

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE AO ENSINO DE CULTURA EM  
SALA DE AULA DE LE (INGLÊS)  
E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

OLDINÊ RIBEIRO DE FRANÇA

BRASÍLIA

2007

OLDINÊ RIBEIRO DE FRANÇA

O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE AO ENSINO DE CULTURA EM  
SALA DE AULA DE LE (INGLÊS)  
E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos

BRASÍLIA

2007



F814 França, Oldinê Ribeiro de.

O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de LE (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais/ Oldinê Ribeiro de França ; Cynthia Ann Bell dos Santos (orientador). – Brasília, 2007.

158 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução.

1. Cultura. 2. ensino de cultura. 3. abordagem intercultural. 4. ensino de língua inglesa. 5. parâmetros curriculares nacionais. I. Santos, Cynthia Ann Bell dos. II. Título.

CDU: 802.0:37(043)

OLDINÊ RIBEIRO DE FRANÇA

O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR FRENTE AO ENSINO DE CULTURA EM  
SALA DE AULA DE LE (INGLÊS) E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

BANCA EXAMINADORA

---

Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Cynthia Ann Bell dos Santos Universidade de Brasília (UnB)	Orientadora
---	-------------

---

Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Edleise Mendes Oliveira Santos Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Examinadora Externa
--	---------------------

---

Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Maria Luisa Ortiz Alvarez Universidade de Brasília (UnB)	Examinadora Interna
---	---------------------

---

Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Percília Lopes Cassemiro dos Santos Universidade de Brasília (UnB)	Suplente
---	----------

Brasília, 18 de dezembro de 2007.

Dedico este trabalho:

A Deus, por sua graça e misericórdia em minha vida.

A minha mãe, Maria de Lourdes França, com alegria e amor, companheira de todas as horas.

À memória de meu pai, Manoel Delfino de França, pelo exemplo de vida.

A minha família, aos amigos e docentes que, com carinho e dedicação, me possibilitaram trilhar este caminho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus “[...] que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos [...]” (Efésios 3:20)

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Ann Bell dos Santos, pelo carinho, compreensão e apoio constantes a mim dedicados durante o período de execução deste trabalho, que também é seu.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Edleise Mendes e Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelos comentários valiosos feitos na qualificação desta dissertação.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Luisa Ortiz Alvarez, pela generosidade e confiança transmitida.

Aos professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, Dr<sup>a</sup>. Percília Santos, Dr<sup>a</sup>. Mariney Pereira Conceição, Dr. Enrique Huelva Unternbaumen, pelas sugestões, comentários e ensinamentos nas aulas e no decorrer da pesquisa.

A minha mãe e irmãos Ildinê, Darco, Vilmar, Gilmar, família querida, pelo amor, cuidado, incentivo e apoio, sempre.

Aos meus queridos sobrinhos Thaísa, Jonathan, Raquel, André, Carolina e Felipe, pelo carinho.

À Secretaria de Educação do DF por ter me concedido o afastamento remunerado para estudos.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos do CILC, pelo incentivo.

Aos professores que concordaram em participar da pesquisa, contribuindo com informações valiosas para a realização deste estudo.

A Cláudia Alves, pela amizade, estímulo constante e pelos comentários valiosos.

Aos colegas de curso, especialmente a Luis Carlos Nogueira, Bárbara Bomfim, Maria Luciene Gondim, pelo apoio e ajuda.

A Thelma Elita e Guilherme Fonseca, da Secretaria da Pós-Graduação do LET, pelo bom atendimento e disposição em ajudar-nos na parte burocrática.

A todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização e finalização deste trabalho, o meu muito obrigada!

“Aprender uma língua [...] é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende”. (ALMEIDA FILHO, 1998).

## RESUMO

Pesquisas na área de aquisição de línguas (segunda língua ou língua estrangeira) demonstram que o componente cultural no ensino de línguas é fundamental não só para se comunicar eficientemente, mas é um objetivo educacional em si, isto é, contribui na formação integral do aprendiz. O propósito desse estudo é identificar a visão dos professores de língua estrangeira – LE (inglês) sobre o ensino de cultura e a abordagem cultural adotada por estes no ambiente de sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados, como apregoam os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Estrangeira, que orientam o Ensino Fundamental e Médio no Brasil. O estudo foi realizado em uma escola pública de línguas com dois professores não nativos; os dados foram obtidos por meio de observações de aulas, questionários e entrevistas realizadas com os dois professores, com base no modelo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Os resultados indicam diferenças evidentes entre estes professores, e embora ambos reconheçam a interdependência entre língua e cultura e as considerem importantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas, notamos contradições entre o discurso e a prática. Observamos que um dos professores não desenvolve o elemento cultural de forma sistemática, todavia o explora, e que o outro professor trabalha de forma superficial. Depreendemos que os professores não estabeleceram a abordagem cultural adotada, mas constatamos que um deles trabalha de forma bastante próxima da abordagem intercultural de modo intuitivo e implícito. Os resultados revelam ainda que os professores não enfocam profundamente espaços interculturais tão importantes e necessários para preparar o aprendiz para viver no mundo contemporâneo, conforme explicitam os PCNs. Espera-se que este estudo instigue reflexão, discussão e pesquisas sobre a relevância do aspecto cultural no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** cultura; abordagem de ensino de cultura; abordagem intercultural; ensino de língua estrangeira (inglês); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)



## ABSTRACT

Research on language acquisition (second language or foreign language) has shown that the cultural component in language teaching is essential for the learner to communicate efficiently and is also an educational objective in itself; in other words, it contributes to the overall development of the learners. The purpose of this study was to identify how English as a Foreign Language (EFL) teachers view the teaching of culture and the specific approach adopted in the classroom, especially if intercultural spaces have been created, as the official documents “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Estrangeira” (National Curriculum Parameters – Foreign Language) that guide foreign language teaching in elementary and high schools in Brazil postulate. The study was carried out in an English Center in the public schools, with two nonnative teachers. The data were collected through class observations, questionnaires and interviews, using a qualitative ethnographic research approach. Results indicated clear differences between the teachers: although they recognized the interdependence between language and culture and considered both important in the language teaching process, there were contradictions between their discourse and practice. One of the teachers developed the cultural component to a degree, however, not systematically; the other teacher developed the cultural component very superficially. The teachers did not clearly identify their approach to teaching culture. One of the teacher’s approach was almost intercultural, although intuitive and implicit. The data collected showed that the teachers did not give the appropriate attention to the intercultural spaces so important in preparing the learner to live in the world today, according to the PCNs. Results suggest there is a need for further reflection, discussion, and research on the relevance of cultural aspects involved in the process of teaching/learning a foreign language.

**Key words:** culture; approaches to teaching culture; intercultural approach; English as a Foreign Language (EFL); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) / National Curriculum Parameters

## TABELAS

Tabela 1 – Noções de cultura.....	20
Tabela 2 – Visões de competência.....	38
Tabela 3 – Abordagens sobre ensino de cultura.....	41
Tabela 4 – Um caminho para o desenvolvimento da competência intercultural.....	47
Tabela 5 – Perfil dos participantes de pesquisa.....	80
Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em sala de aula por P1.....	88
Tabela 7 – Enfoque de aspectos culturais nas aulas de P1.....	90
Tabela 8 – Objetivos do ensino/aprendizagem de LE segundo P1.....	96
Tabela 9 – Meios utilizados por P1 para adquirir conhecimento na cultura-alvo.....	98
Tabela 10 – Atividades desenvolvidas em sala de aula por P2.....	100
Tabela 11 – Enfoque de aspectos culturais nas aulas de P2.....	105
Tabela 12 – Objetivos do ensino/aprendizagem de LE segundo P2.....	110
Tabela 13 – Meios utilizados por P2 para adquirir conhecimento na cultura-alvo.....	113

## **CONVENÇÕES**

A: Aluno (a)

As: Alunos

P: Pesquisadora

P1: Professor 1

P2: Professor 2

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CIL: Centro Interescolar de Línguas

C1: Cultura nativa

C2: Cultura-alvo

DF: Distrito Federal

LA: Lingüística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

L2: Segunda Língua

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira

SEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

<b>1 A PESQUISA</b> .....	13
1.1 Contextualização e Justificativa do Tema.....	13
1.2 Objetivos.....	15
1.3 Questões de Pesquisa.....	16
1.4 Metodologia da Pesquisa.....	16
1.5 Organização da Dissertação.....	17
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	19
2.1 Cultura e Língua.....	19
2.2 Cultura no ensino de línguas estrangeiras.....	29
2.3 Pesquisas sobre o ensino de língua e cultura em LE.....	32
2.4 Competências.....	36
2.5 Abordagens sobre ensino de cultura.....	39
2.5.1 Abordagem tradicional.....	41
2.5.2 Abordagem estudos culturais.....	42
2.5.3 Abordagem de cultura como prática social.....	43
2.5.4 Abordagem intercultural.....	44
2.6 O ensino da competência intercultural.....	52
2.6.1 Empatia.....	58
2.6.2 Estereótipos.....	59
2.6.3 Atitude cultural.....	60
2.7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	63
2.7.1 A inclusão de uma LE no currículo.....	63
2.7.2 Abordagens de aprendizagem de LE.....	65
2.7.3 Parâmetros de LE – Questões teóricas.....	65
2.7.4 Os conteúdos.....	67
2.7.5 Objetivos.....	68
2.7.6 Temas Transversais.....	70
2.7.7 Competências.....	72
2.8 Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF.....	73
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	76
3.1 O contexto da pesquisa.....	78

3.2 Os informantes da pesquisa.....	79
3.3 Os instrumentos de coleta de dados.....	80
3.3.1 Observação e gravação das aulas.....	80
3.3.2 Notas de campo.....	81
3.3.3 O questionário escrito.....	82
3.3.4 Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio.....	82
3.3.5 Transcrição das entrevistas e das aulas.....	83
3.4 Procedimentos para a análise de dados.....	83
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>85</b>
4.1 Professor 1 (P1).....	86
4.1.1 Sobre P1.....	86
4.1.2 Visão sobre o ensino de cultura em LE por P1.....	86
4.1.3 Abordagem cultural de P1.....	88
4.1.4 Objetivos do ensino de LE segundo P1.....	96
4.1.5 A questão dos PCNs e P1.....	96
4.1.6 Formação de P1 em relação à cultura.....	97
4.2 Professor 2 (P2).....	98
4.2.1 Sobre P2.....	98
4.2.2 Visão sobre o ensino de cultura em LE por P2.....	99
4.2.3 Abordagem cultural de P2.....	105
4.2.4 Objetivos do ensino de LE segundo P2.....	109
4.2.5 A questão dos PCNs e P2.....	111
4.2.6 Formação de P2 em relação à cultura.....	112
Resumo dos resultados da análise.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO A – Questionários.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO B – Critérios para a transcrição das aulas e entrevista.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO C – Roteiro para entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO D – Transcrições das entrevistas.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO E – Observações das aulas – atividades – transcrições – notas de campo.....</b>	<b>140</b>

## CAPÍTULO 1 – A PESQUISA

É apenas através do olhar de uma outra cultura que uma cultura estrangeira revela-se completamente e profundamente [...] Um significado só revela suas complexidades quando encontra e entra em contato com um outro, significado estrangeiro; eles se envolvem em um tipo de diálogo que supera o hermetismo e a unilateralidade destes significados particulares, destas culturas (BAKHTIN, 1981<sup>1</sup>).

### 1.1 Contextualização e Justificativa do Tema

A simbiose<sup>2</sup> entre língua e cultura tem sido amplamente difundida no âmbito do ensino de segunda língua (L2 doravante) ou língua estrangeira (LE doravante) por autores como Almeida Filho (2002), Brown (2000, 2001), Damen (1987), Klein e Bell-Santos (2006), Kramsch (1998, 2004), Mendes (2004, 2007), Moran (2001), entre outros. No entanto, o que se observa é que o ensino de cultura ainda tem se reduzido a uma mera informação transmitida pela língua, e desse modo, a consciência cultural tem se tornado um objetivo educacional em si, separada da língua (KRAMSCH, 2004).

Compartilhamos a opinião de Ortiz Alvarez (2002, p. 166) ao ressaltar que

inserir conteúdo cultural no ensino de LE, além de significar retirar a língua do vazio e restituir-lhe vida, significa também emprestar-lhe o papel catalisador de crescimento pessoal, promovendo um interesse crescente pela cultura que se desestrangeiriza<sup>3</sup>, além da tolerância e do respeito pela identidade<sup>4</sup> e pelos valores de seu povo.

Assim, ensinar uma LE sem ensinar sua cultura é algo incompleto e impreciso; não saber nada sobre as pessoas que falam determinada língua ou sobre o país da língua-alvo nos parece sem sentido. Diversos pesquisadores na área de Lingüística Aplicada (LA doravante) compreendem o ensino/aprendizagem de LE como parte da educação integral dos aprendizes

<sup>1</sup> BAKHTIN, M. M. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, M. (Ed.). **The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin**. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 259-422. Citado por Camacho (2003, p. 8).

<sup>2</sup> O dicionário Houaiss (2004, p. 2572) define o termo “simbiose” como interação entre duas espécies que vivem juntas; associação entre seres vivos na qual ambos são beneficiados; associação íntima entre duas pessoas.

<sup>3</sup> Cf. Almeida Filho (1998), o termo “desestrangeiriza” significa familiarizar, desestranhar, aproximar da língua-alvo pelo uso comunicativo.

<sup>4</sup> O termo identidade é empregado neste trabalho conforme a colocação de Weeks, citado por Cavalcanti (2001, p. 107), que a conceitua como “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais [...] Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias”. Entendemos que a sala de aula é um espaço social privilegiado pelas diferenças e nesse ambiente os alunos vão construindo sua identidade a partir das relações de troca de conhecimentos lingüístico, literário e cultural.

e destacam o componente cultural como elemento fundamental nesse processo (BYRAM, 1989, 1997; CELANI, 2005; GIMENEZ, 2002; KRAMSCH, 2004; LO BIANCO, LIDDICOAT, CROZET, 1999; MENDES, 2002, 2007; ORTIZ ALVAREZ, 2002, entre outros). Acredita-se que ao aprender uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo, pois uma LE auxilia na constituição da auto-percepção do indivíduo como ser humano e como cidadão. Conhecer uma cultura diferente é um prelúdio para compreender e respeitar as pessoas dessa cultura, ou seja, o ensino de LE possibilita o desenvolvimento da tolerância e da empatia em relação às diferenças. Além disso, ao compreender o ‘outro’, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre o mundo plural em que vivemos.

Nesse sentido, Almeida Filho (2002) propõe que o professor de LE precisa estabelecer o lugar do aspecto cultural no processo de ensino/aprendizagem de LE. Ao trabalhar cultura em sala de aula, o docente acaba assumindo uma abordagem<sup>5</sup>, a qual está instalada tácita ou explicitamente. Faz-se necessário que este profissional tenha clareza sobre a abordagem cultural que adota nos planejamentos de cursos, nas aulas, nos materiais e nos exames, já que esta auxilia na definição de objetivos a serem alcançados, como também leva o docente a decidir sobre o tipo de experiência que pretende proporcionar aos seus alunos (MORAN, 2001).

Conceitos discutidos na LA têm permeado documentos sobre o ensino de LE no Brasil, dentre os quais destacamos os que orientam o ensino de LE nos Ensinos Fundamental e Médio, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998/2000, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCNs doravante). Estes advogam a relevância dessa disciplina na formação global do aluno como forma de ter acesso à ciência e tecnologia modernas e à comunicação intercultural<sup>6</sup>, visando assim à formação de cidadãos. Além disso, apontam a aprendizagem de LE como instrumento fundamental para a compreensão do mundo, a inclusão social e a valorização pessoal.

---

<sup>5</sup> Neste trabalho será considerada a terminologia proposta por Almeida Filho (1998, p. 13), o qual define abordagem como sendo “uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e professor de uma outra língua”. Este autor ainda compreende abordagem como a “força (potencial) reguladora” que guia todas as ações da operação global do ensino de uma LE, a qual inclui o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção de materiais didáticos, os diversos procedimentos desenvolvidos para experienciar a língua-alvo e a avaliação do processo como um todo.

<sup>6</sup> Segundo Lustig e Koester (1999) comunicação intercultural refere-se à capacidade e a habilidade de entrar em outras culturas e comunicar-se efetivamente e apropriadamente, ou seja, estabelecer e manter relacionamentos, levando adiante tarefas com pessoas de outras culturas. Cultura é vista como um processo em que as pessoas refletem sobre o que pensam, fazem e sentem para se comunicar de modo eficaz nas culturas.

Um dos argumentos utilizados nos PCNs para justificar o ensino de LE é que através da aprendizagem desta, há a possibilidade de conhecer outras visões de mundo e compreender melhor as nossas próprias. Gimenez (2002) em seu trabalho pressupõe que este objetivo venha sendo raramente implementado em sala de aula, e acredita que quando o aspecto cultural é desenvolvido, é geralmente dentro de uma perspectiva de informações sobre costumes e hábitos da LE/L2. Dentro desse panorama, Celani e Magalhães (2002) também nos chamam a atenção para o fato de que há alunos e professores que ainda não perceberam o valor e não têm clareza quanto ao papel da LE no currículo.

Ao longo da minha experiência como professora de LE (inglês) em um Centro Interescolar de Línguas (CIL doravante) do Distrito Federal (DF doravante), observei, sobretudo, que os professores davam pouca atenção ao aspecto cultural. Percebi que quando esta questão é trabalhada, a ênfase dada é ao ensino da cultura como prática social<sup>7</sup>, sendo que esta não é a proposta fundamental dos PCNs. A observação desse fato nos motivou a investigar de que forma o aspecto cultural está sendo focado em salas de aula de LE, por compreendermos que o ensino de uma LE deva realmente transcender aspectos lingüísticos, literários ou pedagógicos, incluindo também aspectos socioculturais e visar à formação integral do aluno.

Diante dessas considerações, percebe-se a importância do desenvolvimento de pesquisas que busquem conhecer, de maneira mais efetiva, como os professores de LE estão desenvolvendo o aspecto cultural em sala de aula. Acreditamos que investigações devam ser feitas sobre este tema, possibilitando ao professor uma reflexão sobre o seu papel, discurso e prática a respeito do ensino de LE.

Apresentamos a seguir os objetivos do nosso estudo.

## **1.2 Objetivos**

Este estudo tem o intuito de contribuir para uma compreensão de como o ensino de cultura está sendo desenvolvido nas aulas de LE em um Centro de Línguas das escolas públicas do DF. Nesse sentido, os seguintes objetivos foram propostos nesta pesquisa:

---

<sup>7</sup> O ensino de cultura nessa concepção focaliza-se nos modos de agir coletivo através da linguagem, isto é, a ênfase dada é no conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, vestuários etc.) da sociedade da LE (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999).



1. Identificar a visão dos professores de LE (inglês, no caso deste trabalho) sobre o ensino de cultura.
2. Identificar a abordagem cultural adotada em sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados, como orientam os PCNs.

### **1.3 Questões de Pesquisa**

Considerando os objetivos propostos, pretende-se responder às seguintes perguntas ao longo do trabalho:

1. Como os professores de LE (inglês) vêem o ensino de cultura?
2. Qual a abordagem cultural adotada em sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados, como orientam os PCNs?

### **1.4 Metodologia da Pesquisa**

A fim de responder às questões de pesquisa, foi feita uma investigação de campo em uma escola pública de línguas (CIL) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF doravante).

Este estudo envolveu a participação de dois professores de inglês, que já estiveram em contato com a cultura norte-americana ou europeia, tanto morando no país quanto visitando, por um período de tempo relevante. Os professores foram informados de que estavam participando de uma pesquisa a respeito da aprendizagem de LE, todavia não receberam detalhes sobre a investigação, visto que essas informações poderiam comprometer a coleta de dados.

Quanto à metodologia da investigação, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; WATSON-GECEO, 1988) uma vez que busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação das aulas gravadas em áudio, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas e questionários escritos. A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, que permaneceu em campo durante aproximadamente dois meses, com o papel de observadora participante, observando e aplicando os demais instrumentos da coleta, que são explicitados na seção 3.3.

Em relação aos procedimentos de análise dos dados, salientamos, primeiramente, que os dados obtidos por meio de cada instrumento foram analisados separadamente com o

objetivo de buscar temas, tópicos e discursos que dissessem respeito às perguntas que norteiam este estudo. Posteriormente, partimos para o procedimento de triangulação dos dados com o propósito de examinar as similaridades e contradições existentes entre o discurso do professor e as suas práticas cotidianas em sala de aula, com foco no ensino de cultura e na abordagem adotada em sala de aula, especialmente se é aplicada a proposta dos PCNs, que enfatizam a criação de espaços interculturais.

### **1.5 Organização da Dissertação**

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além das considerações finais, referências bibliográficas e os anexos.

No primeiro capítulo apresentamos a contextualização do tema, a justificativa para a realização deste trabalho, os objetivos e as perguntas de pesquisa, assim como a metodologia da pesquisa e a organização desta dissertação.

O Capítulo 2 refere-se à fundamentação teórica do presente estudo. Definimos termos e os principais conceitos que servirão como ponto de partida para a investigação aqui proposta. Discutimos os conceitos de cultura e língua, e a relação entre ambas; buscamos mostrar a importância da relação entre língua/cultura para o ensino/aprendizagem de LE; traçamos um breve histórico das contribuições de professores de línguas e pesquisadores, os quais têm valorizado a cultura e as relações interculturais no âmbito da pedagogia de línguas; tratamos sobre competências e a seguir delineamos as quatro abordagens sobre ensino de cultura, dando um enfoque maior à abordagem intercultural, por ser a apregoada nos PCNs; tecemos considerações acerca de aspectos considerados essenciais para a implementação do ensino/aprendizagem intercultural; apresentamos, finalmente, nas seções 2.7 e 2.8, um estudo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira, enfocando as orientações em relação à questão da cultura da LE e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF.

No capítulo 3, descrevemos os princípios metodológicos adotados para a análise proposta, seguida da descrição do contexto da pesquisa, dos professores participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos para a análise dos mesmos.

O Capítulo 4 trata da análise e discussão dos dados coletados nesta pesquisa. Nas considerações finais, fizemos reflexões concernentes aos resultados alcançados no nosso trabalho, e às contribuições que esse possa dar ao professor para que torne o ensino/aprendizagem de línguas uma ferramenta para ampliar horizontes culturais dos alunos.

Nas partes finais do trabalho, além das referências bibliográficas, apresentamos, em cinco anexos, alguns documentos que são importantes como fontes de consulta. No Anexo A, apresentamos o questionário com as respostas de P1 e P2; no Anexo B, os critérios para a transcrição das aulas e entrevistas; no Anexo C, o roteiro para a entrevista semi-estruturada; no Anexo D, a transcrição das entrevistas; e finalmente, no último Anexo (E), os relatórios das atividades desenvolvidas por P1 e P2, juntamente com os textos desenvolvidos em sala de aula por P2.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução do si mesmo envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram as personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez, volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria (RUTH LANDES, 1970<sup>8</sup>).

Neste capítulo, serão apresentados alguns conceitos, tais como cultura e língua, necessários para este trabalho. Além disso, trataremos a respeito das quatro abordagens sobre ensino de cultura em LE, destacados por Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), os quais nortearam este estudo, a saber: abordagem tradicional, abordagem de estudos culturais, abordagem de cultura como prática social e, sobretudo, a abordagem intercultural, apregoadada pelos PCNs. Ao propor o ensino de cultura no currículo sob a perspectiva de uma abordagem intercultural, esses documentos assumem uma posição contemporânea. Este fato sugere que é fundamental que o professor de LE tenha conhecimento sobre essa abordagem e conheça também a proposta feita nos documentos, para que dessa forma atue de maneira consciente em sala de aula. Nesse sentido, se faz necessário que o professor tenha ciência sobre qual abordagem cultural emprega no processo de ensino/aprendizagem. Discutiremos ainda pontos considerados importantes para a implementação do ensino/aprendizagem intercultural, os quais são metodologia, planejamento, papel dos professores e material didático, como também conceitos considerados fundamentais na abordagem intercultural.

Desse modo, a seguir examinamos a relação entre cultura e língua.

### 2.1 Cultura e Língua

Antes de iniciarmos a análise da relação entre cultura e língua, é fundamental definirmos cultura, tarefa nada fácil devido às diferentes acepções que comumente lhe são atribuídas. As definições de cultura variam de acordo com a área do conhecimento<sup>9</sup> que

---

<sup>8</sup> Citada por Mota e Scheyerl na epígrafe do livro: *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*, 2004.

<sup>9</sup> Algumas áreas do conhecimento têm se dedicado com mais tenacidade ao estudo do termo cultura, como por exemplo, a Antropologia, a Etnologia e a Sociologia, como também diferentes escolas de pensamento: História

estuda o termo. Na área de ensino/aprendizagem de línguas é a definição antropológica que tem maior influência nas discussões atuais sobre o termo cultura, portanto, é a que enfocaremos nesta pesquisa.

Uma vez que o foco deste estudo não é fornecer um histórico detalhado do termo cultura, faremos a seguir apenas um breve relato sobre a evolução de sentido do uso do termo por diferentes estudiosos (antropólogos/lingüistas) e teceremos alguns comentários sobre as noções que mais influenciaram o âmbito do ensino/aprendizagem de línguas.

A tabela a seguir ilustra as interpretações de alguns autores em relação ao termo cultura.

<b>Autor</b>	<b>Definição de cultura</b>
<i>(Conceitos da área da antropologia):</i>	
Edward Tylor <sup>10</sup> (1871 apud LARAIA, 2006, p. 25).	“[...] o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.
Hall (1959)	“Cultura é comunicação”. Aponta os dez sistemas primários de comunicação presentes em qualquer sociedade.
Geertz (1978)	A cultura é constituída por um processo dinâmico entre as pessoas, o qual é formado por valores, significados ou crenças que estes criam nas circunstâncias sociais da qual fazem parte.
Ribeiro (1981, p. 127)	“Herança social de uma comunidade humana”.
Santos (1996, p. 23)	Propõe duas concepções: a primeira diz respeito a todos os aspectos da realidade social e a segunda envolve o conhecimento, as idéias e crenças de uma sociedade.
Laraia (2006, p. 101)	“A cultura é dinâmica”.
<i>(Conceitos da área da LA):</i>	
Lado (1957, p. 110, 111)	“Modos de vida”, ou seja, “sistemas estruturados e comportamentos padronizados”. <sup>11</sup>
Larson e Smalley (1972, p. 39)	“Orienta o comportamento dos membros de uma comunidade e está incubada na vida familiar”.
Halverson (1985)	Cultura é vista como civilização. Sugere uma divisão de cultura, em que uma primeira, transcrita com “c” minúsculo, diz respeito ao costumes, tradições ou práticas que fazem parte do dia-a-dia de uma comunidade e a outra, um segundo conceito com “C” maiúsculo, refere-se à história, instituições sociais, trabalhos artísticos, arquitetura, música, e literatura.
Brown (2000, p. 177)	“Conjunto de arraigados comportamentos e modos de percepção”. <sup>12</sup>

Tabela 1 – Noções de cultura

Cultural, Difusionismo, Funcionalismo, Evolucionismo Escola Cultura e Personalidade, Antropologia Cultural, Aculturação, Interacionismo. (CUCHE, 1999; LARAIA, 2006, MENDES, 2004)

<sup>10</sup> TYLOR, E. **Primitive Culture**. Londres, John Mursay & Co. [1958, Nova York, Harper Torchbooks.] 1871.

<sup>11</sup> “ways of people” ou “structured systems of patterned behavior”. Cumpre ressaltar que todas as citações nesta dissertação foram traduzidas pela pesquisadora.

<sup>12</sup> “[...] in ingrained set of behaviors and modes of perception”.

O primeiro conceito antropológico de cultura foi elaborado por Edward Burnett Tylor (1832-1917). Este autor sintetizou o termo germânico *kultur*<sup>13</sup> e o vocábulo francês *civilisation*<sup>14</sup>, e utilizou a palavra *Culture* em inglês, definindo cultura como: “[...] o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (EDWARD TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2006, p. 25). Assim, cultura é compreendida como um repertório de conhecimentos, os quais são transmitidos socialmente, sendo que a interação social ocorre por meio da linguagem através da cultura. A linguagem possibilita que o grupo compartilhe sua experiência particular e construa conhecimento a partir disso. Laraia (2006, p. 52) reitera essa posição ao declarar que “[...] a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. Percebe-se o quanto a linguagem é relevante dentro de uma cultura e conseqüentemente na análise dos valores culturais da língua-alvo.

A definição de cultura continua sendo uma preocupação contemporânea. Ao tentar definir cultura, o antropólogo Santos (1996, p. 24-25) aponta duas concepções básicas do termo. A primeira refere-se a todos os aspectos de uma realidade social e está relacionada à forma de conceber e organizar a vida social ou aspectos materiais e a segunda, mais específica, por abarcar o conhecimento, as idéias e crenças de um determinado povo.

Como podemos notar, ambas as visões estão inter-relacionadas, já que não podemos falar em conhecimentos, idéias e crenças sem pensarmos na sociedade à qual nos aludimos. Santos (1996) ressalta ainda que cada realidade cultural possui sua lógica interna e peculiaridades que as diferenciam, isto é, em cada cultura há uma variedade de fatores relacionados à idade, sexo, origem regional, *background* étnico e classe social. Não devemos esquecer que as realidades dos agrupamentos humanos e as características que os unem e distinguem são complexas, portanto, ao tratarmos sobre cultura, é essencial considerarmos a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência.

Por sua vez, Ribeiro (1981, p. 127) considera cultura como herança social de uma comunidade, a qual é transmitida de geração a geração, incluindo modos de existência, de organização e expressão. Em suas palavras cultura é

[...] a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de

---

<sup>13</sup> *Kultur* era utilizado para referir-se a todos os aspectos espirituais de uma comunidade. (LARAIA, 2006)

<sup>14</sup> *Civilization* referia-se às realizações materiais de um povo. (LARAIA, 2006)

saberes, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação.

Embora seja uma herança social, a cultura também possui um caráter dinâmico, sofre constantes mudanças e estas são determinadas não só por ações internas, resultantes da dinâmica do próprio sistema cultural, como também por influências externas, resultantes do contato de um sistema cultural com outro. A esse respeito Laraia (2006, p. 101) pondera que

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo do porvir.

Destarte, cada geração aprende com a anterior, enriquecendo o repertório cultural de sua comunidade. Esta concepção dinâmica e plural de cultura contradiz a idéia de que para ter cultura, verdades universais e imutáveis são adquiridas.

Um outro olhar antropológico, que não poderíamos deixar de mencionar, é o de Clifford Geertz (1978, p. 15), o qual propõe um conceito de cultura basicamente semiótico. Para o autor, cultura é vista como sendo estruturas de significados estabelecidos pelo social. Através da compreensão dos sinais ou signos, os falantes de uma língua atribuem sentido ao mundo ao seu redor. Desse modo, os valores, significados ou crenças são construídos através das relações interpessoais, sempre em processo de transformação. Quanto a isto, afirma que

o conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Como se percebe, o conceito de cultura apresentado por Edward Tylor vem evoluindo significativamente de acordo com as tendências e correntes epistemológicas.

Na opinião de Hall (1959), a cultura é primária em um sistema de comunicação. Esse autor distingue ‘os dez sistemas primários de comunicação’, os quais existem em qualquer sociedade. Portanto, cultura é tudo aquilo que as pessoas de uma determinada sociedade usam para se comunicar, nomear a linguagem verbal e não-verbal e inclui todas as diversas formas de movimentos corporais, contato visual, tempo, espaço, cheiros e o uso de situações sociais.

O ensino de línguas interpreta essa visão com base na “sociolingüística” (CHAIKA, 1994), “proficiência” (OMAGGIO, 1993) e “competência comunicativa” (CANALE; SWAIN, 1980), isto é, saber comunicar-se de forma adequada e correta em uma língua e cultura específica.

Na área de ensino aprendizagem de línguas, a concepção de cultura apresentada por Lado (1957) em sua obra *Linguistics Across Cultures* é considerado um marco importante, visto que este foi o primeiro esforço de unir língua e cultura no ensino de LE. Ao conceituar cultura, o autor inclui tanto as manifestações materiais da cultura, que são facilmente visíveis, como as ‘não-materiais’, que são mais difíceis de serem observadas. Além disso, sugere tópicos relacionados à cultura a serem abordados em sala de aula sob uma perspectiva de contraste entre as culturas.

Ao dividir cultura em “c” minúsculo e “C” maiúsculo, Halverson (1985) tratou cultura como algo específico, ou seja, refere-se a uma determinada civilização, como por exemplo, a cultura australiana ou a cultura brasileira. Assim, cultura diz respeito à maneira como as pessoas de um determinado país agem e como as instituições funcionam. Tal noção acaba tratando cultura como sendo monolítica e estática, reduzindo-a a um repertório de clichês e aspectos panorâmicos do país (KRAMSCH, 2004; ORTIZ ALVAREZ, 2002). Essa concepção de cultura foi durante bastante tempo o único foco do ensino de línguas.

Por outro lado, o lingüista Brown (2000) expõe uma definição de cultura que consideramos mais abrangente, pois a reconhece como “[...] um modo de vida, um contexto no qual nós existimos, pensamos e nos relacionamos com os outros, é a ‘cola’ que liga as pessoas” (BROWN, 2000, p. 176)<sup>15</sup>. Assim sendo, a cultura influencia os nossos relacionamentos, o nosso modo de vida e a maneira como vemos o mundo. O autor sublinha ainda a idéia de que cultura seja o continente, a identidade coletiva do ser humano. Nessa direção, Larson e Smalley (1972, p. 39) descrevem cultura como

‘uma impressão digital’ que guia o comportamento das pessoas em uma comunidade, e está incubado na vida familiar. Governa nossos comportamentos em grupos, nos faz sensível à questão de status, nos ajuda saber o que os outros esperam de nós e o que acontecerá se não vivermos suas expectativas. Cultura nos ajuda a saber até onde podemos ir como indivíduos e qual é a nossa responsabilidade para com o grupo.<sup>16</sup>

<sup>15</sup> “Culture is a way of life. It is the context within which we exist, think, feel, and relate to others. It is the “glue” that binds a group of people together”.

<sup>16</sup> “blueprint that guides the behavior of people in a community, and is incubated in family life. It governs our behavior in groups, makes us sensitive to matters of status, and helps us know what others expect of us and what will happen if we do not live up to their expectations. Culture helps us to know how far we can go as individuals and what our responsibility is to the group”.



Diante das muitas definições apresentadas e da constatação que muitas delas têm algum ponto em comum, destacaremos alguns princípios norteadores para a consecução do nosso trabalho. Tal conjunto de referência que delineamos a seguir não tem a pretensão de funcionar como um bloco acabado de concepções sobre o termo cultura.

Desse modo, nesta pesquisa, cultura é vista como algo que é construído ao longo do tempo por uma sociedade ou grupo humano, através de seus comportamentos, valores, crenças, costumes, instituições e tradições, assim como os objetos e toda a vida material. Embora estas culturas sejam distintas, elas são estruturadas. Além de ser uma herança social, um produto histórico, a cultura é dinâmica e é a relação dos indivíduos e a vida em sociedade que irão moldar os fenômenos culturais através do tempo e do espaço. A cultura também não é inteiramente homogênea, mas é construída de forma heterogênea por meio dos fluxos internos e do contato com outras culturas.

Dentro do âmbito mais largo que abrange o termo cultura, temos o paradigma<sup>17</sup> intercultural, salientado por autores como Kramsch (2004), Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999) entre outros. Concebemos o termo interculturalidade como sendo a capacidade e a habilidade de entrar em outras culturas e comunicar-se de modo eficaz e apropriado. Isto significa transpor barreiras da própria cultura e ver o ‘outro’ de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não como sendo inferior ou superior a outra, o que não é simples. Ao desenvolver uma discussão crítica sobre a interculturalidade em sala de aula, o professor cria meios de fortalecer o senso de identidade dos alunos, predispondo-os a uma curiosidade saudável sobre o outro, além de quebrar preconceitos e estereótipos em relação à outra cultura. O ensino de cultura torna-se, portanto, uma maneira de promover não só a sensibilização e apreciação pelo outro, como também por nossa própria identidade, um meio de integração, respeito à diversidade dos povos e à diferença. Dessa forma, contribui-se para ampliar a visão de mundo dos alunos e possibilita-se a formação de alunos crítico-reflexivos como propõe os PCNs. A respeito desse paradigma, tratamos mais detalhadamente no item 2.5.4.

Dado o exposto, pode-se dizer que dentre as várias expressões de cultura de qualquer sociedade, nenhuma é tão exata e definitiva como a língua. Ela nos revela a relação que o indivíduo tem consigo mesmo e com a sociedade em que vive. Aliás, o caráter social da

---

<sup>17</sup> A concepção de paradigma que se toma aqui foi introduzida na ciência por Kuhn (2006), sendo entendida como teoria, modelos ou padrões aceitos em certa área científica por um determinado período, os quais norteiam e orientam o desenvolvimento da pesquisa científica.

língua é justamente sua característica mais evidente, sempre ligada à comunidade que a possui. Na discussão sobre o que é língua, Saussure, (2004, p.17-24) pergunta e responde:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social ao permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (...) Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade.(...) a língua é um sistema de signos que exprimem idéias.

A asserção acima nos indica que os homens estão produzindo a própria vida ao produzirem signos, através dos quais se comunicam, representam seus pensamentos, elaboram sua cultura e identidade etc. Os signos são essenciais por ligarem os homens aos outros e à natureza, ou seja, à sua realidade social e natural.

Ao considerar a língua como um sistema, adota-se uma posição estruturalista<sup>18</sup>, sendo a língua um conjunto organizado de signos dotado de um sistema fonológico, gramatical e lexical, que se interligam. Porém, é essencial lembrarmos que esses elementos constituem somente uma parte do código que usamos na comunicação, uma vez que há uma série de aspectos paralingüísticos<sup>19</sup> e não-verbais que também fazem parte dos elementos do código.

Lingüistas e gramáticos têm articulado uma enorme variedade de terminologia para descrever a língua e o seu funcionamento. Termos lingüísticos tais como substantivos, verbos, complementos, alfabeto, fonemas, sílabas, orações relativas, juntamente com processos lingüísticos como formação de perguntas, plural, flexões, entre outros, descrevem-na usando tais termos, ou seja, termos metalingüísticos – a língua usada para discutir a própria língua (MORAN, 2001). Observa-se que uma parte considerável dos professores de LE atribui uma maior importância a esse aspecto ao ensinar uma língua, porém compreendemos que a concepção de Saussure de língua como sistema é limitado. Em contrapartida, Fanon (1967, p. 17-18) pontua que “falar significa estar em posição de usar uma certa sintaxe, apreender a

<sup>18</sup> Dentro da lingüística temos a corrente estruturalista que se firmou por volta de 1930 na Europa e nos Estados Unidos. Conforme Borba (2005), as principais características desse ponto de vista na análise da língua são: considera a língua como um conjunto cujos elementos se ligam por relações de solidariedade e de dependência; compreende a língua como um conjunto de signos articulados que se aproximam se diferenciam e se delimitam mutuamente; julga como prioritário o sistema e suas leis, e não os elementos; procura determinar a estrutura pela relação dos elementos entre si; vê as mudanças lingüísticas como um todo orgânico que se move, e não isoladamente.

<sup>19</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 2129) ‘paralingüístico’ refere-se a qualquer som ou qualidade de voz que acompanha a fala e revela a situação em que o falante se encontra (se ele está bem, mal, alegre, triste, cansado etc.).

morfologia desta ou daquela língua, mas significa, sobretudo, assumir uma cultura, carregar o peso de uma civilização”<sup>20</sup>. Pode-se depreender que ‘assumir uma cultura’ supõe uma identificação com os elementos que a compõem. Esse processo de identificação é ao mesmo tempo um componente do processo de aprendizagem de LE e, conseqüentemente, aprender uma LE se torna uma experiência cultural.

Nesse caminho, Galisson (1988, p. 395) postula que “é enquanto prática social e produto sócio-histórico que a língua é penetrada de cultura. O jogo de simbiose do qual participam língua e cultura faz com que elas sejam o reflexo recíproco e obrigatório uma da outra”. Sendo assim, a língua é uma parte da cultura com seus costumes, crenças e instituições e ao mesmo tempo produto da cultura por refletir as características gerais de uma sociedade.

Opinião semelhante foi expressa por Kramersch (1998, p. 3), que assinala que a língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vida social e que em um contexto de comunicação, ela está interligada à cultura em múltiplas e complexas formas. A autora articula a simbiose entre língua e cultura sob três perspectivas. Na primeira, assevera que “[...] a língua expressa uma realidade cultural” por ser o meio pelo qual um determinado grupo expressa os fatos, idéias e eventos que fazem parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo partilhado; ao mesmo tempo, reflete as atitudes, crenças e visões de mundo que também pertencem a outros do grupo. Em segundo lugar, ressalta que “[...] a língua incorpora uma realidade social” ao possibilitar que os membros de uma comunidade ou grupo social criem experiências por meio dela. Ao escolher a maneira como empregá-la, seja ao falar ao telefone, escrever um e-mail ou ler uma revista, as pessoas atribuem sentido às suas experiências diárias, através da língua. Os significados verbais e não-verbais (escrita, fala, tom e altura da voz, pronúncia, estilo conversacional, gestos e expressões faciais) criados pelos membros do grupo só se tornam compreensíveis devido à língua. E por último, pontua que sendo a língua um conjunto de signos, possui um valor cultural, isto é, “[...] simboliza uma realidade cultural” que funciona para os seus falantes como uma forma de identificação deles mesmos e dos outros; porquanto, a língua é considerada um símbolo que marca suas identidades sociais.

Dessa forma, os significados produzidos e partilhados por meio da língua são codificados pela cultura, conforme explicita Kramersch (1998). O significado como signo constitui-se no valor semântico da língua e o significado no sentido de ação representa o valor pragmático da língua. Esse sistema simbólico originado na língua mostra quem somos e como

---

<sup>20</sup> “To speak means to be in a position to use a certain syntax, to grasp the morphology of this or that language, but it means above all to assume a culture, to support the weight of a civilization”.

agimos como membros de uma comunidade por meio dos nossos discursos que ocorrem de diversas maneiras. Através da língua, construímos a nossa identidade individual e social; demonstramos ainda como fazemos parte do mundo e nos confrontamos com o “outro” e com a diferença. Assim, a língua é uma parte intrínseca do ser humano que influencia tanto seu comportamento como sua visão de mundo; conseqüentemente, ao se adquirir uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo.

É pertinente destacar que foi no âmbito da antropologia que despontaram as primeiras tentativas de se organizar de maneira coerente e sistemática o vínculo entre língua e cultura. Dentre os antropólogos que contribuíram para o desenvolvimento da antropologia lingüística destacamos Franz Boas e Edward Sapir.

De acordo com Duranti (1997), Franz Boas (1858-1942), um dos principais fundadores da antropologia americana, advogou que era impossível entender uma determinada cultura sem conhecer sua língua, em outras palavras, nessa visão a língua é considerada essencial para entender o pensamento humano e a cultura humana. Através de pesquisas, esse autor verificou que línguas distintas usavam formas distintas de classificação do mundo e da experiência humana. Tal constatação foi utilizada como argumento em favor do relativismo cultural, isto é, a concepção de que cada cultura deve ser compreendida em seus próprios termos.

Um dos seguidores de Franz Boas, Edward Sapir (1884-1939), lingüista e antropólogo, sublinha a idéia de que o modo como pensamos e organizamos o mundo ao nosso redor é influenciado pela língua que usamos (DURANTI, 1997). Esta visão também foi compartilhada por Benjamin Lee Whorf (1897-1941), o qual contribui com a teoria lingüística que defende a relação entre língua e “visão de mundo”. Whorf, pautando-se nas idéias desenvolvidas por Boas e sobretudo por Sapir, introduziu o princípio da interdependência entre língua e pensamento ao extremo, formulando em 1940 a teoria conhecida como a *hipótese Sapir-Whorf*, a qual apregoa que a estrutura da língua e o uso que os falantes fazem desta interferem na forma como estes pensam e agem. Ao tratar da relação entre língua e pensamento, Whorf (1956, p. 212)<sup>21</sup> salienta que

cada língua é um vasto sistema de padrões, diferente dos demais, no qual são ordenadas culturalmente as formas e categorias por meio das quais a personalidade não somente comunica, mas também analisa a natureza, percebe ou negligencia tipos

---

<sup>21</sup> “And every language is a vast pattern-system, different from others, in which are culturally ordained the forms and categories by which the personality not only communicates, but also analyzes nature, notices or neglects types of relationship and phenomena, channels his reasoning, and builds the house of his consciousness”.

de relações e fenômenos, canaliza o raciocínio e constrói a morada de sua consciência.

Ao comentar esta teoria, Kramersch (1998, p. 14)<sup>22</sup> argumenta que esta nos leva a duas importantes visões:

1. Atualmente há um reconhecimento de que a língua, como código, reflete preocupações e influencia a maneira como as pessoas pensam.
2. Agora mais do que na época de Whorf, nós reconhecemos o quanto o contexto é importante para complementar o significado codificado na linguagem.

A primeira visão considera cultura como estando semanticamente decodificada na própria língua; já a segunda refere-se à cultura como sendo expressa através do uso da língua. O ponto de vista de que a estrutura da língua determina a maneira como os seus usuários vêem o mundo não teve êxito no pensamento da época. No entanto, o princípio da relatividade lingüística despertou o interesse dos pesquisadores das diversas áreas das ciências sociais.

O nosso objetivo ao delinear de maneira sucinta referência a algumas concepções de pesquisadores como Franz Boas e Edward Sapir foi o de esboçar que a relação existente entre língua e cultura vem sendo objeto de estudo ao longo dos tempos em diversas áreas do conhecimento e não é um tema recente. Contudo, as contribuições dessa área influenciaram a antropologia lingüística, área que tem como objetivo desenvolver teorias que comprovem a relação entre cultura e língua.

