretação				4 = 30.8%
	Melhora a interação com outras culturas	Sim, porque favorece a forma de interagir com pessoas de outras culturas				1 = 7.7%

Outros	A cultura é construída pela vivência. [?] Ter uma base reveladora da cultura constrói uma base interpretativa significativa [?] / Sim, porque foi uma novidade perceber uma atividade didática do ponto de vista linguístico, com objetivos claros em cada item, com um passo a passo que culminou na avaliação e com a utilização de elementos escrito/musical finalizando com o [?] para representar [?] / Revela uma forma interessante de interação de [?] sobre as estações do ano demonstrando os aspectos reflexivos [?] / Combinou aspectos culturais com o conhecimento da língua italiana /	4 = 30.8%
Não respondeu		3 pessoas
6b) Em quais contextos da vida real acha que poderia ser aplicado? (15 respondentes sobre 20)		
Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 12
Viagem, comunicação com italianos (<i>culture-specific</i>)	Em viagens, falando com parentes na Itália ou amigos na aula / Em viagens à Itália. Nas aulas de italiano nos próximos semestres / Viagem à Itália, para conhecer e entender os sentimentos com relação às estações / Viagem à Itália	4 = 33.3%
Viagem, comunicação com outras culturas (<i>culture-general</i>)	Aplicação social: esta reflexão resultará em respeito às individualidades e às diferenças / Em interações interculturais e no dia-a-dia em relação a preconceitos / Nas ações de comunicação e interação / No contexto de conhecer uma nova cultura com uma mente mais aberta	4 = 33.3%
Outros	Os professores que trabalham com segunda língua devem elaborar atividades como esta. No dia a dia, na escola, em festas, até posso repensar meus valores / Conhecimento da cultura de outros países é sempre importante e sempre podemos usar em algo / No dia a dia / Como facilitador do aprendizado da língua e em situações cotidianas	4 = 33.3%
Não respondeu		3 pessoas

Metodologia de trabalho

		1	2	3	4	5
7.	Utilizar o Power Point na aula pareceu-lhe					
	a) motivador (14 respondentes)	0	0	2 = 14.3%	5 = 35.7%	7 = 50%
	b) prático	0	0	0	6 = 40%	9 = 60%
	c) limitante (10 respondentes)	3 = 30%	2 = 20%	3 = 30%	2 = 20%	0

8. Em sua opinião, quais foram os pontos “de força” da atividade?

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 26
Dinâmica apresentada	Dinâmica apresentada / Dinâmica / A dinâmica	3 = 11.5%
Exercício linguístico	A classificação das palavras e das expressões	1 = 3.8%
Colagem / trabalho final	A colagem / O trabalho final / Fechamento do que interpretamos das estações / A atividade que estimulou a nossa criatividade ao final da aula / Havia uma parte mais artística no final que foi motivadora	5 = 19.2%

Música	A música	1 = 3.8%
Professora dinâmica	A professora muito dinâmica	1 = 3.8%
Quadros de Arcimboldo	Os quadros do pintor Arcimboldo	1 = 3.8%
Interação entre os alunos / trabalho em grupo	A participação dos alunos interagindo entre si e com a professora / Interação / O trabalho em grupo / Bastante interação entre os participantes mesmo sendo um grupo heterogêneo	4 = 15.4%
Exercício DIE	O exercício DIE	1 = 3.8%
Características das estações	As características das estações	1 = 3.8%
Música + atividade escrita	Utilização da música e o paralelo com a atividade escrita	1 = 3.8%
Curiosidades sobre Itália	As curiosidades sobre Itália como a pizza <i>quattro stagioni</i>	1 = 3.8%
Cultura	Cultural	1 = 3.8%
Língua + aspectos culturais	Associação da língua e aspectos culturais	1 = 3.8%
Imagens + música + colagem	Associação de imagem, música e colagem	1 = 3.8%
Outros	A pontuação [?] cultural / Intercomunicação / A professora conseguiu interagir bem com uma classe heterogênea	3 = 11.5%
Não respondeu		0

