



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

HUMBERTO MOREIRA BARROS FILHO

**ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA**

**BRASÍLIA-DF
2019**

HUMBERTO MOREIRA BARROS FILHO

**ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa.

BRASÍLIA-DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MB277a Moreira Barros Filho, Humberto
ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA INGLESA / Humberto Moreira Barros Filho; orientador
Lúcia Maria Assunção Barbosa. -- Brasília, 2019.
73 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Linguagem não verbal. 2. Cultura no livro didático.
3. Ensino de línguas. I. Maria Assunção Barbosa, Lúcia ,
orient. II. Título.

HUMBERTO MOREIRA BARROS FILHO

**ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa.

Brasília, 28 de março de 2019.

Banca Examinadora formada por:

Prof.^a Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa
Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Universidade de Brasília (Examinador Interno)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana
Secretaria de Estado de Educação/DF (Examinador Externo)

Prof. Dr. Francisco Cláudio Sampaio de Menezes
Universidade de Brasília – Suplente

*Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?*

Arnaldo Antunes.

AGRADECIMENTOS

À minha família e aos amigos, por compreenderem minhas ausências e estarem ao meu lado, motivando-me a cada passo desse caminho. Em especial ao Antônio, à Patrícia, ao Pedro e ao Tio Orfeu: sem o apoio de vocês, esse trabalho não teria sido possível. A vocês, os meus mais verdadeiros agradecimentos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa, por ter-me acolhido e norteado nessa jornada. Sua sabedoria e confiança ajudaram-me a enxergar além do que percebia, resultando na concretização deste trabalho.

À UNB e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) Almeida Filho, Augusto Luitgards, Maria Del Carmem e Yûki Mukai pelos conhecimentos e pelas importantes contribuições que farão parte de mim daqui para frente. Aos professores Juscelino Sant'Ana e Francisco de Menezes: sinto-me honrado em tê-los como examinadores deste estudo.

Aos meus queridos amigos do PGLA que, junto comigo, sofreram e sorriram. Em especial à Claudia, à Dayla, à Daniella, à Tama, à Vanessa, ao Rafael, à Priscila e à Sabrina. Obrigado por estarem ali o tempo todo; realmente, tudo deu certo.

Por fim, agradeço aos especiais Alcides Hermes Thereza, Luiz Carlos e Yuri Artiaga. O sonho se concretizou.

RESUMO

Uma comunicação intercultural é mais complexa que a simples troca de mensagens escritas e faladas, por ser composta de aspectos culturais menos explícitos que regem o comportamento de seus interlocutores. Por meio de levantamento bibliográfico de teóricos que discutem as dimensões não verbais da língua-cultura e de dados coletados junto a professores de língua inglesa, esta dissertação visa identificar como os aspectos não verbais da cultura podem ser utilizados no ensino de línguas e analisar como eles são tratados nos livros didáticos de inglês. Trata-se de uma análise documental qualitativa de duas coleções e um livro, todos didáticos, de Língua Inglesa. O estudo tem suporte em teóricos como: Almeida Filho (2002; 2017); Ekman (2003); Gullberg (2006), Hall (1959; 1990); Kałuska (2013); Moran (2001), entre outros. Nessa análise, verificou-se que os aspectos não verbais da cultura estão intrinsicamente ligados ao corpo dos falantes (expressões faciais, olhar, Proxêmica e gestos) e, além de comporem o pano de fundo de suas culturas (tempo, lugar, velocidade e modos), influenciam suas interações. Identificou-se que os livros analisados se utilizaram das potencialidades dos citados aspectos em exercícios de interpretação, gramática, léxico e oralidade. Por meio de questionário, pôde-se, por outro lado, constatar que esse tema é pouco explorado no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Espera-se com a pesquisa propiciar não apenas discussões, mas ações efetivas acerca do papel e da importância que a linguagem não verbal possui no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de modo geral.

Palavras-chave: Linguagem não verbal. Cultura no livro didático. Ensino de línguas.

ABSTRACT

An Intercultural communication is incredibly more complex than the simple exchange of written and spoken messages, due to being composed of not quite explicit cultural aspects that rule the behavior of its interlocutors. Through bibliographical research of authors who discuss the non-verbal dimensions of culture-language and data taken from English as Second language teachers, this dissertation tries to identify how the non-verbal aspects of language can be used on language teaching and how they are handled on English as second language textbooks. This is a qualitative documentary analysis of two collections and an English as second language textbook, is based on authors such as: Almeida Filho (2002, 2017); Ekman (2003); Gullberg (2006), Hall (1959, 1990); Kaluska (2013); Moran (2001) et al. In this analysis, it was found that the non-verbal aspects of culture are intrinsically connected to the body of the speaker (facial expressions, proxemics and gestures) and, beyond building the background of their respective cultures (time, place, velocity and modes), they influence their interactions. It was identified that the analyzed books utilized the potential aspects in interpretation, grammar, lexicon and orality exercises. Through a quiz, it was also possible to come to the conclusion, on the other hand, that this topic is still not much explored on the context of second language learning. I hope that this research not only allow for further discussions, but also for effective actions concerning the role and importance non-verbal language has on the context of teaching and learning of second languages in general.

Keywords: Non-verbal language. Culture on textbooks. Second language learning.

RESUMEN

Una comunicación intercultural es más compleja que el simple intercambio de mensajes escrito y hablado, por ser compuesta de aspectos culturales menos explícitos que rigen el comportamiento de sus interlocutores. A través de levantamiento bibliográfico de teóricos que discuten las dimensiones no verbales de la lengua-cultura y de datos colectados junto a profesores de lengua inglesa, este trabajo busca identificar cómo se pueden utilizar los aspectos no verbales de la cultura en la enseñanza de lenguas y analizar cómo se tratan tales aspectos en los libros didácticos de inglés. Se trata de un análisis documental cualitativo de dos colecciones y un libro de lengua inglesa usa el soporte de teóricos como: Almeida Filho (2002, 2017); Ekman (2003); Gullberg (2006), Hall (1959, 1990); Kaluska (2013); Moran (2001) entre otros. En el análisis, se verificó que los aspectos no verbales de la cultura están intrínsecamente relacionados con el cuerpo de los hablantes (expresiones faciales, proxémica y gestos) y, además de componer el telón de fondo de sus culturas (tiempo, lugar, velocidad y modos), influyen en sus interacciones. Se ha identificado que los libros analizados han utilizado de las potencialidades de los aspectos en ejercicios de interpretación, gramática, léxico y oralidad. Por medio de encuesta, se nota que aún se explora poco ese tema en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se espera con esta investigación propiciar no solamente discusiones, pero acciones efectivas acerca del papel y de la importancia que el lenguaje no verbal posee en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de modo general.

Palabras clave: Lenguaje no verbal. Cultura en el libro didáctico. Enseñanza de lenguas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Gesto Italiano	30
Figura 2	–	Gesto dedos cruzados	31
Figura 3	–	Gesto representando número três em culturas diferentes	32
Figura 4	–	Distâncias na Proxêmica	37
Figura 5	–	A distância em diferentes culturas	38
Figura 6	–	Expressões Faciais	51
Figura 7	–	Texto: como melhorar suas habilidades de conversação	52
Figura 8	–	Texto: respostas perfeitas para perguntas difíceis e complicadas em entrevista	53
Figura 9	–	Curiosidade sobre os brasileiros	54
Figura 10	–	História em quadrinho: cumprimentos	55
Figura 11	–	Saudações em várias culturas	56
Figura 12	–	Linguagem Corporal	57
Figura 13	–	Deixe seu corpo falar	58
Figura 14	–	Etiqueta à mesa na Índia	60
Figura 15	–	Fatos para se pensar sobre comportamento	61
Figura 16	–	Fatos sobre países diferentes	62
Figura 17	–	Costumes locais	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Resultado em porcentagem à pergunta 2 do questionário	46
Gráfico 2	–	Resultado em porcentagem à pergunta 4 do questionário	47
Gráfico 3	–	Resultado em porcentagem à pergunta 5 do questionário	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Alto contexto

BC – Baixo contexto

CC – Competência Comunicativa

LD – Livro Didático

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – TEMA, RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO DE PESQUISA	12
1.1 OBJETIVOS	14
1.1.1 Objetivos específicos	14
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	14
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
1.4 ESCOLHA DA METODOLOGIA	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 LÍNGUA-CULTURA E SEUS ASPECTOS NÃO VERBAIS	17
2.2 O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA EM MATERIAIS DIDÁTICOS	21
2.3 OS ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA	24
2.4 A LINGUAGEM NÃO VERBAL NO ENSINO DE LÍNGUAS	28
2.4.1 Os gestos.....	29
2.4.1.1 Metafóricos ou emblemáticos.....	29
2.5 A FACE E A EMOÇÃO.....	33
2.6 PROXÊMICA	36
3 METODOLOGIA	40
3.1 NATUREZA DA PESQUISA – ABORDAGEM QUALITATIVA	40
3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	41
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	42
3.4 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	43
3.5 A ANÁLISE DE DADOS.....	44
4 ANÁLISE DE DADOS	46
4.1 A LINGUAGEM NÃO VERBAL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	50
4.1.1 A face, emoção e o olhar.....	51
4.1.2 Os gestos e a linguagem corporal.....	54
4.1.3 Cultural manners – a etiqueta não verbal (tratos não verbais da cultura).....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE	73

1 INTRODUÇÃO – TEMA, RELEVÂNCIA E MOTIVAÇÃO DA PESQUISA

A prática da competência linguístico-comunicativa (habilidades linguísticas) supostamente conferiria a habilidade de interagir com outro falante da língua alvo, porém, durante uma situação real de uso, mais aspectos da língua compõem o que é dito. Para Hall (1990), a forma em que uma mensagem é passada pode ser mais importante do que o seu conteúdo. Em um diálogo intercultural pode ocorrer uma série de mal-entendidos provenientes dos aspectos não verbais do discurso. Richard e Schmidt (2000, apud KAŁUSKA, 2013, p. 221)¹ elucidam:

Muitas vezes há mais problemas na comunicação intercultural do que na comunicação entre pessoas do mesmo *background* cultural. Cada participante pode interpretar o discurso do outro de acordo com suas próprias convenções e expectativas culturais. Se as convenções culturais dos palestrantes são muito diferentes, interpretações erradas e mal-entendidos podem facilmente surgir, resultando em um colapso total da comunicação. (tradução minha²).

Para alguns teóricos como Hall (1990) e Fast (1970), o que se é comunicado de forma não verbal é mais amplo do que se é comunicado por palavras, e as diferenças culturais não verbais entre os falantes podem interferir negativa ou positivamente na negociação de sentido. Nessa visão, o aprendente de língua estrangeira já começa sua interação com a nova língua a partir de uma posição desfavorecida, pois sua língua-cultura³ não verbal materna diverge da nova. Nesse sentido, entendo válido e pertinente dedicar um estudo a essa questão.

Venho pesquisando linguagem não verbal desde a minha licenciatura, concluída em 2012. Em sede de Trabalho de Conclusão de Curso⁴, tive a oportunidade de estudar os gestos, as expressões faciais, a distância interpessoal, a postura e o olhar em aulas de língua inglesa. Constatei à época que a sala de aula é um ambiente rico de interações não verbais, pois elas ocorrem frequentemente entre aprendente e professor. Em outra oportunidade, já em 2014, no

¹ “There are often more problems in cross-cultural communication than in communication between people of the same cultural background. Each participant may interpret the other’s speech according to his or her own cultural conventions and expectations. If the cultural conventions of the speakers are widely different, misinterpretations and misunderstandings can easily arise, even resulting in a total breakdown of communication”.