Como vimos nesta seção, a relação entre cultura e língua é bastante estreita e complexa; os dois conceitos parecem fundir-se em um só. Um é produto do outro: tanto a língua como a cultura necessitam de um grupo que compartilhe os mesmos símbolos e códigos para que a comunicação se efetive. A língua reflete as características gerais de uma sociedade e é por meio dela que a cultura é transmitida; a língua não informa sobre o mundo, informa o mundo, as idéias, a convivência, os costumes e tradições de um povo. A língua como a cultura não é somente coletiva, mas também individual; compartilhamo-la com os outros em nossa cultura, apesar de cada um de nós a utilizarmos de maneira idiossincrática, baseada no seu *background*, experiências, grupos sociais, nossos pontos de vistas e nossas identidades. Sendo a comunicação um processo cultural e lingüístico, é indispensável que as

---

<sup>22</sup>1. “There is nowadays a recognition that language, as code, reflects cultural preoccupations and constrains the way people think”.

2. “More than in Whorf’s days, however, we recognize how important context is in complementing the meaning encoded in the language”.

peças envolvidas nesse processo dominem não só a língua, como também os repertórios culturais que fazem parte da sociedade a fim de que se comuniquem de maneira profícua. Essa relação entre língua e cultura é relevante para a compreensão do papel da cultura no ensino/aprendizagem de LE. Na seção 2.2 a seguir, trataremos desse aspecto.

## 2.2 Cultura no ensino de línguas estrangeiras

No contexto do ensino/aprendizagem de línguas, a cultura tem sido considerada um dos aspectos essenciais não somente para se estar apto a usar e dominar o sistema lingüístico estrangeiro, mas como um elemento primordial na formação integral do aprendiz. Discutiremos essas questões nesta seção, além de abordarmos a importância do componente cultural e do seu lugar neste processo.

Cabe ressaltar que, como mencionado na seção anterior, Robert Lado (1957) foi o primeiro a tratar sobre o liame entre língua e cultura em LE. Ao definir a influência da cultura nas práticas de ensino de línguas, o dicionário de lingüística *Language Teaching & Applied Linguistics* afirma que

a dimensão cultural da aprendizagem de uma língua é uma importante dimensão dos estudos de segunda língua. Educação é vista como um processo de socialização com a cultura dominante. No ensino de línguas estrangeiras, a cultura de uma língua pode ser ensinada como parte integral do currículo.<sup>23</sup> (RICHARDS; SCHMIDT, 2002, p. 138)

O elemento cultural na concepção acima é considerado fundamental no programa de ensino de uma L2/LE e, logo, deve fazer parte do currículo. A relevância de se contextualizar cultura no ensino de LE é ressaltada por Brown (2000, p. 177) ao enfatizar que

cultura se torna altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua. Uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente ligadas e com isso, não podemos separá-las sem perder o significado ou da língua ou da cultura.<sup>24</sup>

Reconhece-se um vínculo indissociável entre língua e cultura, e não devemos tentar separá-las, para que não ocorra perda no código da cultura ou da língua. Brown (2001, p. 64)

<sup>23</sup> “The cultural dimension of language learning is an important dimension of second language studies. Education is seen as a process of socialization with the dominant culture. In foreign language teaching the culture of the language may be taught as an integral part of the curriculum”.

<sup>24</sup> “[...] (Culture) becomes highly important in the learning of a second language. A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture”.

reitera essa idéia ao sublinhar que ao se ensinar uma língua, conseqüentemente se estará ensinando um sistema complexo de costumes e valores culturais, formas de pensamentos, sentimentos e ações. Pode-se dizer, então, que não haverá uma aprendizagem completa de uma LE ou L2 sem a absorção da segunda cultura.

Não há como negar, portanto, que a entonação ou que os padrões enfatizados em uma LE não são culturalmente neutros; a sentença e a organização de um parágrafo diferem de uma cultura para outra, as expressões que produzimos, a escolha de vocabulário e modo como falamos dependem do que a cultura apregoa como sendo apropriada. Estes são exemplos de como existe uma inter-relação entre as quatro habilidades do ensino de LE e cultura. Quanto a isto, Kramsch (2004, p. 1)<sup>25</sup> argumenta:

A cultura na aprendizagem de línguas não é uma quinta habilidade descartável, algo para ser acrescentado, para então falar, no ensino da expressão oral, compreensão oral, compreensão escrita, expressão escrita. Ela está sempre na formação, desde o primeiro momento, pronta para inquietar os bons aprendizes de línguas quando eles menos esperam, fazendo evidentes as limitações da conquista tão árdua da competência comunicativa, desafiando suas habilidades para fazer sentido no mundo em volta deles.

Considerar a cultura como uma “quinta” habilidade no ensino de LE pressupõe separar língua das quatro principais habilidades, ou seja, significa ensinar cultura de forma separada, negando a relação da interdependência que existe entre língua e cultura em cada uma de suas formas e demonstrações, o que acreditamos que deva ser evitado.

A necessidade de estabelecer o lugar do componente cultural no processo de aprendizagem de línguas é suscitada por Almeida Filho (2002, p. 209), que a uma certa altura na introdução de seu texto pergunta: “Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou apreendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo?”, isto é, devemos focar no estudo da língua-alvo e depois na cultura ou o contrário, primeiramente na cultura e a partir dela na língua? O autor responde do seguinte modo:

[...] as duas posições apresentadas sobre o lugar relativo do aspecto cultural na composição de uma competência comunicativa nos aprendizes são a mesma posição radical com sinais trocados. Num caso, a língua é o mesmo foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209-210).

---

<sup>25</sup> “Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them”.

Mais adiante, o autor reafirma que “o lugar da cultura é o mesmo da língua quando essa se apresenta como ação social propositada” (p. 210). Podemos depreender que isto demonstra uma preocupação com a importância de se entender a língua como fenômeno indissociável da cultura, ou seja, o professor deve ensinar língua e cultura concomitantemente.

Nessa mesma linha, Byram (1989, p. 22) constrói o argumento a respeito da relação entre língua e cultura como sendo inseparáveis no ensino de LE. Assim, a mera aquisição de informações sobre o país estrangeiro, sem a integração entre a aprendizagem de língua e cultura é inadequada ao ensino de LE. O autor acrescenta ainda que à medida em que os aprendizes aprendem ‘sobre’ língua, também aprendem ‘sobre’ cultura e quando aprendem a usar a nova língua, aprendem a se comunicar com indivíduos de uma nova cultura. Como parte deste elemento de ‘educação pessoal’ do ensino/aprendizagem, os aprendizes são ensinados a usar uma LE. Inicialmente, o uso da LE é uma questão de se tornar possível o contato social com pessoas de outras culturas. Byram (1989) comenta que a habilidade de usar a língua é extremamente difícil de se desenvolver nas circunstâncias que normalmente existem nas escolas e conseqüentemente os professores focam mais no ensino de habilidades lingüísticas. Tal preocupação tem obscurecido e confundido a questão geral, a da educação pessoal, já que um dos principais papéis do ensino de LE é contribuir para a formação pessoal dos aprendizes tanto em termos de aprendizagem pessoal, como seres sociais ao aprender com os outros, quanto em termos de formação educacional.

De acordo com Byram (1989), há três elementos que estão interligados no ensino de LE: o uso da língua, a consciência da natureza da língua e a compreensão da cultura nativa e estrangeira. Cada um desses elementos, interdependentes, contribui tanto para o ensino de línguas como também para a educação integral dos aprendizes, preparando-os para a vida ao deixar a escola. A consciência dos aprendizes a respeito da natureza da língua é ampliada através da experiência do uso de uma LE, assim como a compreensão da cultura nativa e estrangeira facilita o uso da LE de maneira eficaz. Esse autor assume que o ensino da cultura tem dois objetivos que são interdependentes: facilitar o uso da língua e ajudar os aprendizes a apreender o conceito de cultura do ‘outro’. Destarte, o conhecimento de outra cultura e civilização pode reduzir o preconceito e promover a tolerância, algo que o professor de LE pode promover em sala de aula.

A respeito do ensino de cultura e língua em LE, Agar (1985) pondera que do ponto de vista antropológico e social, é possível o ensino de cultura através da língua-materna dos aprendizes, isto é, a língua materna pode ser usada de maneira específica para interpretar a outra cultura. Na ótica psicológica e lingüística, entretanto, é necessário criar modificações



nos conceitos e esquemas dos aprendizes por meio de um processo de socialização e experiências na LE, que envolve a cultura estrangeira. Desse modo, a língua materna pode ser usada para modificar e desenvolver percepções da cultura e sociedade da LE.

Nesse sentido, devemos acrescentar que aprender uma língua é aprender a exercitar tanto a voz social como a pessoal, é tanto um processo de socialização de um discurso de determinada comunidade e a aquisição de instrução como meio de expressar significados pessoais que podem colocar em questão os discursos da comunidade (KRAMSCH, 2004). Por conseguinte, a língua que está sendo aprendida pode ser usada tanto para manter práticas sociais como trazer mudanças nas práticas que esta aprendizagem proporciona. Assim, o ensino de línguas possibilita diferentes modos de conhecer e interpretar o mundo, de pensar e questionar as práticas existentes, o que pode ser alcançado através do desenvolvimento da competência intercultural, a qual prevê/inclui paradoxos e conflitos e maneiras diferentes de ver o mundo.

Essa perspectiva nos mostra que o ensino de línguas deve se tornar relevante para a vida social, na qual as pessoas precisam se comunicar umas com as outras e dessa forma possibilitar a compreensão mútua. Os contextos sociais envolvem complexidades que fazem com que as práticas sociais sejam variáveis, imprevisíveis e abertas a várias interpretações, o que ocasiona a luta constante entre ‘significados’, pontos de vista no discurso. Acreditamos que o espaço da sala de aula de uma LE pode levar o aluno a olhar o mundo e os discursos de diversas maneiras, possibilitando-o a construção de novas interpretações.

Compartilhamos a opinião de Byram (1989) e Kramsch (2004) ao afirmarem que mais do que em qualquer outra disciplina, fatos na aula de LE só fazem sentido se estiverem relacionados com fatos lingüísticos e culturais, da comunidade nativa e da língua-alvo. O desafio, portanto, não é só transmitir informações, mas compreender a natureza paradoxal da informação.

Dito isso, destacamos a asserção de Byram et al. (1994, p. 187) ao salientarem que o potencial do ensino de línguas consiste em contribuir para os aprendizes terem uma melhor compreensão dos outros e deles próprios, de outras culturas e sociedades e das deles, sendo então este um objetivo que qualquer professor, escola e sistema educacional devam almejar. É relevante pontuar que esta perspectiva vai ao encontro dos objetivos expostos nos PCNs.

### 2.3 Pesquisas sobre o ensino de língua e cultura em LE

Estudos sobre o aspecto cultural nas aulas de LE vêm despertando um interesse crescente entre pesquisadores (DAMEN, 1987; KRAMSCH, 2004; BYRAM et al, 1994; LO BIANCO, LIDDICOAT, CROZET, 1999; SELAMI, 2000; SAVIGNON, SYSOYEV, 2002) no âmbito da LA em vários países, e têm focado no ensino intercultural (seção 2.6) e sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

O trabalho de Damen (1987) trouxe uma grande contribuição na área do ensino/aprendizagem de línguas ao fazer considerações sobre o ensino de cultura. Em sua obra *Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom*, destaca a comunicação intercultural, esboça a história desta e incluiu sugestões específicas para a sua implementação em sala de aula. A autora enfatiza o ecletismo entre as disciplinas, pois acredita que os professores de LE podem se beneficiar em suas práticas usando filtros da comunicação intercultural ao se moverem entre outras áreas: lingüística, antropologia, sociologia, comunicação e psicologia. Damen assinala ainda que a comunicação intercultural pode ser reconhecida por vários nomes, tais como “comunicação através de culturas ou entre culturas”, “comunicação transcultural”, “comunicação inter-racial”, “comunicação internacional” ou “comunicação contracultural”. Esta variedade de termos, segundo a autora, demonstra o caminho de formação do campo que estuda a comunicação intercultural.

Em seu estudo, Kramersch (2004) sublinha o ensino de cultura na aprendizagem de línguas não somente como um aspecto necessário da competência comunicativa (vide seção 2.4), mas sobretudo como um objetivo educacional em si. Salienta que se o objetivo do ensino de LE é fomentar a consciência intercultural, a pedagogia de línguas deve discutir questões como: o que queremos dizer com contexto cultural; se as práticas do discurso podem ser ensinadas como as regras gramaticais; como os aprendizes podem adquirir tanto uma compreensão de dentro e fora da cultura estrangeira. Além disso, sugere a exploração de um espaço intermediário, ao qual chama de “terceiro espaço”, de que trataremos mais detalhadamente na seção 2.5.4, e discute ainda os princípios da pedagogia crítica de línguas. Na verdade, sua obra leva o professor a refletir sobre seu papel, para que desse modo ajude seus alunos a não serem somente usuários habilidosos de língua, mas acima de tudo pessoas ativas em um mundo intercultural.

Nessa perspectiva, Byram et al. (1994) oferecem uma descrição e discussão das implicações da prática do ensino/aprendizagem de línguas ao definir como objetivo a “competência comunicativa intercultural” (seção 2.4). Suscitam um debate sobre a dimensão

cultural na aprendizagem de línguas: o processo do ensino de língua-cultura como um todo integrado; a preparação dos professores para o ensino de língua-cultura; as competências que são necessárias neste processo; mudanças de atitudes; ensino/aprendizagem de informações sobre outro país e pessoas; a importância da reflexão do aprendiz sobre a própria cultura e identidade cultural; a habilidade de superar barreiras culturais e outras dimensões afetivas e cognitivas da comunicação intercultural.

Outro trabalho significativo nesta área é o de Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), os quais tratam sobre o elemento cultural no ensino de línguas e levantam questões relacionadas à importância, o ensino e a promoção da competência intercultural no ensino/aprendizagem de línguas. Discutem a noção do “terceiro espaço” salientado por Kramsch (2004) como sendo o ponto de interseção onde as pessoas de diferentes culturas e diferentes formações lingüísticas se encontram e se comunicam com eficácia. Descrevem o objetivo e o modo de operação do ensino intercultural de línguas e como esta abordagem prepara os aprendizes a aprenderem a negociar ‘terceiros espaços’ entre eles e os ‘outros’. Apontam o ensino intercultural como um novo paradigma emergente no ensino de LE ressaltando que este representa uma mudança significativa na história do ensino de cultura como uma parte integral do ensino de línguas. Posto isto, chamam atenção para a necessidade de políticas educacionais e discursos para a sua implementação em sala de aula.

Caminhando na mesma direção, Savignon e Sysoyev (2002) ponderam que através do ensino da cultura-alvo, os professores podem fomentar a “competência sociocultural” ou o que Sellami (2000) chama de “competência intercultural”. De acordo com Savignon e Sysoyev (2002, p. 508), esta competência visa o diálogo de culturas e os autores sugerem o treinamento explícito de estratégias no uso das línguas em certas ocasiões sociais e culturais específicas, com o intuito de preparar o aluno para decidir a maneira apropriada de agir ao usar a língua; em outras palavras, desenvolver habilidades necessárias para interagir nestes diversos contextos. Evidente que isto não significa que o aluno irá agir de modo predeterminado ou preestabelecido, pois a comunicação intercultural envolve também situações de comunicação e interação culturais desconhecidas e imprevisíveis. Preconizam dois tipos de estratégias socioculturais que devem ser incluídas ao conjunto de estratégias comunicativas do aprendiz, a saber, estratégias para o estabelecimento e manutenção do contato intercultural e estratégias para a criação de quadros socioculturais do contexto de L2 e dos participantes em uma comunicação intercultural. Compreendemos que o ensino ou o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem em LE seja importante, mas, sobretudo,

acreditamos que o professor de LE deva promover meios para que seu aluno desenvolva as suas próprias estratégias, de acordo com seu estilo de aprendizagem.

A exemplo do que vem ocorrendo em outros países, no Brasil temos observado um crescimento de estudos e pesquisas que valorizam o ensino da língua como cultura, as relações interculturais, pesquisas com foco nas abordagens de ensino, planejamentos e materiais didáticos em relação ao ensino de língua/cultura (FRIAS, 1991; FONTES, 2002; GIMENEZ, 2002; MENDES, 2004), sobretudo na última década.

Em seu trabalho, Frias (1991) aborda o tema da interculturalidade no ensino de português, recomenda a criação de projetos de intercâmbio e abordagens temáticas que contribuam para o processo de desenvolvimento de uma aprendizagem intercultural; a promoção do estudo da linguagem de forma que contemple a cultura e o desenvolvimento de uma Pedagogia Intercultural que promova uma comunicação intercultural através da compreensão das semelhanças e diferenças existentes entre as diferentes culturas dos falantes.

Em relação à seleção e produção de materiais didáticos para o ensino de português para estrangeiros, destaca-se o trabalho de Fontes (2002). A autora pontua que há uma insatisfação no meio acadêmico com os livros didáticos, pois estes têm dado uma ênfase excessiva à gramática e aos aspectos formais da língua; recomenda ainda que comportamentos culturais e interculturais sejam introduzidos e ampliados nos materiais didáticos.

A questão do ensino de cultura em LE no currículo das escolas públicas é levantada por Gimenez (2002) em seu trabalho. A autora nos chama a atenção para o fato de que um dos argumentos utilizados para justificar o ensino de LE, que é conhecer outras visões de mundo e compreender melhor as nossas próprias, esteja sendo raramente implementado em sala de aula. Nesse contexto, discute algumas interpretações sobre o ensino de cultura e as implicações de uma postura de ensino intercultural em sala de aula.

Um trabalho recente que traz importantes contribuições a respeito da dimensão cultural no ensino/aprendizagem de línguas é a pesquisa de Mendes (2004), considerada um dos estudos mais abrangentes nesta área. A autora traça as linhas teóricas e definições metodológicas da abordagem comunicativa intercultural, a qual sugere o diálogo de culturas, e propõe um ensino de LE ou de L2 que seja culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo, ou seja, introduzindo cultura e as relações interculturais como dimensões integrantes do processo de aprendizagem de línguas.

Os resultados dos estudos supracitados ressaltam a necessidade da realização de pesquisas que investiguem novos caminhos metodológicos, que possibilitem a prática

intercultural dentro da sala de aula, na preparação de materiais e na formação dos professores de LE. Há, portanto, uma necessidade de pesquisas que investiguem como os professores de LE vêem o ensino de cultura, como enfocam o aspecto cultural em salas de aula, isto é, qual abordagem cultural tem sido adotada, e se espaços interculturais estão sendo criados em sala de aula.

## **2.4 Competências**

Ao fazermos considerações sobre o ensino/aprendizagem de LE, não poderíamos deixar de tratar sobre competências, pois este conceito é várias vezes aludido tanto nas abordagens do ensino de cultura como nos PCNs, discutidos na seção 2.7.7. Uma vez que o escopo deste trabalho não é fornecer um histórico detalhado do termo competência, apresentaremos um breve relato sobre a evolução desse termo, sem a intenção de um grande aprofundamento no assunto.

O termo competência tem um caráter polissêmico; vários estudiosos elaboraram teorias acerca das competências e alguns adaptaram o conceito de competência a seus próprios propósitos ou a sua área de atuação como diz Moran (2001). A definição clássica de competência foi proposta por Chomsky (1965), que a compreende como conhecimento da língua, isto é, suas estruturas e regras, e desempenho seria o uso real da língua em situações concretas, numa construção especialmente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

O primeiro a incluir a dimensão social ao conceito de competência foi Hymes (1979), antropólogo americano, ao acrescentar o vocábulo comunicativo ao termo competência, demonstrando assim uma preocupação com o uso social da língua. Destarte, o indivíduo tinha que saber usar não só a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para ser considerado competente em termos comunicativos, mas saber circular na língua-alvo usando as regras gerais do discurso específico da comunidade na qual está inserido, ou seja, usar a língua apropriadamente em diversos contextos sociais de comunicação. Esse autor também ampliou o conceito de competência ao introduzir a idéia de “capacidade para usar”, propondo uma noção de competência e desempenho distinta da dicotomia sugerida por Chomsky (1965). Após a iniciativa de Hymes, vários autores se ocuparam com a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa.

Para Savignon (1972), a competência comunicativa depende do conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspectos paralingüísticos e sinestésicos da

língua-alvo. Dessa forma, um falante atuará de modo eficaz num contexto eminentemente comunicativo.

Posteriormente, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) desenvolveram um modelo de competência comunicativa que tem como componentes as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.

A competência gramatical refere-se ao domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e sentenças.

A competência sociolingüística consiste no conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada, para assim expressar-se de forma apropriada.

A competência discursiva diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor.

Por sua vez, a competência estratégica envolve as estratégias usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento do código lingüístico ou lapso de memória.

Este modelo dominou a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. Canale e Swain (1980) e Canale (1983) destacam a importância dos alunos ficarem expostos a essas quatro formas de competência, de modo uniforme, por conceberem que só assim se adquire a competência comunicativa.

Um outro conceito de competência que consideramos relevante é o de Bachman (1990, p. 683), para o qual competência passou a se denominar “conhecimento”. Nesse sentido, saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”.

Ao definir competência comunicativa, Almeida Filho (1997) retoma as acepções anteriores e as sintetiza de forma abarcadora e objetiva, pois inclui as noções de competência e desempenho sob esse termo, desse modo o lugar que o desempenho deva ocupar fica estabelecido. Nas palavras do autor, competência é

um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distintos do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56)

No que concerne às competências, observa-se que há um número considerável de modelos que se inserem no ensino de língua/cultura. Alguns vieram da área de educação e enfatizam a proficiência lingüística e a competência comunicativa. Outros modelos, da área da comunicação intercultural, enfocam aspectos da competência cultural e intercultural. A tabela 2 resume os modelos de competências no ensino de língua/cultura proposta por Moran (2001, p. 111).

<b>Autores</b>	<b>Competência</b>	<b>Ênfase</b>
Omaggio (1993)	Proficiência lingüística	Desenvolvimento da fluência e acuidade na L2 na compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita. Enfatiza-se o uso da língua para fins comunicativos, visando à comunicação com o falante nativo.
Canale e Swain (1980) Savignon (1983)	Competência comunicativa	Desenvolvimento de habilidades lingüísticas para se comunicar de maneira eficaz e apropriada em contextos culturais da língua-alvo. Inclui as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica.
Damen (1987) Stern (1983)	Competência cultural	Desenvolvimento da habilidade de agir apropriadamente (juntamente com a comunicação apropriada) na cultura-alvo. Gestos, movimentos corporais, seqüências de ações como cumprimentos não-verbais, maneiras (table manners), 'manipulação' de produtos culturais.
Lustig e Koester (1999) Samovar, Porter e Stefani (1998)	Competência intercultural	Desenvolvimento da habilidade de interagir eficazmente e apropriadamente em situações interculturais, apesar das culturas envolvidas.
Byram (1997)	Competência comunicativa intercultural	Desenvolvimento da competência intercultural e competência comunicativa.

Tabela 2 (Fonte: Adaptado de MORAN, 2001, p. 111) - Visões de competência

Esta tabela nos mostra que a maioria dos modelos dá destaque ao desenvolvimento de comportamentos, ou seja, focaliza-se na maneira como as pessoas se comportam em determinada cultura e preconiza o desenvolvimento apropriado de comportamentos verbais e não-verbais como meio de expressão e comunicação; além disso, assume-se o envolvimento e a interação com membros da cultura-alvo. Supõe-se que para os aprendizes serem competentes precisam estar aptos a interagir e comunicar-se de modo eficaz e apropriado com pessoas de outras culturas. A exceção é a competência comunicativa intercultural, que é um dos modelos mais recentes, une língua e cultura como componentes essenciais, já que os outros modelos enfatizam o desenvolvimento de comportamentos. Pode-se inferir que todos esses modelos, de modos variados, dependem do componente cultura, de forma real ou

simulada. Byram (1997), na verdade, expandiu a noção de competência ao abranger a compreensão de cultura e identidade. Uma definição compreensiva do que seja um falante interculturalmente competente foi apresentada por Byram<sup>26</sup> (1995 apud CROZET; LIDDICOAT, 1999, p. 115):

[...] é alguém que opera sua competência lingüística e sua consciência sociolingüística em relação à língua e ao contexto onde é usada, a fim de interagir além dos limites culturais, e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e finalmente lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro.<sup>27</sup>

A respeito da competência intercultural, Crozet e Liddicoat (1999) postulam que o objetivo final do ensino da interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas é ajudar os aprendizes a transcenderem a visão singular de mundo através da aprendizagem de uma linguacultura<sup>28</sup> levando-os progressivamente à competência intercultural.

Em relação às competências, Moran (2001) argumenta que na verdade os aprendizes de LE não aprendem somente uma cultura e língua, mas também desenvolvem outras habilidades como aprendizes de cultura, ou seja, uma competência pessoal. Em síntese, eles podem desenvolver essas habilidades em outras situações de aprendizagem de cultura, para o encontro com a ‘diferença’. De fato, com a prática e consciência, eles aprendem a distinguir entre a observação e interpretação, pontos de vista seus e dos outros, da sua cultura e da nova cultura, se posicionam de uma maneira melhor a aceitar e até ter empatia em relação às pessoas de outras culturas, como ressaltam os PCNs.

Compreendemos, pois, que os professores de LE precisam ter clareza sobre que tipo de formação de competências pretendem desenvolver em seus alunos para que assim desenvolvam um trabalho coerente. Na seção seguinte trataremos de abordagens sobre o ensino de cultura.

## 2.5 Abordagens sobre ensino de cultura

<sup>26</sup> BYRAM, M. **Intercultural Competence and Mobility in Multinational contexts: A European View**. Clevendon, Multilingual Matters. 1985.

<sup>27</sup> “[...] is someone who can operate their linguistic competence and their sociolinguistic awareness of the relationship between language and the context in which it is used, in order to manage interaction across cultural boundaries, to anticipate misunderstandings caused by difference in values, meanings and beliefs, and thirdly, to cope with the affective as well as cognitive demands of engagement with otherness”.

<sup>28</sup> Cf. Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), o termo linguacultura foi criado por Attinasi e Friedrich (1988) para expressar a inseparabilidade entre língua e cultura.



Na área da LA, o termo “abordagem” tem suscitado diversas interpretações. Neste trabalho emprega-se a noção de abordagem proposta por Almeida Filho (2005, p. 78), o qual a concebe como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas”. Nesse sentido, a abordagem envolve uma filosofia de trabalho, um enfoque ou mesmo crenças, que orienta todo o processo de ensinar e aprender uma nova língua. De uma forma mais objetiva, ele a conceitua como

força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém de competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. [...] A abordagem orienta o processo ou operação global de ensino que compõe ordenadamente no seu todo das fases de planejamento de cursos, de produção ou adoção via análise dos materiais, das experiências realizadas para aprender, e das avaliações de rendimento efetuadas. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17)

Ora, como se pode ver, o conceito de Almeida Filho (1997) propõe a abordagem como “força (potencial) reguladora” que guia todas as ações da operação global do ensino de uma LE; a qual abrange o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção de material didático, os diversos procedimentos desenvolvidos para experienciar a língua-alvo e avaliação do processo como um todo.

Por seu turno, Moran (2001, p. 13) pontua que o professor de LE precisa definir que tipo de cultura ensinará aos seus alunos, em outras palavras, qual abordagem cultural empregará em sala de aula, sobretudo, qual a natureza das experiências culturais que proporcionará aos alunos, e não somente o ensino de cultura. A experiência cultural está relacionada ao conteúdo cultural, que diz respeito às atividades em que os alunos se envolvem, o resultado que se espera alcançar, o contexto da aprendizagem e a natureza da relação que o professor desenvolve com os alunos. Podemos perceber o quanto é relevante o docente ter consciência da abordagem que se pretende assumir em sala de aula, uma vez que esta guia todo o processo de ensino/aprendizagem. Por isso, se faz necessário que o professor estabeleça o lugar do aspecto cultural no processo de ensino/aprendizagem de línguas nos planejamentos, nos materiais, nas aulas e nos exames como discorrem Almeida Filho (2002) e Mendes (2004; 2007).

Na literatura sobre o ensino/aprendizagem de línguas, existem algumas abordagens sobre o ensino de cultura, todavia neste estudo adotamos os quatro paradigmas apresentados por Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999). Estes autores afirmam que da mesma maneira que

ocorrem mudanças nas abordagens do ensino de línguas, também há mudanças nas abordagens do ensino de cultura. Desse modo, cada mudança pode ser compreendida como uma redefinição do termo cultura e do papel desta no ensino de línguas. Estas acepções, por sua vez, trazem conseqüências na maneira como a ‘competência cultural’ passa a ser vista em cada paradigma, pois ocorre uma mudança de enfoque em relação à cultura, língua e ensino, os quais fazem parte do processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

A tabela 3, busca sintetizar as características das quatro abordagens de cultura na história do ensino de línguas.

<b>Aspecto</b>	<b>Abordagem Tradicional</b>	<b>Abordagem Estudos Culturais</b>	<b>Cultura como Prática Social</b>	<b>Abordagem Intercultural</b>
Cultura	Produtos culturais (literatura, artes, música)	Conhecimento sobre o país (história, geografia, instituições)	Modos de agir coletivo através da linguagem / Conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, vestuários etc.) da sociedade da LE	Modo de ver o mundo / Perspectivas culturais (idéias e atitudes)
Língua	A relação entre língua e cultura é bastante tênue (desvinculada da cultura)	A relação entre língua e cultura é tênue	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre o país	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do outro	Exploração de um espaço intermediário pelo contraste entre a línguacultura própria e línguacultura-alvo

Tabela 3 (Fonte: Adaptado de GIMENEZ, 2002, p. 3) - Abordagens sobre ensino de cultura

A seguir, examinamos brevemente as abordagens sobre ensino de cultura no ensino/aprendizagem de línguas expostas na tabela acima, enfatizando a abordagem intercultural, salientada nos PCNs.

### **2.5.1 Abordagem tradicional**

A primeira abordagem é o paradigma mais tradicional no ensino de cultura no âmbito de línguas modernas. Foca-se no ensino da alta cultura da língua-alvo e acentua a cultura como mediadora da linguagem escrita. Nesse paradigma, a competência cultural envolve o domínio do cânone da literatura que inclui as artes, música e literatura de um grupo em particular do país da cultura-alvo, que pode ser avaliada em termos do domínio da leitura e conhecimento de literatura como sublinham Lo Bianco, Liddicoat e Crozet, 1999. Predomina a visão do ensino de línguas como um objetivo em si, e há um mínimo de expectativas de usar

a língua para comunicação com os nativos; logo, entrar em contato com a língua-alvo é por meio de textos escritos, principalmente através da literatura.

Assim, a relação entre língua e cultura é bastante tênue. Há a compreensão de que o conhecimento cultural pode ser obtido através do texto/linguagem do texto, até mesmo por meio da tradução, e de que o conhecimento da língua materna serve para que o aprendiz analise o texto. Percebe-se que a relação entre língua e cultura é algo limitado, os textos são apenas objetos de estudo, expressões culturais não são exploradas e eles não são vistos como uma oportunidade para se adquirir amplos aspectos da cultura. Em vários casos, o texto pode estar ligado a um período da língua e cultura de um povo específico, como por exemplo, os trabalhos de Shakespeare em inglês ou Ronsard em francês (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999).

Nessa proposta, o processo de aprendizagem é simplesmente uma recepção passiva de códigos lingüísticos sem ser considerada a dimensão cultural.

### **2.5.2 Abordagem estudos culturais**

O paradigma anterior começou a ser substituído na década de 70, por uma visão da cultura como área de estudos, isto é, aprendizagem sobre países. O ensino da cultura enfoca o conhecimento da história, geografia e instituições do país da língua-alvo. A competência cultural, neste caso, consiste no conjunto de conhecimentos sobre o país da língua-alvo. Abrange menos aspectos da educação da elite do que o paradigma anterior, contudo ainda está relacionado ao conhecimento educacional conforme explicitam Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999).

De certo modo, esse modelo implicitamente vê o ensino/aprendizagem de línguas como tendo por objetivo a comunicação com falantes nativos, ou pelo menos um contato com o país da língua-alvo. O conhecimento cultural é visto como um meio para compreender a língua e a sociedade. Dessa maneira, o aprendiz tem a possibilidade de conhecer sobre o país, tal como um turista, todavia, permanece do lado de fora.

A relação entre língua e cultura ainda é tênue, entretanto parece ser mais atenuada do que no paradigma anterior. A língua é usada primordialmente para nomear eventos, instituições, pessoas e lugares. Não há uma conexão inerente entre língua e as instituições, história e geografia de um país.

Esta visão de cultura dá prioridade aos fatos e não possibilita aos aprendizes a compreensão de atitudes, valores e pensamentos da cultura estrangeira. Os aprendizes

continuam inconscientes das múltiplas facetas da identidade do grupo cultural, assumindo de modo implícito o consenso entre o mundo deles e dos outros (KRAMSCH, 2004).

Podemos dizer então que o componente cultural neste modelo é visto meramente para ampliar ou estimular o leque de conhecimento do aprendiz sobre a civilização dos falantes da língua-alvo.

### **2.5.3 Abordagem de cultura como prática social**

Este terceiro paradigma estabeleceu-se na década de 80, devido aos esforços feitos por antropólogos como Gumperz (1971) e Smolicz (1981). Essa abordagem procura descrever cultura em termos de práticas e valores que as caracterizam. Nesse contexto, as culturas são vistas como favorecendo modos diretos e indiretos de falar, de como organizar textos de modos específicos. Compreende-se cultura como uma maneira coletiva de agir através da língua. A competência cultural deixa o aprendiz dentro do próprio paradigma cultural, observando e interpretando palavras e ações de um interlocutor a partir de um outro paradigma cultural como pontuam Lo Bianco, Liddicoat e Crozet, 1999.

Neste modelo, a competência cultural refere-se ao conhecimento sobre o modo como membros de um determinado grupo cultural se comportam (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e a compreensão dos valores culturais que envolvem modos de agir e certas crenças destes. Observa-se que o aprendiz tem que fazer o movimento para “entender” e se comportar como o ‘outro’, isto é, normalmente o aprendiz tem a obrigação de adequar-se para entender e se fazer entender frente ao falante nativo.

Por sua vez, Kramsch (2004) argumenta que este paradigma situa cultura em um quadro interpretativo, da psicologia transcultural ou da antropologia cultural, usando categorias universais de comportamentos humanos e procedimentos de inferências para dar sentido à realidade estrangeira. Aos aprendizes é dado um fundamento para interpretar o fenômeno na cultura-alvo. Esta cultura é freqüentemente generalizada para expressar a cultura nacional com leves variações. Os aprendizes não são só considerados recipientes passivos de conhecimento cultural, mas também deixam de integrar o conhecimento com a diversidade que encontram quando vão aos países-alvo. Embora esse modelo apresente as diferenças, não trata os conflitos e os paradoxos que resultam dessas diferenças.

Nessa concepção, a língua está estreitamente ligada à cultura. A limitação dessa abordagem é que a cultura é delineada como sendo estática e homogênea (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999). Além disso, há a possibilidade de se criar estereótipos em

relação à cultura-alvo, especialmente em contextos onde o ensino de cultura e aprendizagem de línguas são tratados de maneira separadas e as possibilidades de interação entre falantes são limitadas.

A abordagem da cultura como prática social abrange desse modo a perspectiva da abordagem comunicativa e avança na direção de suscitar uma compreensão da relatividade de sentidos imbuídos nas práticas culturais. Ao invés de só olhar o ‘outro’, o aprendiz se olha também, mas continua com a visão de que para comunicar-se adequadamente na LE, deva olhar o mundo do mesmo modo que o estrangeiro.

#### **2.5.4 Abordagem intercultural**

A abordagem intercultural é um paradigma recente, que difere significativamente dos paradigmas anteriores, haja vista que há uma nova compreensão da relação entre língua e cultura. Nessa proposta, a cultura está ligada ao modo de ver o mundo, e a língua é cultura. O ensino intercultural de línguas inclui três aspectos fundamentais: 1) o ensino de línguacultura; 2) a comparação entre a língua materna/cultura nativa e língua-alvo/cultura-alvo; 3) e a exploração intercultural ou de um espaço intermediário (KRAMSCH, 2004; LO BIANCO, LIDDICOAT, CROZET, 1999). Nesse contexto, o ensino/aprendizagem de cultura tem um acréscimo das abordagens tradicionais e estudos culturais e de cultura como prática social para além da comparação.

Ao se acrescentar uma língua e cultura ao repertório de uma pessoa, expande-se a complexidade das relações individuais, o que gera novas possibilidades, e cria-se uma necessidade de mediação entre línguas, culturas e identidades que se formam. De acordo com Liddicoat (2003), o ensino/aprendizagem de línguas envolve o desenvolvimento da competência intercultural, a qual facilita tal mediação. Para esse autor, a competência intercultural envolve no mínimo as seguintes características: aceitar que o seu comportamento e o dos outros é determinado culturalmente; admitir que não há somente uma maneira correta de fazer as coisas, valorizar a sua própria cultura e as outras; utilizar a língua para aprender sobre cultura; encontrar soluções pessoais para interação intercultural; usar a cultura da língua-materna como uma forma de aprender sobre a cultura da língua-alvo e encontrar um estilo e identidade intercultural.

Ao tratar sobre a abordagem intercultural, Kramsch (2004, p. 205-206) nos chama a atenção para quatro aspectos em particular: em primeiro lugar, convida-nos a pensar no *estabelecimento de uma esfera de interculturalidade*, e isto é basicamente diferente de

transferência de informação entre culturas. Esse processo envolve uma reflexão tanto da cultura nativa (C1) como da cultura-alvo (C2). Desse modo, ao conhecermos uma cultura estrangeira, se faz necessário colocá-la em relação com a nossa própria cultura, já que os significados construídos serão sempre relacionais. Em segundo lugar, preconiza o *ensino da cultura como um processo interpessoal*. Isto significa substituir a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica à compreensão do que seja ser estrangeiro ou ‘alteridade’ (*otherness*). Em terceiro lugar, sugere o *ensino de cultura como diferença*, ou seja, a importância de não tratar cultura como característica nacional, como se identidades nacionais fossem monolíticas, como por exemplo, todos os brasileiros gostam de samba ou todos os americanos gostam de *jazz*. Nesse caso, Kramersch pondera que não quer dizer que as características nacionais não sejam importantes, no entanto elas não devem ser simplificadas posto que em cada cultura há uma série de fatores culturais que deve ser considerada como idade, sexo, origem regional, formação étnica e classe social. Concordamos com a autora e com Mendes (2004) que somente a confluência de diversos aspectos e características culturais é que poderá mostrar como é a cultura de um país. Por último, trata sobre o *cruzamento de fronteiras disciplinares* que diz respeito ao fato do ensino de cultura estar relacionado com disciplinas como antropologia, sociologia e semiologia. Recomenda que os professores de línguas ampliem suas leituras e incluam, além da literatura, estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade quanto das sociedades que falam a língua que ensinam. Essa fase é essencial para que o professor possa entender e aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Kramersch (2004, p. 210) assinala ainda quatro etapas que considera fundamentais para que a abordagem intercultural ocorra. A primeira nos diz sobre a necessidade de reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da cultura estrangeira (C2, C2’), em outras palavras, os fatos da C2 devem se interpretados dentro da perspectiva da C2. A segunda etapa consiste em construir com os aprendizes seu próprio contexto de recepção, isto é, encontrar um fenômeno equivalente na C1 e construir o fenômeno na C1 com suas próprias redes de significados (C1, C1’). Assim, além de tentar compreender a cultura estrangeira nos seus próprios termos, o aprendiz precisa se conscientizar dos próprios mitos culturais e da sua realidade, os quais facilitam ou impedem a compreensão da cultura estrangeira. Na terceira etapa, a autora aponta a necessidade de analisar o modo como os contextos da C1’ e C2’, em parte, determinam as percepções que C1’’ e C2’’ terão, ou seja, o modo como cada cultura vê a outra. Kramersch explica que é através do olhar dos outros que conhecemos a nós mesmos e aos outros. Sendo assim, ao tentar construir cada contexto nos seus próprios termos, os

professores interpretam/analisa a situação estrangeira em contraste ou em analogia com a sua cultura. Na quarta etapa sublinha a idéia de se preparar o terreno para um diálogo que pode levar à mudança. Kramsch observa que é através do diálogo e na busca pela compreensão um do outro que cada pessoa tenta ver o mundo através do olhar do 'outro' sem perder a visão de si mesmo. O objetivo não é um equilíbrio de opostos, ou opiniões moderadas de um pluralismo, pois pode ser possível que ocorra uma confrontação que pode modificar a pessoa nesse processo. Nesse embate no qual ocorre o diálogo, os aprendizes podem descobrir que têm mais coisas em comum com a outra cultura do que imaginam. Destarte, um dos papéis da LE é o de possibilitar que o aprendiz construa seus próprios significados. Compreendemos que os aspectos delineados por Kramsch sintetizam de maneira clara os princípios da abordagem intercultural.

Por seu turno, Almeida Filho (2002, p. 211) destaca que o componente cultural, num cenário da aprendizagem comunicativa, necessita romper barreiras. Em suas palavras:

[...] precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura.

Portanto, num contexto intercultural, aprender língua e cultura supõe-se mais do que tudo um diálogo entre culturas, onde o aprendiz vai agir através da LE, interpretar os usos e ações culturais dos falantes dessa língua e vai encontrar com outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. Dessa maneira, pontos de vista que anteriormente eram considerados inquestionáveis passam a ser analisados, questionados e problematizados.

Dentro dessa perspectiva, Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999) ressaltam que a proposta da abordagem intercultural não é exclusivamente o ensino sobre outra língua/cultura, porém o ensino da língua/cultura nativa através do contraste com a língua/cultura-alvo. Os autores advogam que a cultura nativa 'naturaliza' o mundo, sendo assim as pessoas vêem o mundo da maneira que a sua cultura predispõe a vê-lo. Contudo, o ensino dessa abordagem torna a cultura visível, ao invés do padrão invisível que nossa língua nos diz que é; além disso, todos têm uma etnicidade que deve ser valorizada e esta não deve ser limitada a cultura estrangeira, já que todos têm um *background* étnico.

Com relação ao processo de aquisição da competência intercultural, Liddicoat (2003) nos apresenta de maneira sintética esse processo como sendo cíclico:

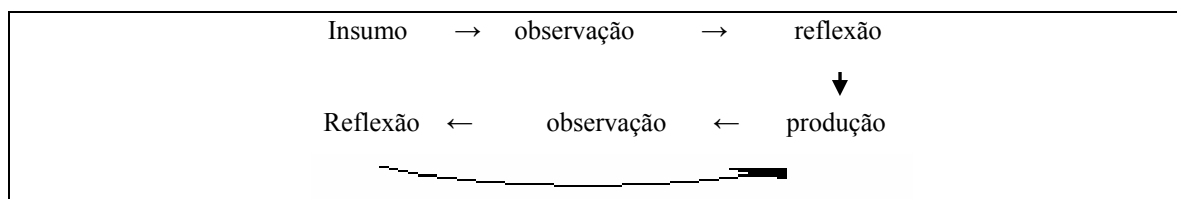


Tabela 4 (Fonte: LIDDICOAT, p. 4, 2003) - Um caminho para o desenvolvimento da competência intercultural

Nota-se que para o autor, como toda aquisição de língua, a aquisição de cultura ocorre através da língua e começa com o insumo; assim, os elementos especiais do insumo devem ser observados. Cabe mencionar que nossas convenções culturais normalmente são invisíveis para nós; e como resultado, nessa observação, uma diferença cultural pode se tornar mais difícil. Por isso, uma das principais tarefas do professor de línguas é a promoção da observação do insumo, o qual deve ser usado para reflexão e experimentação. No ensino/aprendizagem intercultural, é importante que os alunos observem uma diferença no insumo para que possam refletir sobre a natureza dessa diferença e decidir como respondê-la, visto que eles podem modificar suas práticas para acomodar ao novo insumo. Esta decisão é então introduzida e leva à produção na língua usando um conjunto de normas modificadas. Esta modificação inicial não é, contudo, o estágio final; a etapa final como a produção em si oferece oportunidades para nova observação. Esta observação pode ser uma avaliação positiva ou negativa de novas práticas modificadas pelo aprendiz: as novas práticas podem ser confortáveis ou não, ou podem ser uma observação da resposta de um falante nativo às práticas modificadas do aprendiz, que indica se a modificação tem sido bem sucedida ou não. Estas observações se tornam o alvo adicional da reflexão, que novamente se torna concretizado na produção do aluno, e assim por diante em um ciclo potencialmente contínuo de aquisição.

Entendemos que a perspectiva da competência intercultural descrita por Liddicoat (2003), que a pressupõe como um processo cíclico proporciona uma visão ampla de como esse processo de aquisição ocorre. Percebe-se que a competência intercultural aponta para a reflexão sobre o próprio comportamento lingüístico e a dos interlocutores como um meio primário para o desenvolvimento desta.

Conforme explicitam Kramersch (2004), Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), a competência intercultural consiste na habilidade de se criar um ‘terceiro espaço’ confortável entre a línguacultura nativa e a línguacultura-alvo. Visto dessa forma, a competência intercultural não é somente o ensino de como imitar códigos culturais estrangeiros, para



interagir aparentemente com êxito com o estrangeiro. De fato, como salienta Mase<sup>29</sup> (1989 apud CROZET; LIDDICOAT, 1999, p. 118), as pessoas ao interagirem com falantes não nativos normalmente não esperam que eles ajam exatamente como os falantes nativos. Contudo, os falantes nativos normalmente esperam um reconhecimento das diferenças no primeiro momento e depois negociação dessas diferenças, que possibilitará que ambos os lados possam se sentir confortável; consideramos que isso seja o ideal, entretanto isso nem sempre acontece.

Sendo assim, a negociação das diferenças é pessoal; é um processo criativo interpessoal que não pode ser controlado por forças externas. O papel dos professores na terceira dimensão (exploração intercultural) é o de ser participante e de auxiliar os aprendizes a articular e resolver conflitos que encontram ao tentar conciliar, às vezes, valores opostos entre cultura/língua nativa e a cultura/língua-alvo (CROZET; LIDDICOAT, 1999). Por sua vez, Carr (1999) afirma que o reconhecimento de que aprendizes constituem ‘redes de associações’, formadas por experiências sócio-culturais e cognitivas, pode ajudar a reconfigurar o papel do ‘professor de línguas’ para o papel de ‘mediador cultural’. Acreditamos que o papel do professor, de fato, seja o de ser um ‘mediador cultural’ e participante no “terceiro espaço” criando condições para que a auto-reflexão aconteça; porquanto este é o caminho para o aprendiz criar os seus próprios significados a partir dos pontos conflitantes para a realidade.