9. E quais os pontos “fracos”?

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 9
Pouco tempo	O tempo foi pouco / O tempo curto / Tempo para aplicação	3 = 33.3%
Barulho	Muito barulho [na sala]	1 = 11.1%
Cores utilizadas nas fotocópias (PPT)	As cores utilizadas [no PPT impresso] foram muito fortes	1 = 11.1%
Música e/ou vocabulário difícil	A música, apesar de interessante e bem alinhada ao tema, não foi muito audível e continha um vocabulário difícil para um nível básico de italiano / Música um pouco longa	2 = 22.2%
Não houve pontos fracos	Não houve pontos fracos / Não houve. A aula foi muito motivadora	2 = 22.2%
Não respondeu		6 pessoas

10. Observações e sugestões

Descritor	Comentário alunos	Respostas Total = 5
Mias tempo	Mais tempo	1 = 20%
Ensaiar a atividade para maior contribuição	Ensaiar a atividade para obter maior contribuição dos alunos, se isso era um objetivo	1 = 20%
Dar cursos para professores	Que possa realizar cursos, oficinas para professores que trabalham com ensino de italiano. Cursos de conversação para pessoas interessadas em aprender italiano	1 = 20%
Parabéns	Parabéns, foi muito bom, bem proveitoso / Parabéns	2 = 40%
Não respondeu		8

APÊNDICE – L

SLIDES DA APRESENTAÇÃO EM POWER POINT (AD1)

Le stagioni e i mesi dell'anno

Lingua Italiana 1 – 10 e 12 giugno 2013

Nome del gruppo:

Nomi partecipanti:

Adl - 1

Consegna 1

Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?

Adl - 2

Consegna 2

- Perché si chiama pizza "quattro stagioni"?
- Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?
- In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com'è?

Adl - 3

Consegna 3

Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell'anno?

Adl - 4

Consegna 4

In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?

Adl - 5

Consegna 5

Pensate alle stagioni in Italia e, utilizzando le tabelle delle slide 9-12, inserite i gruppi di parole delle slide 7 e 8 in corrispondenza dei mesi dell'anno (orizzontale) che vi sembrano più adeguati. Tenete conto anche delle categorie elencate a sinistra (verticale).

Adi - 6

1. silenzioso, malato, stanchi
2. calore
3. monti colorati in rame
4. piogge, nebbie, neve sciolta, disgelo
5. colori chiari
6. nubi pazze-nubi basse
7. ripensamento sugli anni e sull'età
8. terra che dorme
9. profeti, Cristo la tigre
10. dolori, carnevale, speranza
11. giorni lunghi
12. neve
13. sole caldo
14. esili ombre
15. leone
16. oro per le femmine
17. piazza
18. Arlecchino

Adi - 7

19. stanche, lunghe e oziose ore
20. Cenne, Folgore
21. fiume addormentato
22. mondo a capo chino
23. penitenza
24. il poeta
25. giorni lunghi, sonno, dolce, crudele
26. letargo, tristi semi di morte
27. giardini consacrati al pianto
28. nebbie, pioggia, rugiada
29. maturità dell'anno, messi, spighe, pane
30. tini grassi - pance piene / nubi pazze - uccelli tristi
31. bianche file di campi, neri alberi
32. inquietanti nebbie, orti, morti
33. tini grassi, mosto, ebrezza, uccelli tristi
34. gonfalone, rosa, poeti, chitarra, nuovo amore

Adi - 8

I mesi dell'anno

Dati	Gennaio	Febbraio	Marzo
Sostantivi			
Aggettivi			
Colori			
Elementi del paesaggio			
Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi - 9

I mesi dell'anno

Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi			
Aggettivi			
Colori			
Elementi del paesaggio			
Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi - 10

I mesi dell'anno			
Dati	Luglio	Agosto	Settembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi - 11

I mesi dell'anno			
Dati	Ottobre	Novembre	Dicembre
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