² Todas as citações em língua inglesa utilizadas neste trabalho foram traduzidas pelo autor. Desta forma, para que a fluidez da leitura não seja comprometida, deixarei de utilizar, a partir deste ponto, a expressão “tradução minha”.

³ A presente pesquisa não separa ‘língua’ de ‘cultura’ por entender que uma não existe sem a outra, assim como para Mendes (2011, p. 143) “A cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar (...), uma língua-cultura”.

⁴ BARROS FILHO, Humberto Moreira. O som do silêncio: a linguagem não verbal em sala de aula de língua inglesa. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso, 2012. Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês. Universidade Estadual de Goiás (UEG).

artigo⁵ de conclusão de minha pós-graduação *lato sensu*, demonstrei como o *feedback* não verbal do aprendente pode ser utilizado pelo professor para reduzir o filtro afetivo do aluno.

Esses estudos anteriores influenciaram minha atuação docente, expandindo minha percepção sobre o não verbal. Como professor de língua estrangeira (Inglês) no ensino regular, em universidade e em cursos particulares de língua inglesa, questioneei-me se somente os aspectos gramaticais da língua seriam suficientes para conferir fluência e se a forma com que a cultura é demonstrada nos livros didáticos faria jus à realidade de uso da língua, uma vez que era comum “meus” aprendentes relatarem que, ao conversarem com estrangeiros, sentiam dificuldade ou insegurança quanto ao que se era comunicado. Segundo eles, as palavras eram inteligíveis, porém, tinham dificuldades de entender a intenção e, assim, ficavam inseguros por não conseguirem “antecipar” o que seria falado.

Verifiquei, ainda, na época que poucas pesquisas discutiam o papel que a linguagem não verbal desempenha dentro dos processos comunicativos interculturais. Alguns destes desafios persistiram até a data deste estudo, por exemplo, a dificuldade que enfrentei em identificar bibliografias recentes que verssem sobre proxêmica ou linguagem não verbal como um fator importante no contexto ensino e aprendizagem de línguas.

Desta forma, busquei nesta dissertação de mestrado focalizar as teorias que tratam desses aspectos/canais na língua-cultura e no seu aprendizado. São eles: a linguagem corporal, os gestos e as expressões faciais, proxêmica; e os aspectos não verbais presentes na própria cultura, como o tempo, espaço e velocidade da mensagem.

Para tanto, o estudo analisa as ocorrências (ou não) desses fatores culturais em livros didáticos de inglês. Ao mesmo tempo, faz-se um levantamento junto a professores de inglês a fim de saber o que pensam sobre esses canais. Deste modo, espera-se contribuir para a área da Linguística Aplicada que, segundo Almeida Filho (2017),

(...) lida com questões de linguagem e de comunicação identificadas no cotidiano social, questões essas que são analisadas com base teórica própria (...) Atuar em Linguística Aplicada é quase sempre atuar normalmente na *disciplinaridade* de cada uma das disciplinas aplicadas, facultando-se a partir dessas condições, a colaboração livre com outras disciplinas para a superação de questões complexas do mundo contemporâneo da linguagem por meio de práticas interdisciplinares e transdisciplinares. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 1).

Dada a epistemologia da Linguística Aplicada e tendo em vista o campo de atuação que seu caráter disciplinar e interdisciplinar oferece, poderei atuar e utilizar-me de outras áreas do

⁵ NETO, Antônio Rego Barros; DA SILVA, Bruna Cristina Bonfim; BARROS FILHO, Humberto Moreira. Feedback Não Verbal e Filtro: um estudo de caso reflexivo sob a percepção do docente. Anais da Semana de Integração do Campus de Inhumas, v.2, n. 1, p. 140-149, 2015.

conhecimento para identificar e complexar as características não verbais culturais que afetam a comunicação, além de provocar outros professores de línguas para que atentem em não somente contribuir para a formação dos aprendentes em falantes bilíngues, mas também em falantes sensíveis aos aspectos não verbais inerentes à língua e à cultura estudada.

1.1 OBJETIVOS

Como objetivo geral proponho identificar aspectos não verbais culturais em livros didáticos de língua inglesa.

1.1.1 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, busco: 1) discutir e identificar os aspectos não verbais que podem ser utilizados no ensino de língua e cultura e 2) verificar como estes são tratados dentro dos livros didáticos (LD) analisados.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo dos objetivos expostos, estabeleceram-se algumas perguntas que norteiam o estudo: 1) Qual era a opinião dos professores de Língua Inglesa sobre os aspectos não verbais da língua e cultura? 2) Como os aspectos não verbais aparecem nos livros didáticos utilizados por esses professores?

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Para responder a essas perguntas e atingir os objetivos propostos, a dissertação está estruturada em cinco seções, nelas inclusas a presente introdução e as considerações finais.

O primeiro capítulo – Introdução – faz um panorama sobre o tema, a relevância e a motivação para a realização da pesquisa. São apresentados, ainda, os objetivos gerais e específicos, assim como as perguntas que guiaram esse trabalho e sua estrutura.

No capítulo segundo, apresento o aporte teórico utilizado para a discussão temática e analítica do estudo. Os conceitos centrais desse capítulo são relativos aos de cultura e como esta deve ser ensinada no livro didático. Os aspectos não verbais da cultura e a linguagem não verbal no ensino de línguas são igualmente explorados.

No terceiro capítulo, discorro sobre o referencial metodológico que forneceu suporte para a coleta, análise e interpretação dos dados. Nele, apresento a fundamentação que caracteriza o estudo como uma pesquisa qualitativa de análise documental e o *corpus* de análise, no qual justifico minha escolha.

No quarto capítulo, analiso as respostas dos professores de língua inglesa a questionário elaborado e estabeleço, assim, um diálogo com o capítulo teórico. Neste capítulo, ainda construo uma análise detalhada de cada aspecto não verbal encontrado nos livros selecionados.

Por fim, no quinto capítulo, teço as considerações finais sobre as análises realizadas e apresentadas algumas reflexões sobre cada um dos livros investigados. As perguntas e objetivos iniciais de pesquisa são retomados, ao tempo em que discorro sobre as limitações inerentes ao estudo, tendo em vista que o material selecionado consiste em uma amostra, bem como alguns desacertos cometidos durante o processo investigativo. Finalmente, apresento sugestões para trabalhos futuros.

1.4 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Pertencente à área da Linguística Aplicada, em específico ao campo ensino e aprendizagem de línguas, adoto a pesquisa qualitativa como método de investigação que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.”

Esta dissertação é, ainda, configurada como análise documental, pois, de acordo com Caulley (1981 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), este tipo de exame “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Considero essa escolha metodológica como a mais apropriada ao objetivo proposto, pois, deste modo, analiso o documento a partir de sua própria expressão. Segundo Ludke e André (1986):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39)

Para a escolha do *corpus* de análise, utilizei-me de questionário por mim elaborado, como instrumento de coleta de dados. Nele quinze professores de língua inglesa responderam a sete perguntas relacionadas às suas práticas e opiniões sobre o livro didático que utilizam.

Desta forma, minha amostra de análise é composta de nove volumes: quatro deles compõem a coleção de livros didáticos de inglês “*Way to English*”, da editora Ática; outros quatro volumes provêm da coleção “*Touchstone*”, da editora *Cambridge University Press*, e o livro “*New English File*”, da editora *Oxford*.

Os conceitos utilizados para a execução da parte metodológica desta pesquisa partem de Lüdke e André (1986, 1986); Gill (1999), quanto à concepção e elaboração do questionário, e Chizzoti (2006), Denzin e Lincoln (2006), para a abordagem qualitativa.

A seguir, trato dos preceitos teóricos que fundamentam essa dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Relações interculturais ocorrem a todo instante em um mundo altamente comunicativo. Entramos em contato com a cultura alvo por meio de redes sociais e internet de forma instantânea, como nunca o fizemos antes. O mesmo pode ser dito quanto às interações interculturais presenciais; por óbvio que estas ocorrem em menor número e velocidade quando comparadas às interações *on-line*, porém, são de alta relevância na construção dos sujeitos e do conhecimento. Nessas condições, saber falar inglês tornou-se imprescindível para quem deseja atingir outras culturas.

É fato que a Língua Inglesa ganhou o *status* de língua franca⁶ no mundo dos negócios, acadêmico, esportes e cultural (em especial, no cinema e na música). Ter uma boa fluência na língua inglesa, isto é, saber falar e ouvir na língua, não satisfaz os padrões atuais de interação. Quem quer que ouse habitar ou estudar outra cultura rapidamente entenderá que seus hábitos e maneiras orquestram silenciosamente seus falantes. Com efeito, os aspectos não verbais de uma cultura estão imbricados em suas engrenagens, seja no corpo do falante ou na cultura em que ele reside.

Neste capítulo, embaso-se em pesquisas e pesquisadores que estudaram como as relações interculturais afetam a linguagem. Por meio desses embasamentos teóricos, busco refletir e discutir sobre como os aspectos não verbais presentes na língua e na cultura podem ser utilizados positivamente no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.

Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico de vários estudos que utilizam a linguagem não verbal ou levam em consideração suas propriedades, a fim de analisar se o livro didático, tido como o mais importante instrumento utilizado dentro de sala de aula de idiomas, leva em consideração estes aspectos no ensino de cultura e língua.

2.1 LÍNGUA-CULTURA E SEUS ASPECTOS NÃO VERBAIS

Não se pretende aqui esgotar o assunto ‘cultura’, cujo conceito por si só propiciaria uma pesquisa extremamente rica se lidarmos somente com sua grande gama de definições. Aspire-se, sim, discutir como língua e cultura são indissociáveis e, por conseguinte, como os aspectos não verbais que as compõem também o são. Uma vez embasados, passaremos a discutir a implicação de um ensino de cultura que considere o seu aspecto não verbal.

⁶ Segundo Seidhofer (2005, p. 339), refere-se à comunicação em inglês entre falantes com diferentes línguas maternas, haja vista que somente um a cada quatro falantes de língua inglesa é falante nativo da língua.

Definir cultura tem sido um desafio para vários pesquisadores devido aos inúmeros contextos em que o termo é utilizado. Moran (2001, p. 13) explica que as diversas acepções ocorrem porque os teóricos e profissionais trazem suas próprias perspectivas e definições⁷, que acabam por compor as múltiplas faces do que é cultura. Para que não ocorra uma divergência do que se pretende aqui definir como cultura, trazemos à discussão autores que estejam envolvidos na área de língua, cultura ou ensino de línguas.

Para Moran (2001), todos imersos na cultura veem e escutam a língua em todos lugares. Nesse contexto, língua e cultura estão claramente fundidas, uma refletindo a outra. O autor explica:

A língua incorpora os produtos, práticas, perspectivas, comunidades e pessoas da cultura. Para revelar totalmente a cultura, nós devemos examinar a língua. A língua é um produto da cultura, como qualquer outro, mas também desempenha um papel distinto. Os membros da cultura criaram a língua para carregar com ela toda sua prática cultural, para identificar e organizar todos seus produtos culturais e para nomear as perspectivas culturais subjacentes em todas as várias comunidades que compõem sua cultura. As palavras da língua, suas expressões, estruturas, sons, e *scripts* refletem a cultura, assim como os produtos culturais refletem a língua. A língua, portanto, é uma janela para cultura. (2001, p. 35)⁸.

Moran não é o único que considera língua e cultura como inseparáveis. Para Almeida Filho (2002, p. 210), “(...) o lugar da cultura é o mesmo da língua”. Para o autor, “[a] cultura governa as atitudes, comportamentos e representa os costumes dos falantes de uma língua. Ela orienta as ações e as perspectivas desses falantes frequentemente, sem que eles estejam conscientes disso.” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 213).