Nessa direção, Kramersch (2004, p. 210) faz a seguinte ponderação acerca da construção de um “terceiro espaço”<sup>30</sup>:

O único modo de começar a construir um entendimento mais completo e menos parcial tanto da C1 como da C2 é desenvolvendo uma terceira perspectiva, que possibilitaria aos aprendizes se colocarem tanto na visão de dentro como quanto de fora da C1 e da C2. E é exatamente esse terceiro espaço que a educação transcultural deve procurar estabelecer.

Dessa forma, o “terceiro espaço” emerge na interseção entre a cultura nativa e a nova cultura que lhe foi introduzida. Kramersch (2004) salienta que à medida em que os aprendizes se tornam mais proficientes na L2 e familiarizados com a C2, eles tentam articular novas experiências na C1, fazendo com que estas sejam relevantes para suas vidas, criando desse modo sua própria cultura, podendo esta ser mais conservadora ou progressista, da maneira que

<sup>29</sup> MASE, Y.; OKANO, H.; ITO, S. **Gaikokujin no gengo-kodo ni taisuru Nihonjin no ishiki (Japanese Reactions toward Foreigners' Linguistic Behavior)**. Nihongo Kyoiku. 1989.

<sup>30</sup> “The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2 is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider's and outsider's view on C1 and C2. It is precisely that third place that cross-cultural education should seek to establish”.

lhe for mais conveniente. A autora descreve o ‘terceiro espaço’ como sendo um lugar que preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes, e a variedade de culturas educacionais locais. Kramersch pressupõe que na intersecção entre a C1 e C2, a maior tarefa dos aprendizes é definir o que é o ‘terceiro espaço’ que se engajaram em buscar, se estão conscientes disso ou não. Por isso, ninguém pode dizer a eles onde fica esse lugar, o qual é muito pessoal, nem mesmo o professor; visto que para cada um esse lugar é diferente e tem um sentido diferente em momentos diferentes. Parafraseando Kramersch, ‘o terceiro espaço’ para alguns será a memória irreversível de ambigüidades do ‘desafio’ do mundo. Para outros serão as histórias dos encontros transculturais e os significados que eles darão através dessas narrações e diálogos, os quais terão com pessoas que tiveram experiências similares. Em e através desses diálogos, eles poderão encontrar este ‘terceiro lugar’ que podem chamar só seu.

O “terceiro espaço” também pode manifestar-se, segundo Kramersch (2004), no momento em que o aprendiz reconhece o contexto do ‘poder’ e adota uma distância crítica que surge desse reconhecimento. Isto inclui uma avaliação sistemática do contexto situacional na produção e recepção do significado, baseado na observação, análise e resposta pessoal. Ao tratar sobre esse ponto, a autora adota uma posição integrada com a pedagogia crítica defendida por educadores como Henry Giroux (1988) e Paulo Freire (2005), e lingüistas que denominam essa postura de lingüística aplicada ‘crítica’ ou ‘política’ (CANAGARAJAH, 1999; KANPOL, 1990; PENNYCOOK, 1998), os quais advogam a idéia de que o ensino de línguas deva como diz Kanpol<sup>31</sup> (1990, p. 247) “ajudar os aprendizes de línguas a assimilarem a cultura principal e usar a assimilação como uma ferramenta social e política para transformar a consciência trazendo a foco as similaridades nas diferenças”. Acredita-se assim que uma pedagogia crítica de LE pode auxiliar a variar o discurso interacional em sala de aula, criando meios para o desenvolvimento da consciência cultural e social do aprendiz.

Nesse contexto, Kramersch (2004, p. 244-247) articula em sete as principais características da pedagogia crítica de línguas; são elas: *consciência do contexto global, conhecimento local, habilidade de escutar, falar sobre a língua, conseguir virar-se com as palavras, autonomia e controle, o longo percurso*. O primeiro aspecto refere-se à *consciência do contexto global*, isto é, trata o contexto cultural em um sentido amplo que inclui a interação entre pessoas por meio da língua. Abrange as diversas situações de contato, comunicação oral ou escrita, atos de fala ou silêncio, negociações de significados, situações

---

<sup>31</sup> “help [language learners] assimilate into the mainstream culture and use assimilation as a social and political tool to transform consciousness by bringing into focus the similarities within differences”.

de participação etc. O professor deve estar atento aos diversos contextos do uso da língua, já que estes vão além do conhecimento restrito de aspectos formais, estimulando assim o aluno para que tenha consciência desses contextos.

A segunda característica necessária é o *conhecimento local*, que consiste em conhecer os padrões culturais de socialização e hábitos escolares. Deve se levar em consideração as diferentes características individuais como também os estilos conversacionais diferentes dos indivíduos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Kramsch destaca que nossa principal tarefa não é como alguns professores acreditam encontrar maneiras de ‘fazer os alunos falarem’, mas compreender da melhor maneira por que eles falam de determinado modo, e por que permanecem em silêncio. Nesse sentido, Ellis<sup>32</sup> (1992, p. 171 apud KRAMSCH, 2004, p. 245)<sup>33</sup> assevera que “pesquisadores estão percebendo a sala de aula, não apenas como um lugar onde a língua é ensinada, mas um lugar de oportunidades para vários tipos de aprendizagem através das interações entre os participantes”.

A terceira característica é a *habilidade de escutar*, que é um dos aspectos mais importantes e mais difíceis para o professor de línguas. Os professores normalmente escutam os alunos focando na forma lingüística e na pronúncia, e têm dificuldade de escutar o silêncio, as crenças e opiniões dos alunos. Dessa forma, o professor precisa escutar a si próprio e refletir sobre suas próprias crenças, atitudes e significados, como também deve estar pronto para escutar o aluno, algo que é considerado mais difícil do que ensinar. Acreditamos que a introspecção e avaliação pessoal crítica são fundamentais para o crescimento do professor.

*Falar sobre a língua (Metatalk)* é a quarta característica apontada por Kramsch, que menciona que na pedagogia tradicional, a sala de aula era o local onde se falava sobre a língua e sua estrutura. Entretanto, na abordagem comunicativa de línguas, o foco muda e aprender uma língua significa ir além de suas formas, isto é, ensinar como se podem fazer as coisas com as palavras. A autora sublinha que embora as novas abordagens não destaquem a perspectiva de falar da língua como estrutura, sobretudo nas abordagens comunicativas e com enfoque sociocultural, também não é suficiente se ensinar língua somente através do ‘fazer coisas com as palavras’. O “falar sobre a língua” sugerido aqui envolve observar, analisar, discutir sobre os diferentes contextos do uso da língua em sala de aula; nessa direção, significados podem ser construídos através da língua.

---

<sup>32</sup> ELLIS, R. ‘**The classroom context: An acquisition-rich or an acquisition-poor environment?**’ in Kramsch and McConnell-Ginet (Eds.) 1992.

<sup>33</sup> “Researchers [are now] seeing the classroom not so much as a place where the language is taught, but as one where opportunities for learning of various kinds are provided through the interactions that take place between the participants”.

O quinto princípio apresentado é o que diz sobre *conseguir virar-se com as palavras* (*making do with words*) em uma LE. Kramersch observa que falar em uma LE é fazer coisas com uma quantidade limitada de palavras. Assim, ao ensinar uma língua, supõe-se ensinar diferentes habilidades, imaginação, como também modos efetivos de apropriação dos diversos níveis de significados disponíveis. Portanto, o “fazer coisas com as palavras” ultrapassa o sentido de usar somente as diferentes formas de expressões de atos da fala; compreende uma variedade de aspectos intra e extralingüísticos. Concordamos integralmente com Mendes (2004) ao dizer que “fazer coisas com as palavras é também viver a língua em toda a sua amplitude e significação”.

O sexto princípio é denominado *autonomia e controle*, que se refere aos embates que ocorrem entre os desejos e objetivos dos alunos em aprender a LE e as responsabilidades dos professores na tentativa de prepará-los para assumirem um comportamento lingüístico e sociocultural adequado. Kramersch argumenta que essas duas forças são necessárias para que a aprendizagem ocorra de modo agradável e eficaz, e que o bom professor deve fomentar tanto a submissão quanto a rebelião.

E, como último princípio, explicita *o longo percurso* (*the long haul*) referindo-se à relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem. Kramersch ressalta que esse processo é na melhor das hipóteses uma relação indireta, que não pode ser determinada por quantidade de dias e meses, mas essa ocorre de modo inesperado e incidental. Isto quer dizer que nem tudo o que o professor ensina transforma-se em aprendizado efetivo. A autora nos propõe que ao invés de perguntarmos no final do ano ‘meus alunos lembram de tudo que ensinei a eles?’, seria mais sensato perguntar ‘o que vale a pena ser lembrado dentre as várias coisas que aprenderam?’.

Consideramos que os pontos descritos por Kramersch (2004) a respeito da pedagogia crítica de línguas devam estar presentes em uma abordagem intercultural, que concebe a língua muito além de um sistema de formas e funções lingüísticas, a qual observa o encontro entre culturas como um processo de diálogo.

A importância da pedagogia crítica de línguas é reconhecida pelos PCNs (1998, p. 39), os quais relacionam a concepção do ensino de LE como libertação, recorrendo ao conceito Freiriano (2005). Como discutimos anteriormente, a pedagogia crítica é reflexiva e leva em consideração as relações em sala de aula, os alunos, e o papel da LE no contexto educativo. A proposta dessa pedagogia explora as diferenças interculturais, ao negociar os limites das culturas, desenvolvendo “uma mudança gradativa de atividades comunicativas para transculturais, do discurso para o meta-discurso e a reflexão estética” (KRAMSCH, 2004, p.

231)<sup>34</sup>, indo além, portanto da abordagem comunicativa. No contexto dessa pedagogia, o professor precisa ter consciência e conhecimento da bagagem cultural dos alunos, não apenas conhecimento relacionado à LE; deve levar em consideração a cultura específica das diferentes comunidades como também das diferentes salas de aula em que atua. Assim, essa proposta pode ser um meio para desenvolver uma consciência discursiva, uma reflexão crítica e preparar o aluno para atuar dentro do seu espaço social, como também em um espaço social mais amplo: o mundo.

Na perspectiva delineada, a abordagem intercultural preconiza um aprendizado que vai além do conhecimento da língua-alvo propriamente dita, e leva o aprendiz a refletir sobre as diferentes formas de percepção e de ação não só dos indivíduos de outras culturas como também sobre sua própria cultura. Enfatiza a compreensão, a colaboração e o respeito às diferenças, apregoa um processo de negociação que visa facilitar a interação entre os indivíduos de culturas diferentes, além de possibilitar a ampliação da visão de mundo e de fronteiras culturais. O ensino intercultural, portanto, almeja não só a sensibilização e a apreciação pelo outro, mas também a nossa própria identidade. Vivemos num mundo onde diferentes culturas coexistem, e consideramos que seja fundamental o cidadão estar preparado para estabelecer relações ao entrar em contato com outras culturas, o que é possível através do desenvolvimento da competência intercultural e de uma discussão crítica sobre interculturalidade em nossas aulas de LE.

## **2.6 O ensino da competência intercultural**

Nesta seção, tratamos de aspectos considerados relevantes para a implementação do ensino/aprendizagem intercultural. São eles: metodologia, planejamento, papel dos professores e material didático.

A competência intercultural tornou-se um conceito amplo no ensino de línguas e não há somente um único modo de desenvolvê-la. No ensino de L2/LE, há inúmeros instrumentos disponíveis para compreender e ‘vivenciar’ como a língua e cultura se moldam em uma outra visão de mundo.

Reforçando a idéia que já abordamos anteriormente, Liddicoat (2003) enfatiza que a competência intercultural implica em encarar as culturas como sendo relativas. Ter a visão de que não há um modo ‘normal’ de fazer as coisas e sim comportamentos culturalmente

---

<sup>34</sup> “[...] a gradual move from communicative to cross-cultural activities, from discourse to metadiscourse and aesthetic reflection”.

variáveis. Esta competência aplicada a uma língua em particular envolve também conhecer algumas das convenções culturais que são utilizadas pelos falantes da língua, já que devido ao volume, variedade e potencial para mudança de convenções culturais, é impossível aprender todas e certamente bem, em um ambiente de aquisição de sala de aula. Na verdade, os aprendizes só podem adquirir algumas das convenções culturais, e para desenvolver a competência intercultural é necessário ter estratégias para aprender mais sobre cultura enquanto interagem.

Compreendida dessa forma, a abordagem intercultural envolve oportunidades de refletir sobre a própria cultura, ter uma experiência na nova cultura e decidir como alguém quer responder a diferenças culturais. Dentro dessa perspectiva, Liddicoat (2003) divide o ensino de língua e cultura em quatro estágios, a saber: *crescimento da consciência intercultural, desenvolvimento de habilidades, produção e reação*. Além disso, faz sugestões ao professor para trabalhar a competência intercultural em sala de aula.

O primeiro estágio refere-se ao *crescimento da consciência intercultural (awareness-raising)*. Esta fase consiste em introduzir o novo insumo da língua e cultura. O novo insumo deve ser introduzido através de tarefas que encorajem os aprendizes a comparar a nova cultura com suas próprias práticas.

É capital que os alunos tenham oportunidade de observar as diferenças entre o novo insumo e a cultura nativa, de pensar e falar sobre o que observaram, tanto na língua materna ou, se a proficiência deles é adequada, na L2, sendo que o professor deve chamar a atenção para as diferenças. Schmidt (apud LIDDICOAT, 2003, p. 2) argumenta que o ensino de línguas acontece mais facilmente quando os próprios alunos observam as diferenças em relação à língua. Liddicoat e Crozet, (2001) acrescentam que isso vale tanto em relação à língua quanto ao ensino de cultura.

Liddicoat (2003) sugere que as observações feitas pelos alunos devam ser seguidas sempre que possível de explicações da função de ações particulares na língua-alvo para ajudá-los no desenvolvimento de uma estrutura explicativa para compreender o que o falante está fazendo. Esta explicação não deve ser profunda, nem detalhada. O mais importante é que deve ser vista como uma maneira normal de se comportar. Alguns professores ficam preocupados pelo fato de não serem falantes nativos, e acreditam que não têm a visão de dentro da outra cultura para ensinar. Contudo, ser um falante nativo nem sempre é uma vantagem, porque na abordagem intercultural o professor precisa conhecer ambas as culturas. Já que esta abordagem consiste em observar as diferenças, o elemento fundamental é a exploração da

diferença mais do que ensinar a diferença; isto é algo que os professores e alunos podem fazer juntos.

Para o desenvolvimento da consciência intercultural, Liddicoat (2003) recomenda ao professor trabalhar com materiais autênticos, por exemplo, vídeos autênticos, desenhos e histórias que podem ser bastante úteis.

O segundo estágio envolve o *desenvolvimento de habilidades*, o qual permite aos alunos começarem a usar o novo conhecimento e a tentar maneiras de agir e falar dos falantes nativos. Isto envolve pequenas tarefas comunicativas e o professor pode auxiliar. Assim, os alunos devem usar elementos do novo conhecimento para construir um novo discurso.

A terceira fase é a *produção*. Neste estágio, alunos juntam elementos que testaram na fase de experimentação e integram a informação que adquiriram no uso real da língua. O melhor modo de alcançar isto é através de '*role plays*', preferencialmente sem roteiro, se estiverem em um estágio pronto para fazer isso. Nos *role-plays*, eles representam informações culturais e lingüísticas que praticaram até aquele momento. Na realidade, 'testam' ser um falante nativo da língua. O objetivo é vivenciar culturalmente diferentes formas de interação. Em parte, isto faz como que os alunos vivenciem o impacto de usar diferentes conjuntos de regras culturais em suas identidades e experimentem o conforto e desconforto que isto traz.

O último estágio é denominado *reação (feedback)* e consiste em refletir sobre a experiência de como agir como um falante nativo em fase de produção. Durante esta fase, os alunos discutem com o professor como sentiram sobre falar e agir de uma maneira particular. Isto permite ao professor comentar sobre o uso da língua dos alunos (o desempenho), e os alunos expressarem como sentiram. O *feedback* permite aos alunos trabalharem para descobrir um 'terceiro lugar': um local de conforto entre a língua/cultura materna e a língua/cultura estrangeira (CROZET, LIDDICOAT, 1999; KRAMSCH, 2004).

Pode-se dizer que, a princípio, alguns aspectos do uso da nova língua e cultura são difíceis ou desconfortáveis. Por isso, no *feedback*, é vital reconhecer os sentimentos positivos e negativos que os alunos expressam e reconhecer a validade destes. Se os aprendizes são incapazes de usar culturalmente práticas contextualizadas confortavelmente, necessitam desenvolver maneiras de facilitar a interação sem usar estas práticas. Uma solução é explicar a 'evitação' de práticas culturais desconfortáveis em termos da cultura nativa do usuário. Tal explicação requer consciência da prática e seu significado e permite aos próprios usuários estruturar o caminho em que a 'evitação' pode ser interpretada. Uma solução alternativa pode ser o desenvolvimento de uma prática intermediária que seja aceitável tanto para a perspectiva do usuário da cultura nativa como para a perspectiva da cultura do falante nativo. Tal prática

intermediária envolve descentralizar-se da primeira cultura, mas não envolve assimilar a segunda cultura e reflete uma terceira posição intermediária ou o ‘terceiro espaço’ (KRAMSCH, 2004). Entendemos que as sugestões feitas por Liddicoat são de grande valia para o professor de LE para que assim possa desenvolver o processo de ensino/aprendizagem de LE do ponto de vista intercultural.

Como temos observado, o processo de ensino/aprendizagem intercultural é complexo e para que ocorra é essencial a reflexão e o planejamento. Nesse contexto, Fennes e Hapgood (1997) elencam quatro questões fundamentais para o planejamento e desenvolvimento de um ensino/aprendizagem intercultural, a saber: *por que, o quê, quem e como*. Essas questões devem ser consideradas e precisam ser respondidas em todos os níveis de desenvolvimento do processo de aprendizagem, tanto na elaboração do planejamento geral como na elaboração de lições específicas. Os autores explicitam algumas ações que devem ser contempladas no decorrer do planejamento: 1) especificar os objetivos da lição ou projeto; 2) desenvolver, selecionar ou modificar métodos e instrumentos; 3) determinar as fases de desenvolvimento da lição/projeto; 4) delinear os recursos necessários para o funcionamento da lição/projetos; e 5) definir como a lição/projeto deve ser avaliado. Destacam ainda que o processo de desenvolvimento do projeto de aprendizagem seja flexível, revisto e adaptado sempre que necessário, atentando para as situações específicas e necessidades que aparecem durante o processo. Logo, a monitoração constante possibilita ao professor que em situações e momentos diferentes implemente mudanças.

Acreditamos que a perspectiva esboçada por Fennes e Hapgood (1997) seja imprescindível para otimizar o desenvolvimento da abordagem intercultural em sala de aula, pois o planejamento do projeto ensino/aprendizagem é uma etapa inicial essencial, uma vez que diz respeito a ações que serão implementadas, às etapas de desenvolvimento como também à elaboração de materiais específicos para esse propósito.

Um outro fator considerado preponderante para a adoção dessa abordagem refere-se à necessidade de se integrar o ensino de cultura desde as fases iniciais do ensino de línguas. Crozet e Liddicoat (1999) argumentam que os objetivos do ensino intercultural de línguas podem parecer aplicáveis somente aos alunos que tenham proficiência. Contudo, a natureza generalizada da cultura na língua nos mostra que a cultura permeia todas as formas da língua, da mais simples aos textos mais elaborados. Nem mesmo um texto considerado simples por esta razão é realmente simples. O ensino de línguas é, portanto, uma terceira dimensão de uma complexa exploração cultural. Por exemplo, ao introduzir os cumprimentos em uma LE, que geralmente é trabalhado nas fases iniciais, o professor não deve se limitar a ensinar



somente o vocabulário básico (bom dia, adeus etc.). Nesse sentido, Almeida Filho (2002, p. 210) sugere:

Quando a meta é ensinar para que alguns alunos possam com mais chances adquirir uma capacidade de uso de uma nova língua, o cultural não deveria constituir, portanto uma outra faceta do porte gramatical. Se o nosso propósito explícito, ou como é mais provável ocorrer, implícito, é ensinar sobre a língua-alvo, o cultural poderá coerentemente aparecer também como *algo sobre*. A ilustração ou a curiosidade cultural *acrescenta* a e não principalmente *compõe* a competência lingüístico-comunicativa desejada. Se temos de estar *socialmente* em português ou em outra língua como LE ou L2, então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto ou no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida com um “apareça lá em casa”, precisamos saber o que isso monta – se é mesmo convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor.

Desse modo, após ensinar os cumprimentos, o professor pode fazer o contraste entre a cultura nativa e cultura-alvo e isto por sua vez pode levar à exploração intercultural. Nos exemplos acima, isto poderia abarcar uma discussão, até onde os aprendizes se sentem confortáveis em beijar ou não alguém ao cumprimentar; os aprendizes precisam aprender a estabelecer um equilíbrio pessoal entre o que é natural na cultura nativa e a necessidade de não ofender o falante nativo com o qual está se relacionando. Crozet e Liddicoat (1999) propõem que a resolução em uma situação conflituosa pode ser uma declaração em que o falante não nativo reconhece as diferenças culturais claramente como também a resposta a isso pode ser ‘eu sei que beijar em sua cultura é importante, porém eu não me sinto confortável com isso’. Esta resposta poder ocasionar a empatia e não a rejeição do falante nativo e, conseqüentemente, ambos podem se sentir confortáveis.

Assim, é capital trabalhar a perspectiva intercultural tanto com alunos nas fases iniciais como com os que têm proficiência. Já que língua é cultura, não há motivos para deixar o ensino de cultura para quando houver tempo ou para quando os aprendizes estiverem mais proficientes.

Para que a implementação do ensino intercultural ocorra com eficácia, se faz necessário que os papéis dos professores e alunos sejam redefinidos; além disso, a formação de professores precisaria, de alguma forma, incorporar essa perspectiva. Evidentemente que os professores precisam tornar-se não somente aprendizes de línguas, mas também ‘aprendizes de cultura’. Como já foi mencionado, o ensino intercultural inclui uma auto-reflexão, o que envolve também aprender sobre sua própria cultura. Crozet e Liddicoat (1999) pontuam que o melhor ambiente de sala de aula é aquele que favorece uma abordagem centrada no aluno; na verdade, os aprendizes necessitam de espaço para explorar a

línguacultura-alvo e ao mesmo tempo serem ensinados sobre cultura na língua-alvo por professores bem informados. Concordamos com esses autores ao afirmarem que o principal desafio seja parar de pensar no ensino de línguas em termos só de aquisição de habilidades e mudar para uma visão mais holística e dinâmica do ensino de línguas, que é tanto um produto como um processo orientado.

Ressaltamos, ainda, a necessidade da elaboração de materiais didáticos adequados para a adoção dessa abordagem. Pesquisadores como Crozet e Liddicoat (1999), Fantini (1997), Gimenez (2002), Mendes (2004, 2007) nos chamam atenção para o fato de que os professores de línguas precisam de suporte, e raramente encontram materiais no ensino de línguas para transformar a nova retórica em uma prática eficaz na sala de aula. Logo, se faz necessário que se desenvolva uma agenda empírica para pesquisas e desenvolvimento sobre essa abordagem e que esses estudos sejam divulgados.

Percebe-se, portanto, que o ensino intercultural de línguas reflete a realidade de um mundo multilíngüe e contribui para que aprendizes desenvolvam maneiras de negociar sua trajetória no mundo, com a língua como centro de suas experiências multiculturais. Visto assim, o ensino intercultural de línguas é uma abordagem que não se limita a um conjunto finito de habilidades, mas um processo criativo de aprendizagem no qual professores e alunos se envolvem. É claro que não se pode afirmar que o ensino de línguas irá automaticamente produzir a competência intercultural. Entretanto, precisamos olhar atentamente quais são os componentes específicos dessa competência e qual o melhor modo de desenvolver essa abordagem em sala de aula.

A implementação das idéias e pressupostos da abordagem intercultural, como vimos, não é uma tarefa fácil; na realidade é necessário compreender o lugar da competência intercultural no ensino aprendizagem de línguas, como sublinham Crozet e Liddicoat (1999), pois esta nos leva a uma reavaliação tanto da importância do ensino de línguas como das práticas do ensino de línguas. De fato, esta reavaliação apenas começou, mas ela marca uma mudança fundamental no paradigma do ensino de línguas em geral e na educação como um todo. Cabe ressaltar que essa nova perspectiva do ensino de línguas vai ao encontro das idéias apresentadas nos PCNs.

Consideramos relevante examinarmos alguns conceitos que são fundamentais na abordagem intercultural. Iniciaremos apresentando o conceito de empatia na seção seguinte e o de estereótipos na seção 2.6.2. E por último, abordamos na seção 2.6.3 o papel do professor na formação de atitude cultural.

### 2.6.1 Empatia

Se o objetivo do ensino de línguas é criar uma competência intercultural, deve-se dar atenção à criação de um conjunto de atitudes e habilidades como também de um conteúdo cultural. Lambert (1999, p. 67) aponta que a primeira destas atitudes é a empatia, que significa colocar-se no lugar do outro e ter a habilidade de ver as questões como os outros viriam. Byram et al. (1994, p. 24) salientam que ‘empatia’ é um termo relativamente novo na língua inglesa, que apareceu somente depois do ano de 1928 no OED e que tem sido interpretado de formas diferentes, de acordo com o contexto no qual surge e pode ser identificado em certas ocasiões como ‘afinidade/solidariedade’ ou ‘imaginação’. Os resultados desejados ou propósitos de encorajar a empatia variam de acordo com o contexto, embora, geralmente, a noção de ‘se colocar no lugar de alguém’ represente o objetivo geral.

Byram et al. (1994) sublinham que se deve olhar primeiramente *quem* está envolvido no processo empático, visto que existe uma importante distinção a ser tirada entre a operação pessoal do aluno, o nível interacional e operação em uma situação pedagógica. No ensino de línguas, há uma combinação de habilidades lingüísticas, com o intuito de compreender certos contextos juntamente com as demandas afetivas de imaginar alguém operando em tais contextos. Desse modo, para decodificar e interpretar o contato com pessoas de outra cultura, o mais completamente possível, se faz necessário o treinamento observacional. É também necessário entender o contexto cultural total dentro do qual o indivíduo opera. Em outras palavras, a imaginação é necessária para transcender os limites culturais para alcançar esta compreensão. Além disso, há outros fatores importantes que estão envolvidos no processo empático que são idade, gênero, etnicidade e regionalidade dos participantes.

Na verdade, como diz Laraia (2006, p. 87), “todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro”. Geralmente, as pessoas consideram lógico apenas o próprio sistema e atribuem aos demais um alto grau de irracionalismo, uma vez que normalmente um hábito cultural é analisado a partir do sistema a que se pertence. Isto é algo que deve ser evitado e trabalhado em sala de aula.

Com isso, o professor deve prestar atenção à escolha do material e à visibilidade da habilidade de empatizar. Ao fazer a seleção do tópico, para o tratamento empático, o professor deve levar em consideração a identidade étnica e de gênero da classe. Certos tópicos devem ser evitados, por não estarem relacionados imediatamente aos alunos, enquanto outros podem ser escolhidos pela mesma razão.

O professor tem um papel importante no desenvolvimento da empatia, tanto como um modelo quanto como fonte de informação (BYRAM et al., 1994). Pode-se dizer que as atitudes do docente são fundamentais em determinar o nível de comprometimento de empatia como um exercício válido.

No mundo contemporâneo em que vivemos, a tolerância em relação às pessoas estrangeiras, a prontidão para trabalhar e viver com pessoas que são diferentes se torna indispensável. Por outro lado, a empatia exige mais, requer mais do que uma aceitação passiva do ‘outro’; requer uma mudança de ponto de vista (BYRAM, 1989). Como Von Wright (1971) destaca, uma compreensão empática não é um sentimento, mas sim uma habilidade de participação na ‘forma de vida’. Compreende-se, portanto, que quanto mais o aprendiz conhecer sobre outra cultura e seu povo, haverá uma probabilidade maior de ter empatia, de ver o mundo sob outra perspectiva e aceitar essa perspectiva.

Seguindo essa linha, Lambert (1999) pondera que a empatia pode ser definida como o objetivo que a maioria dos professores deva almejar. Assim, é importante que os professores reflitam sobre quais objetivos pretendem alcançar, o que desejam que seus alunos façam culturalmente em suas salas de aulas, o que querem que eles aprendam até o final do programa.

No processo de ensino/aprendizagem de LE, é essencial que o professor tenha consciência de que tanto a formação pessoal quanto a educacional caminham lado a lado, objetivando a formação do cidadão crítico-reflexivo, cuja proposta é enfatizada pelos PCNs. Para isso, se torna necessário que o professor demonstre a relevância de se ter um entendimento solidário dos sentimentos dos outros e das perspectivas nos contatos pessoais com indivíduos de outras culturas. É imprescindível a perspicácia crítica e uma construção empática neutra de normas culturais para apreciar a relevância do contexto cultural. Vale ressaltar que um dos objetivos propostos nos PCNs é o desenvolvimento da empatia, o qual examinaremos na seção 2.7.5.

## **2.6.2 Estereótipos**

Ao tratar sobre aspectos de diferentes culturas, tem-se a tendência de produzir certos estereótipos, os quais são geralmente negativos e falsos.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2004, p. 1252), estereótipo é:

3. algo que se adequa a um padrão fixo ou geral. 3.1 esse próprio padrão, geralmente formado de idéias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre

o assunto em questão; 3.2 idéia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações.

Como se percebe, a formação de estereótipos ocorre devido a uma observação superficial e simplificada da outra cultura através dos parâmetros culturais do observador. Para Brown (2000), nosso ambiente cultural molda nossa visão de mundo, de uma forma que uma percepção diferente é concebida como sendo ‘falsa’ ou ‘estranha’.

Os estereótipos podem se transformar facilmente em preconceitos, e estão freqüentemente ligados às questões de etnia, de religião, de gênero, bem como às questões culturais, sociais, econômicas etc. A título de exemplo, podemos citar o caso dos americanos que são vistos, em geral, como ricos, informais, materialistas, ou ainda os ingleses que são considerados reservados, educados, econômicos e gostam de beber chá.

Não podemos desconsiderar que a generalização talvez seja necessária ao descrever um típico membro de uma cultura, porém é impreciso ao descrever um membro em particular, simplesmente porque cada pessoa é única e todas as características comportamentais de cada indivíduo não podem ser precisamente previstas baseadas em uma generalização, em normas culturais (BROWN, 2000; KLEIN; BELL-SANTOS, 2006). É imprescindível compreender as diferenças culturais e reconhecer que as pessoas não são iguais, pois há diferenças entre indivíduos e culturas.

Em síntese, estereótipos em relação a pessoas de outras culturas devem ser evitados; de fato existem características (generalizações) que conforme Bennet (1996) fazem uma cultura diferente da outra. Devemos perceber as diferenças, apreciá-las e, sobretudo, respeitar e valorizar a individualidade de cada ser humano. O ensino de língua e cultura deve possibilitar que aprendizes eliminem estereótipos e desmistifiquem diferenças de costumes através de uma ampla reflexão sobre outros modos de vida, além de levá-los a refletirem sobre sua própria cultura, e o professor de LE deve estar promovendo isso em sala de aula.

### **2.6.3 Atitude cultural**

A relação entre atitudes e conhecimento, entre aspectos afetivos e cognitivos no desenvolvimento dos aprendizes é algo complexo e importante no ensino aprendizagem de LE. Observamos que os PCNs (seção 2.7.4) advogam que o ensino de LE deve possibilitar não somente o conhecimento, como também deve criar meios de promover o desenvolvimento de atitudes positivas e reflexão.

Uma vez que a língua é usada para trocas sociais, os sentimentos, as atitudes, e motivações dos aprendizes em relação à língua influenciam o modo como os aprendizes respondem ao insumo a que são expostos, isto é, as variáveis afetivas determinam a velocidade e o grau de aprendizagem da L2/LE (BYRAM et al., 1994; SELIGER, 1988). Outros fatores de personalidade também são considerados igualmente influenciáveis como atitudes em relação à cultura: extroversão/introversão, tolerância, empatia, autoconfiança etc. (BYRAM et al., 1994; KRASHEN, 1981; McDONOUGH, 1981).

A respeito das atitudes, o dicionário *Language Teaching and Applied Linguistics* de Richards e Schmidt (2002, p. 286)<sup>35</sup> observa que

as atitudes em relação às línguas – são atitudes que falantes de diferentes línguas ou variedades lingüísticas têm em relação a outras línguas ou a sua própria língua. Demonstrações de sentimentos positivos ou negativos em relação a uma língua podem refletir impressões de dificuldade lingüística, facilidade ou dificuldade de aprendizagem, grau de importância, elegância, status social, etc. Atitudes em relação a uma língua podem demonstrar o que as pessoas sentem sobre os falantes dessa língua. Atitudes em relação a uma língua podem ter um impacto na aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira.

As atitudes, como todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo, influenciam os seres humanos, se desenvolvem na infância e são resultado das atitudes dos pais, colegas, professores, do contato com diferentes pessoas e da interação de fatores afetivos da experiência humana. Estas atitudes fazem parte da percepção que o indivíduo tem de si mesmo, dos outros e da cultura em que se vive (BROWN, 2000; BYRAM et al., 1994).

A questão de que os aprendizes de L2/LE se beneficiam com atitudes positivas e que atitudes negativas diminuem a motivação causando uma diminuição no insumo e interação, ocasionando problemas na obtenção da proficiência da língua-alvo, foi salientada por Brown (2000); Klein e Bell-Santos (2006). Por essa razão, o professor precisa estar ciente de que os aprendizes têm tanto atitudes positivas quanto negativas. As atitudes negativas podem ser modificadas freqüentemente pela exposição da realidade, através de encontros com pessoas reais de outras culturas. Observa-se que as atitudes negativas normalmente originam da exposição indireta de alguém a uma cultura ou grupo que pode ocorrer através da televisão, filmes, notícias da mídia, livros, e outras fontes que podem ser menos confiáveis. Desse modo, os professores podem ajudar a dissipar o que são freqüentemente mitos sobre outras

---

<sup>35</sup> “Language attitudes – the attitudes which speakers of different languages or languages varieties have towards each other’s languages or to their own language. Expressions of positive or negative feelings towards a language may reflect impressions of linguistic difficulty or simplicity, ease or difficulty of learning, degree of importance, elegance, social status, etc. Attitudes towards a language may also show what people feel about the speakers of that language. Language attitudes may have an effect on Second Language or Foreign Language Learning”.

culturas, e substituir estes mitos por uma compreensão mais exata da outra cultura ainda que seja diferente da C1. Entretanto, esta deve ser respeitada e valorizada. Com isso, mudanças podem ocorrer através da conscientização e resposta dos alunos, tanto valorizando como tendo uma compreensão da cultura estrangeira que pode levar à apreciação da outra cultura.

Byram et al. (1994) discutem a respeito de alguns fatores que ajudam a modificar atitudes, e entre eles estão a credibilidade e uma atmosfera de segurança. A credibilidade refere-se ao fato do professor como uma fonte de conhecimento estar completamente preparado e ser verossímil aos olhos dos aprendizes. É inegável que encorajar atitudes positivas é considerado proveitoso, mas quando esta é interpretada como uma forma de ‘lavagem cerebral’ ou ‘doutrinação’ por significados transformados, parece não ser apropriado.

De acordo com Byram et al. (1994), ‘atitudes positivas’ são evidentemente boas em si e ‘encorajá-las’ não implica que atitudes serão modificadas. Isto pode simplesmente significar que existindo atitudes positivas, estas serão mais incentivadas através da aprendizagem da língua e cultura. É provável, contudo, que vários professores acreditem que atitudes negativas e neutras serão modificadas, embora talvez vejam isto como uma consequência da aprendizagem de línguas e não como uma influência direta deles. Na verdade, os fatores que analisamos até agora provavelmente têm uma influência indireta. Entretanto, a questão que surge é se os professores de língua e cultura desejam ter uma influência direta. Se quiserem, é através da dimensão cognitiva que têm um controle maior sobre a ‘mensagem’ que desejam transmitir.

Os professores devem considerar a relação do ensino com teorias do desenvolvimento cognitivo em geral e do desenvolvimento moral em particular. Byram et al. (1994) comentam que não está evidente que todos os aprendizes em idade escolar e até os que não estão na idade escolar obrigatória tenham necessariamente alcançado um ponto onde estejam abertos a novas perspectivas de uma cultura diferente. Todavia, há professores ‘mal aconselhados’ ao concluírem que se num certo nível de desenvolvimento isto não foi alcançado, então precisam abandonar seus objetivos e começarem a ensinar somente línguas. É razoável pontuar que o ensino de línguas pode contribuir para o desenvolvimento de uma atitude aberta, como tem sido sempre afirmado. No entanto, a mera exposição à aquisição da competência lingüística é insuficiente para que isso ocorra.

Como vimos, a formação e mudança de atitudes fazem parte de um processo complexo e a mera exposição ao ensino de línguas e informação sobre outras culturas não irão necessariamente levar a resultados, caso não haja reflexão. É fato que as relações entre os

componentes cognitivos e afetivos de atitudes em relação a outros povos, entre informação e modos como são apresentados, entre o desenvolvimento psicológico geral e o desenvolvimento específico de percepções da cultura nativa e estrangeira e países são complexas (BYRAM et al., 1994). Os professores de LE têm um papel significativo na educação dos alunos, pois podem influenciá-los não só de forma cognitiva como afetiva, e em seu desenvolvimento moral. Está patente que professores não são técnicos inculcando habilidades de estruturas lingüísticas, para que os alunos respondam apropriadamente a comportamentos específicos em situações sociais. Compreendemos que transmitir informações sobre as habilidades lingüísticas de uma LE seja relevante, porém ao nos esforçamos para trazer os aprendizes do egocentrismo à reciprocidade, estamos estimulando o crescimento pessoal destes, o que é fundamental, e indo ao encontro das propostas dos PCNs.

Passaremos agora a uma discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais que fundamentam o ensino/aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil e analisaremos as orientações com relação à questão da cultura da LE a ser ensinada, no nosso trabalho, o inglês.

## **2.7 Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira são o resultado de um longo trabalho feito por diversos educadores/especialistas da área, que tratam sobre aspectos referentes à tomada de posição sobre o ensino/aprendizagem de LE nas escolas. Este documento tem o intuito de servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas brasileiras. Sendo um meio para reflexão sobre a prática pedagógica, tenta oferecer subsídios para a educação contínua de professores e implementação de seus princípios. Portanto, é um documento vital para os professores, já que se propõe a orientá-los sobre o complexo processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Questões como a inclusão de uma LE no currículo, a abordagem de aprendizagem de LE, os parâmetros de LE - questões teóricas, os conteúdos, os objetivos, os temas transversais e as competências serão abordados.

### **2.7.1 A inclusão de uma LE no currículo**

Iniciaremos o estudo sobre os PCNs – Ensino Fundamental (1998) tratando sobre os critérios usados para justificar a inclusão de uma LE no currículo. O documento apresenta três



fatores que devem ser considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição.

Os fatores históricos dizem respeito ao papel que uma determinada língua representa em um dado momento da história da humanidade, o que faz com que a aprendizagem desta tenha uma relevância maior. A relevância, geralmente, é motivada pelo papel hegemônico dessa língua nos discursos internacionais, os quais suscitam implicações nas áreas da cultura, educação, ciência e trabalho.

O documento cita a língua inglesa como um caso peculiar, devido à influência norte-americana na economia e na política mundial. Ressalta ainda que esta língua seja a mais utilizada no mundo dos negócios, no mundo acadêmico, na área tecnológica e nas interações culturais. De fato, no mundo globalizado em que vivemos, aprender essa língua se tornou algo indispensável, pois esta é a língua da comunicação internacional e a escola deve, portanto, preparar os jovens para que possam viver e interagir nesse mundo.

Ao abordar a questão hegemônica do inglês, Celani (2005) constrói o argumento de que o caminho a ser percorrido deve ter mão dupla de direção, no qual haja um amplo espaço para tolerância, compreensão e apreço das diferenças, já que a falta de conhecimento por ambas as partes sobre como outras pessoas pensam e agem pode gerar condições para alguma forma de imperialismo. Evidentemente isto deve ser combatido.

Ao tratar a questão do inglês como LE hegemônica, o documento defende o ponto de vista de que os indivíduos não devem ser meros consumidores passivos de cultura e conhecimento, mas sim criadores ativos, ou seja, devem usar a LE para agirem no mundo para transformá-lo. É fundamental, portanto, a consciência crítica no processo de ensino-aprendizagem de inglês. Em segundo lugar, são mencionados os fatores relativos às comunidades locais. Apontam a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas como sendo um dos critérios para a inclusão de uma determinada LE no currículo escolar, levando-se em consideração as relações culturais, afetivas e de parentesco. Poderíamos citar como exemplo o italiano, o alemão e o japonês, em certas regiões do Brasil. Em terceiro lugar estão os fatores relacionados à tradição, ou seja, certas línguas estrangeiras desempenham um papel nas relações culturais entre os países. Como exemplo, o ensino do francês no Brasil. Esta língua desempenhou e desempenha um papel valioso do ponto de vista das trocas culturais entre o Brasil e a França.

Por meio da aprendizagem de uma LE, o aluno poderá compreender melhor o mundo pluriforme que o cerca, o qual é caracterizado por diversas culturas, valores e também formas de organização política e social. Ao reconhecer estas diversidades, o aluno terá a oportunidade

de conhecer a si próprio de uma maneira mais densa, construindo um discurso consciente, já que o compromisso social da escola é o de despertar vozes por meio de uma segunda língua.

### **2.7.2 Abordagens de aprendizagem de LE**

Segundo os PCNs (1998), as percepções modernas da aprendizagem de LE foram influenciadas, principalmente, por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional<sup>36</sup>, sendo que a perspectiva sociointeracional da aprendizagem é considerada como sendo a mais adequada para explicar como as pessoas aprendem.

Na visão behaviorista, compreende-se a aprendizagem de LE como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos. O foco é colocado no professor e no ensino, sendo que o ensino acontece por meio da automatização de hábitos, por meio de estímulo, ou seja, a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática etc., resposta do aluno e reforço que ocorre quando o professor avalia a resposta do mesmo.

A visão cognitivista preconiza o foco do ensino para o aluno ou para as estratégias que este emprega na construção da compreensão e da assimilação de sua aprendizagem de LE, sendo os erros compreendidos como parte do processo da aprendizagem.

A visão sociointeracional postula que aprender é um meio de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Dessa forma, os processos cognitivos são criados por meio da interação entre o professor e aluno e entre alunos em uma prática social.

### **2.7.3 Parâmetros de LE – Questões teóricas**

Os parâmetros de LE - Ensino Fundamental (1998) se fundamentam em duas questões teóricas, uma visão sociointeracional da linguagem e a outra da aprendizagem. Do ponto de vista sociointeracional da linguagem, as pessoas levam em consideração aquelas a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas em um discurso para que a construção do significado ocorra. Em ambas as visões, deve-se considerar o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Isso significa que os eventos interacionais não acontecem em um vácuo social, ou seja, em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas têm a intenção de

---

<sup>36</sup> A visão sociointeracional é também mencionada na literatura como histórico-social ou sociocultural.

atuar no mundo social em um dado momento e espaço; sendo assim, a construção do significado é social.

Para que a visão sociointeracional ocorra, é necessário que o aprendiz utilize conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual. É essencial que se tenha consciência de tais conhecimentos e de seus usos na aprendizagem, sendo que esta enfoca aspectos metacognitivos e possibilita o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz no que diz respeito a como a linguagem é utilizada no mundo social, que é um reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

O enfoque sociointeracional da aprendizagem envolve a forma como se está no mundo com alguém. Assim, os processos cognitivos possuem uma natureza social, os quais ocorrem por meio da interação na sala. Geralmente esta interação é de caráter assimétrico, pois se sucede entre um aluno e um parceiro mais competente, ou entre o professor e o aluno. Cabe ressaltar que os enunciados do parceiro mais competente auxiliam na construção do significado e conseqüentemente ajudam a própria aprendizagem do uso da língua. Entretanto, faz-se necessário que o professor na medida do possível atue de forma a “compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (PCNs, 1998, p. 15).

Na visão sociointeracional da linguagem, há três tipos de conhecimento indispensáveis para que o processo de construção de significados seja possível, que são destacados por estes documentos. O primeiro conhecimento citado é o sistêmico, que consiste em vários níveis de organização lingüística, a saber: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Este conhecimento possibilita que as pessoas façam escolhas gramaticais adequadas ao interagirem ou compreendam enunciados, tendo como apoio este conhecimento. O segundo conhecimento mencionado é o de mundo; este diz respeito ao conhecimento que as pessoas têm em relação às coisas do mundo, isto é, sobre aquilo que está à sua volta. Eles ficam armazenados na memória das pessoas e estão relacionados a fatos e coisas, enfim, conhecimentos que foram construídos ao longo da vida. Tais conhecimentos permanecem organizados em blocos de informação e variam de indivíduo para indivíduo, refletindo as experiências vividas, como por exemplo, leituras, viagens etc.

Na LE, a falta de conhecimento de mundo provavelmente ocasionará dificuldades no engajamento discursivo, sobretudo se o aprendiz não tiver o domínio sistêmico na interação oral ou escrita. Essa dificuldade será minimizada se o tema em questão for de conhecimento do aluno, não estando, dessa forma, culturalmente distante deste. Portanto, as práticas

interacionais (orais/escritas) devem ser significativas e motivadoras para que ocorra o engajamento discursivo. Nessa direção, Moita Lopes (2003, p. 45) afirma:

Em relação à base discursiva, é patente nos PCNs a relevância de que o foco da educação em LE deva ser no envolvimento do aluno na construção do significado. Ou seja, aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. Assim, não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível, usar naquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo ao qual se vive. Isso significa se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam com base nas marcas sócio-históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteróticos, pobres, ricos, com terras, etc.

O papel do professor nesse sentido é, além de trabalhar com a aprendizagem no nível sistêmico, colaborar no aprimoramento conceitual do aprendiz. Isto significa expô-lo a outras visões de mundo, outras maneiras de viver a vida social e política, outros costumes e tradições, para que assim possa reconhecer outras experiências como válidas, aprendendo a comparar e criticar de uma forma consciente.