Adi - 12

Consegna 6

Di seguito, avete le strofe della "Canzone dei dodici mesi" (F. Guccini) in disordine. Riordinate, individuando anche di che mese si tratta. L'esercizio precedente vi sarà d'aiuto

Adi - 13

Canzone dei dodici mesi
Francesco Guccini (Radici, 1972)

Cala _____ e le inquietanti nebbie gravi coprono gli orti, lungo i giardini consacrati al pianto si festeggiano i morti, si festeggiano i morti... Cade la pioggia ed il tuo viso bagna di gocce di rugiada te pure, un giorno, cambierà la sorte in fango della strada, in fango della strada...

_____ è il mese del ripensamento sugli anni e sull'età, dopo l'estate porta il dono usato della perplessità, della perplessità... Ti siedi e pensi e ricominci il gioco della tua identità, come scintille brucian nel tuo fuoco le possibilità, le possibilità...

_____ che sei maturità dell'anno, di te ringrazio Dio: in un tuo giorno, sotto al sole caldo, ci sono nato io, ci sono nato io... E con le messi che hai fra le tue mani ci porti il tuo tesoro, con le tue spighe doni all'uomo il pane, alle femmine l'oro, alle femmine l'oro...

Adi - 14

Non so se tutti hanno capito _____ la tua grande bellezza: nei tini grassi come pance piene prepari mosto e ebbrezza, prepari mosto e ebbrezza... Lungo i miei monti, come uccelli tristi fuggono nubi pazze, lungo i miei monti colorati in rame fumano nubi basse, fumano nubi basse...

Non si lavora _____, nelle stanche tue lunghe oziose ore mai come adesso è bello inebriarsi di vino e di calore, di vino e di calore...

Viene _____ e il mondo è a capo chino, ma nei convitti e in piazza lascia i dolori e vesti da Arlecchino, il carnevale impazza, il carnevale impazza... L'inverno è lungo ancora, ma nel cuore appare la speranza nei primi giorni di malato sole la primavera danza, la primavera danza...

Adi - 15

Con giorni lunghi al sonno dedicati il dolce _____ viene, quali segreti scopri in te il poeta che ti chiamò crudele, che ti chiamò crudele... Ma nei tuoi giorni è bello addormentarsi dopo fatto l'amore, come la terra dorme nella notte dopo un giorno di sole, dopo un giorno di sole...

Cantando _____ porta le sue piogge, la nebbia squarcia il velo, porta la neve sciolta nelle rogge il riso del disgelo, il riso del disgelo... Riempi il bicchiere e con l'inverno butta la penitenza vana, l'ala del tempo batte troppo in fretta, la guardi, è già lontana, la guardi, è già lontana...

O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia. Diverso tutti gli anni, ma tutti gli anni uguale, la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare

E mi addormento come in un letargo, _____, alle tue porte, lungo i tuoi giorni con la mente spargo tristi semi di morte, tristi semi di morte... Uomini e cose lasciano per terra esili ombre pigre, ma nei tuoi giorni dai profeti detti nasce Cristo la tigre, nasce Cristo la tigre...

Adi - 16

Viene _____ silenzioso e lieve, un fiume addormentato fra le cui rive giace come neve il mio corpo malato, il mio corpo malato... Sono distese lungo la pianura bianche file di campi, son come amanti dopo l'avventura neri alberi stanchi, neri alberi stanchi...

Ben venga _____ e il gonfalone amico, ben venga primavera, il nuovo amore getti via l'antico nell'ombra della sera, nell'ombra della sera... Ben venga _____, ben venga la rosa che è dei poeti il fiore, mentre la canto con la mia chitarra brindo a Cenne e a Folgore, brindo a Cenne e a Folgore...

Con giorni lunghi di colori chiari ecco _____, il leone, riposa, bevi e il mondo attorno appare come in una visione, come in una visione...