De acordo com Norris e Tsedendamba (2015, p. 205), o termo ‘língua-cultura’ foi cunhado por Michael Agar para definir o laço essencial entre linguagem e cultura. Para o autor, os falantes vão além da gramática e do vocabulário, utilizando-se de recursos como conhecimento passado, informações, hábitos e comportamentos locais e culturais, à medida que negociam a língua-cultura. Segundo Agar (1994, p. 28), “a cultura está na linguagem e a linguagem é carregada de cultura”. Mendes (2011, p. 143-144) define língua-cultura como

(...) um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturamos as nossas ações e experiências

⁷ “Culture has many definitions, because it is multifaceted and also because theorists and practitioners bring their own perspectives to their definitions.

⁸ “(...) language embodies the products, practices, perspectives, communities and persons of culture. To fully reveal the culture, we must examine the language. Language is a product of the culture, as any other, but it also plays a distinct role. Members of the culture have created the language to carry out all their cultural practices, to identify and organize all their cultural products and to name underlying cultural perspectives in all the various communities that comprise their culture. The words of the language, its expressions, structures, sounds, and scripts reflect the culture, just as the cultural products and practices reflect the language. Language, therefore, is a window to the culture.”

e as partilharmos com os outros. Esse sistema complexo, quando em movimento e em fluxo de trocas simbólicas, envolve diferentes níveis de estruturas formais, como os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, as unidades de sons e suas representações gráficas, assim como um sistema de normas e regras de organização e combinação dessas estruturas. Além disso, ou *junto com isso*, envolve um conjunto de códigos sociais e culturais que inclui tudo o que nós fazemos como nosso corpo, com a nossa voz e com nossos movimentos quando nos comunicamos, assim como tudo o que precisamos saber quando interferimos numa conversa, aceitamos um convite para jantar, pedimos opinião sobre a roupa que vestimos, cumprimentamos um desconhecido, demonstramos interesse amoroso ou simplesmente reagimos ao que se apresenta diferente de nós.

Como Moran (2001), Almeida Filho (2002) e Mendes (2011) delineiam que cultura parece ser tudo aquilo que norteia um povo e seus falantes, regendo suas ações, perspectivas e práticas. É justamente pela influência que o agir e as práticas de uma cultura provocam na linguagem que este trabalho se interessa.

Compreende-se, assim, que o tema língua e cultura esteja bem delineado dentro da área de ensino e aprendizagem de línguas. Deste modo, esta pesquisa não tem a pretensão de discutir tais termos nos mesmos moldes e profundidade que têm sido tão bem discutidos e definidos por outras pesquisas na área.⁹ Aqui, pretendemos revisitar esses vocábulos, porém sob uma perspectiva não verbal. Desta forma, passa-se aos aspectos não verbais da língua e cultura.

Autores que discutem sobre língua e cultura reconhecem que a parte comportamental das interações interculturais desempenham um grande papel dentro da comunicação. Segundo Barbosa (2007, p. 110), “(...) ‘falar’ constitui uma ação e ‘aprender uma língua’ ultrapassa o aprendizado de gramática, pois envolve também um saber ‘comportar-se’ socialmente na língua”. Para a autora, essa é a mesma preocupação de Hymes (1991 apud BARBOSA, 2007, p. 110), “criador do conceito de competência de comunicação (...), o que importa nessa pedagogia não é entender a estrutura da língua, mas sim compreender como a língua é usada”. O conceito de competência comunicativa modifica a concepção do que seja ensinar-aprender uma língua, refletindo assim em sala de aula e na produção do material didático. Através da competência comunicativa, passou-se a dar mais atenção aos aspectos da comunidade estudada numa visão mais sociológica e antropológica. (BARBOSA, 2007, p. 111).

Para Almeida Filho (2002, p. 210), ao se ensinar cultura, todo comportamento e representações culturais devem ser considerados:

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

⁹ Entre os artigos e livros consultados estão: Língua, Cultura e Ensino, de Tavares (2006); Teaching Culture, de Moran (2001); Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural, de Pessoa, R. R. e Urzêda Freitas, M. T. (2009); Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira, de Sarmento (2004), entre outros.

o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto mesmo ou no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. (p. 210).

Essas diferenças comportamentais, quando não consideradas ou percebidas, podem agir negativamente durante uma negociação de sentido. Esse comportamento, como descrito por Almeida Filho, ocorre no plano não verbal e permeia nossa rotina sem que o percebamos.

Kałuska (2013) discute o papel da linguagem não verbal no ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a autora, a linguagem corporal faz inevitavelmente parte da comunicação diária, ajudando a enfatizar o significado explícito da mensagem e reforçando algumas presunções na mente do interlocutor, isto é, o que o interlocutor assume como verdade na hora de falar. Para Kałuska (2013), somos acostumados a confiar fielmente nos sinais não verbais dos falantes de nossa língua nativa, especialmente em situações cotidianas:

Dois falantes nativos de uma mesma língua dependem muito de seus sinais não verbais enquanto comunicam, especialmente em situações cotidianas. Em uma comunicação entre culturas, isso é muito mais significativo porque quando os falantes não estão cientes da diferença na comunicação não verbal, os interlocutores ficam com uma impressão falsa ou um não entendimento da mensagem (KAŁUSKA, 2013, p. 221).¹⁰

Os estudantes de segunda língua já começam sua interação com a nova cultura partindo de uma posição desfavorecida, pois sua linguagem não verbal materna diverge da nova cultura. Em outras palavras, as atitudes que tomamos como “normais” em nosso agir podem não ser tão “normais” assim na cultura alvo.

Segundo Kałuska (2013, p. 221)¹¹, “quando o aprendiz de língua está ciente da linguagem corporal da cultura alvo, pode evitar todas as situações inconvenientes que podem decorrer da falta deste mesmo conhecimento”. Para Samorvar (2007 apud KAŁUSKA, 2013, p. 218-219)¹², “[a] linguagem corporal, assim como a comunicação verbal, difere entre culturas. Para comunicar propriamente em outros contextos culturais, a pessoa precisa estar familiarizada com o uso da comunicação não verbal dentro de dada cultura”.

Parece ser instintivo que, ao nos depararmos com uma situação de comunicação intercultural, tentemos utilizar todas as ferramentas que possuímos para entender e nos fazer entendidos. Boa parte do que se é ensinado em sala de aula consiste em interações nas quais as

¹⁰ “Two native speakers of the same language rely heavily on their non-verbal signals while communicating especially in everyday situations. In cross-cultural communication, it is much more significant because when speakers are not aware of the differences in non-verbal communication, their interlocutors may get a false impression or misunderstand the message.”

¹¹ “When the language learner is aware of the body language of the target culture, he or she can shun all the inconvenient situations that could occur in case of lack of knowledge of non-verbal communication.”

¹² “Body language, just like verbal communication, differs across cultures. To communicate properly in together cultural contexts, one needs to be acquainted with the use of non-verbal communication within a given culture.”

falhas de interpretação, pronúncia ou entendimento podem trazer problemas para qualidade da conversa. Contudo, não paramos para refletir sobre o quanto nossos corpos estão presentes nessas interações, sendo poucas as que não têm a presença de corpo do falante ou do interlocutor; as interações a distância feitas pelo uso de algum periférico tecnológico não visual que conecte ambos são grandes exceções.

Com efeito, o aspecto não verbal da cultura é complexo e rico como qualquer outro aspecto que compõe o termo cultura. Ele faz parte de nossas práticas diárias e são aprendidos culturalmente no nosso meio social. A linguagem não verbal é multifacetada e não se restringe aos gestos e movimentos do corpo: ela está presente nas expressões de todas as comunidades culturais. E, assim como a linguagem verbal, ela é viva e mutável.

A partir da perspectiva de que cultura e língua ocupam o mesmo lugar, pretendo aqui analisar como os livros didáticos abordam o ensino de cultura.

2.2 O ENSINO DE LÍNGUA-CULTURA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Na seção anterior, expus como cultura é indissociável de língua. Ao lançar luz sobre os seus aspectos silenciosos, o termo língua-cultura parece ficar mais rico, e percebe-se, assim, que as interações interculturais são mais complexas do que parecem. Nesse capítulo, discuto a importância do livro didático de língua inglesa e como a cultura é nele abordada.

Dentre os materiais didáticos utilizados no ensino privado e público, o livro didático tem sido o instrumento mais relevante no ensino de línguas. Hutchinson e Torres (apud DA SILVA, 2016, p. 356) mostram que raramente há uma situação de ensino e de aprendizagem em que um livro didático não seja usado.

Segundo Coracine (1999 apud DA SILVA, 2016, p. 356), em muitas realidades de ensino, o livro didático de línguas é o único instrumento de que dispõem professores e alunos para terem contato com a língua estudada, sendo que, em alguns casos, ainda que ele não esteja presente na mesa do estudante, é com base nele que os docentes elaboram suas aulas. Desta forma, o livro não vem sendo utilizado somente como um recurso pedagógico: ele dita as regras do curso de línguas. Essa tendência de se utilizar o livro didático (LD) como espinha dorsal de um curso de línguas não começa na atualidade. Segundo Batista (apud ROJO, 2013, p. 167):

Os estudos sobre o LD brasileiro, a partir de meados dos anos 1960, mostram que (...) o livro didático se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o

currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (p. 167).

Nesse sentido, entendo que o livro didático não deve ser visto como um manual de instruções que irá resolver todos os problemas do professor e alunos em uma situação de aquisição de segunda língua, muito menos defendendo a ideia de que esse material deva ser o único amparo aos professores, no qual residiria a cura para todas as enfermidades linguísticas. Porém, o livro didático ainda é o maior difusor da cultura, haja vista sua grande utilização em larga escala. Assim, emerge a necessidade de se pensar acerca da responsabilidade que o material didático ocupa dentro do ensino de línguas. Para Almeida Filho e Lombello (2013),

[o]s materiais são uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender, nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver em algum momento. Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino, e sim a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora com apoios mais ou menos impactantes de recursos. Na verdade, esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas. (2013, p.16).

Como revela a pesquisa de Kovalek (2013, p. 788), nem sempre um livro utilizado em cursos de idiomas, planejado para que alunos falem, cria oportunidade para que esses vivenciem a dimensão intercultural da língua. Dessa forma, alguns materiais didáticos podem estar trabalhando como limitadores de aquisição, como exposto por Almeida Filho, no que tange à inclusão dos aspectos culturais no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Vale registrar que o componente cultural de uma língua não deve ser tratado como mera seção de curiosidades ou revalidação de estereótipos. Nesse sentido, Holliday (1994 apud HURST, 2006, p. 241)¹³ elucida:

Cultura é um conceito que precisa ser trabalhado com cuidado. Atualmente é muito utilizado, frequentemente de forma muito descontextualizada. Um dos problemas é que o uso mais comum da palavra – como cultura nacional – é muito amplo e evoca noções vagas sobre nações, raças e, às vezes, continentes inteiros, muito generalizadas para serem úteis e que normalmente misturam-se a estereótipos e preconceitos.

Segundo Byram (1989 apud HURST, 2006, p. 243)¹⁴,

¹³ “Culture is a concept which needs to be handled carefully. Nowadays it is much used, often far too loosely. One of the problems is that the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices”.

¹⁴ “Learners need to be prepared for experience of the daily rhythm of the foreign culture, of the behaviours which are different and those which are the same but have a different significance. Such phenomena are verbal and non-verbal, and learners need both the skills of accuracy and fluency in the language and the awareness of the cultural significance of their utterances.”