O terceiro conhecimento apresentado é o de organização textual, que inclui as rotinas interacionais, isto é, as convenções sobre a organização da informação em textos orais e escritos que as pessoas utilizam para compreenderem o significado. Estes textos são classificados em narrativos, descritivos e argumentativos. Cada estilo de texto tem seus próprios elementos, alguns desses elementos podem estar presentes em um e outro estilo.

Deste modo, esses três conhecimentos são utilizados na construção de significados por falantes, leitores, escritores e ouvintes que participam do mundo social.

O documento (PCNs, 1998, p.39) apregoa o ensino de LE como libertação, recorrendo dessa forma ao conceito freiriano. Postula-se que a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras contribui para o desenvolvimento do aprendiz tanto em termos culturais quanto profissionais, que pode ser compreendido como força libertadora (Freire, 2005). Nessa ótica, o aluno será um agente transformador de sua realidade. Assim, a aprendizagem de uma LE abre novos horizontes, preparando o aprendiz para atuar tanto dentro do seu espaço social, como também em um espaço social mais amplo: o mundo.

#### 2.7.4 Os conteúdos

Os conteúdos propostos pelos PCNs - Ensino Fundamental (1998) enfocam a construção social do significado e encontram-se organizados em quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de textos e atitudes, sendo que estes não devem ser tratados de maneira independente, pois há uma conexão entre eles.

A progressão dos conteúdos deve levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno e o seu conhecimento em relação à sua língua materna, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Assim, os conteúdos devem visar o desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel da LE, aos seus usos na sociedade, à maneira como as pessoas são representadas no discurso, e não somente à aprendizagem de conceitos e procedimentos. Além disso, os conteúdos que dizem respeito ao conhecimento sistêmico devem ser incluídos atrelados às escolhas temáticas e aos tipos de texto.

É relevante destacar, ainda, alguns pontos-chave na visão sociointeracional de aprendizagem: a co-participação social, a construção de conhecimento compartilhado, a interação, a configuração espacial em sala de aula, os quais contribuem para que ocorra uma maior simetria interacional.

#### 2.7.5 Objetivos

Os objetivos dos PCNs, de 5ª a 8ª série, foram estabelecidos visando à sensibilização do aluno em relação à LE, tendo como um dos focos o mundo multilíngüe e multicultural<sup>37</sup> em que ele vive. Dois objetivos enfatizam a perspectiva de contraste entre as culturas como meio de compreender a própria cultura:

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo. (PCNs, 1998, p. 67)

---

<sup>37</sup> Cf. Kramsch (1998) este é um termo político usado para caracterizar uma sociedade composta por pessoas de diferentes culturas ou um indivíduo que pertença a diferentes culturas.

Os objetivos supracitados suscitam a preocupação do ensino de LE com os valores culturais. A cultura permeia, dessa maneira, como um dos elementos fundamentais para que o aprendiz tenha uma maior compreensão dos próprios valores culturais, o que contribui para a construção da cidadania.

Os documentos elencam os papéis do ensino de LE em duas perspectivas, sendo uma perspectiva educacional, a qual está relacionada a uma compreensão intercultural, a uma função interdisciplinar, ao desenvolvimento integral do aluno. A perspectiva pragmática diz respeito à importância de se preparar os jovens para atuarem no mundo moderno. Aborda sobre a necessidade das pessoas se comunicarem não apenas na língua materna, mas também em outras línguas estrangeiras.

Ao tratar sobre o papel da LE em uma perspectiva educacional no currículo do ensino fundamental, os PCNs (1998, p. 37) salientam que:

a aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva o aluno a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) culturas estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Diante disto, fica explícito que o ensino de LE vai muito além da aquisição de habilidades lingüísticas, pois pode proporcionar ao aluno reflexões sobre a linguagem e, sobretudo, uma maior compreensão do funcionamento da própria língua materna. Preconiza uma compreensão da riqueza existente em cada cultura, o que possibilita uma melhor compreensão sobre a sua própria, tendo como objetivo auxiliar na formação de alunos que pensam e refletem, e que através de situações interculturais possam desenvolver uma atitude de empatia, alcançando, dessa forma, um amadurecimento cultural e capacidade de reflexão crítica.

Em relação à função interdisciplinar da LE dentro do currículo, pressupõe-se que o estudo das outras disciplinas pode ter outro significado quando em alguns momentos são proporcionadas atividades em conjunto com o ensino desta. Considera-se que esta é uma forma de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre LE e o mundo social, ou seja, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

Ao mencionar o papel da LE como fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, postula-se que o seu ensino deva levar o aluno a verdadeiras experiências de vida, isto é, promover uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo longínquo, em outras culturas; enfim, contribuir para a compreensão de outras culturas.

### **2.7.6 Temas Transversais**

Nesse contexto, o papel do professor seria o de levar o aluno a uma conscientização, que é também enfatizado nos Temas Transversais (1998). Os Temas Transversais referem-se a conteúdos de caráter social que devem estar incluídos no currículo do Ensino Fundamental, de maneira “transversal”. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Além desses temas, podem ser desenvolvidos os temas locais, que tratam de conhecimentos vinculados à realidade local (Estado, Cidade, ou Escola). A proposta da transversalidade diz respeito ao papel da escola de fomentar conscientemente a educação de valores e atitudes em todas as áreas, temas que não constituem novas áreas.

O documento advoga que os temas transversais podem ser enfocados através da análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e em outros países, nos quais as línguas estrangeiras são faladas. As questões podem abranger tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos os quais incluem os culturais e os lingüísticos etc.

Destarte, a idéia da transversalidade está atrelada à possibilidade de trabalhar a realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados e às questões da vida real. Critica-se assim, a atenção demasiada ao sistema sintático ou morfológico, a organização de conteúdos de forma simplificada, ou seja, conteúdos que são trabalhados de forma descontextualizada. Tal trabalho possivelmente leva a uma desmotivação do aluno e do professor; conseqüentemente, o engajamento discursivo não ocorrerá e não irá ao encontro dos objetivos apresentados no documento.

O documento dos Temas Transversais, ao tratar sobre a Pluralidade Cultural, ressalta a cultura como um meio de construção da cidadania, a qual está dentre uma das capacidades almejadas. Dentre os objetivos citados destacamos apreciar as diferentes culturas

mencionadas na Constituição Brasileira, que contribuem no processo de formação da identidade brasileira, conhecer as qualidades da própria cultura, para que as valorizando possa enriquecer a vivência de cidadania, e desenvolver uma atitude de empatia para com aqueles que são discriminados.

A pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos...) pode ser comentada em uma tentativa de se abolir visões estereotipadas do que é ser brasileiro. É de vital importância trabalhar com a diversidade cultural, procurando desfazer estereótipos que geralmente envolvem culturas específicas, como por exemplo, os australianos ou canadenses são “assim ou assado”. Isso é enriquecedor para que o aluno venha a ter uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e possa desenvolver uma percepção mais crítica das visões tradicionais que lhe são apresentadas e que muitas vezes são visões unilaterais de uma cultura.

Um dos desafios da escola, portanto, é combater a discriminação e valorizar a riqueza representada pela diversidade etnocultural, que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro. A diversidade cultural nos ajuda a superarmos as crenças e estereótipos que geralmente influenciam nossa percepção como membros de outras culturas.

A visão de que a escola constitui um local valioso para os alunos ampliarem horizontes e compreenderem a complexidade do país é sublinhado diversas vezes no documento:

A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas (o bilingüismo e o multilingüismo) e linguagens presentes nas diversas regiões do Brasil e de outros países. (1998, p. 133)

Celani (2001) aponta a relevância de relacionar língua e sociedade, pois concebe a língua como prática social. A autora sugere que os temas transversais se desenvolvam de tal forma que os professores não ensinem somente língua, mas que esta sirva de apoio para a discussão de questões sociais em sala de aula.

De fato, a linguagem é um instrumento para a construção da identidade e isto pode ser proporcionado no ensino de LE. Os Temas Transversais, ao abordarem as propostas metodológicas, indicam conteúdos nos quais o conhecimento e a compreensão da língua são assinalados como fatores de identidade na interação sociopolítica e cultural. Recomenda-se que ao trabalhar os processos de aquisição de segunda língua, se desenvolva significado no



aspecto social, cultural e econômico dessa aquisição; acrescentam ainda estudo de variantes lingüísticas, expressões peculiares de grupos étnicos (regionalismos, sotaques, variantes lexicais). Enfatiza a diversidade da Língua Portuguesa como instrumento para a formação de valores que estão integrados à tolerância e ao reconhecimento das diferenças. Nessa perspectiva, o ensino de LE tem o papel de levar os alunos a terem verdadeiras experiências de vida e consciência crítica em relação à linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000) também sublinham a relação entre língua e cultura. Afirmam que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é por meio da maneira de expressar que é transmitida a cultura, as tradições e os conhecimentos desse povo. Ressaltam ainda que o aluno não só se apropria de uma língua como também dos bens culturais que ela engloba. Esses bens lhe permitirão um acesso à informação em sentido bastante amplo, o que possibilita uma inserção social qualificada, da qual terá benefícios e poderá interferir.

Assim sendo, é reforçada a visão de que a ampliação de horizontes culturais por meio do ensino/aprendizagem de LE deve ser fomentada, para que se compreenda as várias maneiras de se viver a experiência humana, conforme menciona o documento - Ensino Médio (2000, p. 30):

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às **questões culturais**. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de **ampliação dos horizontes culturais**. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, 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. (ênfase nossa)

À medida em que observamos o papel que uma cultura estrangeira exerce na formação de opiniões, crenças e ações, podemos conseqüentemente compreender melhor como nossa própria cultura influencia nossas atitudes e valores.

### **2.7.7 Competências**

Nessa perspectiva, os PCNs - Ensino Médio (2000) asseveram que para que uma aprendizagem significativa ocorra, é preciso levar em consideração as razões de se conhecer uma LE. Sugere-se que ao invés de pensarmos somente nas habilidades lingüísticas, pensemos também em competências a serem dominadas. Portanto, além da competência

gramatical, o aluno necessita ter um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva e da competência estratégica. Como afirma o documento, esses constituem os maiores propósitos do ensino de LE no Ensino Médio. Dentre as competências citadas figuram:

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz. (p. 28)

Observa-se que o ponto de vista intercultural é enfatizado. Deste modo, o ensino de línguas vai além das concepções tradicionais de língua. De fato, uma LE é um instrumento indispensável na atualidade, que visa não somente a formação profissional e acadêmica, mas também a pessoal. Dentro dessa perspectiva, deve-se levar o aluno a perceber aquilo que está no meio em que vive e aquilo que está em outras culturas.

Sendo os PCNs, documentos de abrangência nacional, traçaremos a seguir algumas comparações com o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal que orientam o ensino de LE nos Centro de Línguas do DF.

## **2.8 Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF**

Nota-se uma sintonia entre o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2000) e os PCNs. A concepção da indissociabilidade entre língua e cultura é também delineada. O documento referente ao Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série na p. 73 propõe como objetivo geral do ensino de LE:

Desenvolver no educando as habilidades básicas do uso da língua inglesa levando o mesmo a refletir, agir e interagir no seu próprio meio, relacionando e comparando os conhecimentos de sua língua materna com a língua-alvo e, a partir da organização desses conhecimentos sistêmicos reconhecer, vivenciar e valorizar as diferentes culturas além de atuar de maneira crítica e responsável, conscientizando-se do seu papel de cidadão pleno.

Assim, o documento prevê que através do desenvolvimento das habilidades da LE, o educando poderá fazer comparação dos conhecimentos da língua materna com a LE e valorar as diversas culturas de maneira crítica e consciente. Destaca o papel que a LE tem de desenvolver a autopercepção do educando como ser humano e como cidadão; visa ainda à preparação para o prosseguimento de estudos e para o mundo do trabalho. É inegável o fato

de que a aprendizagem de um LE faz com que os alunos adquiram um conhecimento maior sobre a linguagem em si, através das comparações entre a língua materna e a LE, levando-o a agir interativamente nos processos de construção de significados nessa nova língua.

A necessidade de trabalhar com questões sociais contextualizadas também é mencionada, e deve-se levar em consideração as diferentes realidades existentes, objetivando a formação crítica, autônoma e reflexiva dos alunos. Dentre os valores e atitudes que se pretende desenvolver nos educandos estão: a valorização de outras culturas, costumes e tradições; o respeito ao pluralismo e a diversidade cultural. O documento também acentua a importância da LE no mundo globalizado, e em momento algum este glorifica qualquer outra cultura estrangeira em detrimento da nacional.

Este Currículo também é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, pois se pressupõe que estas estão relacionadas ao conceito de aprendizagens significativas. Como já mencionamos anteriormente, aprendizagens significativas referem-se a atributos intelectuais e cognitivos que são apreendidos por meio da ação educativa e que auxiliam o ser humano de forma eficiente nas diversas situações com as quais se depara no decorrer da vida. Destarte, o referencial de habilidades e competências deve permear o trabalho da escola, do professor e do aluno.

Dentre as competências listadas para o ensino de LE no Ensino Fundamental relacionadas à contextualização sócio-cultural estão:

- Reconhecer a importância da interação sociocultural dos diferentes povos e países, proporcionando uma visão mais crítica e enriquecedora no processo de formação da cidadania.
- Descobrir diferentes aspectos da cultura dos povos que falam a Língua Inglesa, por meio da Língua materna, observando o fenômeno da importação cultural. (Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 2000, p. 76-77)

Dentre as habilidades que devem ser desenvolvidas relacionadas ao aspecto sócio-cultural, chamamos a atenção para as seguintes:

- Identificar, relacionar e associar vocábulos da Língua Inglesa com a Língua Materna, dentro do seu universo socioeconômico e cultural com base no seu conhecimento de mundo.
- Identificar e relacionar países e seus povos (nacionalidades), situando-os no panorama mundial. (Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 2000, p. 76)

Observa-se, dessa maneira, que as orientações oficiais para o ensino de LE tanto no âmbito nacional como estadual (Distrito Federal) enfocam um ensino no qual língua e cultura estão intrinsecamente interligadas.

Consideramos os PCNs e o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF documentos atualizados e contemporâneos, pois verificamos que as novas tendências de estudos na área da LA estão presentes nestes. Em vários pontos do documento é mencionado o vínculo indissociável entre língua e cultura; o aspecto cultural é considerado fundamental no ensino/aprendizagem de LE, já que através da compreensão de outras culturas e seus valores há a valorização da própria cultura e conseqüentemente dos próprios valores. Acreditamos que o ensino/aprendizagem de LE deva facilitar o intercâmbio cultural, a circulação e a socialização dos conhecimentos sem, contudo, desrespeitar as identidades culturais e sem contribuir para a exclusão social.

Portanto, devemos levar os nossos alunos a transitarem entre duas ou mais culturas distintas, visto que o diálogo entre o eu e o ‘outro’ inicia-se através da experiência intercultural, desta forma, os alunos podem compreender as suas próprias raízes culturais. Nesse sentido, Irvine (1988) salienta que a experiência intercultural possibilita ao aluno reforçar sua auto-imagem e superar a “invisibilidade” ao ser estimulado na habilidade de alternância de códigos culturais (*cultural code switch*) sem que venha a perder ou afetar sua própria identidade, os próprios referenciais culturais.

É essencial que o professor de LE reflita sobre todas as questões aqui tratadas e as considere na elaboração dos planejamentos de cursos, nas aulas, nos materiais e nos exames; atentando para o capital cultural que os alunos trazem consigo, de modo que ao abordar a questão cultural da LE, esta seja de maneira compreensível, sublinhando assim, a importância da comparação, reflexão e crítica entre as culturas. Compreendemos que todos estes pontos apresentados contribuem para que o ambiente em sala de aula seja mais adequado a fim de que o ensino de LE ocorra de forma significativa. De fato, os PCNs trazem boa base teórica para auxiliar o professor de LE a repensar o significado e a finalidade do ensino como um todo.

No capítulo seguinte, delineamos a metodologia adotada nesta pesquisa.

### CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção (WOLCOTT, 1994, p.368)<sup>38</sup>.

Neste capítulo, apresentamos os princípios metodológicos da pesquisa, descrevemos o contexto desta, os informantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos para a análise.

Visto que esta pesquisa busca investigar como os professores de LE (inglês) vêm o ensino de cultura e, além disso, identificar a abordagem cultural adotada em sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados em sala de aula, como orientam os PCNs, torna-se essencial uma análise sobre as atitudes dos professores dentro do contexto em que esses valores e comportamentos são compartilhados (DAVIS, 1995).

Desse modo, este trabalho segue o esquema de pesquisa qualitativa de base etnográfica. De acordo com André (1995, p. 17), a abordagem qualitativa “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Esta abordagem focaliza o estudo do fenômeno no seu contexto social, levando em consideração todos os componentes envolvidos na situação e suas inter-relações.

Denzin e Lincoln (1998) salientam que a pesquisa qualitativa envolve um conjunto de práticas interpretativas. O pesquisador pode utilizar-se de vários métodos e técnicas da etnografia, etnometodologia, hermenêutica, fenomenologia e dos estudos culturais. O material empírico para delinear os momentos, as rotinas e os significados podem constituir-se de técnicas como entrevistas, observações participantes e não-participantes, histórias de vida, entre outras. Conforme os autores, o adjetivo ‘qualitativo’ enfoca o processo e os significados que são cuidadosamente analisados em termos de qualidade, quantidade, intensidade e

---

<sup>38</sup> WOLCOTT, H. F. **Transforming Qualitative Data**. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, 1994. Citado por Telles (2002, p. 114).

frequência. Assim, a percepção da realidade é vista como produto de um processo de construção e de atribuição social de significado e de valor.

A pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, é tipicamente interpretativista. O método etnográfico, ou etnografia, surgiu e se desenvolveu na área da antropologia, sendo este um esquema de pesquisa com o intuito de estudar a cultura e sociedade (ANDRÉ, 1995, p. 27). Esse autor acrescenta que etimologicamente etnografia significa “descrição cultural” e que, para o antropólogo, o termo tem dois sentidos. O primeiro diz respeito a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. O segundo refere-se à etnografia como um relato escrito decorrente do emprego das técnicas etnográficas.

Por sua vez, Watson-Gegeo (1988) concebe a etnografia como o estudo do comportamento dos indivíduos em seu ambiente natural, focalizando sempre a interpretação cultural do comportamento humano. Nesse caso, o intuito do pesquisador é realizar uma descrição e explanação interpretativa que revele o que as pessoas fazem em um dado contexto, como por exemplo, a sala de aula, analisando a forma como interagem entre si e como compreendem as suas ações. O autor ressalta que a etnografia escolar envolve observação intensiva e detalhada de uma sala de aula durante um período, sugere que o pesquisador pode fazer gravações em áudio/vídeo com exemplos das atividades escolares desenvolvidas e além disso, pode complementar esse material com entrevistas com alunos e professores.

Segundo Van Lier (1988), a pesquisa etnográfica se baseia em dois princípios: o holístico e o êmico. A visão holística possibilita uma análise dos eventos de um modo amplo e completo, levando em consideração os aspectos sócio-culturais, lingüísticos ou sociais do grupo em estudo, relacionando o contexto em que os eventos ocorrem. Por outro lado, a perspectiva êmica focaliza o ponto de vista dos próprios participantes. Este tipo de pesquisa enfoca ainda o que as pessoas dizem e como agem, observam-se pontos de tensão entre o dizer e o fazer (CRESWELL, 1998) e é isto que o presente estudo se propõe a fazer.

A respeito da etnografia no ensino-aprendizagem de LE, Cançado (1994, p. 67) argumenta que esta fornece subsídios para a pesquisa didática nos contextos de sala de aula e pode ser empregada como instrumento de auto-monitoração dos professores; considera-se como produtos de auto-monitoração as avaliações do desempenho didático do professor e o conhecimento do que ocorre em sala de aula. Através dessas informações, o docente pode aperfeiçoar suas práticas pedagógicas como afirmam Cavalcanti e Lopes (1991, p. 133), além de poder corrigir a inadequação do processo formativo. Depreende-se, pois que os estudos

etnográficos contribuem para que os professores se tornem mais conscientes do processo de ensino/aprendizagem no qual estão envolvidos.

Nessa direção, Moita Lopes (2002, p. 87) sublinha que a área de LA tem privilegiado o uso de abordagem de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, sendo que a etnografia na sala de aula busca compreender os processos de ensinar/aprender línguas, através da descrição e interpretação da narrativa dos padrões de comportamentos e relações dos participantes sociais (professores/alunos).

Algumas características da pesquisa etnográfica apontadas por Nunan (1992, p. 56) se aplicam a este estudo, a saber: 1) a pesquisa se realizou no contexto em que os informantes trabalham; 2) o pesquisador evitou manipular o fenômeno investigado; 3) o pesquisador despendeu aproximadamente dois meses em campo; 4) professores e pesquisador estiveram em colaboração no processo; 5) uma análise interpretativa foi conduzida por parte do pesquisador; e 6) buscou-se uma interação entre as questões levantadas na pesquisa, a coleta e interpretação dos dados obtidos a partir da coleta.

A seguir, descrevemos de modo objetivo, os principais elementos e procedimentos envolvidos neste processo.

### **3.1 O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2007 em uma escola pública de línguas da SEDF. Estas escolas, denominadas de Centros Interescolares de Línguas, oferecem cursos gratuitos de Inglês, Espanhol e Francês prioritariamente aos alunos da rede pública de ensino (a partir da 5ª série) e à comunidade em geral.

Atualmente, há oito centros de línguas em Brasília. Essas escolas possuem algumas características que as diferenciam das demais escolas públicas da rede regular no DF. Mencionaremos somente as que consideramos relevantes para esta pesquisa:

- a) A carga horária semanal nas turmas de nível avançado é de três aulas de uma hora e trinta minutos cada e as turmas são compostas de 20 alunos em média.
- b) Os professores que trabalham nos centros de línguas prestam exames orais e escritos no idioma que pretendem lecionar para trabalharem nestas instituições.

- c) As aulas são dadas prioritariamente na língua-alvo, mas não de forma imposta.
- d) As salas de aula possuem equipamentos como televisão, vídeo, DVD e aparelhos de som. Há ainda biblioteca com acervos de livros, revistas e vídeos específicos para o ensino de idiomas, além de um computador com acesso à Internet. Tais recursos visam auxiliar o ensino/aprendizagem de uma LE.
- e) Os professores definem coletivamente a utilização do livro didático e recursos extra, como livros de literatura, filmes, música etc.

A instituição onde foi realizada esta pesquisa situa-se em um bairro da periferia de Brasília e conta com 30 professores de Inglês, 04 professores de Espanhol e 08 de Francês. Os professores que trabalham 40 horas lecionam em um período e coordenam no outro. Atualmente estudam aproximadamente cinco mil alunos nesta escola.

O ambiente delineado acima foi escolhido por ser propício para a coleta de dados, visto que seria possível observar os professores da SEDF no processo de ensino/aprendizagem de LE e identificar a abordagem cultural empregada em sala de aula. As turmas observadas eram denominadas avançado, formadas por cerca de 15 alunos, e a grande maioria tinha entre 15 e 20 anos. O livro adotado no curso é o *Passages*, publicado pela *Cambridge University Press*.

### **3.2 Os informantes da pesquisa**

Inicialmente, observamos a aula de sete professores e optamos por dois que tinham os mesmos níveis (avançado). A escolha dos participantes desta pesquisa foi feita obedecendo à prontidão, disponibilidade e aceitação dos mesmos em participar da pesquisa. Por questões de ética, a identidade dos informantes da pesquisa será resguardada. Desde o início da pesquisa foi esclarecido aos informantes que o foco seria neles e não nos alunos. Entretanto, não fornecemos detalhes sobre a pesquisa para não influenciar os resultados da mesma.

Assim, os informantes da pesquisa são dois professores de inglês, que já viajaram ou moraram em países anglófonos, e têm a oportunidade de interagir com falantes nativos.

Para uma melhor compreensão, segue o perfil dos sujeitos participantes:



Sujeitos	Formação Profissional	Idade	Sexo	Cursos de Aperfeiçoamento	Experiência	
					<i>Lecionando Inglês</i>	<i>Já esteve ou morou onde a língua inglesa é falada?</i>
P1	Letras/Inglês-Português	46 anos	M	-----	16 anos	Morou por três anos nos EUA e já esteve na Europa.
P2	Letras/Inglês	39 anos	F	Seminários/cursos: PCT (Curso de Preparação para Professores)	20 anos	Viajou para a Europa.

Tabela 5 – (Fonte: Adaptado de MOURA, 2005, p.28) Perfil dos participantes de pesquisa

### 3.3 Os instrumentos de coleta de dados

Buscando-se conferir uma maior confiabilidade à pesquisa, foram utilizados, neste estudo, diferentes instrumentos para a coleta de dados, o que permitiu uma triangulação dos dados obtidos através desses instrumentos. De acordo com Allwright e Bailey (1991) e Fetterman (1998, p. 93), a triangulação de dados é um procedimento fundamental para garantir a confiabilidade da pesquisa, pois a utilização de diferentes fontes pode compensar a imperfeição dos instrumentos, aumentando, assim, a confiança nos resultados. Desse modo, o *corpus* constou de 8 (oito) observações de aulas em cada turma gravadas em áudio, totalizando 16 (dezesesseis) aulas (vide Anexo E), notas de campo do pesquisador (vide Anexo E), questionário escrito com os dois professores (vide Anexo A), entrevistas semi-estruturadas com os dois professores (vide Anexo D), transcrição das entrevistas (vide Anexo D) e das aulas (vide Anexo E).

#### 3.3.1 Observação e gravação das aulas

A observação desempenha um papel imprescindível no processo de pesquisa, por permitir um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que faz com que os fatos sejam percebidos diretamente sem qualquer intermediação (GIL, 1999, p. 110). Nessa mesma linha, Ludke e André (2005, p. 26) acrescentam que o observador ao acompanhar *in loco* as experiências diárias dos participantes pode tentar compreender a visão de mundo destes, ou seja, o significado que estes atribuem à realidade em sua volta e às próprias ações.

A respeito da relevância da realização de pesquisa em sala de aula, Valdes (2001, p. 121)<sup>39</sup> assevera que

até mesmo os lingüistas aplicados tendem a se tornar tão envolvidos com teorias e idéias em uma grande escala que negligenciam a sala de aula – onde todo o enredo e planejamento acontecem. Teorias são feitas e quebradas em sala de aula, pois é aqui que elas comprovam ser verdadeiras ou falsas, produtivas ou inúteis, práticas ou se enquadram apenas na torre de mármore. Das teorias provêm abordagens, métodos, e técnicas para serem testadas em campo para comprovarem a validade em sala de aula. O componente cultural não é uma exceção.

Nota-se, pois, a importância da inclusão da observação de aulas como instrumento de coleta de dados, para inferir se as falas dos participantes sobre o ensino de cultura se refletem em suas ações, buscando assim analisar a abordagem cultural empregada em sala de aula. Em relação à utilidade de se fazer gravações em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas, Almeida Filho (1998, p. 23) declara que

a gravação em áudio ou vídeo de uma seqüência de aulas típicas registra de forma duradoura o processo de ensinar em construção e por isso permite, na revisão, nos reavaliamentos e nas reaudições das aulas, o flagrar de evidências e contra-evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em fluxo.

O registro dos dados se realizou de modo sistemático em áudio, sendo observadas oito aulas de cada professor participante de pesquisa. As observações do pesquisador foram registradas, anotando-se separadamente as seções descritivas dos eventos observados em sala de aula e os comentários da análise do pesquisador. O papel do pesquisador foi o de observador participante.

### **3.3.2 Notas de campo**

As notas de campo, segundo Fetterman (1998, p. 63, 114), permitem o registro das impressões e reflexões do pesquisador. Estas foram registradas relativas às observações das aulas e entrevistas com os professores, as quais nos serviram como guia e auxílio na elucidação de dúvidas e no fornecimento de pistas para a análise e interpretação dos dados.

---

<sup>39</sup> “Even applied linguists tend to become so involved with theories and ideas on a grand scale that they neglect the classroom – which is what all the plotting and planning is about. Theories are made and broken in the classroom, for it is here that they are found to be true or false, productive or useless, practical or fit only for the ivory tower. Out of theories come approaches, methods, and techniques to be fieldtested for validity in the classroom. The cultural component does not present an exception.”

### **3.3.3 O questionário escrito**

O questionário, de acordo com Gil (1999, p. 128), é uma técnica de investigação que tem como escopo o conhecimento de opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. dos pesquisados e aponta como sendo uma das vantagens deste o fato de não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. Segundo Nunan (1992), questionários têm sido bastante utilizados por pesquisadores, visto que, por meio destes, pode-se obter informações úteis que refletem, com precisão, o que o respondente quer dizer. Assim, as questões propostas no questionário foram fechadas, abertas e dependentes. As questões fechadas apresentam como vantagem o fato de serem facilmente analisadas e as questões abertas refletirem, com mais clareza, o que o informante quer dizer. As questões dependentes referem-se às questões que dependem da resposta dada a uma outra. As perguntas do questionário foram elaboradas pela própria pesquisadora. Foi aplicado um questionário piloto, pois como argumentam Fetterman (1998, p. 54) e Gil (1999, p. 137), este possibilita ao pesquisador eliminar erros, os quais incluem questões vagas e confusas. A aplicação do questionário escrito (Anexo A) teve como intenção levantar dados pessoais dos informantes, informações sobre formação e experiência profissional, questões relativas ao ensino de cultura em LE, entre outros, de forma a podermos traçar um perfil dos informantes da pesquisa. Os dados coletados a partir do questionário foram cruzados com os dados obtidos por meio dos demais instrumentos, possibilitando a triangulação dos dados. O questionário foi aplicado no período em que fazíamos as observações de aula.

### **3.3.4 Entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio**

A entrevista é uma das principais técnicas etnográficas conforme salientam Fetterman (1998), Ludke e André (2005). Vantagens da entrevista são destacadas por Gil (1999, p. 118), a saber: a obtenção de dados em profundidade sobre o comportamento humano, em que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas, adaptando-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista, além de captar a expressão corporal do entrevistado e a tonalidade de voz nas respostas. Por seu turno, Kerlinger (1980) acrescenta que o entrevistado tem a possibilidade de explicitar razões, motivos e atitudes, indo além da superfície das respostas.

Nesta pesquisa, utilizamos uma entrevista semi-estruturada (vide Anexo C) em português com cada professor participante. Para Ludke e André (2005, p. 34), a pesquisa

semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, mas este não é aplicado rigidamente, o que possibilita que o entrevistador faça as adaptações consideradas necessárias. O objetivo da entrevista foi ter um maior aprofundamento dos temas identificados no questionário, complementar, discutir as informações que estavam relacionadas aos fenômenos em estudo, além de tentar esclarecer dúvidas a respeito das observações realizadas. A utilização deste tipo de entrevista nos possibilitou depreender a abordagem cultural manifestada pelos participantes desta pesquisa em sala de aula. A entrevista foi realizada ao final de todas as observações.

### **3.3.5 Transcrição das entrevistas e das aulas**

As transcrições foram feitas à medida em que os dados eram obtidos com a finalidade de construir um perfil concomitante dos sujeitos e do fenômeno observado. Esse procedimento também almejava fazer possíveis correções e reorientações necessárias ao longo do processo.

As transcrições das entrevistas (ver Anexo D) e das aulas (ver Anexo E) seguiram alguns critérios de transcrição adaptados de Marcuschi (2006) (ver Anexo B). Cabe ressaltar que foram transcritos apenas os trechos de aulas relevantes para a investigação.

### **3.4 Procedimentos para a análise dos dados**

A tarefa inicial da análise em uma pesquisa etnográfica consiste na organização de todo o material, isto é, das transcrições das aulas e das entrevistas, juntamente com os questionários e anotações do professor-pesquisador, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e buscando identificar tendências e padrões relevantes neste. Numa segunda fase, essas tendências e padrões são reavaliados, procurando-se relações e inferências num nível mais elevado de abstração. Vale ressaltar que a análise está presente nos diferentes estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados (LÜDKE e ANDRÉ, 2005). Desse modo, nesta pesquisa foi feito um processo minucioso de leitura, organização, classificação e codificação dos dados. Na análise dos dados, fizemos comparações e cruzamentos de informações, bem como levantamento de aspectos coincidentes e contrastantes, visando os objetivos e focos desta pesquisa. Além disso, cabe mencionar que adotamos os pressupostos teóricos delineados por Kramsch (2004) como filtro para analisarmos se a abordagem intercultural é adotada pelos professores, que sugerem

quatro etapas consideradas proeminentes nesta abordagem. Tais etapas são: a necessidade de reconstruir o contexto de produção e recepção do texto dentro da C2 (C2, C2'); a construção do contexto de recepção com os próprios aprendizes (C1, C1'); a necessidade de analisar o modo como os contextos da C1' e C2', em parte, determinam as percepções que estes terão; e a idéia de se preparar o terreno para um diálogo que pode levar à mudança. Desta forma chegamos aos dados finais, que foram interpretados com o intuito de construir possíveis contribuições teóricas na área de ensino/aprendizagem de línguas (CANÇADO, 1994; CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991).

No capítulo seguinte, os dados serão analisados e exemplos relevantes do que ocorreu durante as observações serão discutidos com a finalidade de buscar respostas às perguntas levantadas no início do trabalho.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

“[...] toda vez que você ensina uma LE, você estará necessariamente descortinando um novo/outro mundo.” (P1)

“[...] não tem como você só ensinar a língua sem ensinar as idéias e pensamentos, modos de vida daquele povo para o aluno poder conseguir assimilar a LE.” (P2)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados coletados para responder às perguntas formuladas no início da pesquisa. As reflexões e conclusões apresentadas se reportarão à literatura que embasa a pesquisa e ao *corpus* desta, formado pela análise das observações gravadas em áudio (Anexo E), notas de campo do pesquisador (Anexo E), questionário escrito com os dois professores (Anexo A), entrevistas semi-estruturadas (Anexo C), transcrição das entrevistas (Anexo D) e das aulas (Anexo E) delineados na seção 3.3.

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos procedimentos da pesquisa qualitativa de base etnográfica descritos na seção 3.5. Sublinhamos que inicialmente, estes foram analisados separadamente com a finalidade de buscar temas, tópicos e discursos. Posteriormente, partimos para o procedimento de triangulação dos dados, onde os dados coletados nas observações foram confrontados com as informações oriundas dos questionários e entrevistas. Foi feito um levantamento de aspectos coincidentes e contrastantes, com o intuito de averiguar se havia coerência entre as afirmações e as ações em sala de aula dos sujeitos participantes, visando os objetivos e focos desta pesquisa. Ao tratarmos de um conceito complexo e subjetivo como cultura, além da sua relação com a língua e do ensino desta em LE, percebemos que a categorização dos dados exige extremo cuidado, já que o relato de cada informante expressa o seu ponto de vista a respeito de determinado tópico que lhe foi indagado.

Neste estudo, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como os professores de LE (inglês) vêem o ensino de cultura?
2. Qual a abordagem cultural adotada em sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados, como orientam os PCNs?

É pertinente salientar que este trabalho não se propõe a criticar qualquer dos sujeitos participantes da pesquisa nem o estabelecimento em que atua, nem oferecer soluções/fórmulas no que concerne ao modo de abordar questões culturais, nem se considerar dono de alguma verdade. As sugestões apresentadas visam contribuir para o desenvolvimento da prática do professor de LE em sala de aula frente ao ensino de cultura. Iniciaremos, pois, uma parte que consideramos complexa neste trabalho, que é transformar em dados as percepções para produzir uma conclusão.

A análise de dados percorre a seguinte seqüência: informações sobre P1/P2, visão sobre o ensino de cultura em LE por P1/P2, a abordagem cultural de P1/P2, objetivos de ensino de LE segundo P1/P2, a questão dos PCNs e P1 e P2, formação de P1/P2 em relação à cultura, sendo feita assim a discussão a respeito dos dados de cada professor participante e finalmente, apresentamos o resumo dos resultados da análise.

#### **4.1 Professor 1 (P1)**

Nesta seção, apresentamos informações sobre P1, sua visão sobre o ensino de cultura em LE, a abordagem cultural adotada, objetivos do ensino de LE segundo P1, além da questão dos PCNs e a sua formação em relação à cultura.

##### **4.1.1 Sobre P1**

P1 é formado em Letras – Português/ Inglês, é professor de inglês há cerca de 16 anos e trabalha 40 horas lecionando inglês na SEDF. Morou por três anos nos Estados Unidos, onde lecionou inglês como L2 para alunos hispânicos. P1 considera que esta experiência foi muito importante para compreender a língua falada pelo povo e que a interação que teve com as pessoas o ajudou a entender melhor sua visão sobre o mundo. Já viajou para a Europa e mantém contato com falantes nativos.

##### **4.1.2 Visão sobre o ensino de cultura em LE por P1**

Visto que a ênfase deste trabalho está no ensino de cultura em LE, consideramos relevante questionar a P1 acerca de sua compreensão a respeito do termo cultura. A noção de cultura apresentada por P1 no questionário (item 1), ao afirmar que esta é “tudo que diz

respeito ao ‘modo de vida’ de um povo incluindo aí sua língua”, vai ao encontro da concepção de Brown (2000), o qual postula que “cultura é um modo de vida”.

A simbiose entre língua e cultura é reconhecida por P1 no questionário e na entrevista. Esta acepção está em consonância com a posição de diversos autores da LA<sup>40</sup> que defendem o vínculo indissociável entre língua e cultura no ensino de LE. No questionário (item 3), ao ser indagado se era possível ensinar uma língua sem ensinar cultura, P1 explicitou que “língua e cultura são inseparáveis, já que a língua manifesta a cultura de um povo”. P1 corrobora essa posição em outro item do questionário (5), pois ao ser interrogado se trabalhava os aspectos culturais em todas as aulas ou somente quando estes eram apresentados no livro, este nos respondeu que “de acordo com minha definição sobre cultura, eu acho que toda vez que você ensina uma LE, você estará necessariamente descortinando um novo/outro mundo”. Assim, em ambas as asserções, P1 demonstra acreditar que língua e cultura são indivisíveis; compreende ainda que a variável cultura esteja na gramática, no vocabulário e nas metáforas que utilizamos, como postula Halliday (1990). Essa opinião foi confirmada por meio da entrevista, e o excerto 1 visa ilustrar essa ponderação:

Excerto 1:

P1: Porque eu sempre entendi que LÍNGUA e cultura são inseparáveis, porque a língua é expressão de uma cultura. Pra mim é isso. A LÍNGUA é uma expressão de uma cultura nos mínimos detalhes; porque quando a gente estuda, por exemplo, a gramática, a gente vê artigos, a gente vê como isso é usado nessa língua inglesa, você percebe uma cultura, uma vivência, porque pra mim cultura é vivência, é experiência de um povo. É todo o acúmulo de conhecimento que esse povo tem, entendeu? (.) eu acho que não é a toa que eles colocam, por exemplo, nesse livro<sup>41</sup>, (+) a gente está vendo o uso do artigo indefinido e definido, todos os exemplos que eles deram do uso, as regras, as exceções e etc., estava tudo relacionado com tecnologia, (.) com ciência, coisa assim, que é muito dessa cultura. Pelo menos quando se pensa num país como os Estados Unidos, porque claro que o inglês não é falado só nos Estados Unidos, mas o inglês é falado por países de uma cultura ou por sociedades assim, que são pelo menos tecnologicamente avançadas como os Estados Unidos, (.) a Inglaterra. Na minha cabeça eu não consigo desassociar língua e cultura, repetindo, a língua expressa cultura.

A afirmação acima nos indica que no nível da teoria, a relação de interdependência entre língua-cultura parece estar clara para P1, embora sua aplicação não seja tão fácil em sala de aula. Este discurso é reiterado no questionário (item 7) quando P1 assinala que ensinar cultura é tão importante quanto ensinar as outras habilidades. No entanto, por meio das

<sup>40</sup> (Cf. ALMEIDA FILHO, 2002; BROWN, 2000, 2001; BYRAM, 1989, 1994; KLEIN, BELL-SANTOS, 2006; KRAMSCH, 1998, 2004; LO BIANCO, LIDDICOAT, CROZET, 1999; MENDES, 2004, 2007; ORTIZ ALVAREZ, 2002, entre outros).

<sup>41</sup> Como já foi mencionado, o livro adotado no curso é o *Passages: An upper-level multi-skills course* dos autores: Richards e Sandy da Cambridge University Press.



observações, percebemos que é dado um enfoque maior às outras habilidades, principalmente a escrita. Este fato pode ser observado na tabela abaixo, onde apresentamos um resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P1.

Data / Sujeito	02/03	12/04	17/04	19/04	20/04	24/04	08/05	11/05
P1	Apresentação de um vídeo com entrevista sobre filmes./ Discussão sobre filmes. (50')  Discussão sobre Internet & televisão. (30')	Elaboração de perguntas para a entrevista com um nativo. (30')  Aplicação de exercícios gramaticais: relative clauses. (25')  A turma entrevista um nativo. (20')	Apresentação oral dos alunos sobre diferentes tópicos. (30')  Explicação sobre aspectos gramaticais (pronomes relativos). (15')  Atividade de compreensão oral/ ditado. (15')  Resolução de exercícios gramaticais (pronomes relativos). (15')	Aplicação/ correção de exercícios gramaticais. (30')  Atividade de compreensão oral (fonética). (30')  Resolução de exercícios gramaticais. (30')	Aplicação de exercícios gramaticais. (30')  Discussão. (30')  Introdução de aspectos gramaticais (objeto direto e indireto) e aplicação de exercícios. (30')	Aplicação/ correção de exercícios gramaticais (revisão para a prova). (01h30 min')	Atividade gramatical em grupo. (45')  Discussão sobre sonhos. (20')  Conversa informal sobre animais. (10')  Exercício de vocabulário sobre animais. (15')	Explicação sobre apresentação de trabalhos. (30')  Conversa informal sobre animais. (30')  Introdução de aspectos gramaticais (whatever/ whoever). Aplicação correção de exercícios. (20')  Discussão. (10')

Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em sala de aula por P1

A tabela nos mostra que o ensino de aspectos gramaticais tem grande preponderância nas aulas de P1, e notamos ainda que os aspectos culturais foram abordados principalmente nas duas primeiras aulas e que nas outras aulas foi trabalhado de maneira superficial e esporádica. Os relatórios com a descrição das atividades e os textos desenvolvidos em sala de aula encontram-se no Anexo E deste trabalho.

#### 4.1.3 Abordagem cultural de P1

Apesar de P1 considerar relevante o ensino do componente cultural em LE e acreditar que língua e cultura são indissociáveis, seu discurso nos sugere que ainda não estabeleceu o lugar do aspecto cultural em suas aulas. Podemos evidenciar essa asserção no excerto seguinte.

Excerto 2:

P: Na sua opinião, qual a importância de ensinar a cultura do país onde a LE é falada?

P1: ... Vou falar desse semestre, porque eu estou ensinando há mais de 15 anos, mas este semestre eu não me lembro de ter pego alguma coisa assim: ah! vou ENSINAR cultura para o aluno, vou ensinar o aspecto cultural ou disso ou daquilo. Eu acho que quando ela aparece sem ser muito explícita, é que é mais interessante... E mesmo porque dentro da CULTURA de um povo existem várias subculturas...

Nesta resposta, o professor demonstra que quando aborda os aspectos culturais, estes não são fruto de reflexão ou preocupação; e revela ainda que quando a cultura é tratada de forma implícita, é mais interessante. Como argumentamos anteriormente, é fundamental que o professor defina qual abordagem cultural adota em sala de aula, que tipo de cultura transmite aos seus alunos e quais resultados pretende alcançar ao ensinar cultura, convém lembrar que a abordagem orienta todo o processo de ensinar e aprender de uma LE (ALMEIDA FILHO, 2002; MENDES, 2004, 2007; MORAN, 2001). Nessa direção, Freire (2006, p. 68) assevera:

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

P1, por sua vez, pontua que não costuma fazer comparações entre a C1 e a C2 conscientemente. Entretanto, nas observações realizadas, verificamos que fez comparações, entrando, portanto, em dissonância entre o falar e o fazer. O excerto a seguir, da entrevista, nos mostra essa idéia:

Excerto 3:

P: Quando você trabalha cultura, você costuma fazer comparações entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo?

P1: Não, não. (.....), não lembro...

P: Tenta lembrar.

P1: Deixa-me ver se eu me lembro de algum caso específico... Não faço comparação conscientemente, propositalmente, não..., não faço pensando vou mostrar isso para os alunos. Eu acho que é uma coisa assim, mais de vivência, talvez especialmente porque eu vivi três anos nos Estados Unidos, eu acho pouco, pouquíssimo tempo pra você ter uma bagagem muito grande, mas talvez por ter estado inserido naquela cultura, de repente, eu peguei alguma coisa assim, de maneira até inconsciente, de repente, alguma coisa que passa, não sei, se os alunos têm essa percepção, entendeu?

O trecho acima nos leva a concluir que o professor na maioria das vezes em que trabalha cultura é de forma intuitiva e implícita. Consideramos esse fato interessante, pois embora o foco do professor não seja trabalhar questões culturais, nem tratar desses aspectos em suas aulas, elas emergiram naturalmente; acreditamos que isso ocorra devido à sua vivência de três anos nos Estados Unidos.

O item 6 do questionário (Anexo A) ilustra a visão de P1 em relação à ênfase dada aos aspectos culturais em suas aulas.

Produtos culturais (literatura, artes, música).	2
Estudos culturais (história, geografia, instituições).	3
Práticas culturais - conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário etc.) da sociedade da LE.	3
Perspectivas culturais (idéias e atitudes/ modo de ver o mundo).	3

Tabela 7 – Enfoque de aspectos culturais nas aulas de P1

Categorização: (0) Nenhuma (1) somente um pouco (2) média (3) satisfatória (4) muita

Nota-se que P1 considera focar de modo satisfatório os estudos culturais, as práticas culturais e perspectivas culturais e que o foco dado aos produtos culturais é médio. Contudo, o que pudemos constatar, por meio das observações, foi que ele privilegia as perspectivas culturais. Percebemos que P1, em algumas aulas, trabalhou em uma perspectiva bastante próxima da abordagem intercultural. Isto pode ser observado no recorte da aula do dia 02/03, a qual consideramos uma das mais interessantes e ricas em termos de discussões culturais em sala de aula. Nesta aula, o professor apresenta um vídeo autêntico à turma, onde uma pessoa é entrevistada a respeito de filmes americanos, e logo após P1 suscita discussões sobre filmes. A seqüência a seguir ilustra esse fato.