Adi - 17

Consegna 7
Ascoltate la canzone
e controllare l'ordine delle strofe

Adi - 18

Consegna 8
Provate a visualizzare, come se fosse un
quadro, il mese di gennaio.

- Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dal narratore - cosa vede?
- Quali gli elementi interpretativi - cosa pensa su ciò che vede?
- Quali quelli valutativi - come si sente in relazione a ciò che pensa?

Adi - 19

Consegna 9
Confrontate il contenuto della canzone con
le tabelle dei mesi compilate in precedenza:

- Che differenze ci sono e perché?
- Quanto di ciò è personale e quanto è culturale?
- E' difficile "incorporare" il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché?

Adi - 20

Le Stagioni di Giuseppe Arcimboldo (1563)

Adi - 21

Primavera

Adi - 22

Primavera - Donna

Elementi della natura tipici della primavera

Parti di fiori: petali, boccioli, corolle (pelle del viso e labbra)

Composizione di fiori: bouquet (capelli)

Bacche di belladonna (occhi)

Margherite (collo)

Foglie (corpo)

Iris (seno)

Giglio (capo)

Aquilegia (orecchino)

Adi - 23

Estate

Adi - 24

Estate - Donna

Elementi della produzione agricola in estate:

Verdura: cetriolo (naso), melanzane, cipolla, lattuga, carciofi, aglio

Frutta: prugne, ciliegie (capigliatura e labbra), pesca (guancia), uva acerba

Cereali: grano (vestito e sopracciglio)

Adi - 25

Autunno

Adi - 26

Autunno - Uomo Elementi della produzione agricola in autunno

pere e tuberi (collo)	zucche (capo)
melagrane (mento)	tino (corpo)
funghi (orecchio)	salice (intorno al tino)
fichi (pendente)	
(ricci di) castagne (labbra e bocca)	
grano (barba)	
uve e viti (capigliatura)	

Adi - 27

Inverno

Adi - 28

Inverno- Uomo Elementi della natura tipici dell'inverno

tronchi (nodosi) (pelle)
radici e piccoli rami (barba)
spaccatura del legno (occhio)
ramo spezzato (orecchio)
groviglio di rami e piccole foglie (capelli)
limoni e arance (sul petto)
paglia (stuoia sul corpo)

Adi - 29

Consegna 10

Feedback

A casa:

- 1. crea un testo iconico personale su una stagione (sul modello dei quadri di Arcimboldo) utilizzando la tecnica del collage o altro;**
- 2. scrivi un testo in cui: descrivi l'immagine (cosa vedi?...i dati oggettivi), la interpreti (cosa pensi? ...su ciò che vedi) e la valuti (cosa senti?in merito a ciò che pensi...valutazione positiva o negativa).**

Adi - 30

Le Quattro Stagioni di Antonio Vivaldi (1723)

Adi - 31

L'inverno

Ocarina doppia in Sib (Giorgio Pacchioni)

(Allegro non molto)

*Agghiacciato tremar tra nevi argenti
Al severo spirar d'orrido vento,
Correr battendo i piedi ogni momento;
E per soverchio gel batter i denti,*

Adi - 32

(Largo)

*Passar' al foco di quieti e contenti
Mentre la poggia fuor bagna ben cento*

Adi - 33

Adi - 34

Adi - 35

APÊNDICE – M

SLIDES DA APRESENTAÇÃO EM POWER POINT (AD2)

Le stagioni e i mesi dell'anno

Italiano no Campus – Curso de férias 7 febbraio 2014

Gruppo:

Nome partecipanti:

AdII - 1

Consegna 1

Osservate questa immagine. Che cosa si può dire?

AdII - 2

Consegna 2

- Secondo voi, perché si chiama pizza "quattro stagioni"?
- Quali sono gli ingredienti della guarnizione e perché proprio quelli?
- In Brasile, esiste la pizza quattro stagioni? Se sì, com'è?

AdII - 3

Consegna 3

Quali altre idee associate alle stagioni e ai mesi dell'anno?