[o]s aprendizes precisam ser preparados para experiências do ritmo diário da cultura estrangeira, dos comportamentos que são diferentes e aqueles que são os mesmos, mas têm um significado diferente. Tais fenômenos são verbais e não verbais, e os aprendizes precisam tanto das habilidades de precisão e fluência na linguagem quanto da consciência do significado cultural de suas declarações.

Para Seelye (apud HURST, 2006), os livros didáticos de língua inglesa deveriam ser uma ponte de duplo sentido, conectando o mundo dos estudantes ao mundo inglês, porém, lembrando que

[a] comunicação intercultural precisa basear-se na fluência do que as pessoas imaginam quando falam e na capacidade de decifrar símbolos não linguísticos, como gestos e ícones. Como as pessoas usam a linguagem para auxiliar e complementar outros propósitos comportamentais, a linguagem não pode ser entendida isoladamente do grande contexto de comportamento – tudo isso é culturalmente filtrado e a maioria é culturalmente originado. (SEELYE, 1997 apud HURST, 2006, p. 247)¹⁵.

Desta forma, ao se escrever um material de ensino, deve-se pensar todas as necessidades que o aprendiz enfrentará na cultura alvo. Moran (2001) aborda as diferentes práticas de ensino de cultura. Para o autor, não se deve somente definir a cultura aos estudantes, mas também a natureza dessas experiências culturais. Moran ainda sugere um ciclo de aprendizagem experiencial que consiste em quatro interações de aprendizagem interconectadas chamadas de ‘saber sobre’, ‘saber como’, ‘saber por que’ e ‘conhecer-se’¹⁶.

O chamado “saber como” envolveria adquirir as práticas de uma cultura, comportamentos, ações, habilidades, dizeres, toques e olhares para estabelecer relações de boa-fé. Para Moran (2001), o desenvolvimento dessas habilidades resultaria no entendimento do comportamento dessa cultura.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o estudo de elementos culturais vem sendo discutido sob o aspecto da Interculturalidade. Segundo Barbosa (2007, p. 111-112),

[o] conceito *intercultural* (grifos da autora) vem sendo desenvolvido a partir da perspectiva das aproximações entre língua e cultura, no processo do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira. Trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo. Essa reflexão ocorre, sobretudo, nas interações sociais cotidianas com a cultura alvo, quando ao aprendente de uma língua estrangeira percebe, aos poucos, que o domínio da língua não é suficiente para acessar o que Edward Hall (1971) chama de *dimensões ocultas* relativas à cultura da qual o falante de outra língua deseja

¹⁵ “Accurate intercultural communication is built on fluency in the target language, insight into what people are imaging when they speak, and the ability to decipher non-linguistic symbols such as gestures and icons. Because people use language to aid and complement other behavioural purposes, language cannot be understood in isolation from the larger context of behavior – all of which is culturally filtered and most of which is culturally originated.”

¹⁶ Em inglês: knowing about, knowing how, knowing why, knowing oneself.

fazer parte (...) Essas realidades ocultas englobam, entre outros aspectos, os rituais, os códigos, as representações e os estereótipos que fazem parte de uma sociedade e, portanto, caracterizam-na e a identificam. Aprender a decifrar essas mensagens veladas ainda constitui um desafio, principalmente no domínio do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que exige um esforço do professor e do aprendente.

O mesmo autor (2015, p. 2-3) acrescenta que “[a] cultura está impregnada no ser humano mais do que podemos imaginar e perceber (...) essa dimensão está vinculada, em geral, a realidades ocultas que escapam ao nosso controle, mas que constituem a trama da existência humana.”

Dentre os aspectos culturais, relevante destacar os não verbais que ainda têm sido pouco explorados tanto nos materiais didáticos quanto na formação de professores. Para tanto, iniciarei pelos elementos não verbais estudados por Edward T. Hall.

2.3 OS ASPECTOS NÃO VERBAIS DA CULTURA

Os estudos do americano Edward Twitchell Hall sobre linguagem silenciosa e comunicação não verbal, datados na década de 50, deram início ao campo da comunicação hoje chamado de ‘comunicação intercultural’ (ROGERS; MIIKE, 2002). Hall estudava comunicação não verbal no Instituto do Serviço de Relações Exteriores dos Estados Unidos e treinava diplomatas com o objetivo de que estes pudessem ter uma comunicação efetiva entre culturas. Hall concluiu nessa época que lidar com outra cultura somente pelo nível metalinguístico seria inútil, pois cultura e comunicação seriam indissociáveis.

Para Hall (1990), cada cultura no mundo opera de acordo com seu próprio dinamismo, princípios e leis. Segundo o autor, comunicações culturais são mais profundas e complexas do que mensagens escritas e faladas. De acordo com o autor, a essência de uma comunicação intercultural efetiva tem mais a ver com a liberação da resposta correta do que com o envio da mensagem ‘certa’, Isto é, comunicar correta e gramaticalmente não garante o entendimento, pois fatores como intenção, inferências e emoção podem modificar o significado da mensagem; por exemplo, dizer que gostei de uma comida com o rosto sisudo revela outro significado.

O que chama a atenção nos estudos de Hall é o fato de que os aspectos não verbais de uma cultura vão muito além do corpo do falante e de suas potencialidades: elas estão presentes no contexto de todas as interações. A cultura de um povo, por exemplo, está sujeita a três variáveis: velocidade, contexto e tempo.

O pesquisador (1990) sustenta que uma mensagem pode ser decodificada e atuada em diferentes velocidades. Exemplos de mensagens rápidas seriam os desenhos e as manchetes. As

mensagens lentas seriam textos em que o leitor tem o controle do fluxo de informação, assim como um livro ou uma obra de arte. Dessa forma, o que definiria a velocidade de uma mensagem seria o meio pelo qual ela é emitida.

A título de exemplo, todo medicamento vendido no Brasil deve, por lei, trazer uma mensagem, em sua publicidade, sobre sua contraindicação em caso de dengue. O preço de um comercial de TV é a soma do tempo mais o horário em que a mensagem será divulgada (horários nobres ou não). Desse modo, é de interesse dos grandes laboratórios acelerar essa mensagem acima da velocidade natural de locução para economizar em tempo. Ocorre que para ouvidos nativos treinados, a mensagem é compreendida; porém, para um estrangeiro, a comunicação pode não ser eficaz.

Assim, para Hall (1990, p. 4), uma mensagem rápida pode errar seu alvo, pois pode não ser recebida ou entendida por alguém que está habituado a uma velocidade diferente, aliado ao fato de que poucas pessoas estão atentas que a informação pode ser enviada em diferentes velocidades.

Os exercícios de *Listening*, por exemplo, sempre oferecem grande desafio ao aluno com pouco insumo linguístico¹⁷. É comum haver reclamações de alunos iniciantes sobre a velocidade da fala nesses exercícios. É importante observar que neste momento o aluno fica exposto somente à fala estrangeira, não tendo acesso ao corpo do interlocutor e às suas expressões faciais ou gestos. Apesar de essa dificuldade inicial passar com o tempo, ela pode ser fator de grande desmotivação para quem tenta compreender uma língua estrangeira pela primeira vez.

Essa situação pode ser evitada simplesmente reduzindo a velocidade da mensagem ou oferecendo mais pistas contextuais, tais como a exposição do falante em vídeo, e não somente por meio do áudio de sua voz. Ensinar o aluno principiante a ler as circunstâncias da informação faz com que ele evite interpretá-las erroneamente, pois o contexto de uma interação diz muito sobre o que está sendo comunicado. Com efeito, dificilmente uma mensagem será veiculada sem a necessidade de um contexto. Os livros didáticos de Língua Inglesa ensinam técnicas de pré-leitura, como *Scanning* e *Skimming*, nas quais o aluno deve escanear o texto em busca de pedaços de informações e retirar somente as que serão relevantes ou contribuirão para sua interpretação textual.

Hall (1990) ainda observa que o contexto que circunda a informação de um evento está intrinsecamente ligado ao seu significado. O contexto existe em diferentes proporções, a

¹⁷ O *intake*, para Krashen, seria a absorção do insumo linguístico. “A condição essencial para a aquisição aconteça é o *intake*” (PAIVA, 2008, p. 28-29).

depender da cultura. Nessa perspectiva, o autor explica que as culturas podem ser comparadas em uma escala de alto contexto (AC) e baixo contexto (BC). O contexto possui múltiplas funções e qualquer mudança de nível contextual na comunicação pode indicar uma preocupação na relação. O autor (1990, p. 7) exemplifica:

Nos Estados Unidos, o chefe pode comunicar um aborrecimento a um assistente quando ele muda da forma familiar (AC) de se dirigir ao empregado para um modo formal (BC). Quando isso acontece, o chefe está dizendo ao subordinado, em termos inequívocos, que ele ou ela saiu da linha, prejudicando-se.¹⁸

Hall (1990) acrescenta que uma comunicação de AC é, ainda, aquela em que a maior parte da informação da mensagem já está presente na pessoa, enquanto muito pouco dessa informação está codificada, explícita ou transmitida em partes na mensagem. Já uma comunicação de BC consiste no oposto: grande parte da informação está investida no código explícito. Como exemplo, pode-se afirmar que as pessoas de AC têm envolvimento mais próximos e íntimos no dia a dia; elas não esperam por um amplo contexto na situação vivenciada por já estarem informadas umas sobre as outras, por manterem laços mais estreitos. Desta forma, muitas inferências não verbais permeiam nessa comunicação.

Japoneses, árabes e pessoas do mediterrâneo são consideradas de culturas de AC. Já pessoas de BC compartimentalizam suas relações pessoais no dia a dia; em consequência disso, toda vez que entram em contato umas com as outras, precisam de um contexto informativo detalhado. Americanos, alemães, suíços e escandinavos se encaixam nessa descrição para Hall.

O estereótipo de que britânicos são mais fechados que mexicanos, do ponto de vista de um brasileiro, pode ser explicado pelas diferenças entre relações AC e BC relatadas por Hall. Aqui fica evidente o quanto esperamos que o outro se comporte da mesma forma que agimos em nossa prática diária. O ajuste dessa expectativa pode ser feito se levarmos em conta que as relações humanas são mais complexas que meras palavras trocadas e que as relações interpessoais entre os falantes irão reger a quantidade de pistas contextuais liberadas durante o evento de fala. A comunicação entre dois falantes de diferentes culturas também pode ser influenciada pela forma como o tempo é concebido por ambas as culturas.

Para Hall, os humanos evoluíram uma multiplicidade de relógios biológicos internos que regulam todas as funções fisiológicas de nossos corpos (hora de dormir, acordar, comer e relacionar-se), criando uma relação rítmica com a natureza baseada em ciclos diários, semanais,

¹⁸ "In the United States the boss might communicate annoyance to an assistant when he shifts from the high-context, familiar form of address, to the low-context, formal form of address. When this happens, the boss is telling the subordinate, in no uncertain terms, that she or he has stepped out of line and incurred disfavor."

mensais e anuais. O resultado desse fenômeno é que o tempo pode ser percebido pelas diversas culturas de duas formas diferentes: monocrônica ou policrônica.

Uma cultura com o tempo monocrônico experiencia o tempo de forma linear; dessa forma, ele, o tempo, é comumente dividido em segmentos, agendas compartimentalizadas, fazendo com que só seja possível concentrar-se em uma coisa de cada vez. De acordo com Hall, nessas culturas a agenda deve ter prioridade sobre tudo e é tratada de forma sagrada e inalterável. O tempo é considerado como algo que pode ser gasto, salvo, perdido e desperdiçado, como o dinheiro.