Excerto 4:

1.	P1: What do you think about Hollywood movies?
2.	A1: I like them.
3.	P1: What about you “A2”?
4.	A2: Most of them are stupid, but some of them are good.
5.	A3: I think they are stupid.
6.	P1: Do you think so? Millions of people watch them I don’t know why ((risos)) it’s just like Big Brother on TV Globo.
7.	A3: Because it’s just idiot for us. And we sometimes need to watch it because just have Hollywood movies.
8.	P1: OK, you mean that, there isn’t anything else to see but Hollywood movies, right?
9.	A3: Yes.
10.	P1: How do you feel about Hollywood movies?
11.	A4: There are good movies and there are also bad movies.
12.	P1: ...OK. All of them are good or bad in your opinion?
13.	A4: Generally, it’s bad because (.) in the movies (.) they only talk about American reality, but it’s their history. Most movies recreate their reality.
14.	P1: OK. How about you? What do you think about Hollywood movies?
15.	A5: I like some of them.
16.	P1: So, you like some of them; don’t you like action movies?
17.	A5: I watch, but they are not my favorite kind of movie.
18.	P1: How about you?
19.	A6: I don’t like them; I think they show just their reality. They show that only they are winners... their history.
20.	P1: They show people what they believe about themselves, right?
21.	A6: Yes.
22.	P1: What do you think about Brazilian soap operas? What about “Páginas da Vida”? What do you think? Do they show Brazilian’s reality?

23. A6: I think that sometimes they try to reflect the reality but not all.
24. P1: They show the reality (.) of the Brazilian way of life, do you believe so?
25. A6: When you see “Vidas Opostas” on Record, I think sometimes they try to reflect the problems, but not all, it’s not possible.
26. P1: I’ve never seen “Vidas Opostas”, it’s a soap opera, right?
27. As: Yes.
28. P1: Do they try to show (.) Brazil’s reality like violence, crime, etc?
29. As: Yes.
30. P1: Do you think it’s really real? Are they doing a good job?
31. A6: I really don’t know, sometimes I think they exaggerate.
32. P1: For example, at Carnival time in Brazil, when you turn on the television, the impression that you have is that everybody is dancing, going to parties...
33. A3: Everybody is happy.
34. P1: You see everybody dancing and drinking, right? I don’t like Carnival and many people in Brazil don’t like it, but I like the holiday, of course, I like to stay at home, read, go to the movies, travel...
35. P1: So, What do you think about Hollywood movies, “A7”?
36. A7: ...we have no choice...
37. P1: You said “we have no choice” just watching Hollywood movies, I think that not everybody here agrees with this sentence, maybe we can discuss it later... ((P1 escreve a frase no quadro))
38. P1: What about you?
39. A8: I like them. I like them a lot.
40. P1: How about you?
41. A9: I like to watch them to have fun, see and relax.
42. P1: I have a friend who said when she doesn’t want to think of anything, she sits on the sofa and watch novellas... watching novellas makes her relax, she doesn’t have to think about anything else. And I also saw on UOL something like “TV is always spitting on our face” ((P1 escreve esta frase no quadro)) Do you also agree with that?
43. A9: Yes.
44. P1: Anyway, what do you think about Hollywood movies, “A10”?
45. A10: I like them; some movies are very good. It depends on the movie.
46. P1: It depends on the director, actors...?
47. A10: Yes.  
.....
75. P1: So, What was the last movie you saw?
76. A3: “A grande família”.
77. P1: How did you like it?
78. A3: I liked it.
79. P1: Have you seen it?
80. As: No.
81. P1: By the way do you like watching it on TV? Do you think it’s funny?
82. As: Yes.
83. P1: Do you think they show the Brazilian reality?
84. A2: They don’t show Brazilian reality.
85. P1: Does it show the Brazilian reality? Don’t you think that Hollywood films might not show the American reality like Brazilian films? What do you think?
86. A7: I agree with you it doesn’t show...
87. P1: It’s just for people to sit on the sofa and relax.
88. A7: It’s only to relax.

Como mencionamos na seção 3.4, os princípios teóricos delineados por Kramsch (2004) foram adotados neste trabalho como filtro para verificar se a abordagem intercultural é adotada pelos professores. Nesse sentido, buscamos identificar as 4 etapas dessa abordagem no trecho acima. A fala (20), “eles (os filmes) mostram o que eles (americanos) acreditam”, levam-nos a pressupor que P1 busca reconstruir o contexto de produção e recepção do texto

dentro da C2. As falas (22), (24), (28) e (30) sugerem que P1 tenta construir com os aprendizes seu próprio contexto de recepção, ou seja, tenta encontrar um fenômeno equivalente na C1 e construir o fenômeno na C1 com suas próprias redes de significados. Ao comparar filmes americanos e novelas brasileiras, nos parece que P1 almeja mostrar que da mesma forma que as novelas brasileiras não retratam a nossa realidade fielmente, provavelmente isso aconteça com os filmes americanos. As falas (32) e (34) indicam que P1 tenta mostrar como os contextos de C1 e C2 em parte determinam as percepções que estes têm, isto é, como cada cultura vê a outra. Nestas falas, P1 trata sobre estereótipos, citando como exemplo o carnaval, pois a imagem que a televisão apresenta é que todos os brasileiros gostam de carnaval, o que na verdade não acontece. Ao tentar construir cada contexto nos seus próprios termos, P1 interpretou a situação estrangeira em contraste com a sua cultura. Finalmente, na fala (85), percebe-se que P1 tenta levantar uma discussão na qual os aprendizes possam descobrir que têm mais coisas em comum com a outra cultura do que possam imaginar ao afirmar que “... vocês não acham que os filmes americanos podem não mostrar a realidade americana, do mesmo modo que os filmes brasileiros fazem, o que vocês acham?”. Há uma tentativa de se preparar o terreno para um diálogo, porém este diálogo não se desenvolve; isto pode ser notado após a fala (85), onde as respostas dos alunos não reproduzem uma reflexão. Anteriormente, observamos que nas falas (2), (4), (5), (7), (9), (15), (17), (39), (45), os alunos parecem não refletir sobre o tema, dando respostas superficiais sobre a questão levantada; por outro lado, alguns alunos iniciam uma reflexão que nos parece que não é desenvolvida por P1. Conforme destacamos no capítulo 2, a abordagem intercultural leva o aluno a refletir sobre as diferentes formas de percepção e ação dos indivíduos da outra cultura, como também sobre a sua própria cultura, o que consideramos um prelúdio para aprendermos mais sobre nós mesmos e sobre o mundo plural em que vivemos.

Ainda em relação ao enfoque cultural de P1, observamos que em sua resposta na entrevista, o professor assume focalizar idéias, atitudes, modos de ver o mundo, mas pondera que depende do nível com o qual trabalha. Depreende-se que na sua concepção, a abordagem cultural a ser adotada em sala de aula depende do nível em que atua. Isto parece nos indicar que, portanto, não leva em consideração a possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva intercultural nas etapas iniciais como nos sugere Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999), Gimenez (2002), entre outros. Desta forma, P1 entra em dissonância com a sua afirmativa no questionário (item 7), onde assinala que o professor não deva trabalhar a dimensão intercultural somente quando os alunos tiverem uma boa proficiência. P1 ressalta ainda que costuma focar as práticas culturais nos níveis iniciantes porque o livro aborda, porém não

gosta de desenvolver esse aspecto nesses níveis, pois o foco dado é normalmente ao vocabulário. Por outro lado, sublinha que é interessante trabalhar cultura com alunos dos níveis avançado, já que o foco não é vocabulário e sim idéias e menciona que há diversas possibilidades de se trabalhar com esse nível. Essas ponderações podem ser observadas nos trechos transcritos a seguir:

Excerto 5:

P: Dentre essas abordagens, qual é a mais enfocada em suas aulas? ((P mostra o questionário a P1))

P1: Talvez idéias, atitudes, modo de ver o mundo. Isso depende do nível, porque quando você trabalha com LE, por exemplo, você trabalha (+) durante um semestre e tem certos níveis. Por exemplo, esse semestre eu tive avançado, básico (B1, B2) e J1 que são iniciantes. Então, nesses livros aparece muito essa coisa, por exemplo, (.) dependendo do nível, aparece essa coisa de vestuário, (.) de comida, etc. você vai ensinar as frutas em inglês ou você vai ensinar vestuário em inglês, mas é (.) eu faço, até isso (.) quando o livro traz. E eu acho, às vezes, até quando o livro traz é até uma coisa chata de se aprender, eu não sei se todo professor sente isso, eu sinto um pouco chato, ensinar isso eu acho chato. Mas, se a gente tiver partindo pra, uma coisa assim a nível, por exemplo, de alunos de avançado, você não fica muito centrado em vocabulário e mais é: na língua, na expressão da língua em todas as suas é, (.) principalmente, se for um avançado, último semestre, você tem muitas possibilidades de trabalhar (.....)

P: Então, seria assim, nos níveis iniciantes você costuma trabalhar mais as práticas culturais?//

P1: É, porque inclusive é um pedido, não é nem assim que, agora eu vou trabalhar isso. Porque o livro didático aborda isso, então eu faço o que o livro traz, claro que é uma necessidade do aluno. O aluno precisa aprender nome de roupas, isso é básico, o aluno precisa aprender isso, mas quando a gente ensina isso, eu acho que é mais uma (.) pensei na palavra “imposição”, talvez seja demais falar “imposição”, porque, de repente, é uma (+) é bem, o livro didático traz, é uma necessidade do aluno conhecer, como dizer sapato, meia, camisa, camiseta, eu acho que é importante e ele tem que saber, entendeu?

Conforme apontamos no capítulo 2, é fundamental que o professor integre o ensino de cultura desde as fases iniciais do ensino de LE, pois já que língua é cultura, não há motivo para abordá-la somente quando o aluno tiver proficiência ou quando houver tempo (CROZET, LIDDICOAT, 1999; GIMENEZ, 2002).

Vejamos outro exemplo, no qual constatamos que P1 ao desenvolver o aspecto cultural, enfatiza novamente idéias e atitudes. Isso nos leva a concluir que há uma preferência pela adoção da abordagem intercultural, embora trabalhe essa abordagem intuitiva e implicitamente. Na aula do dia 12/04, P1 solicita que os alunos em duplas preparem perguntas para entrevistar um americano que visitaria a turma. Depois de elaborarem as perguntas, P1 confere oralmente, e à medida em que os alunos vão lendo as perguntas, faz sugestões. O recorte da aula, a seguir, exemplifica isso:

## Excerto 6:

1.	P1: Do you know how many people are in the USA? Any idea? Yes or no?
2.	As: No.
3.	P1: No idea. They have about 300.000.000 people, OK? ((A seguir, os alunos, apresentam as perguntas elaboradas.))
4.	A1: What do you think about the Iraq war?
5.	P1: So maybe a better question instead of... what do you think? Why not ask, how do American people feel about the war?
6.	A1: But... I'm asking his opinion... not how American feel.
7.	P1: OK, I understand what you mean, OK, I'm not saying that you should not ask him this question, I'm just giving some other suggestion on how (.) you would have something more to talk about. OK, you can of course (.)How do you yourself feel about the war? Many people do not feel comfortable talking about their feelings. Do you understand what I mean? The objective here is trying to (.) talk to someone, so (.) we should talk about things that the person would feel more comfortable talking about, even though he's an adult, I know for sure that if he doesn't feel like talking about this kind of thing or if he doesn't want to answer the question, he would say that to you, OK?
8.	A1: So, I'm going to ask if he answers OK, if no...no.
9.	P1: Yeah, I'm not saying that he won't answer that.
10.	A1: I understand.
11.	P1: Good, very nice.
12.	P1: How about your question?
13.	P1: Attention please! ((Os alunos conversam com A1, explicam que a pergunta pode não ser apropriada.))
14.	A2: We are saying that the question could be not appropriate.
15.	P1: But, it's her opinion, right? Let's listen to her question.
16.	A3: What do people in your city say about Brazil?
17.	P1: What do people in the USA say about Brazil? How do you like that?
18.	As: They probably say that Buenos Aires is the capital of Brazil. ((risos))
19.	P1: Not everybody, I know many Americans that know that Buenos Aires is not the capital of Brazil, it's a stereotype, OK, you can't think that all Americans are foolish, you can't think also that all Brazilians are lazy and corrupt and things like that. Don't you think so, "A4"?
20.	A4: Yes.
21.	P1: As, they might not know much about Brazil or South America, but we also don't know much about Argentina, Colombia, Venezuela, Paraguay. Does it make sense what I'm saying, yes or no? What about you "A5"?
22.	A5: How long have you been teaching?
23.	P1: He is a teacher, he works as a librarian, but he can also teach... OK, how long have you been teaching? And what do you teach?
24.	A6: Do you like Brazil?
25.	P1: How do you like Brazil? How do you like Brazilian people? OK?
26.	P1: So, now let's make some exercise of relative pronouns.

Neste excerto, podemos inferir que P1 demonstra interesse em desenvolver a empatia dos alunos, o que é observado na fala (7), ao propor à aluna que faça a pergunta de outra forma, porquanto o entrevistado poderia não se sentir confortável em responder tal pergunta. Vale pontuar que durante a entrevista (Anexo E, p. 145), a aluna não fez a pergunta, ainda que nos pareça que a princípio não tenha concordado com a sugestão do professor. As falas (19) e (21) nos sugerem que P1 tenta quebrar estereótipos. Em (18), quando os alunos dizem que a maioria dos americanos provavelmente pense ser Buenos Aires a capital do Brasil, P1 comenta que isto é um estereótipo, mas que de fato eles não sabem muito sobre a América do Sul ou o Brasil, da mesma forma que a grande maioria dos brasileiros não conhece muito

sobre os países da América do Sul (em 19 e 21). P1 procura, portanto, fazer contrastes entre C1 e C2, mas não permite que se entenda a relação entre elas numa perspectiva intercultural, num terceiro espaço de atuação, como salientam Kramersch (2004) e Lo Bianco, Liddicoat, Crozet (1999). É provável que isso ocorra, uma vez que P1 parece não ter um conhecimento teórico sobre essa abordagem. Percebe-se esse fato no questionário (no item 2) ao indagarmos o seu entendimento a respeito do termo interculturalidade e este nos diz que se trata da “relação entre culturas” somente. O item 8 do questionário corrobora essa premissa, pois quando solicitamos que explicitasse se o ensino da interculturalidade tem efeito sobre as atitudes dos alunos, ele pondera que teria que ‘entender’ mais sobre esse tópico para responder, sendo dessa forma coerente.

Relendo e analisando os dados coletados em relação a P1, notamos que em algumas situações os aspectos culturais foram levantados, mas que em outras estes passaram despercebidos ou foram abordados superficialmente.

Vejamos um exemplo, em que o tópico cultura poderia ter sido mais explorado. Na aula do dia 20/04, P1 desenvolveu uma atividade do livro, onde os alunos analisaram em grupos algumas situações. Em uma delas, uma pessoa iria passar um ano em um país estrangeiro, precisava ter conhecimento da língua falada naquele país e tinha somente um mês para se preparar; os alunos teriam que dar conselhos a esta pessoa. O trecho seguinte ilustra esse fato:

Excerto 7:

- |     |   |
|-----|---|
| 1.  | P1: So, what advice would you give to Luis?   |
| 2.  | A1: He could sign up for a course.  |
| 3.  | P1: But, he has just a month.   |
| 4.  | A1: Yes, but he could sign up for an intensive course.  |
| 5.  | P1: Yeah, that's right.   |
| 6.  | P1: And what advice would you give to Luis?   |
| 7.  | A2: He should read a lot about the language and culture.  |
| 8.  | P1: OK.   |
| 9.  | P1: How about you?  |
| 10. | A3: Buy a language magazine.  |
| 11. | P1: Good, what else?  |
| 12. | A4: Learn about culture before going.   |
| 13. | A5: He needs to make friends.   |
| 14. | P1: Do you think it is easy to make friends? It is not easy to make friends because maybe they do not know about your culture. I had problems when I was there. |
| 15. | A8: Watch documentaries to know about the country and culture.  |

Observa-se que nas falas (7), (12) e (15), quando os alunos respondem que Luis teria que ler/aprender sobre a cultura da língua-alvo, as idéias poderiam ter sido desenvolvidas pelo professor e aspectos culturais seriam introduzidos em sala de aula.



#### 4.1.4 Objetivos do ensino de LE segundo P1

Detectamos no questionário que o ensino de línguas, para P1, possui como objetivo primordial estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras. O item 4 do questionário (Anexo A) apresenta a ordem de importância em relação a objetivos que devem ser desenvolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE, segundo P1.

Estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras.	1º
Ajudar os alunos a adquirirem habilidades que poderão auxiliá-los em outras disciplinas e na vida.	2º
Levar os alunos a terem uma proficiência na LE.	3º
Desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas.	4º
Levar os alunos a conhecerem outras culturas.	5º
Promover reflexão sobre as diferenças culturais.	6º
Promover situações interculturais.	7º
Possibilitar aos alunos uma melhor compreensão sobre a sua própria cultura.	8º

Tabela 8 - Objetivos do ensino/aprendizagem de LE segundo P1

No entanto, na entrevista, P1 sinaliza não estabelecer esses objetivos explicitamente em sua prática. Sua fala nos leva a pressupor que trabalha tais objetivos intuitivamente ou os almeja apesar de estarem tácitos, o que de fato foi evidenciado por meio das observações. Além disso, o discurso de P1 aponta que seu principal objetivo é ensinar LE, pois argumenta “... qual é o meu papel? É ensinar (.) essa língua estrangeira moderna, e à medida que eu vou ensinando, eu acho que eu vou despertando o aluno...”

#### 4.1.5 A questão dos PCNs e P1

Em relação aos PCNs, P1 declara não conhecê-los, e em sua fala revela que a direção da escola não incentiva o estudo do documento, estando esta preocupada com outros aspectos. O excerto abaixo, extraído da entrevista, mostra-nos isso.

Excerto 8:

P: Você conhece os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais?

P1: Eu ouço muito falar, mas nunca tive um na minha mão, se tive, já esqueci, não lembro. Mas assim, se você perguntar o que é PCNs, eu não sei o que é. Ouço de vez em quando as pessoas falando PCNs nas reuniões...

P: Mas este é o documento que orienta o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental...

P1: Interessante! É uma coisa fundamental, que devia estar na carteira de todo professor, mas é uma coisa que as pessoas nem cobram da gente. É uma coisa que nós devíamos receber assim que somos contratados, e eu já fui contratado duas vezes ((prestou concurso duas vezes)), porque eu saí e voltei de novo. E eles ((a direção da escola)) dizem somente onde é sua sala, quem são seus alunos.

No trecho anterior, P1 reflete interesse em conhecer o documento. Entendemos, portanto, que a direção da escola juntamente com coordenação deveria promover momentos a fim de que o documento seja analisado, uma vez que este tem o intuito de orientar o professor em relação ao ensino de LE.

A respeito das perspectivas propostas nos PCNs, que justificam o ensino de LE, as quais expusemos a P1, este relatou que não as trabalhava conscientemente. P1 discorre que o professor pode desenvolver tais objetivos inconscientemente, e segundo ele, à medida em que se ensina uma LE, o aluno terá a possibilidade de se tornar uma pessoa mais crítica, mas que nem sempre isso acontece, demonstrando, desse modo, que tais perspectivas não foram estabelecidas como objetivos. Isso pode ser observado na transcrição da entrevista abaixo:

Excerto 9:

P: ... ao justificar o ensino da LE, os PCNs afirmam que os alunos estarão ampliando sua visão de mundo, através de situações interculturais... Na sua opinião, você promove atividades que visem tais perspectivas?

P1: Se eu proporciono?

P: É.

P1: Eu acho que você pode até fazer de maneira até inconsciente.

P: Tornar o aluno mais crítico ./

P1: Eu acho que todo conhecimento vai (.) gerando todo esse tipo de coisa, eu acho que de maneira até inconsciente. A gente não fala: eu vou fazer isso, eu vou falar isso pra. Bem, qual é o meu papel? é ensinar (.) essa língua estrangeira moderna, e à medida que eu vou ensinando, eu acho que eu vou despertando o aluno pra (.), ele vai tendo um outro (.) diferencial. (+) Essa coisa de abrir ou não a cabeça do aluno, fazê-lo mais *open-minded*, se essa era a idéia.

P: É ampliação de mundo.

P1: Pode ser ou pode não ser, porque às vezes eu conheço pessoas que estudam língua estrangeira e você vai conversar e elas não são tão *open-minded*, como poderiam ou deveriam ser. Se a língua estrangeira abre a: cabeça, eu sinto que eu sou uma pessoa mudada nesse sentido, mas cada um tem uma: experiência. Eu acho que necessariamente sim, mas isto não é feito de uma maneira consciente. Eu acho que o aluno vai APRENDENDO e vai CONHECENDO, e vai tendo a experiência dele, mas não é uma coisa, assim, que eu faça conscientemente. De novo, não é CONSCIENTE. É uma coisa assim, que ele vai aprendendo e vai comparando ou vai rejeitando.

#### 4.1.6 Formação de P1 em relação à cultura

No que concerne a sua formação, P1 relata no questionário (item 9): “Formação adequada não tive. Mas desde que você prepare bem a sua aula e pesquise o aspecto cultural que você quer explorar, dá para se fazer um trabalho razoável”. Esta fala nos indica que P1 procura preencher a lacuna que houve em relação a sua formação, buscando outros meios para preparar suas aulas, o que consideramos bastante positivo.

O item 11 do questionário (Anexo A) nos mostra os meios que P1 utiliza para adquirir/manter conhecimento na cultura-alvo:

Leio jornais e revistas na LE.	3
Assisto filmes na LE.	3
Utilizo a Internet para adquirir materiais culturais.	3
Leio artigos pedagógicos relacionados à cultura.	2
Leio livros na LE.	4
Mantenho contato com nativos.	4
Participo de cursos, seminários, conferências.	2
Assisto a noticiários.	2
Faço viagens internacionais.	3
Pesquisa sobre tópicos relacionados à cultura.	2
Participo de outras atividades culturais relacionadas à língua-alvo.	3
Outros. Exemplifique: apresentação de concertos, shows etc.	

Tabela 9 - Meios utilizados por P1 para adquirir conhecimento na cultura-alvo  
 Categorização: (1) Nunca (2) quase nunca (3) ocasionalmente (4) freqüentemente

Como se pode verificar, P1 considera a leitura de livros na LE e o contato com nativos meios essenciais para manter conhecimento na C2, o que também é detectado na entrevista. Além disso, a leitura de jornais e revistas na LE, o uso da Internet para adquirir materiais culturais, filmes e viagens internacionais também são considerados meios importantes para P1. Em contrapartida, suas respostas nos levam a concluir que não demonstra dar atenção à formação continuada, porquanto assinalou no questionário que quase nunca se utiliza de artigos pedagógicos e pesquisas relacionadas à cultura, cursos, seminários e conferências, os quais podem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento do professor de LE na C2. Acreditamos que tais atividades proporcionem meios para que o professor reflita sobre sua prática, podendo levá-lo a ter consciência sobre a abordagem cultural adotada em sala de aula e, sobretudo, saber por que ensina como ensina (ALMEIDA FILHO, 1998; MOURA, 2005).

## 4.2 Professor 2 (P2)

Nesta seção, apresentamos informações sobre P2, sua visão sobre o ensino de cultura em LE, a abordagem cultural adotada, objetivos do ensino de LE segundo P2, além da questão dos PCNs e a sua formação em relação à cultura.

### 4.2.1 Sobre P2

É formada em Letras – Inglês, é professora de inglês há cerca de 20 anos, trabalha 40 horas na SEDF. Já viajou para a Europa, onde participou de um curso para professores, e

acredita que esta experiência serviu para seu crescimento pessoal e profissional. Busca se profissionalizar participando de cursos, seminários e conferências na área em que atua.

#### 4.2.2 Visão sobre o ensino de cultura em LE por P2

A concepção de cultura de P2 vai ao encontro da idéia de Halverson (1985), o qual compreende cultura como civilização<sup>42</sup>. O excerto a seguir evidencia isto:

Excerto 1:

P: No questionário, ao definir cultura, você respondeu que esta é o modo de pensamento, costume e expressão dos mesmos num determinado grupo. Se você pudesse acrescentar mais alguma coisa, você acrescentaria?

P2: Não seria só o modo, mas todo esse conjunto. Porque o modo de expressar também, mas eu acho que é tudo. É o pensamento em si. (.) O costume e aí também o modo das pessoas se expressarem. Está no conjunto de idéias, né? de um determinado grupo, de um determinado país, de um grupo de pessoas de uma região, e aí a maneira como eles vivem. Como eles expressam, tudo isso que eles pensam, isso muito relacionado assim a dança, a expressão ARTÍSTICA deles, a história, tudo isso a maneira de VESTIR, de COMER, todos esses costumes, eu vejo assim.

Como discutimos anteriormente, este conceito aborda cultura como sendo monolítica e estática, reduzindo-a a um repertório de clichês e aspectos panorâmicos do país (KRAMSCH, 2004; MENDES, 2004, 2007; ORTIZ ALVAREZ, 2002). Destarte, ao desenvolvermos o componente cultural em sala de aula, devemos nos atentar para o fato de que cultura não é o mesmo que características nacionais, uma vez que em cada cultura há uma variedade de fatores que dizem respeito à idade, sexo, origem regional, classe social e formação étnica, que devem ser considerados.

A importância do ensino da cultura em LE é salientada por P2 no questionário (item 3), ao declarar que “é preciso ensinar a língua dentro de um contexto. Sendo assim, haverá sempre que se falar da cultura para contextualizar a língua”. Percebe-se que P2 reconhece a interdependência entre língua-cultura. Esta postura é reiterada na entrevista, como podemos observar no excerto a seguir:

Excerto 2:

P: Qual a sua opinião sobre a importância de ensinar a cultura do país onde a LE é falada?

P2: A importância em si? Qual é?

P: É.

P2: Eu acho que você vai traçar pra o aluno uma coisa mais próxima pra ele, uma coisa mais real e que faz com que ele consiga entender até mesmo a LÍNGUA, dentro de um contexto, porque a LÍNGUA também é uma forma de expressão do grupo. Aliás, até a primeira forma de expressão do grupo. Então, não tem como você

---

<sup>42</sup> Cf. Capítulo 2.

só ensinar a língua sem ensinar as idéias e pensamentos, modo de vida daquele povo para o aluno poder conseguir assimilar, entender, se ENVOLVER. (.) Também eu acho que é importante, porque você motiva o aluno: e é importante para você traçar um contexto, uma situação pra ele conseguir aprender. Então, seria muito importante.

No entanto, em outra fala, P2 entra em dissonância com o discurso acima, demonstrando separar língua e cultura, ao relatar no questionário (item 5) que “não trabalho os aspectos culturais em todas as aulas, mas na maioria das vezes sim, independente do livro.” Ressaltamos que essa premissa não foi constatada por meio das observações, ou seja, não verificamos o ensino do componente cultural da C2 na maioria das aulas. Além disso, P2 assume em seu discurso que no nível básico aborda bastante o elemento cultura e que no nível avançado isso não ocorre, o que parece nos indicar uma divisão entre língua e cultura. O excerto, citado a seguir, ilustra esse desencontro:

Excerto 3:

P: Você já havia até comentado no questionário que é impossível ensinar línguas sem cultura.

P2: É, quando eu comentei dos alunos do nível básico, é isso. Porque às vezes eu sinto que eu falo muito mais sobre cultura com os alunos do nível básico do que com os alunos do nível avançado. Do avançado, eles mesmos, às vezes, trazem alguma coisa pra gente e o do nível básico, primeiro você tem que fazer aquela situação, situar o aluno pra depois você introduzir, e pra ensinar algum aspecto da língua, então, no básico eu sinto muito isso, eu vejo mais claramente essa coisa de está falando sobre cultura.

Embora P2 considere o ensino de cultura tão importante quanto o ensino das habilidades lingüísticas (questionário, item 7), os dados das observações levam-nos a pressupor que as ações divergem, em parte, do discurso apresentado a respeito do tema em questão, haja vista que quando surge oportunidade de se explorar o aspecto cultural, esse é explorado superficialmente ou desprezado. Isto pode ser observado na tabela seguinte, onde apresentamos um resumo das atividades desenvolvidas em sala de aula por P2:

Data / Sujeito	03/03	11/04	16/04	20/04	02/05	04/05	07/05	09/05
P2	Discussão em grupos sobre TV. (01h10min')  Apresentação oral dos alunos. (20')	Discussão sobre estilos de vida da C1. (25')  Atividade de compreensão oral. (15')  Explicação sobre produção escrita	Discussão sobre objetivos pessoais em duplas. (30')  Atividade de compreensão oral. (20')  Discussão sobre objetivos	Aplicação e correção de exercícios gramaticais. (01h30min')	Resultado das avaliações orais e escrita. (30')  Conversa informal sobre produtos lançados no mercado nos últimos anos. (25')	Conversa informal. (25')  Introdução de aspectos gramaticais (objeto direto e indireto) e exercícios. (45')  Exercício	Apresentação das invenções (produtos criados pelos alunos). (30')  Discussão sobre comprador compulsivo. (30')	Dinâmica em grupo. (30')  Discussão sobre valores da C1. (60')

		(narrativa). (50')	peçoais/ conselhos. (40')		Atividade de compre- ensão oral. (35')	de vocabu- lário. (20')	Atividade de compre- ensão oral. (10')	
--	--	-----------------------	---------------------------------	--	---	----------------------------	---	--

Tabela 10 - Atividades desenvolvidas em sala de aula por P2

A tabela evidencia que o ensino da habilidade de expressão oral é bastante focado nas aulas, onde são abordados temas relativos à C1. Os relatórios com a descrição das atividades e os textos desenvolvidos em sala de aula por P2 encontram-se no Anexo E deste trabalho.

Observamos que na aula do dia 11/04, onde P2 desenvolveu uma atividade de compreensão oral (vide Anexo E, p. 150) proposta pelo livro, aspectos culturais poderiam ter sido abordados, mas não foram. O recorte da aula a seguir exemplifica essa ponderação:

Excerto 4:

((1ª Etapa: P2 toca o CD sem fazer interrupção e logo após faz algumas perguntas))	
1.	P2: Any difference between their generation and their parents?
2.	A1: Now people just want to live independently...
3.	P2: Any other difference?
4.	A2: ...people want to work hard, get a career...
5.	P2: Good!
6.	A3: They used to get married early.
((2ª Etapa: P2 passa o CD novamente e vai fazendo perguntas.))	
7.	P2: What did they mention first? Hum...Parents want to get marry early...
8.	A2: The new generation wants to develop as an individual.
9.	P2: What else?
10.	A3: Get a profession.
11.	P2: Get a career before getting married, very good!
12.	P2: I notice now that people first want to have a house... get money before having a baby.
13.	P2: Why do you think our parents got married early?
14.	A4: To feel security.
15.	P2: They thought they would have security through marriage and now it's the opposite, you don't feel secure if you are married, yeah?
16.	P2: Now the second difference? Do you think it's positive?
17.	A5: No.
18.	P2: Why do you think so?
19.	A5: Our generation just expects material things.
20.	P2: Yeah ...they are just interested in material things... They think they don't have to work hard...
21.	P2: What do you think?
22.	A4: (Inaud.)
23.	P2: Yeah, their parents made their lives easier. Do you think it's a positive or negative difference? What do you think?
24.	A7: No...
25.	A2: They don't appreciate...
26.	P2: They don't appreciate things they get from their parents? They want more and more?
27.	A8: Yes...
28.	P2: Let's check if there's anything else?
29.	P2: What's the last difference they mention?
30.	A3: Differences...
31.	P2: They are more accepting of differences. Only between men and women? What's the difference they mention?
32.	A5: ...religion...

- |     |   |
|-----|---|
| 33. | P2: They accept the difference, that's it!                  |
| 34. | P2: Is it positive or negative?                             |
| 35. | A8: Positive  |
| 36. | P2: Yes, that's it. Is it very difficult ((the listening))? |
| 37. | As: Yes.  |

Notamos que no decorrer da atividade, P2 limitou-se a fazer perguntas sobre o conteúdo do diálogo. Compreendemos que durante a realização desta atividade, aspectos culturais poderiam ter sido abordados. Por exemplo, P2 poderia ter feito comparações entre as situações apresentadas, que retratam o contexto americano, e o estilo de vida brasileiro, e ter ido ao encontro do terceiro espaço onde seriam exploradas as diferenças e semelhanças entre diferentes línguaculturas (KRAMSCH, 2004; LO BIANCO, LIDDICOAT, CROZET, 1999). Duas frases no final do diálogo, em particular, nos chamam atenção; uma foi dita por Chris<sup>43</sup>: “uma coisa que eu acho realmente positiva na nossa geração e que de um modo geral, nós estamos aceitando mais as diferenças... como raça ou religião” e a outra por Paula<sup>44</sup>: “Sim. E entre homens e mulheres. Há mais tolerância, e certamente as coisas estão ficando mais equilibradas em termos de qualidade. Há menos fronteiras entre grupos, culturas...”. Tais frases parecem ter passado despercebidas, mas poderiam ter sido utilizadas em uma possível discussão sobre valores culturais.

Vejamos outro exemplo, em que o texto (vide Anexo E, p. 152) trabalhado em sala de aula por P2 era repleto de aspectos culturais que poderiam ter sido tratados e não foram. O texto traz a narração de uma festa conhecida como *Mardi Gras* em Nova Orleans, que é parecida com o carnaval no Brasil. Portanto, vemos uma oportunidade de uma comparação entre ambas, porém P2 limitou-se a mencionar na linha (15) que “Mardi Gras é uma festa parecida com o carnaval”. Embora nos pareça que o objetivo de P2 foi trabalhar o estilo narrativo, ensinar maneiras de se organizar frases em parágrafos, desenvolvimento cronológico de frases e idéias, percebe-se que foi perdida uma oportunidade de se trabalhar dentro de uma perspectiva intercultural. Isto pode ser observado no recorte da aula a seguir:

Excerto 5:

- |    |   |
|----|---|
| 1. | A1: ((reads the text))  |
| 2. | P2: Pay attention to the preposition...we say depends <i>on</i> , OK? |
| 3. | A2: ((reads))   |
| 4. | P2: Repeat obviously, ((alunos repetem)) yeah...                      |
| 5. | A3: ((reads))   |

<sup>43</sup> “One thing I think is really positive about our generation is that, on the whole, we’re more accepting of, of differences... like race or religion.”

<sup>44</sup> “Yeah. And between men and women. There’s more tolerance, and certainly things are getting more balanced in terms of equality. There are a lot less boundaries between different groups, cultures...”

6. A4: ((reads))
7. P2: The text we are going to read is about things people usually do.
8. A5: ((reads))
9. P2: The exercise that you are going to do in the book is about a present narration (.) OK? (.) Here we are going to have a description of what people usually do in a festival, OK?
10. A6: ((reads))
11. P2: Here we have a short narration, where you can improve the ideas...in the book they don't use the word controlling idea, they use supporting ideas.... Controlling idea is the statement you use to show your idea...OK?
12. A2: (Inaud.)
13. P2: The controlling idea is always repeated in the examples you give....OK?
14. P2: ((reads the paragraph about Mardi Gras))
15. P2: Mardi Gras is a kind of carnival, OK?
16. A4: What does swaying mean?
17. P2: I'm going to give the meaning of some words at the end...OK? ...Now let's read.....
18. A8: ((reads))
19. P2: So, let's go back to the text, the person describes and you don't feel anything, yes? ... The author doesn't tell what she feels... when you are writing it's important that you give your opinion ... show what you feel OK?
20. A5: Giving opinion is the controlling idea?
21. P2: Yeah (.) the opinion or what you feel, you try to illustrate (.)Let's read the other text and check if it's better.
22. P2: ((reads))
23. P2: Where is the controlling idea? What do you think?
24. A3: Delightful madness
25. P2: Yes! Delightful madness. Everything that she says is to illustrate the delightful madness.
26. A10: ((reads))
27. P2: You have a clear idea of what happened there, OK? Of course, she showed her point of view, another person can have a different point of view...
28. P2: Now you have the exercise, ((teacher reads it)) and before we do the exercise, let's read about the adverbials of time and sequence.
29. A11: ((reads))
30. P2: You find these adverbs in the first paragraph....
31. P2: Let's do the exercise now....
32. P2: Escreveu no quadro o significado das palavras que eles tinham dificuldade. Orientou-os para que tentassem sempre compreender o significado da palavra no contexto apresentado...
33. ((O exercício foi feito em duplas e logo após P2 corrige))
34. A3: In the second paragraph the author showed that she or he was there.
35. P2: Good! This text is from a magazine (.) a woman wrote it.
36. A3: In the second one there are more adjectives
37. P2: Yeah there are more details...she described more...
38. P2: Yes, it specifies more, gives more information...

Em sua fala, P2 postula que costuma fazer comparação entre as culturas, principalmente quando tem diferença no sentido de 'chamar atenção em termos de curiosidade', ou então para explicar determinados comportamentos ou o motivo do uso de certas palavras ou frases em determinadas ocasiões. O trecho da entrevista, transcrito abaixo, confirma a posição de P2.

Excerto 6:

P: Você costuma fazer comparação entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo?

P2: Quando tem diferença. Mais quando tem diferenças do que quando tem similaridades, porque aí eu puxo para eles como se fosse uma curiosidade. E até mesmo a gente sabe que o aluno não vai: estar nesta situação e tu:do, mas a gente



sempre costuma falar, mas lá, oh, se você for visitar, você não pode fazer assim ou assado. Quando têm diferenças eu costumo falar, e assim chamar atenção em termos de curiosidade, ou às vezes, até explicar a razão do por quê em uma situação, é essa frase ou aquela palavra. Então, é nesse sentido de dizer o porquê que é desse jeito ou é como curiosidade pra eles, né? em termos de comportamentos e tudo.

Essa visão pressupõe que o aluno de LE deve conhecer a C2 para ter um bom desempenho ao usar a língua, e é evidente que a falta de conhecimento e percepção cultural dificulta a boa comunicação. Entretanto, entendemos que o ensino de LE e do componente cultural deva ir além do ensino da apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos, devendo avançar na criação de espaços interculturais. A postura de ensinar cultura em termos de curiosidade é criticada por Kramsch (2004), por apresentar a cultura como algo dissociado da língua, e não como um aspecto inerente a ela.

No episódio abaixo, P2 trabalhou expressões idiomáticas, de uma forma superficial quanto à questão da cultura, pois enfocou somente o significado e a tradução das expressões em português, sob a ótica de curiosidade. Como se observa:

Excerto 7:

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | P2: So the shoes in that shop cost a fortune...small or a large amount?  |
| 2.  | As: A large amount.  |
| 3.  | P2: A fortune, yes... a large amount, hum.   |
| 4.  | P2: Now, that car was a rip-off! What do you think?  |
| 5.  | As: A large amount.  |
| 6.  | P2: A large amount, yes, because very expensive...OK. ...He paid through the nose... I think it reminds you a Portuguese word...   |
| 7.  | As: (Inaud.)   |
| 8.  | P2: Yeah, in Portuguese we say eyes they say nose. OK... He paid through the nose and we say "He paid through the eyes".   |
| 9.  | As: ((risos))... a large amount  |
| 10. | P2: Yes, a large amount... Our local petrol station sells cut-price petrol.  |
| 11. | As: A small.   |
| 12. | P2: Very good!   |
| 13. | P2: The repairs to his car cost him an arm and a leg. Yeah, that's the corresponding to in Portuguese "olhos da cara"... an arm and a leg, OK?   |
| 14. | As: ((risos))  |
| 15. | P2: A large, yes...She bought it for a song in a flea market. What do you think?   |
| 16. | As: A small.   |
| 17. | P2: A small, yes.  |
| 18. | P2: Now again try to guess...you decide if the sentences are true or false... OK ... If something is selling like hot cakes, not many people are buying it... What do you think? Selling like hot cakes... |
| 19. | As: False.   |
| 20. | P2: False, it's the opposite, when many people are buying; we say it's selling like hot cakes. How do you say it in Portuguese?  |
| 21. | As: "Vendendo que nem água".   |
| 22. | P2: That's it.   |

Expressões idiomáticas apresentam uma oportunidade de desenvolvimento do aspecto cultural como argumenta Ortiz Alvarez (2002, p. 163):

Para a aquisição das expressões idiomáticas em língua estrangeira, o aprendiz precisa de um conhecimento extralingüístico, ou seja, ele deve tentar fazer analogias socioculturais, embora nem sempre sejam suficientes porque existem valores enraizados na comunidade autóctone que estão contidos na expressão e que o falante não-nativo desconhece, sobretudo se estuda a língua fora do contexto de imersão (fator importante que permite entender melhor de onde e por que surgiu a expressão).

Conforme colocamos no início deste trabalho, cultura e língua estão intrinsecamente interligadas, por sua vez as expressões idiomáticas constituem também parte indissolúvel do acervo cultural de uma determinada sociedade. A respeito da separação entre língua e cultura nas aulas de LE, a autora acima comenta que

embora o ensino de cultura tenha sido defendido há anos por alguns profissionais de LE, o componente cultural tem permanecido superficial, esporádico e quase imperceptível em muitas salas de aulas. Existem casos em que até se sugere a distinção entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento cultural; assim, a aquisição desses aspectos de LE seria de forma separada. Nesses casos, o componente cultural da metodologia refere-se ao tipo de informação sobre o modo de vida, a organização social, os valores e as tradições da comunidade dos falantes nativos da língua. Em outras palavras, ele é visto simplesmente como opcional usado para estimular o interesse para melhorar ou ampliar o leque do conhecimento do estudante sobre a civilização dos falantes da língua-alvo. (ORTIZ ALVAREZ, 2002, p. 159)

Compartilhamos a opinião de Ortiz Alvarez, já que língua é cultura, não há razão para separar conhecimento lingüístico e cultural, e nem desenvolver o ensino de cultura como algo opcional, apresentando-o como curiosidade ou para ampliação do leque de conhecimento a respeito da outra civilização (cultura).

#### 4.2.3 Abordagem cultural de P2

O item 6 do questionário (Anexo A) ilustra a visão que P2 tem em relação à ênfase dada aos aspectos culturais em suas aulas.

Produtos culturais (literatura, artes, música).	3
Estudos culturais (história, geografia, instituições).	2
Práticas culturais - conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário etc.) da sociedade da LE.	4
Perspectivas culturais (idéias e atitudes/ modo de ver o mundo).	4

Tabela 11- Enfoque de aspectos culturais nas aulas de P2

Categorização: (0) Nenhuma (1) somente um pouco (2) média (3) satisfatória (4) muita

Como se pode verificar, P2 considera que enfoca bastante as práticas culturais e perspectivas culturais; em relação aos produtos culturais a ênfase é satisfatória e pondera que dá pouco destaque aos estudos culturais. Entretanto, o que foi possível detectar, por meio das observações, é que P2, apesar do seu discurso, nos parece que ainda não definiu a abordagem cultural adotada (em sala de aula). Nessa direção, os dados da tabela denotam uma falta de plausibilidade com as ações de P2. Como já apontado, os dados das observações sugerem que o componente cultural é abordado de maneira superficial e esporádica nessa turma de avançado. Em contrapartida, de acordo com o discurso de P2, na entrevista e no questionário, a abordagem da variável cultura parece ser incluída nas turmas do básico, onde enfatiza as práticas culturais, e em alguns momentos trabalha as perspectivas culturais nessas turmas. A transcrição da entrevista abaixo confirma esse ponto de vista:

Excerto 8:

P: Em sua opinião, qual destes enfoques você mais aborda em sala de aula? ((P mostra o questionário, com as diferentes perspectivas de se estar trabalhando cultura, (1) produtos culturais, (2) estudos culturais, (3) práticas culturais e (4) perspectivas culturais.))

P2: Esse aqui ((práticas culturais)), eu acho que eu trabalho MUITO nas turmas do básico, que o aluno não é ainda capaz de se expressar (.....), a gente até faz esse de idéias ((perspectivas culturais)), mas o aluno vai está falando em português. Agora no nível mais avançado, a gente já vê mais esse daqui, (.) essa perspectiva cultural, as idéias e atitudes, a maneira de ver o mundo, só que eu sinto que eu trabalho dando muito mais ênfase à cultura do próprio aluno, a maneira dele ver ((o mundo)), aí já inverte do que (.) é a OUTRA cultura. Daí a gente compara mais, em termos assim, aquilo dali é uma coisa. É um parâmetro pra ele ver a diferença ou similaridade, mas me interessa muito mais o próprio aluno e a cultura dele, eu acho que é até uma maneira também de você estar valorizando, não deixa de ser, uma maneira de você é (.) está promovendo essa pluralidade, porque o aluno, ele está vendo aquilo ali e compara, mas o valor maior, ele vai dar a si próprio, a sua própria cultura. Eu trabalho mais assim, nesse sentido mais com os alunos do avançado e intermediário, e no básico eu enfocaria mais esse aqui ((práticas culturais)).

Por seu turno, P2 reforça que trabalha dentro das perspectivas culturais nas turmas de avançado, porém isto não foi constatado durante as observações. Na realidade, os dados das aulas gravadas demonstram que P2 promove discussões, onde idéias e atitudes/modo de ver o mundo são abordados, todavia como assevera na entrevista, a ênfase dada é na própria cultura. Apesar de P2 compreender interculturalidade como “troca de experiências entre culturas” (questionário, item 2), percebemos que isto não é promovido durante suas aulas. Nesse sentido, não são criados espaços interculturais em sala de aula, visto que a abordagem intercultural envolve o ensino de línguacultura, a comparação entre línguacultura e a exploração intercultural ou de espaço intermediário, não indo, portanto ao encontro das idéias expostas nos PCNs.

De fato, as aulas gravadas revelam que P2 levanta questões relacionadas à própria cultura e demonstra interesse em desenvolver o senso crítico dos alunos. Na aula do dia 09/05, P2 desenvolveu uma atividade de discussão com os alunos, baseada em um texto (vide Anexo E, p. 158) que havia sido entregue na aula anterior, o qual tratava sob como os irlandeses lidam com dinheiro. Verificamos que, durante a discussão, em nenhum momento foi debatida a visão dos irlandeses em relação a dinheiro. O texto, na verdade, foi utilizado para suscitar questões relativas ao tema. Ao optar por não trabalhar o texto, entendemos que se perdeu uma oportunidade de fazer comparação entre duas visões de mundo relativas ao mesmo tempo, poderiam ter sido criados meios para que reflexões sobre formas diferentes de ver o mundo ocorressem. O recorte da aula, a seguir, nos mostra que foi desenvolvida uma discussão somente sobre como os brasileiros lidam com o dinheiro.