AdII - 4

Consegna 4

In quali categorie possiamo suddividere queste parole e concetti?

AdII - 5

Consegna 5

Adesso, ciascun gruppo lavorerà su una lista di parole o espressioni relative a una delle quattro stagioni.

Nella pagina successiva c'è un riquadro con i mesi dell'anno che corrispondono, grosso modo, a quella stagione. Nella colonna di sinistra ci sono delle categorie (sostantivi e/aggettivi, colori, ecc.).

Classificate le parole e le espressioni tenendo conto del mese e di queste categorie.

AdII - 6

**Esempio:
Stagione Primavera**

1. Sole caldo
2. Rosa
3. Giorni lunghi
4. Spighe
5. Terra che dorme
6. Poeti
7. Maturità dell'anno
8. Oro per le femmine
9. Gonfalone

AdII - 7

I mesi dell'anno – Primavera (21 marzo – 20 giugno)

Dati	Aprile	Maggio	Giugno
Sostantivi Aggettivi			
Colori Elementi del paesaggio Luoghi			
Fenomeni atmosferici			
Metafore			
Personaggi			

AdII - 8

Consegna 6

Ascoltate la canzone e controllate l'esercizio precedente, concentrandovi sulla vostra stagione...

AdII - 9

Consegna 7

Leggete il testo completo della canzone per un'ulteriore verifica e sottolineate le parole e le espressioni che non conoscete

AdII - 10

Consegna 8

Confrontate il contenuto della canzone con le tabelle dei mesi compilate in precedenza:

- Che differenze ci sono e perché?
- Quanto di ciò è personale e quanto è culturale?
- Pensate che sia difficile "incorporare" il sentimento delle stagioni di un'altra cultura? Perché?

AdII - 11

Consegna 9

Provate a visualizzare, come se fosse un quadro, il mese di gennaio

*Viene Gennaio silenzioso e lieve, un fiume addormentato
Fra le cui rive giace come neve il mio corpo malato...
Sono distese lungo la pianura bianche file di campi
Son come amanti dopo l'avventura, neri alberi stanchi...*

- Quali sono gli elementi descrittivi utilizzati dall'autore? Che cosa vede?
- Quali gli elementi interpretativi? Che cosa pensa su ciò che vede?
- Quali quelli valutativi? Come si sente in relazione a ciò che pensa?

AdII - 12

Le Stagioni di Giuseppe Arcimboldo (1563)

AdII - 13

Primavera

AdII - 14

Estate

AdII - 15

Autunno

Aditi - 16

Inverno

Aditi - 17

Consegna 10

Feedback

1. Sul modello dei quadri di Arcimboldo provate a creare un testo iconico (con un collage) che rappresenti la vostra stagione.
2. Spiegate la vostra immagine al resto della classe avendo cura di evidenziare le tre fasi di:
 - a) descrizione (che cosa vediamo?...I dati oggettivi);
 - b) interpretazione (che cosa pensiamo...su ciò che vediamo?);
 - c) valutazione (cosa sentiamo...in merito a ciò che vediamo? Valutazione positiva o negativa)

Aditi - 18

Fine

Aditi - 19

ANEXOS

ANEXO – A

“CANZONE DEI DODICI MESI” [CANÇÃO DOS DOZE MESES]

Francesco Guccini (Radici, 1972)

*Viene Gennaio silenzioso e lieve, un fiume addormentato
fra le cui rive giace come neve il mio corpo malato, il mio corpo malato...
Sono distese lungo la pianura bianche file di campi,
son come amanti dopo l'avventura neri alberi stanchi, neri alberi stanchi...*

[Vem Janeiro silencioso e leve, um rio adormecido
Entre suas margens repousa como neve o meu corpo enfermo, o meu corpo enfermo...
Estão deitadas ao longo da planície brancas fileiras de campos
São como amantes depois da aventura negras árvores cansadas, negras árvores cansadas...]