De outro lado, uma cultura de tempo policrônico é caracterizada pela ocorrência simultânea de várias coisas e pelo grande envolvimento com pessoas. Para Hall (1990), nessas culturas existe mais preocupação em completar uma transação humana do que seguir uma agenda. O autor cita o exemplo de dois latinos americanos que preferem estender uma conversa a terminá-la devido à percepção de um suposto compromisso intrínseco, tácito, com medo de que, ao sair abruptamente, o outro ache que não recebeu a atenção necessária e o taxe como mal-educado.

Outro exemplo é percebido em nossa cultura brasileira: para nós, uma recusa direta a um convite é vista como rispidez ou falta de polidez. A pessoa deve recusar, porém explicando o motivo de não comparecimento. Também é verdade que a autenticidade e detalhamento da desculpa varie de acordo com o grau de intimidade ou relação de poder entre os envolvidos.

De acordo com o autor, quando impomos e projetamos nosso próprio tempo dentro de outras culturas, nós tanto falhamos em ler as mensagens escondidas no sistema quanto negamos a nós mesmos um *feedback* vital. Assim, quando duas pessoas de culturas com tempos diferenciados se encontram, pode ocorrer um problema de sincronia entre elas.

Infere-se, deste modo, como visto, que nossa relação com o ambiente cultural que vivemos dá o tom a nossas práticas. Destarte, somos mais sensíveis ao contexto cultural não verbal do que imaginamos. Nossa comunicação, pode-se dizer, não é tão diferente de dois violões que tocam ao mesmo tempo: não é suficiente que as cordas estejam dispostas corretamente, é preciso que um acompanhe o outro, que se articulem entre si, obedecendo a uma série de fatores, como afinação, harmonia, tempo e compasso para que a melodia ou a frase musical ocorram.

Em seguida, são apresentados alguns estudos que consideram e utilizam os aspectos não verbais no ensino e aprendizagem de línguas.

2.4 A LINGUAGEM NÃO VERBAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Nessa seção, trago alguns estudos que versam sobre a linguagem não verbal e suas potencialidades no ensino de línguas e discorre-se sobre como os gestos, as expressões faciais e a Proxêmica¹⁹ podem afetar na comunicação.

Mehrabian (1972), psicólogo que estudou sobre comportamento e comunicação na década de 60, pesquisou a comunicação não verbal por mais de 10 anos e ficou impressionado com a diversidade de pistas corporais e inflexões vocais presentes no ato da comunicação, cada uma delas com um significado particular e possivelmente significados diferentes em contextos diferentes. Entre seus achados, o pesquisador constatou que apenas 7% do que comunicamos dizem respeito às palavras que usamos, isto é, o assunto. Cerca de 38% da mensagem são compostos por inflexões vocais, enquanto 55% estão na intenção de falar. Segundo o autor, utilizamos expressões faciais, gestos, posturas e olhares para expressar tais intenções. Esses elementos não verbais aumentam para 65% quando a comunicação ocorre frente a frente.

Pesquisas como a de Rodrigues (2010)²⁰ e Pinto (2001)²¹ trataram da linguagem não verbal dentro de sala de aula de Língua Inglesa. Ambas as pesquisas constataram que professores e alunos fazem entre si boa leitura da comunicação não verbal, pois os gestos, as expressões faciais, o contato visual e a postura são elementos facilitadores na interação professor e aluno. Barros Filho (2012) demonstrou como cada um dos canais não verbais oferece um leque de recursos específicos que podem ser utilizados dentro de sala de aula. Neto e Barros Filho (2015) apontaram, ainda, como a linguagem não verbal pode ser utilizada pelo professor para reduzir o filtro afetivo do aluno, facilitando, assim, seu aprendizado.

Apesar de essas pesquisas descreverem e retratarem ricamente como os aspectos não verbais estão presentes em sala de aula e em seus processos, nenhuma delas discute como a cultura afeta essa linguagem. Esta dissertação concentra-se em analisar, portanto, somente aqueles aspectos afetados pela cultura e que podem ser utilizados no ensino de línguas. Desse modo, os aspectos que não estiverem dentro do escopo delineado não entrarão na análise aqui pretendida.

¹⁹ Segundo Hall (1959), a proxêmica descreve o espaço pessoal de indivíduos num meio social, podendo variar em função de situação social, gênero e cultura.

²⁰ RODRIGUES, Vânia Maria de Albuquerque. Gestos que Muito Dizem: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês). Brasília, 2010.

²¹ PINTO, S.O. A linguagem cinestésica como elemento de interação e de produção de insumo em sala de aula. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2001.

2.4.1 Os gestos

Gullberg (2006) compreende que o campo de estudos de gesto está se cristalizando no que é conhecido como “comportamento ou comunicação não verbal”. Segundo a autora, esse campo é definido por movimentos gestuais simbólicos utilizados durante a conversa ou por gestos intencionais.

Ainda de acordo com a autora, várias teorias se propuseram a explicar a relação entre a fala e os gestos, geralmente focando no papel do gesto para os próprios falantes. Elas podem ser divididas em teorias de auxiliares da fala e teorias de relações de fala e gesto. Tais teorias assumem que gestos e fala compartilham da mesma origem cognitiva ou que uma intenção comunicativa comum impulsiona a produção (*output*) dessas duas modalidades (gestos e fala) (DE RUITER, 2000; KENDON, 2004 apud GULLBERG, 2006, p. 107). A autora salienta que embora os detalhes dessa relação entre a fala e os gestos não sejam totalmente entendidos e as teorias difiram em suas visões de mecanismos, o vínculo real entre o gesto e a fala é incontestável.

McNeill (1985) possui um sistema de classificação de gestos associados à fala, operando com quatro grupos exclusivos: icônicos, metafóricos, dísticos e beats²². Porém, Silva (2002) nos lembra que existem mais categorias em que os gestos podem ser encaixados. Eles podem ser: emblemáticos, ilustradores, reguladores, de manifestações afetivas e adaptadores. Serão aqui explorados os gestos que podem divergir culturalmente, quais sejam, os metafóricos/emblemáticos implicando diferenças de significados em eventos de fala interculturais.

2.4.1.1 Metafóricos ou emblemáticos

Os gestos metafóricos são influenciados pela cultura. Em seu livro “Gestos e Pensamento”, David McNeill explica que em muitas culturas existe a crença de que a forma e o conteúdo são diferentes e de que ela, forma, tem uma existência própria, separada do seu conteúdo. Os gestos metafóricos incorporam essas crenças, pois remetem a imagens e suas extensões metafóricas, que incorporam crenças ontológicas de uma determinada cultura. Um

²² *Ícônicos*: gestos que representam algo concreto, ex.: fingir que se tem uma vara de pesca na mão ao contar uma história. *Metafóricos*: assemelham-se aos icônicos, porém, referem-se a expressões abstratas. *Dísticos*: acompanham palavras como ‘aqui’, ‘lá’ ou ‘isto’. *Beats*: são estreitamente ligados ao ritmo da fala.

exemplo seria como um italiano junta todos os dedos da mão para enfatizar o que se é dito (Figura 1).

Figura 1 – Gesto italiano



Fonte: Borgo Residence (2018).²³

Os chamados gestos metafóricos referem-se, assim, a expressões abstratas que, segundo McNeill (2005, p. 45-46), são considerados por estudiosos como formas de expandir a conceituação humana. Eles são caracterizados como os gestos que apresentam conteúdo abstrato expresso em uma imagem concreta. Por exemplo, ao explicar como os componentes químicos se ligam entre si, o professor pode fazer gestos exemplificando como ocorreria tal acontecimento. Este tipo de gesto pode carregar bastante significado, por trabalhar com uma infinidade de recursos abstratos, como velocidade, tamanho, formato e sentido.

A metáfora no gesto é importante, pois aumenta o processo de uma dialética da linguagem; ela oferece uma imagem para a abstração, que não possui imagem própria. Ao utilizarmos tais gestos, incorporamos uma entidade ou recipiente, por exemplo, ao gesticularmos aspas com os dedos ou desenharmos um quadrado no ar com os indicadores.

Goldin-Meadow (1999) acrescenta que os gestos que acompanham o discurso são utilizados para diferenciar o concreto do abstrato por expressarem ideias que seriam difíceis ou até mesmo impossíveis de serem expressas pela fala. Por exemplo, em uma descrição de um objeto de proporções específicas que se encaixa a outro, na falta de vocabulário específico seria mais fácil a representação por meios de gestos.

Silva (2002) chama os gestos metafóricos de emblemáticos. Para a autora, eles também são aprendidos culturalmente e admitem transposição oral direta. Por exemplo, “levantar o

²³ Disponível em: <http://www.hotelsienaborgogrondaie.com/italian-hand-gestures/>

polegar direito para pedir carona, cruzar os dedos indicador e médio para dar sorte, colocar a mão no pescoço indicando asfixia.” (p. 20). (Figura 2).

Figura 2 – Gesto dedos cruzados

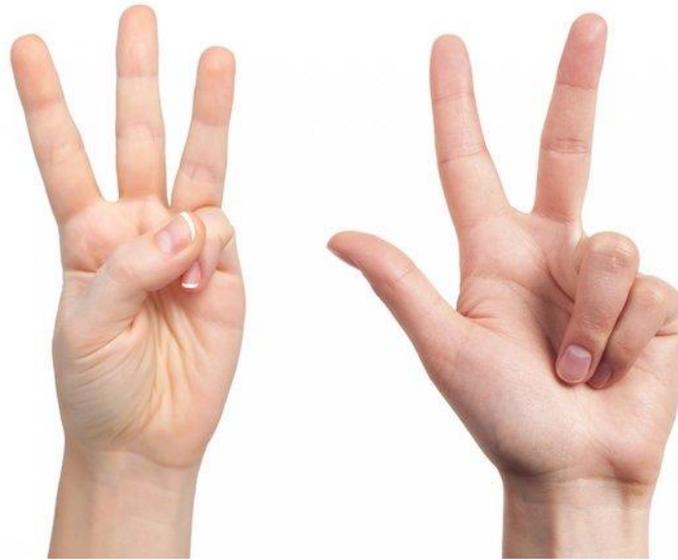


Fonte: Popular Science (2015)²⁴.

Talvez um exemplo de como esses gestos estão presentes na cultura do falante esteja muito bem documentado e evidenciado em uma cena do filme “Bastardos Inglórios”, de 2009, do diretor Quentin Tarantino. Em uma das cenas, os soldados americanos estão disfarçados em um bar cheio de soldados nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Os soldados americanos, devidamente trajados com uniforme do exército nazista, tentam a sua melhor imitação de um soldado alemão e exageram no sotaque e expressões faciais. Os soldados alemães aos poucos se deixam ser convencidos pelos falsos soldados, porém, a farsa acaba quando o *bartender* pergunta quantos copos de chope querem. O soldado americano faz um gesto com as mãos de que vai querer três copos, utilizando os dedos indicador, médio e anelar. Nesse momento, um soldado alemão percebe que eles são americanos, pois na cultura alemã o número três é expressado pelos dedos polegar, indicador e médio (Figura 3). Um tiroteio se instala e todos, de ambos os lados, morrem alvejados.

²⁴ Disponível em: <https://www.popsci.com/luck-real>

Figura 3 – Gesto representando número três em culturas diferentes



Fonte: Social Triggers (2019)²⁵.