Excerto 9:

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | P2: How important is money to you personally?  |
| 2.  | A1: It makes me live.  |
| 3.  | P2: Survival   |
| 4.  | A7: To get women.  |
| 5.  | As: ((risos))  |
| 6.  | P2: Come on “A7”! ((risos)) He means he wants money to please the women, OK. ((risos))   |
| 7.  | P2: How about the second question. Do you see money as fundamentally good or evil?   |
| 8.  | A7: Good!  |
| 9.  | A6: Good!  |
| 10. | P2: What do you think? Or both of them? Good and evil.   |
| 11. | A7: It depends on (.). I think when this money can do some bad things to your life it can be evil, for example, you can spend your money in clothes, with... |
| 12. | P2: Women.   |
| 13. | As: ((risos))  |
| 14. | As: Drug women.  |
| 15. | As: Women, cars, parties...  |
| 16. | As: ((risos))  |
| 17. | P2: Have you ever heard people saying “you can’t be a slave to money” use money to serve you.  |
| 18. | As: Yes.   |
| 19. | A4: You have to control yourself about money; you can’t let money control your life.   |
| 20. | A5: I think some people change because of money.   |
| 21. | P2: For example.   |
| 22. | A5: My grandfather died and my step grandmother wants everything, all the money just for her.  |
| 23. | P2: I have seen it in my family. Brothers and sisters...   |
| 24. | P2: OK, “A1” read the question number 1 and answer?  |
| 25. | A1: How important is money in our society?   |
| 26. | A2: It’s essential for our society a person that has enough money, for example you don’t need to depend on public hospital for example or public school.     |
| 27. | As: ((risos))  |
| 28. | A1: Public school.   |
| 29. | A3: I think money is not all in our life but you need it to eat, to wear, to health, you need it to live better but it’s not all.                            |
| 30. | P2: And the second question?   |
| 31. | A1: What else does your society value?   |
| 32. | A4: We discussed (.). besides money society thinks about power.  |
| 33. | P2: Power is related to money.   |
| 34. | A4: ... there’s a relation between power and money.  |
| 35. | P2: What about beauty ...?   |

36. A1: Beauty?
37. P2: Beauty, yes
38. A3: We haven't thought about it.
39. A6: Teacher, why do people feel beauty?
40. P2: To get money.
41. A6: So.
42. As: ((risos))
43. A6: Yes.
44. P2: But they don't value beauty, they value money. ((risos))
45. As: Yes (.) yes
46. P2: I think also people value beauty but not only for money's sake but because of (.) hum (.) narcissism ((risos))
47. A3: Use the money to get beauty.
48. A6: We think about knowledge but we use knowledge to make money.
49. P2: Yes, does our society value the knowledge?
50. A6: No, they value the money that knowledge can bring.
51. As: ((risos))
52. P2: Great!
53. A6: Why do we study? (.....) To have (.....) or fortune?
54. P2: You are saying that we don't value anything else (.) besides money? The question is what else does your society value?
55. A7: For example, if you have a valuable knowledge and you are very intelligent, but you are a poor, you are not a person of success, but if you are rich you are important, you have more value.
56. As/P2: ((risos)) Yeah.
57. P2: How about question number 2, another group to answer question number 2.
58. A7: ((P2 lê a camiseta de formatura que eles haviam acabado de comprar.))
59. P2: "Try not to be a man of success but rather to become a man of value".
60. As: ((risos)) Yes....
61. P2: Another group question number 2, read the question.
62. A5: Do you agree with the way the writer sees 'coercion' might there be in reality?
63. A7: (.....)
64. P2: Don't you think that sometimes you are not so free? ((You don't have (.....) to make choices?))
65. A6: No, we have the liberty of choices, why not?
66. P2: Sometimes the advertisements are so appealing, that they convince you to spend what you don't have and then you don't have any choice of (.....) (paying)
67. A6: It happens with compulsive shoppers.
68. P2: Only compulsive people?
69. A6: I don't see myself as I person convinced by advertisements, oh my God I need to have that! No.
70. P2: Don't you think you are an exception? Most people are convinced
71. A6: I wouldn't like to think like that.
72. As: ((risos))
73. P2: What about the other groups, what did you discuss?
74. P2: Sometimes it's not as free as the author says in the text, that you can have (.....) Then you negotiate for things with people and than you make your money, but on the other hand, that's my opinion. Think what the question makes you think (.) on the other hand, sometimes people persuade you, but you don't have that freedom to choose, OK? Thinking for example, of food, that is something essential, OK? So you have to buy food, you need money for that, so sometimes because of the amount of money you earn, you don't have the right to make choices, OK? You have to buy only specific (.....) you have to buy only these specific pieces of (.....)
75. A6: Teacher it's not logical it's not because people convince you.
76. P2: That's coercion because of the system.
77. A: (.....)
78. P2: So if you don't mind. (.) OK, let's move to question three, another group. Read the question.
79. A8: "Can you think of any activity 'more virtuous' than making money? If so, what is it, and why is it more virtuous?"
80. A6: I think Medicine.
81. P2: Medicine, You mean research, why?
82. A8: Because it saves lives.
83. A7: Teacher, I think that there are many virtuous that you can substitute for money, but you can use it to get money, for example the knowledge, that's a big virtuous, but we need knowledge to get money.

84. P2: Isn't it the opposite, we need money to serve us, and get what you want, that is knowledge and scientific discoveries?
85. A9: There are some people that don't have money, but they help people, they have a lot of social activities that the people don't have money, but they help and that's very good.
86. A5: Not always.
87. A10: (.....) you need money to go there (.....) you need money...
88. A6: Yeah, only rich people do research.
89. P2: I disagree, I disagree...
90. A6: I agree with her when she says you have to have money.
91. A6: We need to help people to make money (.) you see money is always involved, but the way we help nowadays I see as a wrong way because we don't teach them how to do something, make money, we give.
92. A7: Everything is around money, but we are talking about values, virtues, for example, make something good for someone.
93. P2: The idea involves money, but is money the main point, OK? That's it.
94. P2: OK, let's listen to question number 4.
95. A12: "Is money ever better used in public hands rather than private hands?"
96. A13: In public hands help more people.
97. As: No, they rob more.
98. A13: How many private schools have in Brasilia?
99. A7: Very few...
100. A12: I think that money in public hands is bad used; politicians spend the money (.) for private interests, building roads near their properties.
101. P2: It depends on the government, if they are corrupt.
- ((Sinal tocou))

Esta seqüência nos mostra que P1 trabalhou bastante o vocabulário, dando foco aos valores da C1, tais como a importância do dinheiro na nossa personalidade/sociedade, nas linhas (1), (2), (11), (17), (19), (20), (22), (26), (28), (29), (99), (100), (103-109); dinheiro/beleza em (35), (46), (47); dinheiro/poder em (33), (36), (40), (44); dinheiro/conhecimento em (49), (50), (54), (55), (91), (92); propagandas em (66), (69), (71), (83), (84); virtudes/dinheiro (87-100); e uso do dinheiro público (103-109). Percebe-se que há um interesse do professor em desenvolver a criticidade do aluno, mas não se aproveitou a oportunidade de poder ver/observar/refletir como este tema é visto em outra cultura. Comprendemos que cabe ao professor propor discussões que ajudem o aluno a querer conhecer a outra cultura sob um olhar crítico para que seja capaz de escapar da informação óbvia e superficial, eliminando estereótipos e redesenhando-os a partir de lentes variadas, incluindo a sua própria cultura.

#### 4.2.4 Objetivos do ensino de LE segundo P2

No item 4 do questionário, podemos visualizar a ordem de importância em relação a objetivos que devam ser desenvolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE, de acordo com P2.

Estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras.	1º
Ajudar os alunos a adquirirem habilidades que poderão auxiliá-los em outras disciplinas e na vida.	2º
Levar os alunos a conhecerem outras culturas.	3º
Promover reflexão sobre as diferenças culturais.	3º
Possibilitar aos alunos uma melhor compreensão sobre a sua própria cultura.	3º
Levar os alunos a terem uma proficiência na LE.	4º
Promover situações interculturais.	5º
Desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas.	--

Tabela 12 - Objetivos do ensino/aprendizagem de LE segundo P2

Ainda que P2 assinale no questionário que seu objetivo principal seja estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras, por outro lado, na entrevista, sinaliza ter como objetivo principal ensinar um determinado conteúdo, porquanto declara: “Meu objetivo geralmente é só ensinar esse ou aquele TÓPICO, mas a gente acaba envolvendo, porque eu uso isso como um meio, então pra conseguir está ensinando aquele tópico...”. Assim, nos parece que os objetivos supracitados (3º, 5º) são considerados conseqüências do conteúdo desenvolvido e não objetivos do ensino de P2.

No questionário, dentre os objetivos propostos, colocamos “desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas”, no entanto P2 não enumerou esse item. Na entrevista, explicita que não o considera como objetivo, por acreditar que esta atitude é bastante individual, apesar de ter o interesse em que o aluno não veja a outra cultura de forma negativa. Em contrapartida, enfatiza a necessidade de o professor criar meios para o aluno se conscientizar, cuja opinião compartilhamos, pois é essencial que o professor promova situações que levem o aluno a refletir tanto sobre a C1 como a C2, já que a empatia requer mais do que uma aceitação do outro, requer uma mudança de ponto de vista possível apenas através da reflexão como sugere Byram (1989). Desse modo, percebemos coerência entre o discurso da entrevista e o do questionário (item 8), onde P2 ao comentar a frase “O ensino da interculturalidade tem efeito sobre as atitudes dos alunos” revela: “Acredito que um efeito sobre as atitudes dos alunos só ocorrerá após a aprendizagem e reflexão individual que leva a um amadurecimento. O ensino em si é apenas um meio para atingir as metas”. Portanto, P2 destaca a reflexão como elemento imprescindível para que a interculturalidade ocorra, o que de fato vai ao encontro das idéias de autores como Kramersch (2004) e Lo Bianco, Liddicoat, Crozet (1999). O excerto abaixo ilustra a ponderação de P2:

Excerto 10:

P: Tem um item no questionário que você não enumerou, por quê? ((P mostra o item a P2)), você não acha importante ou você o eliminaria?

P2: Deixa-me ver (+), se foi por que eu não entendi. ((P2 lê a questão: desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas)) (+)

P2: Porque eu achei que esse aqui é uma consequência do próprio aluno, foi nesse sentido que eu interpretei. Então, assim, não é um objetivo meu. Não acho que é importante eu desenvolver, fazer com que o aluno crie essa empatia, eu acho que aí é muito particular. Então, eu tenho esse interesse, eu acho que a maneira como a gente trabalha, procura assim (.) tá abrindo um leque pro aluno, não ver só de forma negativa, mas eu não acho que eu tenho esse poder de conseguir, assim entrar ali no aluno e fazer com que ele REALMENTE sinta essa empatia. Porque eu já senti isso muito dos alunos, então às vezes você faz alguma coisa, uma atividade, o aluno está ali resistente, falando, criticando isso ou aquilo, o que a gente está discutindo em relação à outra cultura, aí, você dá outro ponto de vista, outros alunos contribuem, mas aquele aluno continua do mesmo jeito, entendeu? resistente. Então, (.) do professor, eu acho que é importante partir do professor, dá oportunidade pro aluno ver várias coisas, mas agora, ele TENTAR desenvolver. Não seria um objetivo meu, tentar REALMENTE desenvolver essa empatia. (.) do aluno em relação à outra cultura. Eu acho que isso não é TÃO importante assim, eu não quis enumerar como um ou zero. Porque como cada um vai ter essa coisa de se desenvolver, de ver, de crescer, às vezes pode ser negativamente, também, né? por que não? não sei se isso (.) isso é a diferença. Porque às vezes eu posso até planejar uma aula ÓTIMA, falar muito de cultura, mas não conseguir atingir o meu objetivo, porque aí é cada um, a gente nunca consegue atingir todos os alunos.

Contudo, não foi possível detectar, durante as observações, a promoção de reflexão sobre as diferenças culturais e situações interculturais. Isso nos leva a concluir que existe uma lacuna na aula de LE entre a vontade e a realidade, já que para o aprendiz desenvolver o sentimento de empatia é necessário que conheça mais sobre a outra cultura, para desse modo poder ver o mundo sob outra perspectiva. E como dissemos no capítulo 2, a empatia é considerada uma das principais atitudes a serem desenvolvidas dentro de uma perspectiva intercultural.

#### 4.2.5 A questão dos PCNs e P2

Em relação aos PCNs, P2 postula conhecê-los, mas sua fala e ações nos indicam que não segue as orientações do documento. O trecho da entrevista a seguir corrobora essa afirmação:

Excerto 11:

P: Você conhece as propostas dos PCNs?

P2: Eu já li alguma coisa, mas não conheço, assim, a fundo tudo. Eu sei que a idéia é a de integrar todas as disciplinas e através disso a interculturalidade, falar dessas coisas todas. Não tenho, assim, na minha cabeça o tempo todo, quando eu estou preparando as aulas, por exemplo. Mas, a gente sabe que tem que ser feito assim, dessa forma, tem essa idéia. Conhecimento eu tenho, já li, tive a oportunidade de ler, no da língua estrangeira que eu li mais.

A respeito das perspectivas propostas nos PCNs, P2 pressupõe que as desenvolva de maneira inconsciente. Todavia, na turma de avançado, isso não foi percebido, pois como a própria professora relata na entrevista, a ênfase dada é a própria cultura. P2 reconhece que na



realidade falta a adoção de uma abordagem cultural, que ela chama de método, visto que esta a auxiliaria na definição dos objetivos. O excerto seguinte nos mostra essa asserção.

Excerto 12:

P: Ao tratar sobre o papel educacional de LE no currículo, os PCNs apregoam que o ensino de LE visa auxiliar na formação de alunos que pensam e refletem, e que através de situações interculturais, possam desenvolver uma atitude de empatia, alcançando assim, uma amadurecimento cultural e capacidade de reflexão crítica. Você costuma elaborar atividades que vise tais perspectivas?

P2: Você diz de estar provocando essa empatia?

P: Porque os PCNs afirmam que o ensino de uma LE é uma forma do aluno estar ampliando sua visão de mundo através da comparação entre as culturas. Você acredita que faça isso na suas aulas?

P2: Eu acredito que sim, às vezes eu tenho até essa preocupação, de outras vezes como eu te falei, a gente tem esse conhecimento, mas a gente faz até sem perceber, esse é meu objetivo. Meu objetivo geralmente é só ensinar esse ou aquele TÓPICO, mas a gente acaba envolvendo, porque eu uso isso como um meio, então pra conseguir está ensinando aquele tópico, eu tenho que usar disso, de falar de promover, e é onde eu sinto que o aluno se sente mais à vontade. Ele acaba gostando mesmo e tudo. Então, eu acho que falta mais é um MÉTODO, em termos de estar sempre consciente e ter isso como objetivo. Não! não é um objetivo. Eu costumo fazer, como um meio pra eu conseguir ensinar um tópico ou outro (.) uma estratégia pra fazer isso (.). Geralmente dessa forma, comparando, por exemplo, os *role plays* que a gente faz e aí fazendo de conta ser esse ou aquele numa determinada situação, nesse sentido.

Conforme já salientamos, a abordagem auxilia a definir não somente os objetivos, como guia todo o complexo processo de ensino/aprendizagem de línguas, sendo, portanto necessária a definição da abordagem cultural a ser adotada no cenário de sala de aula pelo professor (ALMEIDA FILHO, 1998, 2005; MENDES, 2004, 2007; MORAN, 2001).

#### 4.2.6 Formação de P2 em relação à cultura

P2 considera sua formação adequada para trabalhar cultura, o que é apontado no questionário (item 9) ao afirmar que “Sim. À medida que preciso planejar minhas aulas e buscar conhecimento para trabalhar em sala. Vejo isso como uma vantagem para meu próprio crescimento pessoal e profissional”. O discurso de P2, na entrevista, revela que costuma pesquisar sobre o tópico cultura, devido ao seu trabalho, e assinala ainda que em suas leituras pessoais dá primazia a temas relacionados ao seu país, isto é, a sua própria cultura. Isso poderia ser uma indicação do motivo do enfoque cultural de P2 nas turmas de avançado, onde busca enfatizar a cultura do aluno, o que pode ser constatado no fragmento a seguir:

Excerto 13:

P2: As revistas geralmente são mais (.....) didática, metodologia, não é tanto de cultura.

P2: O que eu busco de cultura é pra ilustrar o que está relacionado à sala de aula. Aí sim, quando eu estou me preparando para a aula, (+) porque, por exemplo, quando eu estou ME preparando mesmo, no sentido de estar me informando e melhorando, aí eu já busco mais textos sobre metodologia, relacionado ao meu trabalho, ou então, se for pra mim na minha vida pessoal, eu procuro ler mais sobre o próprio país. O que eu procuro de cultura fora é muito mais por causa do trabalho.

O item 11 do questionário (Anexo A) nos ilustra os meios que P2 utiliza para adquirir/manter conhecimento na cultura-alvo.

Leio jornais e revistas na LE.	3
Assisto filmes na LE.	4
Utilizo a Internet para adquirir materiais culturais.	3
Leio artigos pedagógicos relacionados à cultura.	3
Leio livros na LE.	3
Mantenho contato com nativos.	2
Participo de cursos, seminários, conferências.	4
Assisto noticiários.	2
Faço viagens internacionais.	1
Pesquiso sobre tópicos relacionados à cultura.	3
Participo de outras atividades culturais relacionadas à língua-alvo.	2
Outros. Exemplifique: visitas de nativos e apresentação culturais.	3

Tabela 13 - Meios utilizados por P2 para adquirir conhecimento na cultura-alvo  
 Categorização: (1) Nunca (2) quase nunca (3) ocasionalmente (4) frequentemente

Como se pode observar, P2 demonstra dar atenção a sua formação continuada, pois participa de cursos, seminários e conferências com frequência, revelando assim estar em engajada no seu crescimento pessoal e profissional, mostrando uma coerência com o seu discurso no questionário. A leitura de jornais, revistas, livros na LE, o uso da Internet, artigos pedagógicos relacionados à cultura, a pesquisa de tópicos relacionados à língua-alvo e apresentações culturais são também destacados como meios usados de forma significativa para se adquirir/manter conhecimentos na LE. Por sua vez, P2 raramente mantém contato com nativos, assiste noticiários ou participa de outras atividades culturais relacionadas à língua-alvo. É pertinente ressaltar que a formação continuada é importante, mas consideramos imprescindível a reflexão sobre a prática como salientam Moura (2005), Sant'ana (2005), Shön, (2000) entre outros. Quanto a isto, Freire (2006, p. 39) pondera: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

### 4.3 Resumo dos resultados da análise

A nossa primeira pergunta foi “Como os professores de LE (inglês, no caso deste trabalho) vêem o ensino de cultura?”. Os dados revelam que P1 reconhece o vínculo indissociável entre língua e cultura e considera o ensino de cultura importante. No entanto, observamos que os aspectos culturais não são trabalhados de forma sistemática e significativa, isto é, não é dada a mesma atenção que se dá às outras habilidades, sobretudo a escrita.

Quanto a P2, esta acredita que exista a interdependência entre língua e cultura, porém essa opinião aparece apenas no discurso e não na prática, apesar de que em seu depoimento na entrevista, P2 entra em dissonância demonstrando separar língua e cultura ao declarar que trabalha mais cultura (práticas culturais) nas turmas de básico. Em seu discurso, há um reconhecimento da importância do ensino de cultura. Todavia, pudemos constatar por meio das observações das aulas, que quando aparece a oportunidade de se explorar qualquer aspecto cultural, esse é normalmente deixado de lado ou explorado de forma superficial; não existe o ensino de cultura propriamente dito, sistematizado e explícito nas aulas de P2.

Nossa segunda pergunta foi “Qual a abordagem cultural adotada em sala de aula, especialmente se espaços interculturais estão sendo criados, como orientam os PCNs?”. O que foi possível detectar, por meio dos dados analisados, é que P1 trabalha o aspecto cultural de forma intuitiva e implícita, não tendo estabelecido o lugar da variável cultural, demonstrando que o desenvolvimento desse aspecto não é fruto de reflexão ou preocupação. Por meio das observações, pudemos notar que P1 trabalha em uma perspectiva bastante próxima da abordagem intercultural, onde implicitamente cria espaços interculturais. É provável que isso ocorra devido à experiência de vivência de P1 na C2, onde a LE é falada. Vale ressaltar que P1 não conhece os PCNs, o que provavelmente pode influenciar em sua prática. Salientamos que este revela interesse em conhecê-los, uma vez que este orienta o ensino de LE.

Não pudemos identificar a abordagem cultural de P2, já que nas aulas observadas o componente cultural não foi explorado de forma significativa, uma vez que a própria professora sinaliza sua preferência em trabalhar a cultura do próprio aluno nesse nível. Desta forma, não verificamos a criação de espaços interculturais em suas aulas. Como argumentamos no início deste trabalho, cultura e língua são indivisíveis, logo, seria interessante a professora rever o entendimento do ensino de cultura para o benefício dos alunos e para que alie a teoria à prática. Embora P2 assegure conhecer os PCNs, suas ações nos sugerem que não segue as orientações destes, na turma observada, o que denota uma falta de reconhecimento da importância e do papel destes documentos.

Conforme analisamos, os PCNs apresentam uma proposta contemporânea e viável que nos convida a trilhar um novo caminho no que concerne ao ensino de cultura sob uma perspectiva do paradigma intercultural; convida-nos a refletir sobre a nossa prática pedagógica, oferecendo subsídios para que possamos contribuir na formação integral de indivíduos reflexivos, conscientes, preparados para viver em uma sociedade multilíngüe e multicultural. No entanto, o que percebemos é que apesar do tempo de existência, estes documentos ainda não são conhecidos ou reconhecidos como importantes pelos professores, possivelmente devido a pouca divulgação/discussão. Compreendemos que ações devam ser efetivadas de modo a envolver todos os inseridos no sistema educacional, os quais lidam com o ensino/aprendizagem de LE, ou seja, desde a Secretaria de Educação, a direção da escola, professores, alunos e pesquisadores de LA. Assim, os princípios expressos nestes poderão ser discutidos, esses documentos virão a fazer sentido na prática efetiva dos envolvidos e a importância do papel da LE pode se tornar mais clara para todos os que fazem parte deste complexo processo.

Os dados evidenciam que o ensino de cultura não é feito de forma sistemática e explícita, conjuntamente com o ensino das outras habilidades (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita).

É pertinente destacar que a inclusão e definição da abordagem cultural é imprescindível no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, já que auxilia na definição de objetivos a serem alcançados, ou seja, leva o professor a decidir sobre qual a natureza das experiências [culturais] que pretende proporcionar aos aprendizes. Além do mais, ao definir a abordagem, o professor tem consciência sobre o porquê ensina como ensina.

Por esse motivo, ressaltamos que nós, professores de LE, devemos refletir sobre o nosso papel e nosso discurso e analisar o que podemos fazer ao entrar numa sala de aula para ensinar uma LE. É fundamental lembrarmos que somos importantes no processo de formação integral de nosso aluno, por sermos sua referência principal em relação à cultura-alvo, daí a relevância de se abordar de forma adequada o elemento cultural. De fato, a abordagem cultural adotada pelo docente influencia no desenvolvimento do aluno não só no que diz respeito às habilidades tradicionais, como também na formação pessoal deste. Acreditamos que através do ensino de uma LE, o aprendiz pode ter uma melhor compreensão dos outros e dele próprio, de outra cultura e da dele próprio como advogam os PCNs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Paulo Freire, 2006, p. 29).

Buscamos, neste trabalho, tecer considerações acerca da questão do ensino de cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) a fim de contribuir para uma melhor compreensão de como este aspecto está sendo desenvolvido no cenário da sala de aula, para que desse modo os profissionais envolvidos nesse complexo processo reflitam sobre seus papéis, discursos e práticas. Para isso, tentamos identificar a visão dos professores sobre o ensino de cultura e a abordagem cultural adotada com o intuito de verificar se as orientações dos PCNs, que apregoam o ensino de LE sob uma perspectiva intercultural, ocorrem.

Posto que vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade lingüística e cultural, surge uma necessidade de preparar o aprendiz para viver neste contexto [multilíngüe e multicultural]. Como apontamos no capítulo 2, os PCNs suscitam uma preocupação com a formação integral do aluno, e nessa ótica o ensino/aprendizagem de LE vai além do ensino das habilidades lingüísticas. Estes documentos reconhecem a complexidade existente na nossa cultura e em outras culturas; postulam que através da análise comparativa entre as culturas, os aprendizes acabam refletindo sobre a própria cultura, conscientizando-se dos próprios mitos culturais e da sua realidade. Como conseqüência, visões estereotipadas podem ser eliminadas e uma atitude empática pode emergir em relação àqueles que são discriminados. Destacam que o papel da escola consiste em fomentar de modo consciente valores e atitudes na educação do aprendiz e isto pode ser propiciado no ambiente de sala de aula pelo professor. Além disso, os PCNs sublinham a importância da pedagogia crítica, a qual foca no processo dialógico. Assim, os diversos códigos empregados por interlocutores de culturas diferentes levam à construção do novo, do híbrido entre essas culturas; através do encontro entre as culturas e do diálogo, o terceiro espaço pode emergir como nos sugere Kramersch (2004), Lo Bianco, Liddicoat e Crozet (1999). O educador, ao criar um contexto para que o diálogo ocorra, possibilitará que as diferenças culturais, valores e atitudes da C1 e C2 sejam analisadas, questionadas e problematizadas, levando o aluno a construir seus próprios significados, ao olhar não só o 'outro', mas também a si mesmo. Ao trabalhar sob esse ponto

de vista, o professor estará atuando dentro de uma perspectiva do ensino intercultural. Conforme salientado anteriormente, nós professores devemos estar cientes de que não somos técnicos inculcando habilidades de estruturas lingüísticas; devemos estar engajados com a formação do nosso aluno em um sentido amplo, para que esse ensino possa produzir transformação pessoal e social. Ao discutirmos questões culturais, o aluno poderá redesenhar a realidade com um olhar crítico fugindo do óbvio e superficial podendo quebrar estereótipos, respeitando a outra cultura, ou seja, respeitando o ‘outro’.

É essencial que nós, como professores, possamos refletir sobre o papel que temos desempenhado, sobre os nossos discursos e sobre nossa prática, analisando nossa atuação frente aos nossos alunos, uma vez que nossa postura/abordagem cultural adotada influencia todo o processo de ensino/aprendizagem, e indubitavelmente influencia o modo como nossos alunos vêem o mundo e outras culturas. Uma pergunta que como educadores devemos fazer é ‘que tipo de alunos almejamos formar?’. Concebemos que esta deva fazer parte da nossa prática educacional. Uma reflexão sobre a nossa prática nos leva a questionamentos que poderão ocasionar mudanças que evidentemente contribuirão para o nosso crescimento e do nosso aluno. Acreditamos que focar menos nas estruturas e funções lingüísticas seja um desafio, haja vista que fomos instruídos dentro de um paradigma no qual o ensino de cultura focava-se ou na abordagem tradicional, estudos culturais ou na prática social. Na maioria das vezes, a mudança de paradigma faz parte de um processo lento e difícil, e é necessário ousadia para mudar, vontade de conhecer o novo, coragem para lidar com novas situações e erros que porventura ocorrerão, como nos diz Moura (2005). Entendemos que para romper com o que estamos habituados, isto é, com a rotina que temos dado às nossas aulas, é necessário disposição, habilidade para lidar com os novos embates, paciência para se alcançar os objetivos e fazer as adaptações necessárias, além de humildade para reconhecer os equívocos.

Temos consciência de que o paradigma intercultural trata de uma proposta desafiadora e acreditamos que há ainda muito a se aprender sobre o emprego deste modelo no contexto de sala de aula. Na verdade, este paradigma nos conduz a uma reavaliação da importância e do papel do ensino de línguas. Por isso, ponderamos que seja imprescindível que os cursos de licenciatura abordem a questão da cultura como inerente ao ensino de uma LE e não como uma quinta habilidade ou um outro elemento a ser desenvolvido de forma desassociada do ensino da língua. É preciso também que não tratem a cultura como se fosse nacional sob uma perspectiva de ‘civilização’, como se as identidades fossem monolíticas. Reiteramos o ponto de vista de que os ideais e valores apregoados nos PCNs necessitam ser discutidos não só

pelos profissionais que atuam em sala de aula de LE tanto no ensino público quanto privado, como também nos cursos de formação de professores, para que possam ser implementados em sala de aula, de forma consciente, auxiliando o professor a formar alunos com uma visão intercultural. Acreditamos que medidas que visem à divulgação destes documentos e pesquisas relacionadas à questão do ensino de cultura devam ser realizadas e divulgadas, principalmente com um foco na abordagem intercultural.

Em suma, salientamos que seja primordial que o professor tenha consciência da necessidade de sua formação contínua, da reflexão sobre a sua prática, a fim de que seu discurso e prática sejam coerentes. Consideramos que discussões pedagógicas nas escolas de modo crítico e embasadas em pesquisas oriundas da LA sejam necessárias, visto que estas podem contribuir de forma significativa, nesse complexo processo de ensino/aprendizagem de LE e para que dessa forma as práticas dos professores não consistam somente na intuição. Acima de tudo, é indispensável que o professor **queira** adotar a abordagem intercultural, oportunizando a criação de espaços interculturais em sala de aula como orientam os PCNs. Esperamos que nossas colocações contribuam para que os docentes possam compreender a relevância do aspecto cultural em LE, uma vez que ao ensinar língua como cultura, o educador contribui na formação de cidadãos preparando-os para viver neste mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. **Speaking of Ethnography**. Beverly Hills: Sage, 1985.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Língua Além de Cultura ou Além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BENNET, M. Beyond Tolerance Intercultural Communication in a Multicultural Society. **TESOL Matters**, v. 6, n. 2, p. 1-15, April/May, 1996.

BORBA, F. S. **Introdução aos Estudos Lingüísticos**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação do Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Bases Legais.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 4th. ed. New York: Longman, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** 2nd. ed. New York: Longman, 2001.

BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education.** Clevedon: Multilingual Matters, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** London: Multilingual Matters, 1997.

\_\_\_\_\_. MORGAN, C. et al. **Teaching-and-Learning Language-and-Culture.** Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

CAMACHO, S. M. S. **A Interculturalidade no Ensino de Língua Inglesa: Representação do Brasil na Ficção Estadunidense.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2003.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANALE, M. From Communicative Competence to Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) **Language & Communication.** London: Longman, 1983. p. 1-27.

\_\_\_\_\_. SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: **Applied Linguistics**, v.1, p. 1-47, 1980.

CANÇADO, M. Um Estudo sobre Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Campinas, Universidade Estadual de Campinas – IEL, n.23, p. 55-69, jan./jun. 1994.

CARR, J. From 'sympathetic' to 'dialogic' imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999. p. 103-112.

CAVALCANTI, M. C. Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais. IN: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A.. (Orgs.) **Cenas de Sala de Aula**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 105-124.

\_\_\_\_\_. MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, IEL, n.17, p. 133-144, jan./jun. 1991.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the Teaching of English as a Foreign Language. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (Orgs.) **Inglês como Língua Estrangeira: Identidades, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas, /FFLCH/USP, 2001. p. 29-36.

\_\_\_\_\_. "English For All"... Preservando o Forró. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O.F. (Orgs.). **Lingüística Aplicada: Aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 13-25.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de Inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identidades**. Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CHAIKA, E. **Language: The Social Mirror**. 3 rd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

CROZET, C.; LIDDICOAT, A. J. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999. p. 113-125.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMEN, L. **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1987.

DAVIS, K. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. **Tesol Quartely**, v. 29, nº 03, p. 455-472, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) Introduction. In: **\_\_\_\_\_The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues**. London: SAGE, 1998. p. 1-33.

DURANTI, A. **Linguistic Antropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FANON, F. **Black Skin, White Masks**. New York: Groove Press, 1967.

FANTINI, A. E. **New Ways in Teaching Culture**. TESOL, USA. 1997.

FENNES, H.; HAPGOOD, K. **Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders**. London: Cassel, 1997.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: Step by Step**. London: Sage Publications, 1998.

FONTES, S. M. Um Lugar para a Cultura. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 175-183.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIAS, M. J. M. Pedagogia Intercultural e Formação de Professores de Português, Língua Estrangeira. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**, 9 a 12 de maio de 1991, Macau, Actas... Macau: Fundação Macau: Instituto Português do Oriente, 1991. p. 443-450.

GALISSON, R. Culture et Lexiculture Partagées: lês mots comme lieux d'observation des faits culturels. Observer et décrire lês faits culturels. **Études de Linguistique Appliquée**, Didier Erudition, n. 69, janv./mars, 1988.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: **Anais do IX EPLE**. Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2002. p. 107-14.

GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning**. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1988.

GUMPERZ, J. J. **Language in Social Groups**. Palo Alto CA: Standford University Press, 1971.

HALL, E. T. **The Silent Language**. Greenwich, CT: Fawcett, 1959.

HALLIDAY, M. A. K. New ways of Meaning: A Challenge for Applied Linguistics. **Plenary Address at the Tenth AILA Congress**, Thessaloniki, Greece, April, 1990.

HALVERSON, R. J. Culture and Vocabulary Acquisition: A proposal. **Foreign Language Annals**, v.18 (4), p. 327-32, 1985.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.) **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IRVINE, J. J. The Cultural Context of Teaching and Learning: Implications for teacher educators. Porto Alegre: **Seminário: A Questão (Inter) cultural no Ensino e na Aprendizagem: desafios para professores de línguas (materna e estrangeiras)**. NAP-RS/UFRGS. 1988. Dupl.

KANPOL, B. Political Applied Linguistics and Postmodernism: Towards an Engagement of Similarity within Difference. A Reply to Pennycook. **Issues in Applied Linguistics**. 1/2, 1990.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: Um Tratamento Conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KLEIN, P. C.; BELL-SANTOS, C. A. O Papel da Atitude Cultural de Alunos Brasileiros Imersos em Cursos de Inglês como Segunda Língua nos Estados Unidos. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**, Brasília (DF). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada/UnB, v. 5, n. 2, p. 59-85, dez. 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. 6th. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LADO, R. **Linguistics Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAMBERT, R. Language and Intercultural Competence. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999. p. 65-71.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LARSON, D. N.; SMALLEY, W. A. **Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning**. New Canaan, CN: Practical Anthropology, 1972.

LIDDICOAT, A. J. Teaching Languages for Intercultural Communication. In: **Berkeley Language Center Newsletter**, v.19, 1, p. 1-4, 2003.

\_\_\_\_\_. CROZET, C. **Teaching Languages, Teaching Cultures**. Melbourne: Language Australia, 2001.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

LUSTIG, M. W.; KOESTER, J. **Intercultural Competence: Interpersonal communication across cultures**. 3rd. ed. New York: Addison – Wesley Longman, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

McDONOUGH, S. **Psychology in Foreign Language Teaching**. London: Allen and Unwin, 1981.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “entre-culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ; M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB/FINATEC; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual Para Uma Ação Política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MORAN, P. R. **Teaching Culture: Perspectives in Practice**. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MOURA, G. A. **A Hominização da Linguagem do Professor de LE: da Prática Funcional à Práxis Comunicacional**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2005.

MUNBY, J. Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds.) **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OMAGGIO, A. C. **Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction**. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Os Fraseologismos como Expressão Cultural: Aspectos de seu Ensino em PLE. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p.157-171.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTE, M. C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PRAHBU, J. **The Intercultural Challenge of Raimon Panikkar**. Orbis Books, 1996.

RICHARDS, J. C.; SANDY, C. **Passages 2: An Upper Level Multi-skill Course (Teacher's Manual)**. New York: Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. 3rd. ed. New York: Longman, 2002.

RIBEIRO, D. **Os Brasileiros: Teoria do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; STEFANI, L. A. **Communication Between Cultures**. 3rd. ed. Belmont, CA: Wadsworth, 1998.

SANT'ANA, J. S. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras. UnB, Brasília, 2005.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura?** 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1972.

\_\_\_\_\_. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

\_\_\_\_\_. SYSOYEV, P. V. Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures. **The Modern Language Journal**, v. 4, n. 86, p. 510-524, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental – 5ª a 8ª Série**. Brasília: SEED, 2000, p. 73-79.

SELAMI, A. B. **Teaching towards Cultural Awareness and Intercultural Competence: From What through How to Why Culture Is?** Paper presented at the Annual Teachers of English to Speakers of Other Languages. March, 2000. Disponível em <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/23/f8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/23/f8.pdf)>. Acesso em: set. 2006.

SELIGER, H. Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. In: BEEBE, L. (ed.) **Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives**. New York: Newbury House, 1988.

SHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLICZ, J. J. **Core Values and Culture Identity**. *Ethnic and Racial Studies*, v. 4, p. 75-90, 1981.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. New York: Oxford University Press, 1983.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e Ensino**. Pelotas: EDUCAT, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.



VALDES, J. M. (Ed.) **Culture Bound**. 11<sup>th</sup>. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. Essex: Longman, 1988.

VON WRIGHT, G. H. **Explanation and Understanding**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, v. 22, n.4, p.575-593, dec. 1988.

WHORF, B. L. **Language, Thought and Reality**. Edited by John Carroll. Massachusetts: The MIT Press, 1956.

## ANEXO A

### QUESTIONÁRIOS

Caro professor,

Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Este questionário tem como objetivo investigar as percepções dos professores em relação ao ensino de cultura em aulas de língua estrangeira (LE). A sua contribuição nos auxiliará no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o ensino/aprendizagem do Inglês como LE desenvolvida no Departamento de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília.

A sua identidade será resguardada.

Agradeço imensamente a sua ajuda.

Muito obrigada.

#### QUESTIONÁRIO - RESPOSTAS DE P1

Dados Biográficos:

Nome: P1

Formação acadêmica: Licenciatura Inglês/Português

Disciplina em que atua: Inglês

Há quanto tempo você atua como professor de inglês? 16 anos

Questionário

1. Como você define cultura?

Tudo que diz respeito ao “modo de vida” de um povo, incluindo aí sua língua.

2. O que você entende por interculturalidade?

Relação entre culturas.

3. Você acredita que é possível ensinar uma língua estrangeira sem ensinar cultura? Explícite sua resposta.

Na minha opinião, língua e cultura são inseparáveis, já que a língua “manifesta” a cultura de um povo.

4. Coloque em ordem de importância os objetivos que devem ser desenvolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE (elimine/acrescente outros, se achar necessário).

Legenda: **1** bastante importante.

Estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras.	1
Levar os alunos a terem uma proficiência na LE.	3
Ajudar os alunos a adquirirem habilidades que poderão auxiliá-los em outras disciplinas e na vida.	2
Desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas.	4
Levar os alunos a conhecerem outras culturas.	5
Promover reflexão sobre as diferenças culturais.	6
Possibilitar aos alunos uma melhor compreensão sobre a sua própria cultura.	8
Promover situações interculturais (conforme sua definição na pergunta nº. 2)	7

5. Você trabalha aspectos culturais em todas as aulas ou somente quando são apresentados no livro? Justifique sua resposta.

De acordo com minha resposta/definição sobre cultura, eu acho que toda vez que você ensina uma língua estrangeira, você estará necessariamente descortinando um novo/outro mundo.

6. No processo de ensino aprendizagem da LE qual a ênfase que você dá aos seguintes tópicos?

Legenda:

0. Nenhuma    1. Somente um pouco    2. Médio    3. Satisfatória    4. Muita

Produtos culturais (literatura, artes, música).	2
Estudos culturais (história, geografia, instituições).	3
Práticas culturais - conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário etc.) da sociedade da LE.	3
Perspectivas culturais (idéias e atitudes/ modo de ver o mundo).	3

7. Dê a sua opinião sobre as seguintes sentenças:

1. Concordo    2. Discordo

Ensinar cultura é tão importante quanto ensinar as outras habilidades (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita) nas aulas de LE.	1
O professor só deve ensinar sobre a dimensão intercultural quando os alunos tiverem uma boa proficiência.	2

8. Dê a sua opinião sobre a seguinte frase e explique: O ensino da interculturalidade tem efeito sobre as atitudes dos alunos.

Não tenho como responder a esta pergunta. Tenho que “entender” mais para ter uma base sólida para responder.

9. Você considera a sua formação adequada para trabalhar cultura em sala de aula? Explique sua resposta.

“Formação adequada” não tive. Mas desde que você prepare bem a sua aula e pesquise o aspecto cultural que você quer explorar, dá para se fazer um trabalho razoável.

10. Você já estudou ou viajou para o país da cultura da língua-alvo? Caso a sua resposta seja afirmativa, explique a importância.

Sim. Morei nos EUA por três anos e definitivamente esta experiência foi muito importante para eu entender melhor a língua falada pelo povo. A interação que tive com as pessoas que conheci, ajudou-me a entender melhor sua visão sobre o mundo.

11. O que você costuma fazer para adquirir/manter um conhecimento na cultura-alvo?

1) Nunca    2) quase nunca    3) ocasionalmente    4) frequentemente

Leio jornais e revistas na LE.	3
Assisto filmes na LE.	3
Utilizo a Internet para adquirir materiais culturais.	3
Leio artigos pedagógicos relacionados à cultura.	2
Leio livros na LE.	4

Mantenho contato com nativos.	4
Participo de cursos, seminários, conferências.	2
Assisto noticiários.	2
Faço viagens internacionais.	3
Pesquise sobre tópicos relacionados à cultura.	2
Participo de outras atividades culturais relacionadas à língua-alvo.	3
Outros. Exemplifique: apresentação de concertos, shows etc.	

## QUESTIONÁRIO – RESPOSTAS DE P2

Dados Biográficos: P2

Nome Formação acadêmica: Letras – Inglês

Disciplina em que atua: Inglês

Há quanto tempo você atua como professor de inglês? 20 anos

Questionário

1. Como você define cultura?

Modo de pensamento, costume e expressão dos mesmos num determinado grupo.

2. O que você entende por interculturalidade?

Troca de experiências entre culturas.

3. Você acredita que é possível ensinar uma língua estrangeira sem ensinar cultura? Explique sua resposta.

Não, porque é preciso ensinar a língua dentro de um contexto. Sendo assim, haverá sempre que se falar da cultura para contextualizar a língua.

4. Coloque em ordem de importância os objetivos que devem ser desenvolvidos no ensino/aprendizagem de uma LE (elimine/acrescente outros, se achar necessário).

Legenda: **1** bastante importante.

Estimular os alunos a aprenderem línguas estrangeiras.	1
Levar os alunos a terem uma proficiência na LE.	4
Ajudar os alunos a adquirirem habilidades que poderão auxiliá-los em outras disciplinas e na vida.	2
Desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas.	
Levar os alunos a conhecerem outras culturas.	3
Promover reflexão sobre as diferenças culturais.	3
Possibilitar aos alunos uma melhor compreensão sobre a sua própria cultura.	3
Promover situações interculturais (conforme sua definição na pergunta n°. 2)	5

5. Você trabalha aspectos culturais em todas as aulas ou somente quando são apresentados no livro? Justifique sua resposta.

Não em todas as aulas, mas na maioria das vezes sim, independente do livro. Isso porque, como disse antes, a língua deve estar num contexto e, para isso, deve-se mencionar a cultura.

6. No processo de ensino aprendizagem da LE qual a ênfase que você dá aos seguintes tópicos.

Legenda:

0. Nenhuma    1. Somente um pouco    2. Médio    3. Satisfatória    4. Muita

Produtos culturais (literatura, artes, música).	3
Estudos culturais (história, geografia, instituições).	2
Práticas culturais - conhecimento sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário etc.) da sociedade da LE.	4
Perspectivas culturais (idéias e atitudes/ modo de ver o mundo).	4

7. Dê a sua opinião sobre as seguintes sentenças:

1. Concordo    2. Discordo

Ensinar cultura é tão importante quanto ensinar as outras habilidades (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita) nas aulas de LE.	1
O professor só deve ensinar sobre a dimensão intercultural quando os alunos tiverem uma boa proficiência.	2

8. Dê a sua opinião sobre a seguinte frase e explique: O ensino da interculturalidade tem efeito sobre as atitudes dos alunos.

Acredito que um efeito sobre as atitudes dos alunos só ocorrerá após a aprendizagem e reflexão individual que leva a um amadurecimento. O ensino em si é apenas um meio para atingir as metas.

9. Você considera a sua formação adequada para trabalhar cultura em sala de aula? Explique sua resposta.

Sim, a medida em que preciso planejar minhas aulas e buscar conhecimento para trabalhar em sala. Vejo isso como uma vantagem para meu próprio crescimento como pessoa e profissional.

10. Você já estudou ou viajou para o país da cultura da língua-alvo? Caso a sua resposta seja afirmativa, explique a importância.

Sim. Como disse antes, serviu para meu crescimento pessoal e profissional.

11. O que você costuma fazer para adquirir/manter um conhecimento na cultura-alvo?

1) Nunca    2) quase nunca    3) ocasionalmente    4) frequentemente

Leio jornais e revistas na LE.	3
Assisto filmes na LE.	4
Utilizo a Internet para adquirir materiais culturais.	3
Leio artigos pedagógicos relacionados à cultura.	3
Leio livros na LE.	3
Mantenho contato com nativos.	2
Participo de cursos, seminários, conferências.	4
Assisto noticiários.	2
Faço viagens internacionais.	1
Pesquiso sobre tópicos relacionados à cultura.	3
Participo de outras atividades culturais relacionadas à língua-alvo.	2
Outros. Exemplifique: visitas de nativos e apresentações culturais.	3

## ANEXO B

### CRITÉRIOS PARA A TRANSCRIÇÃO DAS AULAS E ENTREVISTAS

Os critérios utilizados para a transcrição dos dados foram adaptados de Marcushi (1986).

Convenções para a transcrição:

<b>P</b>	pesquisadora
<b>P1 e P2</b>	professores participantes
<b>A1 a A10</b>	alunos
<b>As</b>	vários alunos
<b>Maiúscula</b>	ênfase ou acento forte
<b>Negrito</b>	ênfase da pesquisadora
<b>(.....)</b>	incompreensível
<b>(Inaud.)</b>	inaudível
<b>(.)</b>	pausa breve
<b>(+)</b>	sinal que mostra cada 0,5 segundo de pausa
<b>:</b>	alongamento de vogal que pode ser repetido, dependendo da duração
<b>(( ))</b>	comentários da pesquisadora
<b>...</b>	reticências no início ou final de uma transcrição, indicam que se está transcrevendo apenas um trecho
<b>/.../</b>	reticências entre duas barras, indicam corte na produção de alguém
<b>eh, ah, oh, mhm,</b>	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
<b>ahã, mm</b>	
<b>“A1” a “A10”</b>	como convenção para que o nome do aluno não fosse identificado.