*Viene Febbraio e il mondo è a capo chino, ma nei convitti e in piazza
lascia i dolori e vesti da Arlecchino, il carnevale impazza, il carnevale impazza...
L'inverno è lungo ancora, ma nel cuore appare la speranza
nei primi giorni di malato sole la primavera danza, la primavera danza.*

[Vem Fevereiro e o mundo está de pernas para o ar mas nos pensionatos e na praça
Deixa as dores e viste-te de Arlequim, o carnaval enlouquece, o carnaval enlouquece...
O inverno ainda vai longe mas no coração aparece a esperança
Nos primeiros dias de um sol ainda doentio a primavera dança, a primavera dança]

*Cantando Marzo porta le sue piogge, la nebbia squarcia il velo,
porta la neve sciolta nelle rogge il riso del disgelo, il riso del disgelo...
Riempi il bicchiere e con l'inverno butta la penitenza vana,
l'ala del tempo batte troppo in fretta, la guardi, è già lontana, la guardi, è già lontana...*

[Cantando Março traz suas chuvas, o nevoeiro fende o véu,
traz a neve derretida nas acéguas o riso do degelo, o riso do degelo...
Enche o copo e com o inverno joga fora a penitência vã,
a asa do tempo bate demasiado rápido, olhas para ela e já está longe, olhas para ela e já está longe...]

*O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia.
Diverso tutti gli anni, ma tutti gli anni uguale,
la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare.*

[Oh dias, oh meses que sempre vão embora, sempre parecida a vocês é esta minha vida.
Diferente todos os anos, mas todos os anos igual,
A rodada de tarô que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar]

*Con giorni lunghi al sonno dedicati il dolce Aprile viene,
quali segreti scopri in te il poeta che ti chiamò crudele, che ti chiamò crudele...
Ma nei tuoi giorni è bello addormentarsi dopo fatto l'amore,
come la terra dorme nella notte dopo un giorno di sole, dopo un giorno di sole...*

[Com longos dias dedicados ao sono vem o doce abril,
Que segredos descobriu em ti o poeta que te chamou de cruel, que te chamou de cruel...
Mas nos teus dias é gostoso ficar dormido depois de ter feito o amor,
tal como a terra dorme durante a noite após um dia de sol, após um dia de sol...]

*Ben venga Maggio e il gonfalone amico, ben venga primavera,
il nuovo amore getti via l'antico nell'ombra della sera, nell'ombra della sera...
Ben venga Maggio, ben venga la rosa che è dei poeti il fiore,
mentre la canto con la mia chitarra brindo a Cenne e a Folgore, brindo a Cenne e a
Folgore...*

[Bem-vindo seja Maio e o estandarte amigo, bem-vinda seja a primavera,
que o novo amor jogue fora o antigo na sombra da noite, na sombra da noite...
Bem-vindo seja Maio, bem-vinda seja a rosa que é a flor dos poetas,
cantando com a minha guitarra brindo a Cenne e a Folgore, brindo a Cenne e a Folgore...]

*Giugno, che sei maturità dell'anno, di te ringrazio Dio:
in un tuo giorno, sotto al sole caldo, ci sono nato io, ci sono nato io...
E con le messi che hai fra le tue mani ci porti il tuo tesoro,
con le tue spighe doni all'uomo il pane, alle femmine l'oro, alle femmine l'oro...*

[Junho que és maturidade do ano, de ti agradeço a Deus:
em um dos teus dias, debaixo de um sol quente, nasci eu, nasci eu...
E com as colheitas que tens entre tuas mãos nos trazes o teu tesouro,
com as tuas espigas ofereces ao homem o pão, e às mulheres o ouro, e às mulheres o ouro...]

*O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia.
Diverso tutti gli anni, ma tutti gli anni uguale,
la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare...*

[Oh dias, oh meses que sempre vão embora, sempre parecida a vocês é esta minha vida.
Diferente todos os anos, mas todos os anos igual
a rodada de tarô que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar...]