Goldin-Meadow (1999) pesquisou a relevância dos gestos em ambientes de aprendizagem e constatou que aqueles facilitam a compreensão da mensagem falada quando são utilizados juntos com a fala, no entanto, também podem impedir ou dificultar a compreensão da mensagem quando os gestos se diferem do que é falado. Para a autora, os gestos podem ser de grande utilidade até para os leigos, por oferecerem *input* que encoraja os aprendizes a abandonarem o entendimento errôneo de algum conteúdo da mensagem. Nesse sentido, os gestos possibilitam mais contexto ao que se é expressado, conforme visto no capítulo acerca da cultura sobre as pistas contextuais não verbais presentes nas relações interpessoais.

Para Gullberg (2006, p. 2), em um contexto gestual intercultural e interlinguístico, gestos podem ser tratados como parte do aprendizado adquirido quando se estuda uma nova língua. Ou seja, eles podem ser estudados como um sistema de desenvolvimento por si só, tanto na produção quanto na compreensão de uma segunda língua (L2). Além disso, segundo a autora, devido à conexão próxima entre língua, fala e gestos, estes, se utilizados por aprendizes durante uso da L2, podem oferecer informações valiosas sobre os processos de aquisição de linguagem, como o tratamento de dificuldades expressivas, a influência da primeira língua, o fenômeno da interlíngua²⁶ e, possivelmente, o planejamento e processamento de dificuldades, além da forma de *input* para os aprendizes e seus interlocutores.

²⁵ Disponível em: <https://socialtriggers.com/21-hand-gestures-for-powerful-communication/>

²⁶ Interlíngua é um breve período que um aprendiz transita entre a língua mãe e a alvo; assim, seu discurso apresenta uma espécie de mistura das duas (SELINKER, 1972).

Segundo a autora, “[p]or meio das observações de similaridades e diferenças entre grupos, podemos falar sobre repertórios gestuais cujas características são conduzidas por convenções e normas culturais, bem como pela própria estrutura da língua falada” (GULLBERG, 2006, p. 6). Os falantes geralmente podem formular as normas para o uso dos gestos dentro de suas próprias culturas e, geralmente, esses gestos são governados por tais normas. Assim, a autora conclui que a cultura afeta os gestos espontâneos associados à fala, pois são executados com frequência e automaticamente. Os repertórios gestuais, assim, são moldados por complexas interações entre fatores culturais e linguísticos em que, convencionalmente, aspectos explícitos interagem com menos consciência e mais automatismo.

Ainda assim, segundo Gullberg (2006), é acordado que os alunos não têm que adquirir apenas a gramática e o vocabulário para serem competentes na comunicação em uma nova língua, mas também devem apropriar-se do uso da língua em um sentido amplo.

Como até agora visto, os gestos formam, portanto, um “sinal composto”, ou seja, comunica uma ou mais mensagens, simultaneamente ou não à fala. Diante dessa visão, a aquisição de língua implica tanto a aquisição de gestos quanto da fala, uma espécie de “segunda aquisição cinésica”, porquanto adquirir uma linguagem requer também adquirir seus gestos, uma vez que os repertórios gestuais (convenções e normas culturais) contêm relações de significados e regras de uso ou adequação, tal como o sistema de linguagem falada. Desta forma, em princípio, os gestos poderiam ser tratados como um sistema a ser adquirido em compreensão e produção.

Os gestos, no entanto, não são os únicos canais não verbais utilizados durante a fala; as expressões faciais são um importante canal de comunicação de nossas emoções e *feedback*. Dito de outro modo, o rosto instantaneamente reage ao que achamos que foi comunicado e oferece *feedback* de como nos sentimos perante a informação apresentada. A seguir, apresento como nossas emoções expressas na face podem confundir ou facilitar o entendimento de um interlocutor de outra cultura.

2.5 A FACE E A EMOÇÃO

Paul Ekman (2003) é um cientista social que estudou as emoções e expressões faciais em várias culturas (Estados Unidos, Japão, Brasil, Argentina, Indonésia e outros países da antiga União Soviética). Seus estudos datam de 1965, quando participava de um grupo de estudiosos de linguagem não verbal, que contava com Edward Hall e Ray Birdwhistell, dois expoentes dos estudos dessa linguagem.

Ekman (2003) averiguou que somente a face era suficiente para qualificar uma emoção como agradável ou não; o restante do corpo limitava-se a dar uma informação sobre a intensidade do afeto. Em seus estudos, percebeu que algumas emoções têm o mesmo significado, independentemente da cultura. Segundo o autor, alegria, raiva, nojo, medo, tristeza, desprezo e surpresa são comuns entre todos os humanos.

O autor acreditava que o cinema poderia ter sido o maior influenciador dessas emoções nas culturas. Para verificar tal suposição, ele viajou para uma tribo isolada em Papua Nova Guiné e realizou uma pesquisa com o povo local. Ele pedia que os nativos contassem histórias específicas, no intuito de que essas histórias provocassem emoções nos mesmos, e fotografou suas faces espontâneas enquanto as relatavam. De posse desse material, ele constatou que aquelas sete expressões acima citadas se repetiam independentemente do contato da cultura local observada com outras culturas. Isso ocorre devido ao nosso cérebro possuir autoavaliadores que, diante de diferentes situações, reagem de forma a disparar emoções correspondentes. Deste modo se oferecermos certo estímulo, teremos uma emoção específica como resposta. Por exemplo, ao contarmos uma história de um membro da família falecido há alguns anos, o cérebro engatilharia a emoção de tristeza, configurando, segundo Silva (2002), uma “comissura labial voltada para baixo, sobrancelha oblíqua, olhar cabisbaixo.” (p. 65-66).

Esse estudo é importante conquanto demonstra que somente um número pequeno de emoções oferece a segurança de estas serem interpretadas da mesma forma que em outra cultura, porém, como lembra Hall (1990), a forma que uma mensagem é liberada pode mudar o seu contexto.

O canadense Julien S. Bourrelle – orador internacional de renome, autor do *best-seller The Social Guidebook to Norway* (O Guia Social para a Noruega) –, conta, em palestra ministrada em 2015 para o TED Talks²⁷, intitulada “Como a cultura conduz os comportamentos”²⁸, que estava visitando uma região da Espanha com um amigo, onde se produz o “cava”, vinho espumante espanhol, quando uma guia, de repente, abandonou seu entusiasmo, parou de explicar o processo em que o vinho é feito, deu um passo para trás e perguntou ao amigo por que ele não estava interessado no que ela estava dizendo. Segundo o palestrante, ela não estava recebendo o *feedback* emocional a que estava acostumada quando

²⁷ O TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada a disseminar ideias, geralmente na forma de conversas curtas e poderosas (18 minutos ou menos). A organização teve início em 1984 como uma conferência em que Tecnologia, Entretenimento e Design convergiam. Hoje abrange quase todos os tópicos – de ciência a negócios a questões globais – em mais de 100 idiomas. (TED, 2019). Disponível em: <https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em: 9 de janeiro de 2019, às 1h30.

²⁸ Em inglês “*How Culture drives behaviours*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l-Yy6poJ2zs>. Acesso em: 9 de Janeiro de 2019, às 2h41.

contava a mesma história em sua própria cultura. Bourrelle explica que possivelmente ela estivesse interpretando de modo negativo o fato de seu amigo estar com a face neutra, o que significaria, na cultura da guia, que aquela pessoa não estaria interessada ou não queria estar ali no momento. Fica evidente aqui a necessidade de refletirmos sobre como outras culturas expressam suas emoções, ao tempo em que se pondera que não se deve esperar que o outro se emocione ou aja emocionalmente da mesma forma a que estamos acostumados a nos expressar e a agir em nossa cultura. O sentimento de saudade para o brasileiro, por exemplo, pode não ter a mesma profundidade para um americano; da mesma forma, o sentimento nomeado como *homesick*²⁹ pelos americanos não deve conter o mesmo peso para um brasileiro. Porém, não são sentimentos impossíveis de serem compreendidos, uma vez dada atenção a esse aspecto não verbal da língua, qual seja, o da expressão facial.

O contato ocular também pode ser influenciado por diferenças culturais. Segundo Akechi (2013), diversos estudos sugerem que as normas culturais afetam o comportamento do contato visual. Segundo o autor, japoneses exibem menos contato visual do que indivíduos da Europa ocidental e culturas norte-americanas. Os resultados da pesquisa feita por Akechi propõem que as diferenças no comportamento do contato visual emergem de diferentes regras de exibição e normas culturais e não são resultantes do efeito fisiológico provocado por um olhar direto.

Com o olhar conseguimos expressar aprovação ou reprovação instantaneamente. Segundo Silva (2002, p. 67-68), não possuímos controle voluntário do olhar: a pupila se dilata e contrai sem que tenhamos controle algum. Segundo a autora, ao se dilatar, significa aprovação do que se está sendo dito e, ao se contrair, manifesta desagrado, desinteresse ou discordância. A abertura dos olhos também pode comunicar emoções como surpresa (abertura maior), alegria (brilho) ou tristeza (abertura menor).

Ainda de acordo com Silva (2002, p. 68), o olhar também pode regular o fluxo de conversa. Em seu livro “Comunicação tem remédio”, a autora diz que, normalmente, na cultura ocidental, as pessoas olham umas para as outras durante aproximadamente 50% do tempo da conversação. Caso o olhar ultrapasse esse tempo, pode ser identificado como raiva ou amor; já se o olhar for desviado, denota-se desinteresse pela continuidade da conversa.

De um relato da professora de espanhol Julie Versluys, pode-se vislumbrar como o olhar e a expressão facial carregam significados. Enquanto visitava a República Dominicana, Versluys percebe algo de diferente:

²⁹ Estar com saudades de casa.

Eu não sabia o porquê de as mulheres dominicanas terem expressões fixas em seus rostos nas ruas. Eu tinha notado que elas andavam pela cidade usando uma máscara de não emoção. Depois de algumas semanas observando esse comportamento, comecei a formar a suposição de que essas mulheres eram hostis, talvez, até mesmo, arrogantes. (VERSLUYS, 2001 apud MORAN, 2001, p. 20).³⁰

No relato da professora, percebemos que, por não deter o conhecimento não verbal da cultura e seus gestos, ela chega a uma rápida conclusão errônea dos fatos. Ocorre que, mais tarde, ela contatou colegas de trabalho daquele país e perguntou sobre o curioso caso. Os homens não compreenderam a indagação da colega, porém, as colegas mulheres explicaram que muitas delas aparentam estar distantes (olhar sério e expressão neutra na rua) para que os homens não pensem que elas estejam neles interessadas ou que as vejam como um “certo tipo de mulher” (MORAN, 2001, p. 20).

Compreendo que não seja possível ensinar aos alunos o controle da pupila e que igualmente não devemos ensinar-lhes a fazer caretas ou padrões faciais. Talvez a grande lição, aqui, seja observar como as pessoas se portam na outra cultura, assim como proposto por estudiosos como Moran e Almeida Filho, conforme apontado no capítulo introdutório sobre cultura. Com efeito, o olhar pode intimidar e, ao mesmo tempo, abrir portas para uma conversa; encarar pode ser visto como rude ou, por outro lado, demonstração de interesse. Fato é que, apesar de algumas limitações naturais, são ricas as possibilidades de como tratar esse poderoso canal não verbal em sala de aula.