## ANEXO C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. O que você entende por cultura?
2. Qual a sua opinião sobre a importância de ensinar a cultura do país onde a LE é falada?
3. Você costuma fazer comparações entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo? Caso seja afirmativo, por que você faz tais comparações?
4. Você conhece as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira? Caso seja afirmativo, qual a abordagem dada por este documento sobre a questão cultural?
5. Ao tratar sobre o papel educacional de LE no currículo, os PCNs apregoam que o ensino de LE visa auxiliar a formação de alunos que pensam e refletem, para que através de situações interculturais possam desenvolver uma atitude de empatia, alcançando assim um amadurecimento cultural e capacidade de reflexão crítica. Você costuma elaborar atividades que visem tais perspectivas? Com que frequência? Por quê?
6. Qual o enfoque cultural que você mais dá em suas aulas? Por quê?
7. Após ter respondido o questionário, há algum item que você gostaria de modificar?

Obs.: Estas perguntas foram elaboradas para nortear a entrevista, visto que focalizam aspectos importantes da pesquisa e que fazem parte dos objetivos da mesma. Entretanto, outras perguntas também foram inseridas no decorrer da mesma.

## ANEXO D

### TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevistas realizadas em 15/06/2007

#### Entrevista com P1

P: No questionário, eu não perguntei qual a tua idade, você poderia me informar?

P1: Ah, claro, eu fiz 46 anos, agora em junho.

P: No questionário você colocou que toda vez que você ensina uma língua estrangeira, você estará necessariamente descortinando um novo/outro mundo. O que você quis dizer com isso?

P1: Porque eu sempre entendi que LÍNGUA e cultura são inseparáveis, porque a língua é expressão de uma cultura. Pra mim é isso. A LÍNGUA é uma expressão de uma cultura nos mínimos detalhes: porque quando a gente estuda, por exemplo, a gramática, a gente vê artigos, a gente vê como isso é usado nessa língua inglesa, você percebe uma cultura, uma vivência, porque pra mim cultura é vivência, é experiência de um povo. É todo o acúmulo de conhecimento que esse povo tem, entendeu? (.) eu acho que não é a toa que eles colocam, por exemplo, nesse livro ((o livro adotado na escola)), (+) a gente está vendo o uso do artigo indefinido e definido, todos os exemplos que eles deram do uso, as regras, as exceções e etc., estava tudo relacionado com tecnologia, (.) com ciência, coisa assim, que é muito dessa cultura. Pelo menos quando se pensa num país como os Estados Unidos, porque claro que o inglês não é falado só nos Estados Unidos, mas o inglês é falado por países de uma cultura ou por sociedades assim, que são pelo menos tecnologicamente avançadas como os Estados Unidos, (.) a Inglaterra. Na minha cabeça eu não consigo desassociar língua e cultura, repetindo, a língua expressa cultura.

P: Na sua opinião, qual a importância de ensinar a cultura do país onde a LE é falada?

P1: ... Vou falar desse semestre, porque eu estou ensinando há mais de 15 anos, mas este semestre eu não me lembro de ter pego alguma coisa assim: ah! vou ENSINAR cultura para o aluno, vou ensinar o aspecto cultural ou disso ou daquilo. Eu acho que quando ela aparece sem ser muito explícita, é que é mais interessante. E mesmo porque dentro da CULTURA de um povo existem várias subculturas. Por exemplo, eu tenho um amigo americano que ele é negro, então a cultura negra americana é diferente da cultura branca americana. (+) no geral, claro que isso aí, a gente não pode também cair no estereótipo. Mas, (.) ah, negros e brancos nos Estados Unidos fazem partes de culturas diferentes. Claro, até mesmo (+) a coisa da língua, por exemplo, eu estou lendo um livro que tem muita gíria, mas este livro foi escrito por um afro-negro, um afro-americano, então ele vai usar (.) muitas gírias que são usadas na comunidade deles. Por isso, que às vezes fica difícil de entender muita coisa que tem no livro. Além de estar lendo o livro pela segunda vez, eu tenho esse amigo que inclusive é negro também. Então, qualquer dúvida que eu tenho eu pergunto pra ele, questão de vocabulário, ou expressão ou coisa que eu acho interessante ou que eu não acho (.) interessante, ou alguma coisa que acho que seja preconceito. Bem, de qualquer maneira esse autor está expressando a visão de mundo dele, então, eu acho que cultura está muito (.) assim, (+) cultura tá realmente interligado a uma língua (.) não consigo desassociar. Ela tá interligado a uma língua, quando estamos falando de língua inglesa, e dentro dessa língua, existe as outras línguas, não é? (+) As outras línguas ou os outros níveis de linguagem, algo assim. Assim, eu estou tentando fazer com que meu inglês seja menos *bookish* assim, como eles falam, eu estou tentando fazer com que meu inglês seja mais (+), eu pensei na palavra natural ou mais informal. Uma coisa é você está falando com seus alunos, ensinando o *standard English*, uma coisa é você se comunicar naturalmente com um nativo. Tem pessoas que soam muito formais, quando uma formalidade não é necessária ou não é adequada talvez. Às vezes, não é nem adequado, dependendo do nível de linguagem. Quando eu falo com amigos a linguagem é diferente, uma linguagem informal. É diferente de quando você vai fazer uma entrevista pra um emprego ou quando eu encontro alguém pela primeira vez ou encontra um estranho na rua, eu acho que existem esses vários níveis de linguagem (.....)

P: Quando você trabalha cultura, você costuma fazer comparações entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo?

P1: Não, não. (.....), não lembro...

P: Tenta lembrar.

P1: Deixa-me ver se eu me lembro de algum caso específico. Algo da cultura (+) Ensinar, por exemplo, cozinha, comida, essas coisas, CULINÁRIA. Eu falei cozinha, mas seria culinária, isso também é parte de cultura de um povo. Então tem coisa, por exemplo, que as pessoas de uma determinada cultura, pra não falar língua, né? (+) Tem coisas que as pessoas de uma determinada cultura podem comer e eu não coma ou eu não pense em comer, ou coisas que eles podem achar esquisito a gente comer. Eu não sei, às vezes também é bem pessoal e nem é cultural. Bem, por exemplo, eu e esse meu amigo americano fomos a um restaurante e nesse restaurante tinha coração de galinha, aqui no Brasil é comum as pessoas comerem coração de galinha, eu como e acho bom,



especialmente quando está bem feito. Eu, por exemplo, nunca vi alguém ter um certo asco por comer isso. E me pareceu que isso não é muito comum pra ele, eu perguntei a ele, existem quase 300 milhões de americanos, mas eu tive a experiência com esse moço que de repente achou meio estranho e ATÉ pensou assim, eu como ou não como, e de repente decidiu que não queria comer, não queria provar aquilo, achou um pouco nojento. Não sei, pode ser (+) eu só consigo pensar nesse exemplo agora, mas de repente pode ser que tenham outros.

P1: (+) Não faço comparação conscientemente, propositalmente, não..., não faço pensando vou mostrar isso para os alunos. Eu acho que é uma coisa assim, mais de vivência, talvez especialmente porque eu vivi três anos nos Estados Unidos, eu acho pouco, pouquíssimo tempo pra você ter uma bagagem muito grande, mas talvez por ter estado inserido naquela cultura, de repente, eu peguei alguma coisa assim, de maneira até inconsciente, de repente, alguma coisa que passa, não sei, se os alunos têm essa percepção, entendeu?

P: Dentre essas abordagens, qual é a mais enfocada em suas aulas? ((P mostra o questionário a P1))

P1: Talvez idéias, atitudes, modo de ver o mundo. Isso depende do nível, porque quando você trabalha com LE, por exemplo, você trabalha (+) durante um semestre e tem certos níveis. Por exemplo, esse semestre eu tive avançado, básico (B1, B2) e J1 que são iniciantes. Então, nesses livros aparece muito essa coisa, por exemplo, (.) dependendo do nível, aparece essa coisa de vestuário, (.) de comida, etc. você vai ensinar as frutas em inglês ou você vai ensinar vestuário em inglês, mas é (.) eu faço, até isso (.) quando o livro traz. E eu acho, às vezes, até quando o livro traz é até uma coisa chata de se aprender, eu não sei se todo professor sente isso, eu sinto um pouco chato, ensinar isso eu acho chato. Mas, se a gente tiver partindo pra, uma coisa assim a nível, por exemplo, de alunos de avançado, você não fica muito centrado em vocabulário e mais é: na língua, na expressão da língua em todas as suas é, (.) principalmente, se for um avançado, último semestre, você tem muitas possibilidades de trabalhar (....)

P: Então, seria assim, nos níveis iniciantes você costuma trabalhar mais as práticas culturais?//

P1: É, porque inclusive é um pedido, não é nem assim que, agora eu vou trabalhar isso. Porque o livro didático aborda isso, então eu faço o que o livro traz, claro que é uma necessidade do aluno. O aluno precisa aprender nome de roupas, isso é básico, o aluno precisa aprender isso, mas quando a gente ensina isso, eu acho que é mais uma, (.) pensei na palavra “imposição”, talvez seja de mais falar “imposição”, porque, de repente, é uma (+) é bem, o livro didático traz é uma necessidade do aluno conhecer, como dizer sapato, meia, camisa, camiseta, eu acho que é importante e ele tem que saber, entendeu? dizer essas coisas. (....) Essa cultura, essa língua estrangeira que a gente tá ensinando, ela (+) se você não pensar em termos de cultura, na cultura em que ela é vivenciada. Por exemplo, nós temos muita influência da cultura americana, minhas roupas seriam basicamente jeans e camiseta, quer dizer uma coisa assim que não é (.) a gente não está falando de coisas tão diferentes, modos de vestir. Ainda que também claro, que há diferenças da maneira como as pessoas se vestem, às vezes pode ser para o brasileiro, estou falando coisas da atualidade, do momento atual, pode ser que sejam consideradas, ahã o brasileiro vê o americano vestindo e ache brega. Por exemplo, meus óculos lá nos Estados Unidos, eu tinha um amigo que dizia que eu só não seria confundido com americano aqui, só por causa dos meus óculos, eles achavam meus óculos grandes, mas houve uma época nos Estados Unidos que a moda era aqueles óculos. Eu não acho que meus óculos eram enormes. Mas, depois eu passei a ver meus óculos, e falei de repente eles são meio grandes mesmo, daí aqui eu tentei diminuir, mas toda vez que eu vou à ótica eu lembro e tento diminuir meus óculos. Principalmente porque eu vou de vez em quando pra lá, e não quero ser visto como um alienígena. Quando você está convivendo com um grupo você quer se parecer com aquele grupo, até mesmo, na sua maneira de falar, mas isso é uma coisa que denuncia muito você no seu (.) sotaque. Porque você pode falar um inglês muito bem ou qualquer outra língua estrangeira, mas porque principalmente eu comecei a aprender o inglês a partir de 20 anos de idade, e os lingüistas dizem que quanto mais tarde se começa, fica mais difícil a pronúncia tão parecida ou próxima como a do nativo. Não é preciso se ter, mas é claro que eu gostaria que quando estivesse lá soasse ou pra não chamar atenção, porque eu sou muito discreto, então eu não queria tá falando e alguém tá notando esse cara tem um *accent* diferente. Ainda que algumas pessoas ouçam e ache interessante, gostem, e às vezes elogiem, mas aí você quer se parecer com ele, pra não destoar. Não sei se isso tem a ver com complexo de inferioridade, mas isso também é muito subjetivo, (.) eu acho.

P: Você conhece os PCNs, os Parâmetros Curriculares Nacionais?

P1: Eu ouço muito falar, mas nunca tive um na minha mão, se tive, já esqueci, não lembro. Mas assim, se você perguntar o que é PCNs, eu não sei o que é. Ouço de vez em quando as pessoas falando PCNs nas reuniões...

P: Mas este é o documento que orienta o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental...

P1: Interessante! É uma coisa fundamental, que devia estar na carteira de todo professor, mas é uma coisa que as pessoas nem cobram da gente. É uma coisa que nós devíamos receber assim que somos contratados, e eu já fui contratado duas vezes ((prestou concurso duas vezes)), porque eu saí e voltei de novo. E eles ((a direção da escola)) dizem somente onde é sua sala, quem são seus alunos.

P: As competências e habilidades que estão nos diários estão de acordo com os PCNs.

P1: É *handing*, como dizem os americanos, à mão.

P: Porque ao justificar o ensino da LE, os PCNs afirmam que os alunos estarão ampliando sua visão de mundo, através de situações interculturais, que o aluno ao conhecer outra cultura, estará conhecendo a sua própria

cultura, estará ampliando sua visão de mundo. Na sua opinião, você promove atividades que visem tais perspectivas?

P1: Se eu proporciono?

P: É.

P1: Eu acho que você pode até fazer de maneira até inconsciente.

P: Tornar o aluno mais crítico ./.

P1: Eu acho que todo conhecimento vai (.) gerando todo esse tipo de coisa, eu acho que de maneira até inconsciente. A gente não fala: eu vou fazer isso, eu vou falar isso pra. Bem, qual é o meu papel? é ensinar (.) essa língua estrangeira moderna, e à medida que eu vou ensinando, eu acho que eu vou despertando o aluno pra (.), ele vai tendo um outro (.) diferencial. (+) Essa coisa de abrir ou não a cabeça do aluno, fazê-lo mais *open-minded* se essa era a idéia.

P: É ampliação de mundo

P1: Pode ser ou pode não ser, porque às vezes eu conheço pessoas que estudam língua estrangeira e você vai conversar e elas não são tão *open-minded*, como poderiam ou deveriam ser. Se a língua estrangeira abre a: cabeça, eu sinto que eu sou uma pessoa mudada nesse sentido, mas cada um tem uma: experiência. Eu acho que necessariamente sim, mas isto não é feito de uma maneira consciente. Eu acho que o aluno vai APRENDENDO e vai CONHECENDO, e vai tendo a experiência dele, mas não é uma coisa, assim, que eu faça conscientemente. De novo, não é CONSCIENTE. É uma coisa assim, que ele vai aprendendo e vai comparando ou vai rejeitando. Tem até gente que acha esquisito, que até não aceita certa estrutura, mas como? eu acho que os professores de língua sempre se deparam com essa mesma coisa, mas é estranho é esquisito, ou em português é assim por exemplo, mas nós não estamos falando de português. Toda vez que você escorrega pra A gente tem sempre uma tentação (.) natural de escorregar para o português. Além de ter o adicional do aluno que seduz você muito pra (.) Toda vez que você cai nessa sedução, vamos dizer assim, (.) você vai por um caminho que num (+) toda vez que a gente tenta fazer essas comparações, dizem que tem gente que até usa isso como um método, comparar (+) eu sempre me atropelo (.) um pouco porque (+) eu acho que não fica muito claro (.) porque uma coisa é eu ter na minha mente o que (+) ahã esse pensamento em português quer dizer e outra coisa (+) é ter, (.) ah, esse mesmo pensamento em outra língua. Ainda que eu vi em algum lugar que essa coisa é preconceituosa. O que eu estou querendo dizer é que eu li uma certa vez que teriam pensamentos que nem existiriam se não fosse em uma determinada língua para que eles fossem expressos, mas eu ouvi falar também que é merchandising também...

P: Após ter respondido o questionário, há algum item que você gostaria de modificar? ((P mostra o questionário a P1))

P1: Deixe me ver... ((P1 leu todo o questionário)) não, não mudaria não.

P: Na questão número 11 há algum item que você gostaria de explicar melhor? (o que você costuma fazer para adquirir um conhecimento na cultura-alvo.

P1: Eu gosto de ler muito livros na LE, atualmente eu estou lendo três livros...

P: Em relação à internet ./.

P1: Eu uso a internet mesmo mais para manter contato com as pessoas que moram nos Estados Unidos, principalmente com um americano. Como eu estou lendo livros eu sempre pergunto as coisas que eu não entendo relacionado a vocabulário, gírias. E esse amigo não tem preguiça de responder, eu mantenho contato com 4 pessoas regularmente. Esse amigo que veio ao Brasil tem interesse em aprender o português, ele sempre faz perguntas sobre vocabulário, ele está lendo livros em português.

P: Onde você morou nos Estados Unidos?

P1: Eu morei na Carolina do Norte, eu trabalhei em duas escolas, na High School e na Elementary School. Eu fui para ensinar ESL pelo VIF, para alunos hispânicos.

Eu estudei na Thomas e na Cultura.

P: Muito obrigada.

## Entrevista com P2

P: Esqueci de perguntar no questionário qual a tua idade?

P2: 39 anos, vou fazer quarenta.

P: Qual foi o último curso de aperfeiçoamento que você fez?

P2: Foi o PCT que é um curso de aperfeiçoamento – Preparation Course for Teachers na Thomas Jefferson, é um curso de 2 anos, mas eu estudei na Thomas, eu fiz até o avançado lá, fiz nivelamento, porque eu comecei a aprender inglês no CCAA ...

P: Você respondeu no questionário que já viajou ao exterior, onde você esteve?

P2: Fui para Europa, pra OXFORD, lá eu fiz 20 dias de curso pra professores também com algumas amigas e depois fui passear.

P2: ... Tenho vontade de voltar a Paris que foi uma cidade que eu adorei. Tenho vontade de viajar aqui na América do Sul, tenho vontade de conhecer o Chile, o Peru.

P: No questionário, ao definir cultura, você respondeu que esta é o modo de pensamento, costume e expressão dos mesmos num determinado grupo. Se você pudesse acrescentar mais alguma coisa, você acrescentaria?

P2: Melhorar, né? (+)

((P2 lê a resposta que deu no questionário))

P2: Não seria só o modo, mas todo esse conjunto. Porque o modo de expressar também, mas eu acho que é tudo. É o pensamento em si. (.) O costume e aí também o modo das pessoas se expressarem. Está no conjunto de idéias, né? de um determinado grupo, de um determinado país, de um grupo de pessoas de uma região, e aí a maneira como eles vivem. Como eles expressam, tudo isso que eles pensam, isso muito relacionado assim a dança, a expressão ARTÍSTICA deles, a história, tudo isso a maneira de VESTIR, de COMER, todos esses costumes, eu vejo assim.

P: Qual a sua opinião sobre a importância de ensinar a cultura do país onde a LE é falada?

P2: A importância em si? Qual é?

P: É.

P2: Eu acho que você vai traçar pra o aluno uma coisa mais próxima pra ele, uma coisa mais real e que faz com que ele consiga entender até mesmo a LÍNGUA, dentro de um contexto, porque a LÍNGUA, também é uma forma de expressão do grupo. Aliás, até a primeira forma de expressão do grupo. Então, não tem como você só ensinar a língua sem ensinar as idéias e pensamentos, modo de vida daquele povo para o aluno poder conseguir assimilar, entender, se ENVOLVER. (.) Também eu acho que é importante porque você motiva o aluno: e é importante para você traçar um contexto, uma situação pra ele conseguir aprender. Então, seria muito importante.

P: Você já havia até comentado no questionário que é impossível ensinar línguas sem cultura.

P2: É, quando eu comentei dos alunos do nível básico, é isso. Porque às vezes eu sinto que eu falo muito mais sobre cultura com os alunos do nível básico do que com os alunos do nível avançado. Do avançado, eles mesmos, às vezes, trazem alguma coisa pra gente e o do nível básico, primeiro você tem que fazer aquela situação, situar o aluno pra depois você introduzir, e pra ensinar algum aspecto da língua, então, no básico eu sinto muito isso, eu vejo mais claramente essa coisa de está falando sobre cultura.

P: Você costuma fazer comparação entre a cultura brasileira e a cultura da língua-alvo?

P2: Quando tem diferença. Mais quando tem diferenças do que quando tem similaridades, porque aí eu puxo para eles como se fosse uma curiosidade. E até mesmo a gente sabe que o aluno não vai: estar nesta situação e tu:do, mas a gente sempre costuma falar, mas lá, oh, se você for visitar, você não pode fazer assim ou assado. Quando têm diferenças eu costumo falar, e assim chamar atenção em termos de curiosidade, ou às vezes, até explicar a razão do por quê em uma situação, é essa frase ou aquela palavra. Então, é nesse sentido de dizer o porquê que é desse jeito ou é como curiosidade pra eles né? em termos de comportamentos e tudo.

P: Você conhece as propostas dos PCNs?

P2: Eu já LI alguma coisa, mas não conheço, assim, a fundo tudo. Eu sei que a idéia é a de integrar todas as disciplinas e através disso a interculturalidade, falar dessas coisas todas. Não tenho, assim, na minha cabeça o tempo todo, quando eu estou preparando as aulas, por exemplo. Mas, a gente sabe que tem que ser feito assim, dessa forma, tem essa idéia. Conhecimento eu tenho, já li, tive a oportunidade de ler, no da língua estrangeira que eu li mais.

P: Ao tratar sobre o papel educacional de LE no currículo, os PCNs apregoam que o ensino de LE visa auxiliar na formação de alunos que pensam e refletem, e que através de situações interculturais, possam desenvolver uma atitude de empatia, alcançando assim, uma amadurecimento cultural e capacidade de reflexão crítica. Você costuma elaborar atividades que vise tais perspectivas?

P2: Você diz de estar provocando essa empatia?

P: Porque os PCNs afirmam que o ensino de uma LE é uma forma do aluno estar ampliando sua visão de mundo através da comparação entre as culturas. Você acredita que faça isso na suas aulas?

P2: Eu acredito que sim, às vezes eu tenho até essa preocupação, de outras vezes como eu te falei, a gente tem esse conhecimento, mas a gente faz até sem perceber, esse é meu objetivo. Meu objetivo geralmente é só ensinar esse ou aquele TÓPICO, mas a gente acaba envolvendo, porque eu uso isso como um meio, então, pra conseguir está ensinando aquele tópico, eu tenho que usar disso, de falar de promover, e é onde eu sinto que o aluno se sente mais à vontade. Ele acaba gostando mesmo e tudo. Então, eu acho que falta mais é um MÉTODO, em termos de estar sempre consciente e ter isso como objetivo. Não! não é um objetivo. Eu costumo fazer, como um meio pra eu conseguir ensinar um tópico ou outro (.) uma estratégia pra fazer isso (.). Geralmente dessa forma, comparando, por exemplo, os *role plays* que a gente faz e aí fazendo de conta ser esse ou aquele numa determinada situação, nesse sentido.

P: Em sua opinião qual destes enfoques, você mais aborda em sala de aula?

((pesquisadora mostra o questionário, com as diferentes perspectivas de se estar trabalhando cultura, (1) produtos culturais, (2) estudos culturais, (3) práticas culturais e (4) perspectivas culturais.))

P2: Esse aqui ((práticas culturais)) eu acho que eu trabalho MUITO nas turmas do básico, que o aluno não é ainda capaz de se expressar (.....), a gente até faz esse de idéias ((perspectivas culturais)), mas o aluno vai está

falando em português. Agora no nível mais avançado, a gente já vê mais esse daqui, (.) essa perspectiva cultural, as idéias e atitudes, a maneira de ver o mundo, só que eu sinto que eu trabalho dando muito mais ênfase à cultura do próprio aluno, a maneira dele ver ((o mundo)), aí já inverte do que (.) é a OUTRA cultura. Daí a gente compara mais, em termos assim aquilo dali é uma coisa. É um parâmetro pra ele ver a diferença ou similaridade, mas me interessa muito mais o próprio aluno e a cultura dele, eu acho que é até uma maneira também de você estar valorizando, não deixa de ser, uma maneira de você é (.) está promovendo essa pluralidade, porque o aluno, ele está vendo aquilo ali e compara, mas o valor maior, ele vai dar a si próprio, a sua própria cultura. Eu trabalho mais assim, nesse sentido mais com os alunos do avançado e intermediário, e no básico eu enfocaria mais esse aqui ((práticas culturais)).

P: Tem um item no questionário que você não enumerou, por quê? ((P mostra o item a P2)), você não acha importante ou você o eliminaria?

P2: Deixa-me ver (+), se foi por que eu não entendi. ((P2 lê a questão: desenvolver uma atitude de empatia em relação a outras culturas)) (+)

P2: Porque eu achei que esse aqui é uma conseqüência do próprio aluno, foi nesse sentido que eu interpretei. Então, assim, não é um objetivo meu. Não acho que é importante eu desenvolver, fazer com que o aluno crie essa empatia, eu acho que aí é muito particular. Então, eu tenho esse interesse, eu acho que a maneira como a gente trabalha, procura assim (.) está abrindo um leque pro aluno, não ver só de forma negativa, mas eu não acho que eu tenho esse poder de conseguir, assim entrar ali no aluno e fazer com que ele REALMENTE sinta essa empatia. Porque eu já senti isso muito dos alunos, então às vezes você faz alguma coisa, uma atividade, o aluno está ali resistente, falando, criticando isso ou aquilo, o que a gente está discutindo em relação à outra cultura, aí, você dá outro ponto de vista, outros alunos contribuem, mas aquele aluno continua do mesmo jeito, entendeu? resistente. Então, (.) do professor, eu acho que é importante partir do professor da oportunidade pro aluno ver várias coisas, mas agora ele TENTAR desenvolver. Não seria um objetivo meu, tentar REALMENTE desenvolver essa empatia. (.) do aluno em relação à outra cultura. Eu acho que isso não é TÃO importante assim, eu não quis enumerar como um ou zero. Porque como cada um vai ter essa coisa de se desenvolver, de ver, de crescer, às vezes pode ser negativamente, também, né? por que não? não sei se isso (.) isso é a diferença. Porque às vezes eu posso até planejar uma aula ÓTIMA, falar muito de cultura, mas não conseguir atingir o meu objetivo, porque aí é cada um, a gente nunca consegue atingir todos os alunos.

((P mostra as respostas do questionário a P2 para ver se há alguma resposta que P2 gostaria de mudar ou explicar melhor))

P2: As revistas geralmente são mais (.....) didática, metodologia, não é tanto de cultura. ((P2 está se referindo a questão de número 11, que a pergunta é o que você costuma fazer para adquirir/manter um conhecimento na cultura-alvo?))

P2: O que eu busco de cultura é pra ilustrar o que está relacionado à sala de aula. Aí sim, quando eu estou me preparando para a aula, (+) porque, por exemplo, quando eu estou ME preparando mesmo, no sentido de estar me informando e melhorando, aí eu já busco mais textos sobre metodologia, relacionado ao meu trabalho, ou então, se for pra mim na minha vida pessoal, eu procuro ler mais sobre o próprio país. O que eu procuro de cultura fora é muito mais por causa do trabalho.

P: O que você geralmente pesquisa sobre cultura?

P2: É sempre de costumes, lugares. Filmes eu vejo por entretenimento, e assim quando tem um filme ou outro que está relacionado com o tema que a gente está discutindo, principalmente, no avançado que tem um pouquinho mais de tempo e que dá pra suscitar isso (.) aí sim, a gente trás pra fazer essa discussão. (.) Depois que você acabou de assistir as aulas, nós assistimos ao Spanglish. (.....) porque nós estávamos falando de aprendizagem de línguas no tópico e aí é a história de uma latina que vai morar nos Estados Unidos em uma comunidade que só fala espanhol e não precisa aprender inglês. Só que quando ela vai trabalhar em uma casa de americanos, aí ela se vê obrigada a aprender a língua, por causa da filha, porque eles começam a ter um choque cultural, então é um filme muito bom. Então, eu acho que quando o filme ilustra alguma coisa assim, que vai dar uma discussão, daí eu gosto de trazer é: esse tipo de filme eu gosto de assistir em geral só pra mim, independente de trazer pra turma ou não. Mas fora isso, assim de cultura, é: isso mesmo é mais é: filme, ou então, às vezes alguma curiosidade quando desperta alguma curiosidade daí eu vou procurar melhor sobre o lugar.

P2: ... Manter contato com nativos era mais comum na outra escola, porque a gente tem um contato assim, com um ou outro de uma ONG, um conhecido, um parente de um aluno, um visitante, aí a gente tenta promover isso, de trazer o aluno e tudo. Aqui nesta escola eu nunca trouxe, mas há colegas que trouxeram nativos e aí a gente acha ótimo...

P: Muito obrigada.

## ANEXO E

OBSERVAÇÕES DAS AULAS – ATIVIDADES –  
TRANSCRIÇÕES – NOTAS DE CAMPO

## Relatório das atividades desenvolvidas por P1

Data / Sujeito	02/03	12/04	17/04	19/04	20/04	24/04	08/05	11/05
P1	Apresentação de um vídeo com entrevista sobre filmes./ Discussão sobre filmes. (50')  Discussão sobre Internet & televisão. (30')	Elaboração de perguntas para a entrevista com um nativo. (30')  Aplicação de exercícios gramaticais: relative clauses. (25')  A turma entrevista um nativo. (20')	Apresentação oral dos alunos sobre diferentes tópicos. (30')  Explicação sobre aspectos gramaticais (pronomes relativos) (15')  Atividade de compreensão oral/ ditado. (15')  Resolução de exercícios gramaticais (pronomes relativos) (15')	Aplicação/ correção de exercícios gramaticais. (30')  Atividade de compreensão oral (fonética). (30')  Resolução de exercícios gramaticais. (30')	Aplicação de exercícios gramaticais. (30')  Discussão. (30')  Introdução de aspectos gramaticais (objeto direto e indireto) e aplicação de exercícios. (30')	Aplicação /correção de exercícios gramaticais (revisão para a prova). (01h30 min')	Atividade gramatical em grupo. (45')  Discussão sobre sonhos. (20')  Conversa informal sobre animais. (10')  Exercício de vocabulário sobre animais. (15')	Explicação sobre apresentação de trabalhos. (30')  Conversa informal sobre animais. (30')  Introdução de aspectos gramaticais (whatever/ whoever). Aplicação de correção de exercícios. (20')  Discussão. (10')

Tabela 6 – Atividades desenvolvidas em sala de aula por P1

## 1ª Aula – (02/03/2007)

**1º Momento** - Nesta aula P1 tratou sobre diversos aspectos culturais relacionados a filmes. Após assistirem um vídeo, no qual uma pessoa entrevistada relatou sua opinião sobre filmes americanos, o professor suscita diversas perguntas a respeito de filmes. Durante a discussão, P1 perguntou a opinião dos alunos sobre os filmes americanos; alguns falaram que estes são ruins, outros disseram que gostavam; observamos que alguns alunos não justificaram suas respostas e P1 também não pediu para que o fizessem. P1 fez comparação entre os filmes americanos e as novelas/filmes brasileiros, uma vez que alguns alunos disseram que estes filmes só retratam a realidade americana. P1 ressaltou aos alunos, que do mesmo modo que as novelas/filmes brasileiros não retratam a nossa realidade, os filmes americanos provavelmente também não retratam a deles, trabalhando assim estereótipos. P1 ainda comentou que as pessoas criam estereótipos em relação ao carnaval e que a imagem que a TV transmite é que todo mundo gosta de carnaval e na verdade isso não acontece. Após passar a segunda parte da entrevista no vídeo, P1 perguntou que tipo de filmes os alunos fariam; alguns responderam que fariam documentários sobre crianças que trabalham e não frequentam a escola; corrupção; sobre as belezas brasileiras; tipos de discriminação, provavelmente influenciados pela resposta que viram no vídeo. Durante a atividade os alunos se mostraram entusiasmados. Na seqüência, o episódio do vídeo e a transcrição da discussão.

Vídeo:

- What do you think about Hollywood movies?
- I hate most of them. I think they are stupid.
- Perfect.
- What would you do if I gave you \$ 10,000 million dollars to make your own movie? What kind of movie would you make?
- A documentary on poverty.

1. P1: What do you think about Hollywood movies?
2. A1: I like them.
3. P1: What about you "A2"?
4. A2: Most of them are stupid, but some of them are good.
5. A3: I think they are stupid.
6. P1: Do you think so? Millions of people watch them I don't know why ((risos)) it's just like Big Brother on TV Globo.
7. A3: Because it's just idiot for us. And we sometimes need to watch it because just have Hollywood movies.
8. P1: OK, you mean that, there isn't anything else to see but Hollywood movies, right?
9. A3: Yes.
10. P1: How do you feel about Hollywood movies?
11. A4: There are good movies and there also bad movies.
12. P1: ... OK. All of them are good or bad in your opinion?
13. A4: Generally, it's bad because (.) In the movies (.) they only talk about American reality, but it's their history. Most movies recreate their reality.
14. P1: OK. How about you? What do you think about Hollywood movies?
15. A5: I like some of them.
16. P1: So, you like some of them; don't you like action movies?
17. A5: I watch, but they are not my favorite kind of movie.
18. P1: How about you?
19. A6: I don't like them; I think they show just their reality. They show that only they are winners...their history.
20. P1: They show people what they believe about themselves, right?
21. A6: Yes.
22. P1: What do you think about Brazilian soap operas? What about "Páginas da Vida"? What do you think? Do they show Brazilian's reality?
23. A6: I think that sometimes they try to reflect the reality but not all.
24. P1: They show the reality ... of the Brazilian way of life, do you believe so?
25. A6: When you see "Vidas Opostas" on Record, I think sometimes they try to reflect the problems, but not all, it's not possible.
26. P1: I've never seen "Vidas Opostas" it's a soap opera, right?
27. As: Yes.
28. P1: Do they try to show ... Brazil's reality like violence, crime, etc.?
29. As: Yes.
30. P1: Do you think it's really real? Are they doing a good job?
31. A6: I really don't know, sometimes I think they exaggerate.
32. P1: For example, at Carnival time in Brazil, when you turn on the television the impression that you have is that everybody is dancing, going to parties...
33. A3: Everybody is happy...
34. P1: You see everybody dancing and drinking, right? I don't like Carnival and many people in Brazil don't like it, but I like the holyday, of course, I like to stay at home, read, go to the movies, travel...
35. P1: So, What do you think about Hollywood movies, "A7"?
36. A7: ... we have no choice...
37. P1: You said "we have no choice" just watching Hollywood movies, I think that not everybody here agrees with this sentence, maybe we can discuss it later... ((P1 escreve a frase no quadro))
38. P1: What about you?
39. A8: I like them. I like them a lot.
40. P1: How about you?
41. A9: I like to watch them to have fun, see and relax.
42. P1: I have a friend who said when she doesn't want to think of anything, she sits on the sofa and watches novelas... Watching novelas makes her relax; she doesn't have to think about anything else. And I also saw on UOL something like "TV is always spitting on our face" ((P1 escreve esta frase no quadro)) Do you also agree with that?
43. A9: Yes.
44. P1: Anyway, what do you think about Hollywood movies, "A10"?
45. A10: I like them; some movies are very good. It depends on the movie.
46. P1: It depends on the director, actors...?

47. A10: Yes.
48. P1: Let's see the other question. ((P1 passa o vídeo com a segunda pergunta: "If I gave you \$ 10 million dollars to make a movie what kind of movie would you make?" ((P1 escreve a pergunta e a resposta da entrevistada no quadro: "I would make a documentary on poverty" - entrevistada))
49. P1: How about you guys? What kind of movie would you make?
50. A1: A documentary on children who works and can't go to school because need to help their family. ((P1 escreve a resposta no quadro))
51. P1: Yes.
52. P1: How about you? What kind of movie would you make?
53. P1: Who would make a love story? Nobody? (.)
54. P1: "A2" no ((risos))
55. A2: A movie about corruption.
56. P1: How about you?
57. A3: I think I would make a documentary on beautiful places in Brazil.
58. P1: Good! ((P1 escreve no quadro a frase que a aluna falou e pede aos alunos para usarem as expressões que aprenderam)).
59. P1: How about you "A4"?
60. A4: A movie about (.....)
61. P1: Try to speak naturally, don't be artificial, OK. If I were to make my own movie I would make... ((P1 escreve a frase no quadro))
62. A4: If I were to make my own movie it would be about all kinds of discrimination.
63. A5: If I were to make my own movie It would be a cartoon ((P1 escreveu esta frase no quadro))
64. P1: You like this kind of movie, OK. Good!
65. P1: How about you "A6"?
66. A6: I have no idea.
67. P1: How about you?
68. A7: Fiction
69. P1: How about you?
70. A8: It could be a movie about Science Fiction
71. P1: Like Star Wars, things like that, yes. How about you "A9"?
72. A9: I don't know, maybe a drama.
73. ((P1 corrige o aluno dizendo que se diz)) "make a movie" and not "do a movie" If I were to make my own movie I would make ...
74. A10: A movie about science.
75. P1: So, What was the last movie you saw?
76. A3: "A grande família".
77. P1: How did you like it?
78. A3: I liked it.
79. P1: Have you seen it?
80. As: No.
81. P1: By the way do you like watching it on TV? Do you think it's funny?
82. As: Yes.
83. P1: Do you think they show the Brazilian reality?
84. A2: They don't show Brazilian reality.
85. P1: Does it show the Brazilian reality? Don't you think that Hollywood films might not show the American reality like Brazilian films? What do you think?
86. A7: I agree with you it doesn't show...
87. P1: It's just for people to sit on the sofa and relax.
88. A7: It's only to relax.
89. P1: You probably don't like European movies?
90. As: No.
91. P1: French movies, do you like them?
92. As: No.
93. P1: No. And what about Spanish movies?
94. A5: I like Spanish movies.
95. P1: Have you seen "Diários de motocicleta"?
96. A1: Yeah, I liked it.
97. P1: Me too. Have you seen "A procura da felicidade"? ...it's playing...
98. P1: By the way, guys when you watch the movies at home do you usually watch them in English or read the subtitles or in Portuguese? Have you ever tried not to read the subtitles?

99. As: Yes.  
 100. P1: OK, what do you think about this exercise?  
 101. As: Good.  
 102. P1: Learning a foreign language is not easy...so you have to make an effort...

**2º Momento** - O tema da unidade do livro desenvolvido em sala foi "*Reading and television*". P1 apresentou algumas perguntas sobre Internet; solicitou aos alunos que as respondessem em grupos de 3 e 4; salientou para que não as respondessem somente com sim e não. Durante a atividade, P1 circulou entre os alunos, orientando-os. A seqüência a seguir descreve a discussão.

1. P1: So I use the internet every day. I have friends from all over the world and I keep in touch with them using the internet. I just can't live without the internet. The internet has really changed my life. The internet helps me a lot. I think the internet has changed people's life and I think I'm not exaggerating. So, how much do you use the internet?  
 2. A1: A lot.  
 3. P1: For what purpose do you use the internet?  
 4. A1: I use to school work.  
 5. P1: You use the internet to school work, OK.  
 6. A5: For school work, fun and chatting.  
 7. A1: Chatting.  
 8. P1: Generally for chatting, OK. Do you like to chat? I have no patience. I think it's boring, you answer and the other person takes a long time to answer; you can go to the bathroom, drink water, while the person writes (+) ((risos)) (+) I like sending e-mails. How about you?  
 9. A2: When I don't have anything to do I use the internet.  
 10. P1: I use it almost every day.  
 11. A2: I use it almost every day too, for school work, for fun.  
 12. P1: The Internet is changing people's life. Yes or no? In the past people used to watch soap opera?  
 13. P1: How about you "A3"?  
 14. A3: Every day, every day.  
 15. P1: For what?  
 16. A3: To school work, for e-mailing.  
 17. P1: How about you, "A7"?  
 18. A7: Every day, for fun.  
 19. P1: How about you, "A8"?  
 20. A8: Almost every day, for e-mailing, school work.  
 21. P1: How about you, "A9"?  
 22. A9: To school work.  
 23. A10: Pretty often.  
 24. P1: OK, what about the other question. Does the internet affect our lives?  
 25. As: Yes, it has changed...  
 26. P1: So, I think it has really changed ours lives.

**3º Momento** – P1 fez uma adaptação de um exercício do livro (p. 40, nº7) em que era apresentado um quadro com "*Consumer use of media in the USA 1992-1997*". Nesta atividade o aluno teria que fazer comparações entre a realidade dos EUA e a da C1. No entanto, P1 preferiu falar somente sobre a realidade dos alunos (C1). Percebemos que se perdeu uma oportunidade de trabalhar aspectos da C1 e da C2. P1 perguntou de qual tipo de atividade que eles gostavam mais; a maioria dos alunos respondeu que gosta de assistir TV; P1/As comentaram porque isto acontece. Na seqüência, o quadro ilustra a opinião da turma e o trecho da aula.

#### CONSUMER USE OF MEDIA

((Nomes dos alunos))	L	R	E	J	A	R	S	U	E	H
Watching TV	X			X		X	X		X	X
Listening to the radio					X					
Reading newspapers	X									
Reading books									X	
Reading magazines										
Using the internet		X	X							X



1. P1: Which one do you like best?
2. A2: I like to read the newspapers.
3. P1: "A2" likes to read? What kind of news?  
((P1 pergunta a cada aluno: Which one do you like best? P1 e alunos comentam as respostas))
4. P1: Do you think it shows the Brazilian reality? ((O quadro com as respostas da turma))
5. As: Yes.
6. A2: Everybody has a TV.
7. P1: Because it's cheap.
8. A5: People like to watch soap operas. I think it talks about people's behaviour.
9. P1: Do you think TV Globo influences the behaviour of people?
10. As: Yes.
11. A5: Of course yes, TV Globo influences everything. Our behaviours...
12. P1: OK, the question is Does TV Globo influence the acting of the brothers and sisters? Understand my question?  
((silêncio))
13. P1: I'm talking about those people Diego, Iris, Fanny. ((P1 está fazendo comentários sobre o Big Brother que está passando na TV, P1 ri e comenta)) I see Big Brother, but I also read the Bible, I read Shakespere, but I also like to see Big Brother. I really don't think I'm stupid, just because I watch that, when I want some fun I turn on the TV and watch it. I think it's foolish, but it's about human's behavior. Don't you think so?  
((Alunos riem))
14. A3: Yes, I think it influences.
15. A5: I don't know.
16. A9: TV Globo influences the way they act.
17. P1: So, if TV Globo influences the way they act, it might not be real.
18. A8: It's a competition, people do everything to get the money, and they fight. (They edit the program).
19. P1: OK.

## 2ª Aula (12/04/2007)

**1º Momento** - Os alunos em duplas elaboram perguntas para entrevistar um nativo (americano) que visitaria a turma. Cabe ressaltar que esta pessoa era amiga de P1 e visitava o Brasil. P1 solicitou aos alunos que fizessem perguntas sobre os EUA. Depois que os alunos elaboram as questões, P1 confere-as, e à medida que os alunos lêem, faz sugestões. O trecho seguinte ilustra esse episódio.

1. P1: Do you know how many people are in the USA? Any idea? Yes or no?
2. As: No.
3. P1: No idea. They have about 300.000.000 people, OK? ((A seguir, os alunos, apresentam as perguntas elaboradas.))
4. A1: What do you think about the Iraq war?
5. P1: So maybe a better question instead of... what do you think? Why not ask, how do American people feel about the war?
6. A1: But... I'm asking his opinion... not how American feel.
7. P1: OK, I understand what you mean, OK, I'm not saying that you should not ask him this question, I'm just giving some other suggestion on how (.) you would have something more to talk about. OK, you can of course (.) How do you yourself feel about the war? Many people do not feel comfortable talking about their feelings. Do you understand what I mean? The objective here is trying to (.) talk to someone, so (.) we should talk about things that the person would feel more comfortable talking about, even though he's an adult, I know for sure that if he doesn't feel like talking about this kind of thing or if he doesn't want to answer the question, he would say that to you, ok?
8. A1: So, I'm going to ask if he answers OK, if no...no.
9. P1: Yeah, I'm not saying that he won't answer that.
10. A1: I understand.
11. P1: Good, very nice.
12. P1: How about your question?
13. P1: Attention please! ((Os alunos conversam com A1, explicam que a pergunta pode não ser apropriada.))
14. A2: We are saying that the question could be not appropriate.
15. P1: But, it's her opinion, right? Let's listen to her question.
16. A3: What do people in your city say about Brazil?
17. P1: What do people in the USA say about Brazil? How do you like that?
18. As: They probably say that Buenos Aires is the capital of Brazil. ((risos))

19. P1: Not everybody, I know many Americans that know that Buenos Aires is not the capital of Brazil, it's a stereotype, OK, you can't think that all Americans are foolish, you can't think also that all Brazilians are lazy and corrupt and things like that. Don't you think so, "A4"?
20. A4: Yes.
21. P1: As, they might not know much about Brazil or South America, but we also don't know much about Argentina, Colombia, Venezuela, Paraguay. Does it make sense what I'm saying, yes or no? What about you "A5"?
22. A5: How long have you been teaching?
23. P1: He is a teacher, he works as a librarian, but he can also teach... OK, how long have you been teaching? And what do you teach?
24. A6: Do you like Brazil?
25. P1: How do you like Brazil? How do you like Brazilian people? OK?
26. P1: So, now let's make some exercise of relative pronouns.

**2º Momento** – Os alunos fizeram exercícios gramaticais sobre os pronomes relativos (who/that/which) em uma folha, mas a atividade não foi corrigida.

**3º Momento** – O visitante (V) se apresenta, relata que trabalha em uma pequena escola, como bibliotecário e professor. Logo após, a entrevista é iniciada. Os alunos demonstraram estar bastante empolgados durante a entrevista. O trecho seguinte descreve a atividade.

1. A1: What do Americans like doing?
2. V: Americans generally like sports ... watching TV, meeting friends.
3. A2: How many times have you been here?
4. V: 2 times.
5. As: You speak very fast.
6. A2: Do American know (.) listen Brazilian music?
7. V: Not really. ((risos) We don't listen to Brazilian music.
8. A2: Do you have any news about Whitney Houston?
9. V: I also like her, she has been in a drug treatment program. She's trying to get cured of that.
10. A3: Did you visit just Brasilia or other cities?
11. V: Just Brasilia
12. A3: And do you like it?
13. V: Yeah, it's very nice, beautiful places, nice people.
14. A4: Do you have children?
15. V: I have two boys.
16. V: This is my second time
17. A4: Would you bring your children to live in Brazil?
18. V: (.....)
19. A5: Do you have problems with communication?
20. V: Some, I speak little Portuguese, I usually can find a way to communicate, but most people I meet speak English.
21. A5: Have you visited just Brasilia in South America?
22. V: Yes, I'd like to visit some other countries in South America.
23. A6: Do people in the United States know Brazil, What do they say of Brazil?
24. V: Well, most (.....) Jungles and rainforest. ((risos)) when the TV talks about Brazil it's always about the rainforest.
25. A6: Did you think the same?
26. V: I got a surprise, when I got here. First, I wanted to see the rainforest (.) Most people come to Brazil to see the rainforest, or to go to the beach. Brasilia is a wonderful city.
27. A7: What's your opinion about Martin Luther king?
28. V: He was a great man; he did a lot of great things.
29. A8: What do American think about George Bush?
30. V: Most Americans are getting ... He is not very popular.
31. A9: Do you meet any Brazilian people in your city?
32. V: No, I'm probably the only person who speaks Portuguese in my city.
33. A10: Do you like Brazilian food?
34. V: Yes.
35. A10: What do you like?
36. V: I like Cuscus...
37. A11: What do American like?
38. V: We like pizza, hamburgers and hot dogs.