*Con giorni lunghi di colori chiari ecco Luglio, il leone,
riposa, bevi e il mondo attorno appare come in una visione, come in una visione...
Non si lavora Agosto, nelle stanche tue lunghe oziose ore
mai come adesso è bello inebriarsi di vino e di calore, di vino e di calore...*

[Com dias longos e de cores claras eis julho, o leão,
descansa, bebe e o mundo ao redor aparece como em uma visão, como em uma visão...
Não se trabalha Agosto nas tuas cansadas longas e ociosas horas
Nunca como agora é gostoso se inebriar de vinho e de calor, de vinho e de calor...]

*Settembre è il mese del ripensamento sugli anni e sull'età,
dopo l'estate porta il dono usato della perplessità, della perplessità...
Ti siedi e pensi e ricominci il gioco della tua identità,
come scintille brucian nel tuo fuoco le possibilità, le possibilità...*

[Setembro é o mês da reflexão sobre os anos e a idade,

Após o verão traz o presente usado da perplexidade, da perplexidade...
Sentas-te e pensas e retomas o jogo da tua identidade,
Como faíscas ardem no teu fogo as possibilidades, as possibilidades...]

*Non so se tutti hanno capito Ottobre la tua grande bellezza:
nei tini grassi come pance piene prepari mosto e ebbrezza, prepari mosto e ebbrezza...
Lungo i miei monti, come uccelli tristi fuggono nubi pazze,
lungo i miei monti colorati in rame fumano nubi basse, fumano nubi basse...*

[Não sei se todos entenderam outubro a tua grande beleza:
Nas barricas gordas como barrigas cheias preparas mosto e embriaguez...
Pelas minhas montanhas, como pássaros tristes fogem nuvens loucas,
pelas minha montanhas cor de cobre esvaem-se nuvens baixas, esvaem-se nuvens baixas..].

*O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia.
Diverso tutti gli anni, e tutti gli anni uguale,
la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare...*

[Oh dias, oh meses que sempre vão embora, sempre parecida a vocês é esta minha vida.
Diferente todos os anos, mas todos os anos igual,
a rodada de tarô que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar...]

*Cala Novembre e le inquietanti nebbie gravi coprono gli orti,
lungo i giardini consacrati al pianto si festeggiano i morti, si festeggiano i morti...
Cade la pioggia ed il tuo viso bagna di gocce di rugiada
te pure, un giorno, cambierà la sorte in fango della strada, in fango della strada...*

[Desce Novembro e inquietantes e funéreos nevoeiros cobrem as hortas,
nos jardins consagrados ao choro festejam-se os mortos, festejam-se os mortos...
Cai a chuva e o teu rosto molha-se de gotas de orvalho
Tu também um dia serás, por obra do destino, lama da estrada, lama da estrada...]

*E mi addormento come in un letargo, Dicembre, alle tue porte,
lungo i tuoi giorni con la mente spargo tristi semi di morte, tristi semi di morte...
Uomini e cose lasciano per terra esili ombre pigre,
ma nei tuoi giorni dai profeti detti nasce Cristo la tigre, nasce Cristo la tigre...*

[E adormeço como hibernando, Dezembro, ao teu limiar
Nos teus dias com a mente espalho tristes sementes de morte, tristes sementes de morte...
Homens e coisas deixam no chão longas sombras preguiçosas,
Mas nos teus dias, nomeados pelos profetas nasce Cristo o tigre, nasce Cristo o tigre..].

*O giorni, o mesi che andate sempre via, sempre simile a voi è questa vita mia.
Diverso tutti gli anni, ma tutti gli anni uguale,
la mano di tarocchi che non sai mai giocare, che non sai mai giocare
che non sai mai giocare, che non sai mai giocare
che non sai mai giocare, che non sai mai giocare..*

[Oh dias, oh meses que sempre vão embora, sempre parecida a vocês é esta minha vida.
Diferente todos os anos, mas todos os anos igual,

a rodada de tarô que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar
que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar
que nunca sabes jogar, que nunca sabes jogar...]