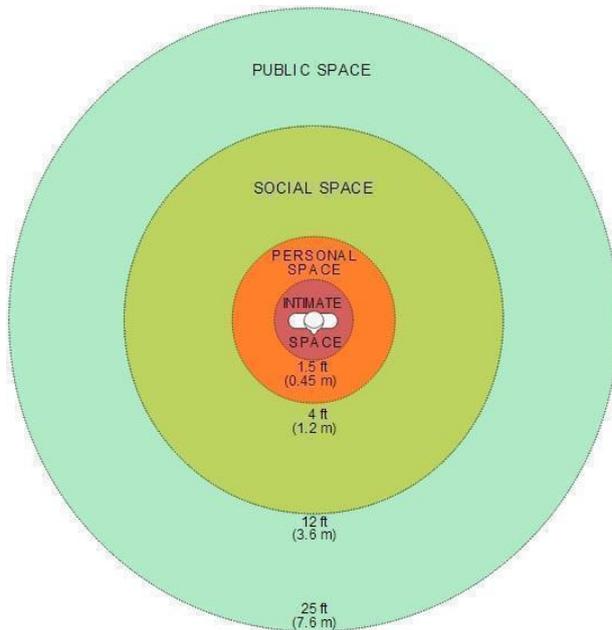
2.6 PROXÊMICA

Hall (1959) define Proxêmica como o espaço pessoal existente entre duas pessoas, em um meio social. Para o autor, a distância social entre as pessoas pode ser relacionada a distância física e ser um fator preponderante dentro de uma comunicação. Dependendo da distância que tomamos de nosso interlocutor, diminuimos ou aumentamos a intensidade do que está sendo comunicado. Nos estudos de Hall (1959) sobre as distâncias interpessoais entre as culturas, foram quatro as distâncias identificadas (Figura 4) ³¹:

³⁰ Why Dominican women had fixed expressions on their faces in the streets. I had noticed that Dominican women would walk around town wearing a mask of non-emotion. After a few weeks of seeing this behavior, I started forming the assumption that Dominican women were unfriendly, perhaps even stuck up.

³¹ Foto disponível em: <https://courses.lumenlearning.com/boundless-communications/chapter/effective-visual-delivery/>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2019, às 22h5min.

Figura 4 – Distâncias na Proxêmica



Íntima (*Intimate space*) –destinada a interações íntimas, como quando se está perto da namorada ou cochichando; estende-se do toque até aproximadamente 50 cm de distância;

Pessoal (*Personal Space*) – equivalente ao espaço que se tem ao abrir os braços, indo de 50 cm a cerca de 1,20m. Utilizamos quando estamos perto de amigos ou familiares;

Social (*Social Space*) – de 1,20m a 3,60m; espaço utilizado a interações informais do cotidiano, como quando se está em uma loja ou ponto de ônibus;

Pública (*Public Space*) – de 3,60m a 7,60m. “Os limites da visibilidade e da audição. É usada para apresentações públicas, aulas etc.” (HALL, 1959, p. 126).

Fonte: Lumen Boundell Communications (2019).

Norte-americanos parecem ter uma bolha ao redor do corpo: quando esperam na fila, cada pessoa toma uma certa distância da outra e, quando precisam invadir esse espaço para passarem, é comum pedirem desculpas por tal feito. Na Europa é comum em uma plataforma de metrô percebermos pessoas distantes uma das outras: o espaço pessoal de cada pessoa é respeitado silenciosamente como um acordo social não verbal.

A figura 5, a seguir, faz uma comparação visual da distância que as pessoas tomam uma das outras em um ponto de ônibus em Estocolmo, na Suécia (A)³²; em São Paulo, no Brasil, (B)³³; e em um metrô em Nova York, nos Estados Unidos (C)³⁴.

³² Disponível em: <https://www.thelocal.se/20130702/48816>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019, às 19h55.

³³ Disponível em: <http://cfcalda.com/~cfcalda/index.php/component/k2/item/666-onibus-nao-param-em-ponto-e-deixam-passageiros-esperando-em-sp>. Acesso em: 10 de janeiro de 2019, às 20h40.

³⁴ Disponível em: <https://nypost.com/2016/12/31/who-are-the-sick-passengers-holding-up-our-subway-cars/>. Acesso em: 9 de Janeiro de 2019, às 21h05.

Figura 5 – A distância em diferentes culturas



Fontes: The Local; Alda Centro de Formação de Condutores; New York Post (2009).

Sobre a temática, Bourrelle (2015), durante a já citada palestra ao TED Talks, conta que estava se sentando em uma praça no centro de uma cidade norueguesa, onde vivia há 5 anos, quando um homem se aproximou, sentou-se ao seu lado e começou a falar-lhe. Logo após ter conversado com o estranho, Bourrelle, que não nasceu ou se criou na Noruega, se pergunta: “por que o homem veio falar comigo?” Assim, nesse momento – especificamente em virtude de sua autoindagação –, ele percebe que estava começando a se parecer com um norueguês, pois, segundo ele, na Noruega as pessoas não têm o costume de conversarem com as outras dessa forma; lá a socialização ocorre de uma forma bem mais organizada. Bourrelle constatou, enfim, que não esperava que o estranho viesse falar com ele porque, durante os últimos cinco anos, ele havia vivido naquele país e adquirido os seus costumes.

O palestrante (2015) entende, ainda, que é possível se relacionar com uma cultura de três formas:

Você pode confrontar, reclamar ou se conformar. Quando você confronta, você acredita que seu comportamento é o correto. Quando você reclama, você se isola em bolhas sociais de estrangeiros, vivendo em segregação com a sociedade. Porém, quando você adapta seu jeito de se comportar, quando você se conforma com a sociedade, aí você se beneficia de toda a diversidade, mas isso implica observar, aprender e entender o comportamento de outros e adaptar o seu próprio comportamento para que se encaixe com o comportamento da sociedade em que você está.

Com efeito, a distância interpessoal (Proxêmica) acima exposta, assim como os gestos, as expressões faciais e o olhar, fazem parte da comunicação diária e da cultura, sem que os percebamos. Para evitar constrangimentos e mal-entendidos, deve-se refletir sobre como utilizar estes canais não verbais e compreender que em outras culturas as práticas podem não ser entendidas da forma com que se está habituado na própria. A mudança ocorre quando se deixa de impor a própria cultura e aprende-se, por meio de observação, reflexão e conformação, a cultura do outro.

A empreitada em busca do levantamento teórico das pesquisas e dos teóricos que estudaram a linguagem não verbal corporal e seus aspectos na cultura foi realizada da forma mais ampla e significativa possível. O assunto, de outra parte, revelou-se estar longe de ser esgotado: há inúmeras pesquisas em diversos campos relacionadas aos aspectos não verbais da linguagem. Para o bojo desta dissertação, concentrei-me em selecionar somente aqueles que continham relevância ou conexão com o ensino de línguas, campo da pesquisa.

Com base nos aportes teóricos apresentados, analisamos um livro didático de língua inglesa para identificarmos como a linguagem não verbal é nele abordada. A escolha da obra será pormenorizada na próxima seção, que traz o referencial metodológico que deu suporte para a coleta dos registros, análise e posterior interpretação dos dados.

3 METODOLOGIA

Nos capítulos que antecedem a análise do material, fiz um levantamento bibliográfico dos seguintes temas: cultura, aspectos não verbais da cultura, a linguagem não verbal no ensino de línguas, gestos, face e a emoção e Proxêmica. A reunião desses assuntos forma o panorama teórico aos quais tem sido dada pouca importância dentro dos livros didáticos de língua inglesa. O até agora apresentado embasará as análises a serem feitas na quarta seção desta dissertação.

Neste capítulo, apresento as bases metodológicas que regem a pesquisa, juntamente com o contexto em que ocorrerá a coleta de dados, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise destes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise documental. Na presente dissertação, analiso nove livros didáticos: “*New English File*”, a coleção “*Touchstone*”, composta de quatro volumes, e a coleção “*Way to English 6 to 9*”, igualmente contendo quatro livros.

O critério de seleção dos materiais didáticos analisados foi baseado nas respostas de quinze professores de língua inglesa a questionário por mim formulado, composto de sete perguntas sobre a linguagem não verbal e o ensino de línguas. No questionário, foi solicitado aos professores que relatassem qual livro didático utilizavam e se o mesmo possuía alguma preocupação com o aspecto não verbal da linguagem e cultura. Os dados coletados serão relatados no capítulo de análise de dados, após a justificativa das escolhas metodológicas.

Nesta seção metodológica, apresento as principais características de uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, os conceitos norteadores de uma análise documental, o contexto da pesquisa, o questionário realizado com os citados professores e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA – ABORDAGEM QUALITATIVA

Parti do conceito de que uma pesquisa científica consiste em perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido, formulando meios de testá-lo e tirar conclusões. Para Lüdke e André (1986), uma pesquisa não é meramente uma atividade de consulta. Segundo os autores, para se realizar uma pesquisa “(...) é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”

Nessa pesquisa, utilizo os conceitos de abordagem qualitativa de Chizzoti (2006) e Denzin e Lincoln (2006). Chizzotti define como pesquisa qualitativa aquela em que o pesquisador entende que o mundo deriva da compreensão que construímos no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, sendo, assim, necessário encontrarmos fundamentos para uma análise interpretativa dos fatos que resultem no significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que dele partilham. Para Denzin e Lincoln,

[a] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (2006, p. 17).

Deste modo, concebo a pesquisa qualitativa como a mais adequada para analisar o objeto de estudo proposto por permitir-me responder às perguntas lançada neste estudo. A pesquisa encaixa-se, ainda, como um estudo de caso, uma vez que a escolha do material analisado ocorreu a partir de consulta a um grupo de professores de língua inglesa por meio de questionário, após a qual selecionamos os livros didáticos mais citados pelos professores.

3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Segundo De Oliveira (2006, p. 129-130), "o objetivo da análise documental é identificar, em documentos primários, informações que sirvam de subsídio para responder alguma questão de pesquisa", tendo em vista que tais documentos representam uma fonte natural de informação. Segundo a autora, a análise deve ser adotada quando a linguagem utilizada nos documentos foram o elemento fundamental de investigação. Desta forma, o livro didático é aqui tratado como um documento de fonte primária, que está inserido no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e, assim como qualquer documento, é passível de análise.

Ainda de acordo com De Oliveira (2006, p. 130), "o livro didático, enquanto forma de produção na modalidade escrita, pode ser considerado um documento pedagógico, pois constitui parte integrante das práticas educacionais."

Para Ludke e André (1986, p. 38) "(...)a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." Godoy

(1995, p. 23) parece concordar ao registrar que é importante ressaltar que a análise documental, como técnica complementar, válida e aprofunda os dados obtidos por meio de entrevista, questionário e observação. Ludke e André (1986) lecionam sobre as vantagens dessa metodologia:

Os documentos constituem uma fonte estável e rica(...) constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". (p. 39)

Os mesmos autores complementam que, para desenvolver uma análise documental, o pesquisador deve recorrer à metodologia de análise de conteúdo, que, segundo Krippendorff (1980 apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 41), é “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Para ele, essa análise significa investigar o conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser feitas de diferentes formas e vistas sob diversos ângulos. Krippendorff (1980 apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 41) ainda enfatiza:

[as] mensagens transmitem experiência vicária, o que leva o receptor a fazer inferências dos dados para o seu contexto. Isso significa que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições. O reconhecimento desse caráter subjetivo da análise é fundamental para que possam ser tomadas medidas específicas e utilizados procedimentos adequados ao seu controle. (p. 41)

Desta forma, a presente dissertação pretende, por meio da análise dos livros didáticos, refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, com o propósito de identificar como esses documentos, isto é, os livros didáticos, utilizam os aspectos não verbais da cultura.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Segundo Gil (1999, p. 121), “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses (...)”. Desta forma, utilizei-me de questionário para a escolha do *corpus*, no qual indaguei a 15 professores de Língua Inglesa quais livros utilizavam em sala de aula. O autor acrescenta que esse instrumento é vantajoso por garantir o anonimato das respostas e não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para Gil (1999, p. 122-123), o questionário pode ser estruturado em dois tipos de questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas o respondente deve escolher entre uma das alternativas apresentadas; já nas abertas, o respondente pode oferecer sua livre resposta. Nesta dissertação, ambas modalidades foram utilizadas e, a partir das respostas, selecionei duas coleções e um livro, como já acenado, sendo esta também uma forma de levar em conta a opinião docente.