39. A2: Is there anyone in the USA interested in knowing Portuguese?  
 40. V: Just a few.  
 41. A2: Do you cook Brazilian food?  
 42. V: No, we can't find the ingredients there. ((O sinal toca e a aula acaba))

### 3ª Aula (17/04/2007)

**1º Momento** – Três alunos fazem apresentações orais sobre: a origem do jazz; o ensino de libras e uma aluna explica como engessar pessoas que fraturam o braço. Em relação à primeira apresentação que consideramos interessante, P1 só comentou que os brasileiros não gostam de jazz e a turma concordou.

**2º Momento** - P1 introduziu aspectos gramaticais (pronomes relativos).

**3º Momento** – P1 aplicou um ditado aos alunos; eles escutaram as frases de um CD, a variedade lingüística era britânica; os alunos sentiram dificuldade, riram várias vezes por não compreenderem o que era dito. P1 pediu aos alunos para compararem entre eles o que haviam escrito e depois passou novamente o CD. P1 checou as sentenças com eles. Em pares, eles discutiram as sentenças, opinando se elas eram verdadeiras ou falsas. Logo após, escutaram as respostas científicas do CD. As frases eram de um programa de entretenimento de TV. P1 perguntou quantas eles acertaram e recolheu o ditado. Os alunos pareciam motivados durante esta tarefa. As frases abaixo foram as trabalhadas.

1. Mosquitos are more dangerous than sharks.
2. Brown eggs are healthier than white eggs.
3. The earth is hotter than Mars.
4. Coffee is more popular than tea in the UK.
5. Tigers are better swimmers than cats.
6. An adult is shorter in the morning than in the evening.
7. White cars are safer than yellow cars.
8. The word yes is more common than the word no.

**4º Momento** - Os alunos fizeram exercícios gramaticais sobre os pronomes relativos. P1 corrigiu um exercício e fez somente comentários sobre os aspectos gramaticais.

### 4ª Aula (19/04/2007)

**1º Momento** - Os alunos fizeram dois exercícios sobre os pronomes relativos, que havia sido entregue na aula anterior. Durante a correção, os comentários feitos por P1 foram somente a respeito de aspectos gramaticais. Depois, os alunos fizeram os exercícios do livro p. 59, responderam à letra A, em grupos de 2 ou 3, P1 corrigiu o exercício, explicou o vocabulário e logo após, todos analisaram as frases. Na seqüência o exercício do livro e a transcrição da atividade.

Exercício: (p. 59)

A) Check the sentences in which the relative pronoun is optional. How many sentences are true in your community? Can you think of a specific example for each?

1. A lot of people who have grown tired of city life are moving to the country.
2. People who use the Internet join chat groups to socialize.
3. E-mail is an efficient form of communication that many businesses rely on.
4. People are devoting more time to others who are less fortunate.
5. People are recycling many of the things which they would normally have thrown away in the past.

1. P1: How many sentences are true in our community, for us here in Brasilia, Brazil? For example, number one? Is it our reality? Is it true?

2. A1: No.

3. A2: The opposite.

4. P1: It's the opposite, right. A lot of people who have grown tired of the country are moving to big cities ((P1 falou rapidamente))

5. P1: How about number two? (.) What does it say number 2? "A5" can you read number 2?

6. A5: ((reads))

7. P1: Yes, of course.

8. A3: No. I think no.

9. P1: Why not? I myself use the internet to join chat groups to socialize, do you understand the meaning of socialize here? Yes or no? To socialize, to make friends?

10. A3: No ((P1 interrompe a aluna e faz a pergunta à outra aluna))

11. P1: "A4", why don't you tell it to the whole group, they don't say only, "they say people who use the Internet join chat groups to socialize", and do people do it in Brazil?

12. A3: OK, teacher, OK ((nos pareceu que a aluna concordou com P1 para não criar um atrito))

13. P1: OK, if you understand, so is it true?

14. A3: True.

15. P1: OK, true. Very nice!  
 ((Alguns alunos não concordam com a opinião de P1))
16. P1: Now, number three, "A4" could you read?
17. A4: E-mail is an efficient form of communication that many businesses rely on.
18. P1: Is it true in our community?
19. A4: Yes!
20. P1: Yes, of course all over the world, not only in our community.
21. P1: How about number four? "People are devoting more time to others who are less fortunate. How much time are you devoting to others who are less fortunate? ((silêncio))
22. P1: It depends on each one (.) we don't know...
23. A4: Yes.
24. A3: ((Inaud.))
25. P1: People, OK...they are so busy ((P1 interrompe a aluna))
26. A3: Hum...how can I say "a maioria"??
27. P1: Don't have time to even to (.) come to their English classes (.) that are three times a week, how about to less fortunate? It might be true or not, OK? How about number five, "A4"?
28. P1: Is it true?
29. A4: They don't do it...
30. P1: They don't do much about that, right? Like I was talking to one of my colleagues, here, and he said you separate everything and when the garbage man comes he will take everything and put everything in the truck and everything will be mixed (.) I've heard that in Curitiba they do it well, but in Brasilia we still don't have a recycling system, OK?  
 ((Percebemos que em alguns momentos P1 interrompia aos alunos, e eles não concluíam suas idéias, às vezes P1 fazia uma pergunta, mas não dava tempo para os alunos refletirem, passava rapidamente para a questão seguinte))

**2º Momento** - P1 desenvolveu uma atividade de compreensão oral (fonética – sons de vogais), trabalhou inicialmente com um vídeo e logo depois com uma fita cassete. Os alunos escutavam a palavra e repetiam, P1 chamou a atenção para os sons das vogais e explicou o vocabulário. Deu exemplos de frases com as palavras e solicitou que os alunos dessem exemplos.

**3º Momento** - Os alunos começaram a responder a letra B, da p. 59. O exercício era de aspectos gramaticais.

### 5ª Aula (20/04/2007)

**1º Momento** - Os alunos continuaram a fazer o exercício do livro p. 59 (letra B). Durante a correção, P1 deu atenção somente aos aspectos gramaticais. P1 entregou o ditado que havia sido feito na aula do dia 17/04.

**2º Momento** - O tema da unidade desenvolvida em sala era "*Lifestyles in transition*", o professor adaptou o exercício do livro, apresentou duas situações, ao invés de três; os alunos em grupos analisaram as situações e as discutiram. O trecho abaixo mostra a discussão.

((Situações: 1. Luis is leaving next month to spend a year in a foreign country and needs a working knowledge of the language spoken there.

2. Emily wants to change careers. She is an accountant and now wants to become a teacher.))

1. P1: So, What advice would you give to Luis?
2. A1: He could sign up for a course.
3. P1: But, he has just a month.
4. A1: Yes, but he could sign up for an intensive course.
5. P1: Yeah, that's right.
6. P1: And what advice would you give to Luis?
7. A2: He should read a lot about the language and culture.
8. P1: OK.
9. P1: How about you?
10. A3: Buy a language magazine.
11. P1: Good, what else?
12. A4: Learn about culture before going.
13. A5: He needs to make friends.
14. A6: Do you think it is easy to make friends? It is not easy to make friends because maybe they do not know about your culture. I had problems when I was there.
15. A8: Watch documentaries to know about the country and culture.
16. P1: What advice would you give to Emily?
17. A4: She could go back to school.
18. P1: Would you tell her not to become a teacher? ((risos))
19. A5: No.

<p>20. A6: She should think before deciding.</p> <p>21. A7: She needs to be patient.</p> <p>22. P1: Yes, I have to control my feelings 24 hours a day, because it's difficult to work with people. But I like my job.</p> <p>23. A9: She can't think about money, because teachers don't receive much money.</p> <p>((Quando os alunos comentaram que Luis teria que ler/aprender sobre a cultura da língua-alvo, acreditamos que estas idéias poderiam ter sido mais exploradas.))</p>
<p><b>3º Momento</b> - P1 explicou objeto direto/indireto, os alunos fizeram os exercícios propostos pelo livro; durante a correção a atenção dada foi somente aos aspectos gramaticais. Em seguida, os alunos fizeram um exercício de vocabulário da página 68.</p>
<p><b>6ª Aula (24/04/2007)</b></p>
<p><b>1º Momento</b>- Os alunos fizeram exercícios de revisão para a prova. Mais da metade da aula é dedicada aos exercícios. Os exercícios foram feitos em grupos, P1 circulou e tirou dúvidas durante a atividade.</p>
<p><b>2º Momento</b>- P1 fez a correção dos exercícios, os comentários feitos foram sobre os aspectos gramaticais.</p>
<p>Observação: não foram coletados dados nos dias 26 e 27, uma vez que ocorreu aplicação de prova.</p>
<p><b>7ª Aula (08/05/2007)</b></p>
<p><b>1º Momento</b> - P1 dividiu a turma em dois grupos de 5, os alunos analisaram 10 frases que continham erros gramaticais e de grafia, os alunos fizeram a atividade com entusiasmo. P1 circulou entre os alunos durante a atividade. P1 corrigiu as frases de cada grupo separadamente, depois fez a correção no quadro, dando explicações.</p>
<p><b>2º Momento</b> - P1 entregou um questionário aos alunos sobre sonhos, eles responderam em duplas, logo depois entregou as respostas científicas, os alunos checaram as respostas. P1 escreveu no quadro três perguntas sobre sonhos, e fez as perguntas para a turma. Os alunos participaram da atividade com entusiasmo.</p>
<p><b>3º Momento</b> - Conversa informal de P1 com a turma sobre animais, onde fez perguntas como, <i>do you have pets? What his/her name? Do you know anything interesting about animals?</i> Os alunos participaram ativamente.</p>
<p><b>4º Momento</b> - Os alunos fizeram exercícios de vocabulário do livro sobre animais (página 74).</p>
<p><b>8ª Aula (11/05/2007)</b></p>
<p><b>1º Momento</b>- P1 comentou sobre os trabalhos que os alunos apresentariam no 2º bimestre, separou os grupos, marcou as datas etc., o que tomou uma grande parte da aula.</p>
<p><b>2º Momento</b> – Cada aluno falou sobre seu animal favorito e depois P1 escreveu o nome de 3 animais (<i>a lion/ a snake/ a bird</i>) no quadro e perguntou qual animal eles gostariam de ser e por quê? Cada aluno respondeu e justificou a sua opção para o grande grupo.</p>
<p><b>3º Momento</b> – P1 explicou o uso do <i>whatever</i> e <i>whoever</i> (gramática). Os alunos fizeram o exercício do livro p.75 (letra A) e depois P1 corrigiu. Durante a correção P1 deu atenção somente a aspectos gramaticais.</p>
<p><b>4º Momento</b> – Discussão sobre a seguinte frase: <i>An animal has the same right to life as person does.</i> A seguir, a discussão.</p>
<p>((P1 escreveu no quadro a frase: <i>An animal has the same right to life as person does.</i>))</p> <p>1. P1: Do you agree or disagree? What do you think? ((ninguém responde)) Let's suppose somebody kills your dog, OK? A driver kills your dog on the street, should he go to prison? Pay for it? I know I'm exaggerating.</p> <p>2. A1: No. Whoever agrees with this sentence is hypocrite.</p> <p>3. P1: Why are you saying that?</p> <p>4. A1: I guess that there's no vegetarian here. So everybody is OK with people killing cows and chicken.</p> <p>5. P1: Talk about yourself, I think it's better when you give your opinion.</p> <p>6. A1: That's my point, I couldn't say that I agree with this because I don't mind because I eat meat.</p> <p>7. P1: So, you are saying very clearly that animals do not have the same right to life as people?</p> <p>8. A1: No, I am not saying that.</p> <p>9. P1: You are not saying that, OK. What is he saying?</p> <p>10. A1: I am saying that I can not say that I don't agree.</p> <p>11. P1: So what are you saying?</p> <p>12. As: ((risos))</p> <p>13. A1: That I would like to say that I agree with this, but (.)</p> <p>14. P1: But you don't.</p> <p>15. A1: But I don't.</p> <p>16. P1: Because it's not true for you.</p> <p>17. A1: Yeah.</p> <p>18. P1: You eat animals.</p> <p>19. A1: Yeah, so I agree with the killing animals.</p>

20.	P1: You agree with killing animals, OK, how about you, “A2”?
21.	A2: This phrase is too general. There are some animals that should die for men survive.
22.	P1: Really?
23.	A2: Yes.
24.	P1: But we can always eat fruit and vegetables. Do we really need meat to survive?
25.	A3: No, but it’s a complement...
26.	A2: ...protein.
27.	P1: Can you find proteins somewhere else?
28.	A2: I don’t know.
29.	A3: Different, but not the same.
30.	P1: OK, different proteins, but not the same.
31.	P1: Anyway you don’t agree with that.
32.	A2: Yes, that’s too general, for example a research; hamsters should die for the research...
33.	P1: So you are saying that medical science could not progress.
34.	A2: Yes.
35.	P1: If they don’t have animals for that, OK. “A4”.
36.	A4: I think they have the same right to life but at the same time we know that cows are “criadas” we have to feed them and they are going to feed human beings.
37.	P1: Yes, I understand what you mean.
38.	A3: We know that we are “criando vacas” and they will die.
39.	P1: OK.
O Sinal tocou.	

### Relatório das atividades desenvolvidas por P2

Data / Sujeito	03/03	11/04	16/04	20/04	02/05	04/05	07/05	09/05
P2	Discussão em grupos sobre TV. (01h10 min’)  Apresentação oral dos alunos. (20’)	Discussão sobre estilos de vida. (25’)  Atividade de compreensão oral. (15’)  Explicação sobre produção escrita (narrativa). (50’)	Discussão sobre objetivos pessoais em duplas. (30’)  Atividade de compreensão oral. (20’)  Discussão em grupo. (40’)	Aplicação e correção de exercícios gramaticais. (01h 30min’)	Resultado das avaliações orais e escrita. (30’)  Conversa informal sobre produtos lançados no mercado nos últimos anos. (25’)  Atividade de compreensão oral. (35’)	Conversa informal. (25’)  Introdução de aspectos gramaticais (objeto direto e indireto) e exercícios. (45’)  Exercício de vocabulário. (20’)	Apresentação das invenções (produtos criados pelos alunos). (30’)  Discussão sobre comprador compulsivo. (30’)  Atividade de compreensão oral. (10’)	Dinâmica em grupo. (30’)  Discussão (60’)

Tabela 10 – Atividades desenvolvidas em sala de aula por P2

#### 1ª Aula (03/03/2007)

**1º Momento** - Nesta aula, os alunos foram divididos em 3 grupos, cada grupo recebeu um texto sobre televisão; discutiram os temas em grupos, os quais foram: (1) *Can TV remote control our kids?*; (2) *The influence of TV*; (3) *Violent images, violent children?* P2 circulou entre os alunos, ajudou com o vocabulário, fez alguns comentários nos grupos, mas a maior parte do tempo ficou escutando as idéias dos alunos. A maioria dos alunos parecia motivada e se sentia à vontade com o grupo e com P2, porém alguns tinham dificuldade na expressão oral e ficaram somente escutando o colega, não expressando assim o seu ponto de vista.

**2º Momento** – Apresentação oral dos alunos sobre os temas discutidos. Durante a apresentação dos alunos para a turma, P2 não fez perguntas. Cada grupo foi representado por uma ou duas pessoas. Alguns comentários que os alunos fizeram foram interessantes, pois mostraram reflexão.

#### 2ª Aula (11/04/2007)

**1º Momento** - O tema da unidade trabalhada em sala é *Changing Times – Lifestyles in transition*. Em duplas, os alunos discutiram sobre o que faziam na infância (hobbies, televisão, música, roupas, comida, ambições, medo etc. (C1)) e o que estava diferente na vida deles naquele momento. P2 circulou entre os alunos e tirou dúvidas. Os alunos pareciam motivados e se sentiam à vontade em duplas e com P2. Alguns alunos tinham dificuldades em expressar suas idéias e falavam em português entre eles.

**2º Momento** - P2 desenvolveu a atividade oral proposta pelo livro, na qual dois jovens discutem sobre as diferenças entre a geração deles e a dos pais (pág. 60). P2 passou o CD duas vezes, na primeira vez fez algumas perguntas e somente alguns alunos responderam; depois foi passando o CD e fazendo perguntas. A seguir a transcrição da atividade e logo após a transcrição do diálogo.

((1ª Etapa: P2 toca o CD sem fazer interrupção e em seguida faz algumas perguntas))

1. P2: Any difference between their generation and their parents'?
  2. A1: Now people just want to live independently...
  3. P2: Any other difference?
  4. A2: ...people want to work hard, get a career...
  5. P2: Good!
  6. A3: They used to get married early.
- ((2ª Etapa: P2 passa o CD novamente e vai fazendo perguntas.))
7. P2: What did they mention first? Hum... Parents want to get married early...
  8. A2: The new generation wants to develop as an individual.
  9. P2: What else?
  10. A3: Get a profession.
  11. P2: Get a career before getting married, very good!
  12. P2: I notice now that people first want to have a house... get money before having a baby.
  13. P2: Why do you think our parents got married early?
  14. A4: To feel security.
  15. P2: They thought they would have security through marriage and now it's the opposite, you don't feel secure if you are marriage, yeah?
  16. P2: Now the second difference? Do you think it's positive?
  17. A5: No.
  18. P2: Why do you think so?
  19. A5: Our generation just expects material things.
  20. P2: Yeah ...they are just interested in material things... They think they don't have to work hard...
  21. P2: What do you think?
  22. A4: (Inaud.)
  23. P2: Yeah, their parents made their lives easier. Do you think it's a positive or negative difference? What do you think?
  24. A7: No...
  25. A2: They don't appreciate...
  26. P2: They don't appreciate things they get from their parents? They want more and more?
  27. A8: Yes...
  28. P2: Let's check if there's anything else?
  29. P2: What's the last difference they mention?
  30. A3: Differences...
  31. P2: They are more accepting of differences. Only between men and women? What's the difference they mention?
  32. A5: ...religion...
  33. P2: They accept the difference, that's it!
  34. P2: Is it positive or negative?
  35. A8: Positive
  36. P2: Yes, that's it. Is it very difficult ((the listening))?
  37. As: Yes.

**Transcrição do diálogo de compreensão oral: Generation gap**

Listen to Chris's and Paula's opinions on differences between their generation and that of their parents, and complete the chart.

Interviewer: I'm wondering if the two of you could talk to us a little bit today about how you think your generation is changing.

Paula: Changing?

Interviewer: Hmm.

Paula: You mean different?

Interviewer: Yeah. Paula: Is our generation different from our parents' generation? I think so, I mean... Chris, don't you agree?

Chris: Oh, totally, I mean, just in how we plan for the future. In the past people used to...uh... get married early and have a family, and... and base their goals for what they wanted on that.

Paula: Yeah, like I think our generation is now more concerned with developing as an individual and trying to get a profession and a career going before they join up with someone else and get married and start a family.

Interviewer: Mm-mmm.

Chris: Yeah, in the past our parents sort of gained security through marriage... but nowadays we think more about surviving independently. I, you know, think that's a good thing because everybody has a chance to really develop their individuality. You get more, I don't know, satisfaction out of life, I guess. I think we really learned from earlier generations that it's important for women to work and develop their talents and interests.

Interviewer: I see.

Paula: Totally. Uh, what else... Um, I don't know if our generation will have to work as hard or will want to work as hard. We expect more out of life... we expect to get more.

Chris: Yeah, that's true. I mean, life is much easier these days. Our parents worked hard to make things easier for us...I guess that was what all generations before us did – you know, kept working hard so that our lives would get easier. But that also means we don't appreciate things as much. We, we expect more, more, more.

Paula: well, our parents did, too.

Chris: Yeah, but they knew they had to work to get it. We just expect things, material things. I mean, so many kids, nowadays are walking around with their own laptop computers and cellular phones...

Paula: Yeah... I mean, what did they do to earn that? Did they have a stressful year at the office?

Chris: One thing I think is really positive about our generation is that, on the whole, we're more accepting of, of differences... like race or religion.

Paula: Yeah. And between men and women. There's more tolerance, and certainly things are getting more balanced in terms of equality. There are a lot less boundaries between different groups, cultures...stuff like that.

**3º Momento:** P2 fez comentários sobre a prova oral que os alunos fariam na semana seguinte e distribuiu um texto cujo título era “The Narrative Paragraph”, fez uma leitura oral com os alunos, à medida que lia, P2 fazia observações de como se fazer um texto narrativo, maneiras de se organizar frases em parágrafos, desenvolvimento cronológico de frases e idéias. P2 também explicou sobre coerência, advérbio de tempo e seqüência e trabalhou o vocabulário novo com os alunos. O texto apresentado como exemplo do estilo narrativo era sobre a festa *Mardi Gras* em Nova Orleans, portanto era repleto de aspectos culturais que poderiam ter sido explorados, no entanto P2 só mencionou que esta festa era parecida com o carnaval. Os alunos fizeram um exercício que estava proposto no texto entregue. Depois, P2 desenvolveu uma atividade do livro (p.61) que também tratava sobre produção escrita, enfatizando tópico frasal. Na seqüência o trecho com a transcrição da atividade e em seguida, o texto “The Narrative Paragraph”.

1. A1: ((reads the text))
2. P2: Pay attention to the preposition...we say depends *on*, OK?
3. A2: ((reads))
4. P2: Repeat obviously, ((alunos repetem)) yeah...
5. A3: ((reads))
6. A4: ((reads))
7. P2: The text we are going to read is about things people usually do.
8. A5: ((reads))
9. P2: The exercise that you are going to do in the book is about a present narration (.) OK? (.) Here we are going to have a description of what people usually do in a festival, OK?
10. A6: ((reads))
11. P2: Here we have a short narration, where you can improve the ideas...in the book they don't use the word controlling idea, they use supporting ideas.... Controlling idea is the statement you use to show your idea...OK?
12. A2: (Inaud.)
13. P2: The controlling idea is always repeated in the examples you give....OK?
14. P2: ((reads the paragraph about Mardi Gras))
15. P2: Mardi Gras is a kind of carnival, OK?
16. A4: What does swaying mean?
17. P2: I'm going to give the meaning of some words at the end...OK? ...Now let's read.....
18. A8: ((reads))



19. P2: So, let's go back to the text, the person describes and you don't feel anything, yes? ... The author doesn't tell what she feels... when you are writing it's important that you give your opinion ... show what you feel ok?
20. A5: Giving opinion is the controlling idea?
21. P2: Yeah (.) the opinion or what you feel, you try to illustrate (.)Let's read the other text and check if it's better.
22. P2: ((reads))
23. P2: Where is the controlling idea? What do you think?
24. A3: Delightful madness.
25. P2: Yes! Delightful madness. Everything that she says is to illustrate the delightful madness.
26. A10: ((reads))
27. P2: You have a clear idea of what happened there, OK? Of course, she showed her point of view, another person can have a different point of view...
28. P2: Now you have the exercise, ((teacher reads it)) and before we do the exercise, let's read about the adverbials of time and sequence.
29. A11: ((reads))
30. P2: You find these adverbs in the first paragraph....
31. P2: Let's do the exercise now....
32. P2: Escreveu no quadro o significado das palavras que eles tinham dificuldade. Orientou-os para que tentassem sempre compreender o significado da palavra no contexto apresentado...
33. ((O exercício foi feito em duplas e logo após P2 corrigiu))
34. A3: In the second paragraph the author showed that she or he was there.
35. P2: Good! This text is from a magazine (.) a woman wrote it.
36. A3: In the second one there are more adjectives
37. P2: Yeah there are more details...she described more...
38. P2: Yes, it specifies more, gives more information...

### The Narrative Paragraph

There are several ways to organize sentences in paragraphs. The arrangement of sentences and details depends on the writer's purpose. For example, suppose that you are asked to write about a typical morning at school. Obviously, you would not begin by telling what you do when you get home; instead, you would begin with what you do first and end with what you do at the end of the morning. In short, you would arrange your ideas according to the time in which they occurred. Ordering your sentences and ideas in order of time is called chronological development.

Although narration usually refers to the telling of a story, the term is used here to describe the relating of an experience. That experience may be in the past (past narration), it may be a typical sentence (what people usually do), or it may be going on now (present narration).

Ordering your sentences and ideas chronological is not hard, as you know. However, deciding what to include and what to omit in order words, making your paragraph unified can be difficult. And what is perhaps more difficult is having a controlling idea for your paragraph. Imagine that you received a letter from your cousin back home who is very curious about the various American customs. If you lived in New Orleans, you might decide to write to your cousin about the famous Mardi Gras celebration. Your narration might begin like this:

**For many, Mardi Gras day begins on St. Charles Avenue with the Rex Parade. By nine o'clock, the avenue is lined with people dressed in all kinds of costumes. At around ten o'clock, the parade begins. First there is the sound of sirens. The police on motorcycles always lead the parade to clear the street. Then a band usually marches by. At this time people start clapping and swaying to the music. Next come the masked men on horseback. Finally, the first float arrives carrying men in costumes and masks. Immediately, everyone rushes toward the float. They wave their hands and yell, "Throw me something, Mister!" The men generally throw beads and coins at the crowd. Then the float passes, but soon one comes and the people do the same thing over again. After about an hour, the parade passes by and the first part of Mardi Gras day ends.**

The writer has narrowed down the topic to the Rex Parade on Mardi Gras day. The sentences are arranged logically: The topic suggests chronological development, and the sentences are arranged in chronological order. The paragraph, then, is unified. But is the author's attitude about the event clear? Not really. The cousin back home would have a difficult time determining the author's attitude about this topic. Of course, the writer does not have to tell what she feels about this experience, but a controlling idea would help the reader get a clearer image of what that experience is like. The paragraph can be improved by revising it to have a strong controlling idea:

When people here talk of Mardi Gras, they use the expression “Mardi Gras Madness”. This delightful madness begins for many on St. Charles Avenue with the Rex Parade. By nine o’clock, the avenue is lined with people of all ages in colorful costumes, from cavemen to Supermen. They stroll among the crowd and chat with friends and strangers alike. Some dance and some drink. At around ten o’clock, the excitement mounts as the parade begins. First there is the welcome sound of sirens. The police on motorcycles always lead the parade to make a path through the jubilant crowd. Then a band usually marches by, playing a popular tune such as the theme from Star Wars. At this time people start clapping and dancing to the music. Next come the masked men on horseback. They wave and the crowd waves back. Sometimes a girl goes up and kisses one of the riders! Finally, someone usually shouts. “There is it”. It is the first float carrying men in costumes and masks. Immediately, everyone rushes toward the float. They wave their hands and yell, “Throw me something Mister!” The men throw beads and souvenir coins to the excited crowd. Usually, they catch the coins, but sometimes one hits the ground. Then several people rush to retrieve it, pushing and shoving if necessary. Then the float passes, but soon another one comes and the madness continues in the same way. After about an hour, the parade passes by and the first part of Mardi Gras day ends.

By adding a topic sentence with a strong controlling idea (“delightful madness”), the writer clearly establishes her attitude about the parade. In addition, the writer has changed some of the sentences and added some details to make sure that the support shows the delightful madness at the Rex Parade.

*Exercise: Reread the preceding paragraph and underline the specific changes the writer has made. What effect do these changes have on the paragraph?*

Adverbials of time and sequence

Using adverbials of time and sequence will give your writing coherence. The sentences in both of the paragraphs on the Mardi Gras celebration are arranged in chronological order. Each of the paragraphs is a short narration. A narration, as noted earlier, tells a story or describes a sequence of events. It is important in narrative writing to show the reader the time relationship between sentences and ideas; clarifying the time relationship helps to achieve coherence. After all, if any of the sentences could be switched around without any significant change in meaning, the paragraph is not coherent. In the revised paragraph about the Rex Parade, the following adverbial expressions of time and sequence tie the sentences together logically, thus clarifying the time sequence. *By nine o’clock... At around ten o’clock... First... Next...*

### 3ª Aula (16/04/2007)

**1º Momento** - O tema da unidade desenvolvido em sala foi “*Lifestyles in transition*”, e o tópico da aula era sobre o que fazer para atingir objetivos. P2 solicitou aos alunos que listassem no caderno três objetivos para serem realizados a curto prazo e 3 objetivos a longo prazo em suas vidas. Os alunos, em duplas, comentaram o que escreveram. P2 circulou entre os alunos durante a atividade ajudando com o vocabulário e às vezes fazia perguntas. Os alunos pareciam motivados.

**2º Momento** - P2 aplicou um exercício de compreensão oral valendo nota, os alunos escutaram o CD, duas vezes, responderam o exercício e entregaram. P2 checou as respostas oralmente. Esta atividade é do livro (p. 62), porém P2 fez adaptações no exercício. P2 fez comentários sobre o *listening* que trazia 3 pessoas que falavam sobre seus objetivos (perder peso, conseguir bolsa de estudo, reduzir o stress).

**3º Momento** – P2 pediu aos alunos para checaram os objetivos que haviam sido escrito anteriormente, pois o livro apresentava sugestões sobre o que fazer para atingi-los. Em duplas discutiram sobre o que fazer para atingir os seus objetivos. Durante a atividade P2 circulou entre os alunos. Depois com toda a turma checou o que eles acrescentaram. Em seguida P2 desenvolveu uma atividade do livro (p. 64) onde os alunos em grupos deram sugestões/conselhos a três pessoas para que estas atingissem seus objetivos. O trecho a seguir descreve o episódio.

1. P2: OK, now you present (.) first read the situation...
2. A1: “Luis is leaving next month to spend a year in a foreign country and needs a working knowledge of language spoken there”.
3. A2: There he can find a person that (.....) know the language there...
4. P2: ... knowledge of the language spoken and keep on working, OK? (.) In this language.
5. A3: Yes... and in a month ... maybe the solution is to find an interpreter...
6. P2: OK, “A3” reads about Kelly.
7. A3: “Kelly wants to have enough money to pay a credit card balance that is presently equal to three months of her salary”.
8. A4: (Inaud.)
9. P2: So try to call Luciano Huck’s Program, what’s the name of the program?

10. A5: “Agora ou Nunca!”
11. P2: Yes, Now or Never (.) ask to participate and get 10,000 reais.
12. As: ((risos))
13. A6: Spend less money...
14. P2: Yes, save money...
15. P2: How about Emily? “A9”, can you read?
16. A9: “Emily wants to change careers. She is an accountant and now wants to become a freelance photographer”.
17. A7: She should spend less money...
18. A8: ...talk to a photographer.

#### 4ª Aula (20/ 04/2007)

**1º Momento** - Os alunos fizeram exercícios de revisão para a prova e exercícios do *workbook*, páginas 40 e 41. Mais da metade da aula é dedicada aos exercícios. P2 tirou dúvidas durante a execução dos exercícios. Durante a correção, a grande maioria dos comentários foi sobre aspectos gramaticais, e somente duas frases foram além, como podemos observar nos excertos a seguir:

A frase do exercício era: Sitcoms/funny programas/ many people watch them. Sitcoms are funny programs that many people watch them. Após a correção da frase, P2 pergunta:

1. P2: Have you seen a “Grande Família on TV”?
2. A2: No...

A frase do exercício era: Brazil/ I want to move away. (dangerous). The more dangerous Brazil gets I want to move away. Após a correção, P2 pergunta:

1. P2: Is it true for you?
2. As: No.
3. P2: It’s not true for me.
4. P2: It depends, yes?
5. P2: It’s dangerous in Rio, yeah?
6. A1: Yeah.

Observação: não foram coletados dados nos dias 23, 25, 27, já que foi aplicação de provas.

#### 5ª Aula (02/05/2007)

**1º Momento** - P2 comentou o resultado das avaliações.

**2º Momento** - Conversa informal sobre produtos lançados no mercado nos últimos anos que fazem impacto na vida diária das pessoas (*palm top, cell phone, lap top, ADSL, MP3, video games, pen drive*). Depois P2 desenvolveu a atividade do livro que tratava sobre novos produtos (*Bouncing boots, E-mail with your coffee, computurized books*); professora e alunos comentaram sobre esses produtos e as Lans houses.

**3º Momento** – P2 desenvolveu uma atividade de compreensão oral que trazia informações a respeito de produtos lançados no mercado americano.

#### 6ª Aula (04/05/2007)

**1º Momento** – P2 apresentou aos alunos algumas invenções japonesas e fez comentários acerca desses produtos. A professora pediu aos alunos para criarem produtos deste estilo, os quais eles apresentariam na aula seguinte. Depois perguntou como os alunos gastavam o dinheiro deles.

**2º Momento** - P2 explicou objeto direto e indireto. Os alunos fizeram os exercícios gramaticais do livro (p.67), checaram as respostas em pares, depois a professora fez a correção e chamou a atenção dos alunos somente para os aspectos gramaticais.

**3º Momento** – Os alunos fizeram um exercício de vocabulário sobre compras (expressões idiomáticas). Na seqüência a transcrição da correção do exercício.

1. P2: So, the shoes in that shop cost a fortune... small or a large amount?
2. As: A large amount
3. P2: A fortune, yes... a large amount, hum.
4. P2: Now, that car was a rip-off! What do you think?
5. As: A large amount.
6. P2: A large amount, yes, because very expensive...OK. ...He paid through the nose... I think it reminds you a Portuguese word...
7. As: (Inaud.)
8. P2: Yeah, in Portuguese we say eyes they say nose. OK... He paid through the nose and we say “He paid through the eyes”.
9. As: ((risos))... a large amount
10. P2: Yes, a large amount... Our local petrol station sells cut-price petrol.

11. As: A small.
12. P2: Very good!
13. P2: The repairs to his car cost him an arm and a leg. Yeah, that's the corresponding to in Portuguese "olhos da cara"... an arm and a leg, OK?
14. As: ((risos))
15. P2: A large, yes...She bought it for a song in a flea market. What do you think?
16. As: A small.
17. P2: A small, yes.
18. P2: Now again try to guess...you decide if the sentences are true or false... OK ... If something is selling like hot cakes, not many people are buying it... What do you think? Selling like hot cakes...
19. As: False.
20. P2: False, it's the opposite, when many people are buying; we say it's selling like hot cakes. How do you say it in Portuguese?
21. As: "Vendendo que nem água".
22. P2: That's it.

### 7ª Aula (07/05/2007)

**1º Momento** - Apresentação das invenções que os alunos criaram para a turma, o design do produto foi feito em uma folha, P2 comentou as invenções. Os alunos pareciam motivados durante a atividade.

**2º Momento** – Os alunos fizeram a atividade do livro (p. 68) sobre comprador compulsivo, alunos/ professor discutiram o tópico. A seguir a discussão.

1. P2: As you know if you answered yes for most of the questions, you are a compulsive shopper OK, How many yes did you have?
2. As: None.
3. P2: None? Really?
4. A1: We don't have money teacher, how can we be compulsive shoppers?
5. As: ((risos))
6. A2: But there are people who waste money without it.
7. As: ((risos))
8. P2: Yes, without money...compulsive shoppers don't necessary have to have money.
9. A2: But they have to have credit at least.
10. P2: Yeah. They usually have credit and they spend more than they earn, (.) so find other characteristics of compulsive shoppers and answer the questions below... So what are some other characteristics? Think of anyone in your family, do you know anyone? Or a friend? And also think of number 3, the advice you would give these people.
11. A1: I have a friend that she always buys shoes; she has a lot of shoes.
12. P2: She likes shoes; she's a kind of collector. Does she have any that she doesn't wear?
13. A1: Yes, there are shoes that she wears just once.
14. P2: So, it is a kind of compulsion (.) but only for shoes.
15. A2: Yeah, but she can pay for it.
16. P2: She doesn't have problems. Do you think she is sometimes ashamed of having a lot of shoes?
17. A2: I think she's very proud. ((risos))
18. P2: So, she is a collector. ((risos)) Does anyone know an example, a person to tell us about? Do you know anyone friends to tell us about, a compulsive shopper?
19. As: No,
20. P2: No, Which are other characteristics do you think a compulsive shopper has?
21. A3: Buy to feel Happy
22. P2: Yes, a person buys to feel happy. What pieces of advice would you give?
23. A4: Don't have credit cards. If you have it, cancel all of them.
24. P2: Get rid off your credit cards. Yes, what else?
25. A1: Go to a doctor, because you have problems.
26. P2: Yeah, You know that there's a kind of therapy for this (.) get therapies....sex, drugs...what else?
27. A1: Like AA.
28. P2: Yeah.
29. A5: Don't use checks.
30. P2: I know one person she owes everyone, she looks happy, she doesn't say anything...
31. A6: I know people like this and I ask "do you sleep at night?" and they say "yes, I relax..."
32. P2: Let's continue talking about shopping. What are the ways you usually buy things? Do you use the internet?

**3º Momento** - P2 aplicou uma atividade de compreensão oral no qual as pessoas falavam sobre compras.

**8ª Aula (09/05/2007)**

**1º Momento** – Foi feita uma dinâmica, onde os alunos em círculo respondiam perguntas relacionadas ao uso do dinheiro. Os alunos estavam bastante envolvidos durante a atividade.

**2º Momento** – Perguntas sobre o texto “*No need to apologise for BMWs or blondes*” (vide p. 158), que foi entregue na aula anterior, e discussão sobre o valor do dinheiro na C1.

1. P2: How important is money to you personally?
2. A1: It makes me live.
3. P2: Survival
4. A7: To get women.
5. As: ((risos))
6. P2: Come on “A7”! ((risos)) He means he wants money to please the women, OK. ((risos))
7. P2: How about the second question. Do you see money as fundamentally good or evil?
8. A7: Good!
9. A6: Good!
10. P2: What do you think? Or both of them? Good and evil.
11. A7: It depends on (.) I think when this money can do some bad things to your life it can be evil, for example, you can spend your money in clothes, with...
12. P2: Women.
13. As: ((risos))
14. As: Drug women.
15. As: Women, cars, parties...
16. As: ((risos))
17. P2: Have you ever heard people saying “you can’t be a slave to money” use money to serve you.
18. As: Yes.
19. A4: You have to control yourself about money; you can’t let money control your life.
20. A5: I think some people change because of money.
21. P2: For example.
22. A5: My grandfather died and my step grandmother wants everything, all the money just for her.
23. P2: I have seen it in my family. Brothers and sisters...
24. P2: OK, “A1” read the question number 1 and answer.
25. A1: How important is money in our society?
26. A2: It’s essential for our society a person that has enough money, for example you don’t need to depend on public hospital for example or public school.
27. As: ((risos))
28. A1: Public school.
29. A3: I think money is not all in our life but you need it to eat, to wear, to health, you need it to live better but it’s not all.
30. P2: And the second question?
31. A1: What else does your society value?
32. A4: We discussed (.) besides money society thinks about power.
33. P2: Power is related to money.
34. A4: ... there’s a relation between power and money.
35. P2: What about beauty ...?
36. A1: Beauty?
37. P2: Beauty, yes
38. A3: We haven’t thought about it.
39. A6: Teacher, why do people feel beauty?
40. P2: To get money.
41. A6: So.
42. As: ((risos))
43. A6: Yes.
44. P2: But they don’t value beauty, they value money. ((risos))
45. As: Yes (.) yes.
46. P2: I think also people value beauty but not only for money’s sake but because of (.) hum (.) narcissism ((risos))
47. A3: Use the money to get beauty.
48. A6: We think about knowledge but we use knowledge to make money.
49. P2: Yes, does our society value the knowledge?

50. A6: No, the value the money that knowledge can bring.
51. As: ((risos))
52. P2: Great!
53. A6: Why do we study? (.....) To have (.....) or fortune?
54. P2: You are saying that we don't value anything else (.) besides money? The question is what else does your society value?
55. A7: For example, if you have a valuable knowledge and you are very intelligent, but you are a poor, you are not a person of success, but if you are rich you are important, you have more value.
56. As/P2: ((risos)) Yeah.
57. P2: How about question number 2, another group to answer question number 2.
58. A7: ((P2 lê a camiseta de formatura que eles haviam acabado de comprar.))
59. P2: "Try not to be a man of success but rather to become a man of value".
60. As: ((risos)) Yes...
61. P2: Another group question number 2, read the question.
62. A5: Do you agree with the way the writer sees 'coercion' might there be in reality?
63. A7: (.....)
64. P2: Don't you think that sometimes you are not so free? ((You don't have (.....) to make choices?))
65. A6: No, we have the liberty of choices, why not?
66. P2: Sometimes the advertisements are so appealing, that they convince you to spend what you don't have and then you don't have any choice of (.....) (paying)
67. A6: It happens with compulsive shoppers.
68. P2: Only compulsive people?
69. A6: I don't see myself as I person convinced by advertisements, oh my God I need to have that! No.
70. P2: Don't you think you are an exception? Most people are convinced.
71. A6: I wouldn't like to think like that.
72. As: ((risos))
73. P2: What about the other groups, what did you discuss?
74. P2: Sometimes it's not as free as the author says in the text, that you can have (.....) Then you negotiate for things with people and than you make your money, but on the other hand, that's my opinion. Think what the question makes you think (.) on the other hand sometimes people persuade you, but you don't have that freedom to choose, OK? Thinking for example, of food, that is something essential, OK? So you have to buy food, you need money for that, so sometimes because of the amount of money you earn, you don't have the right to make choices, OK? You have to buy only specific (.....) you have to buy only these specific pieces of (.....)
75. A6: Teacher it's not logical it's not because people convince you.
76. P2: That's coercion because of the system.
77. A: (.....)
78. P2: So if you don't mind. (.) OK, let's move to question three, another group. Read the question.
79. A8: "Can you think of any activity 'more virtuous' than making money? If so, what is it, and why is it more virtuous?"
80. A6: I think Medicine.
81. P2: Medicine, You mean research, why?
82. A8: Because it saves lives.
83. A7: Teacher, I think that there are many virtuous that you can substitute for money, but you can use it to get money, for example the knowledge, that's a big virtuous, but we need knowledge to get money.
84. P2: Isn't it the opposite, we need money to serve us, and get what you want, that is knowledge and scientific discoveries?
85. A9: There are some people that don't have money, but they help people, they have a lot of social activities that the people don't have money, but they help and that's very good.
86. A5: Not always.
87. A10: (.....) you need money to go there (.....) you need money...
88. A6: Yeah, only rich people do research.
89. P2: I disagree, I disagree...
90. A6: I agree with her when she says you have to have money.
91. A6: We need to help people to make money (.) you see money is always involved, but the way we help nowadays I see as a wrong way because we don't teach them how to do something, make money, we give.
92. A7: Everything is around money, but we are talking about values, virtues, for example, make something good for someone.
93. P2: The idea involves money, but is money the main point, OK? That's it.
94. P2: OK, let's listen to question number 4.
95. A12: "Is money ever better used in public hands rather than private hands?"

96. A13: In public hands help more people.  
 97. As: No, they rob more.  
 98. A13: How many private schools have in Brasilia?  
 99. A7: Very few...  
 100. A12: I think that money in public hands is bad used; politicians spend the money (.) for private interests, building roads near their properties.  
 101. P2: It depends on the government, if they are corrupt. ((Sinal tocou))

**Focus**

*How important is money to you personally?*

*Do you see money as fundamentally good or evil?*

**No need to apologize for BMWs, or blondes**  
**Mary Ellen Synon**

**Making money solves most problems, and in Ireland today, plenty of men are making plenty of money. The only reasonable response is a cry of, 'Well done.' Yet instead we are hearing complaints that too many Irish are now making too much money. We are hearing accusations of greed, and criticism about pressure. Why?**

Because there are people who are envious, mean-spirited, and incapable. And when they see other people enchanted with making money, they can only hiss and begrudge. One could say their complaints are pettiness and ought to be ignored.

But I believe it is more than just begrudgery. And I believe there is danger. For, although there is no more virtuous activity than making money, even the Irishmen who do it best do not seem to understand why it is such a good thing.

Certainly they know that making money makes their life better. But they have no understanding of the morality of what they are doing. You can hear their uncertainty when they talk about their work. An industrialist says he has been 'lucky' and points to how many jobs his industry has created: but wealth is never built by luck, it is built by brains. And the point of industry is profit.

You know a man understands the morality of money when he says, 'I had the idea for this factory. I took the risk, put in the long hours to make it work. And every year, I intend to get more productivity out of every worker, and deliver more profit to myself. And I love it.'

Yes, of course such a man will create employment, will have a healthy effect on local life. But none of this is the point. He is making money through trade: that is virtuous.

Trade is the means by which man gets what he wants, freely and without coercion. It is the free exercise of an individual's judgment in pursuit of whatever he values.

What the begrudgers say is, 'He has plenty' never 'earns plenty' as though the wealth just existed by chance 'so we must redistribute it.' That is greed. And the danger of the capitalists' ignorance of their virtue lies just there: they do not understand that to capitulate to redistribution is wrong.

A man's money is a man's liberty.

When the State controls a man's money, it controls the man. That is why the liberty of citizens rests in many people having lots of money. When private citizens have money, they must use it wisely, or lose it to more clever citizens, in whose hands the stuff will be better used.

When the State has money, it is used for political purposes. Money in their hands produces nothing. In private hands, it produces goods, services, jobs, decent houses, healthy teeth, well-educated children, safer cars, and all the other things that make life agreeable.

It also produces, around the fringes, blondes, Armani suits, and Rolex watches. And while those may be irritating, they are never compulsory.

The meat and potatoes are work, productivity, creativity, investment, and profit, Irishmen shaping their lives through their own work with their own money. Why begrudge them a blonde and a Hermes tie?

Discussion:

1. How is important money in your society? What else does your society value?
2. Do you agree with the way the writer see trade? What kind of 'coercion' might there be in reality?
3. Can you think on any activity 'more virtuous' than making money? If so, what is it, and why is it more virtuous?
4. Is money ever better used in public hands rather than private hands?