Ao utilizar o questionário, o referencial teórico e a análise dos livros, conectando-os, pretendo conferir maior qualidade ao objeto de estudo. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo torna-se um confeccionador de colchas, pois utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que esteja ao seu alcance.

3.4 CORPUS DE ANÁLISE

Na coleta de dados, os professores não especificaram qual livro da coleção utilizavam; em virtude disso, optei por analisar as coleções integralmente a fim de não correr o risco de analisar um livro diferente do que os professores utilizavam. O *corpus* de análise ficou composto, assim, por uma coleção de livros para brasileiros (*Way to English*); uma coleção de livros internacionais (*Touchstone*) e um livro internacional (*New English File*).

A série “*Way to English*” foi a escolhida pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. Ela é composta por quatro volumes destinados a turmas de Ensino Fundamental II de escolas públicas. A obra, publicada pela Editora Ática em 2015, tem a autoria de Franco e Tavares.

A outra coleção analisada foi a *Touchstone*, também composta de quatro livros. Na contracapa dos volumes, os autores descrevem a série como uma nova abordagem ao ensino e aprendizagem de inglês norte-americano baseada no *Cambridge International Corpus*, um grande banco de dados de conversas e textos escritos que, segundo os autores, serve para construir um plano de estudos baseados em como as pessoas realmente usam o inglês. Os volumes da coleção trazem as expressões mais utilizadas na língua. A obra, de 2014, tem a autoria de McCarthy, McCarten e Sandiford e é destinada ao público jovem e a adultos.

Por fim, analisei o *New English File (Upper-intermediate)*. O livro é um curso que promete trazer todos os elementos que possibilitarão ao aluno falar a língua inglesa, por conter textos motivadores e pacote completo para alunos e professores de todo o mundo. É de autoria de Oxeden e Latham-Koenig (2009), também destinado ao público jovem e a adultos.

Algumas considerações devem ser feitas. A coleção “*Way to English*” foi a única coleção analisada que tem o público infantil brasileiro da escola regular como alvo; desta forma, supõe-se que os autores, brasileiros, conheçam, de forma razoável, a linguagem não verbal de sua cultura pátria por estarem nela inseridos. Assim durante a análise, devemos entender que o ponto de vista dos autores é o de brasileiros sobre culturas estrangeiras, o que não acontece nos outros livros, que são destinados a públicos jovens e adultos de todo o mundo.

3.5 A ANÁLISE DE DADOS

Como já explicitado nos capítulos anteriores, o questionário foi o critério utilizado para se chegar à escolha dos materiais analisados, pois compreendo que a opinião da comunidade docente de língua inglesa seja a mais relevante, por serem os professores quem os utilizam e, durante sua prática, refletem sobre os pontos fortes de um livro didático.

Para que a identidade dos participantes seja preservada, foram utilizados nomes fictícios, como professores *One*, *Two* e *Four*, todos nomes de números em inglês. Quinze professores de língua inglesa responderam a um formulário *online* disponibilizado na plataforma do Google Forms³⁵. As perguntas estão dispostas na seção de anexo desta dissertação.

Durante a análise, os exercícios de interpretação por meio da imagem não foram foco de estudo. Isso porque, apesar de serem bastante comuns e utilizarem os aspectos não verbais de cada imagem, eles não estão chamando a atenção do aluno para categorias específicas como gestos, expressões faciais, linguagem corporal e tratos não verbais culturais. Segundo Lüdke e André (1986),

[d]epois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

As categorias foram formuladas a partir dos dados encontrados nos livros didáticos, dados esses por mim resumidos por meio das categorias –face, emoção e olhar; gestos e linguagem corporal, e, por fim, tratos não verbais da cultura (*cultural manners*), este

³⁵ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScmnDpxwsCBcon04aA6S8yr9j4cYGkeNhUpCXFpeLdJ3_oxQw/viewform.

englobando a Proxêmica e a postura. As categorias de análise se diferenciam das tratadas na fundamentação teórica por serem resultado do processo indutivo. Após várias leituras e releituras do material didático, constatei que os aspectos não verbais se amoldavam a tais categorias.

Por meio das escolhas metodológicas e dos instrumentos de coleta e análise de dados, identificaram-se quais aspectos não verbais podem ser utilizados no ensino de língua e cultura em diversos meios acadêmicos. Assim, passa-se à análise de dados a fim de compreender como esses aspectos não verbais são tratados dentro do material didático analisado.

4 ANÁLISE DE DADOS

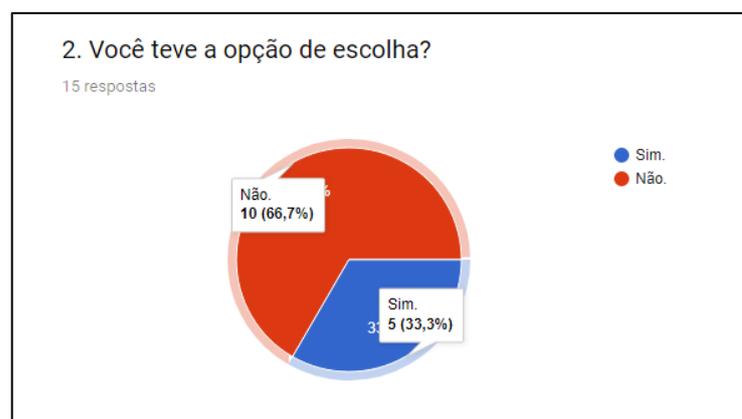
Os resultados do questionário, por questão, são agora analisados. Algumas opiniões emitidas pelos professores foram ao encontro com a teoria exposta no capítulo 2, estabelecendo um diálogo entre professor e teóricos da área.

Na primeira pergunta, indaguei qual livro didático os professores utilizavam para dar aula. Alguns livros foram utilizados por mais de um professor. Em ordem decrescente, são eles: *Way to English* (3), *New English File* (2), *Hello!* (2), *Inside Out* (2), *Free Corners* (1), *Touchstone* (1), *New interchange* (1), *Tempo de aprender* (1), *Hugh up* (1), Não utiliza livro (1).

Decidi por analisar os três livros mais utilizados pelos docentes; porém, encontrar as obras não foi tarefa fácil: durante o tempo de pesquisa, não consegui acesso aos livros: *Hello!* e *Free Corners*. Já no livro *Inside Out*, não detectei qualquer uso do não verbal. Assim, os livros/coleções escolhidos foram: *New English File* e as coleções *Way to English 6 to 9* e *Touchstone 1 to 4*.

Na segunda pergunta, questionei se o professor teve a opção da escolha do livro, por saber que nem sempre cabe ao docente a escolha, como é o caso de professores que trabalham em cursinhos particulares de língua inglesa. Dos professores consultados, dez não tiveram a escolha do livro, enquanto cinco puderam escolhê-lo, conforme exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Resultado em porcentagem à questão 2 do questionário



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A terceira pergunta era decorrente da segunda, pois quando o professor não se sente à vontade com o livro escolhido pela instituição, no caso da pública, ele poderá confeccionar seu próprio material didático. No caso de instituição particular, em muitas realidades o professor não pode utilizar outro livro que não seja o do método oferecido.

As respostas revelaram que a maioria dos professores está contente com o livro com que trabalha. A fala do professor *Two* chamou a atenção, pois, segundo ele, o livro “*direciona o conteúdo*”. Já o professor *Three* disse:

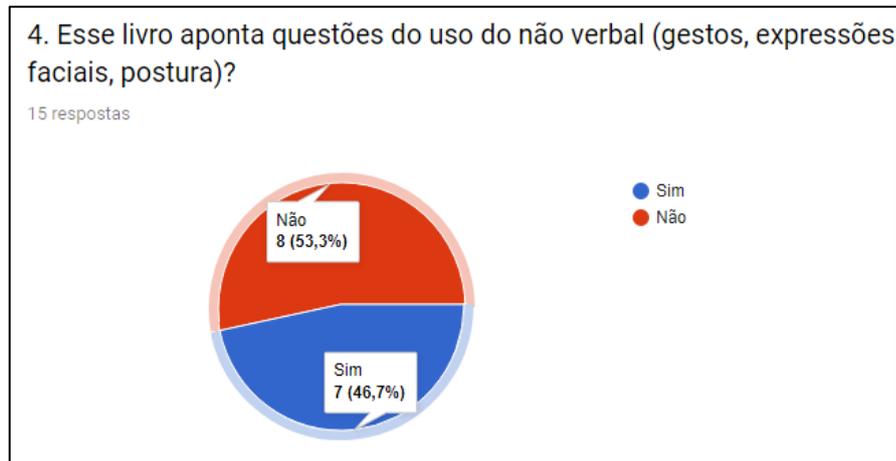
Parcialmente. O livro não apresenta uma sequência didática interessante para os objetivos do aluno pautados na matriz curricular do estado. Muitas vezes, tenho que recorrer a outros materiais para explicar de uma maneira (...) simplificada e, apenas depois disso, uso o livro didático adotado. (Professor *Three* sobre o livro que utiliza, 2018).

Como exposto no capítulo 2, o livro didático é tido em algumas realidades como a espinha dorsal do curso de línguas, enquanto em outras situações o professor é responsável por buscar fora do livro o que nele falta.

Os professores que reagiram negativamente reclamaram de o livro não contemplar a realidade brasileira e ou por apresentar textos de difícil entendimento para alunos iniciantes.

A quarta pergunta refletiu o objetivo central do questionário: o de afunilar o escopo da pesquisa para os livros que contemplavam questões do uso do não verbal. Segundo o grupo perguntado, oito dos livros utilizados não contemplavam essas questões, porém sete deles mencionavam aspectos não verbais.

Gráfico 2 – Resultado em porcentagem à questão 4 do questionário

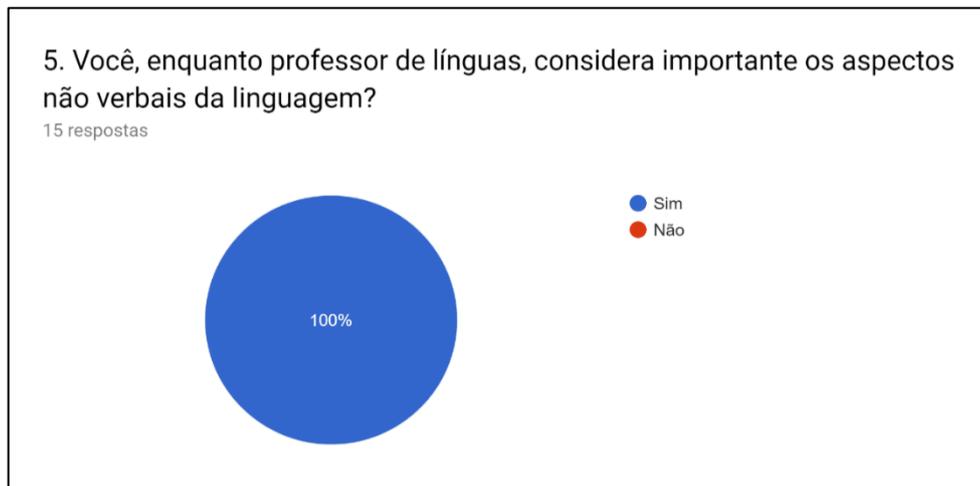


Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A intenção inicial com essa pergunta era a de cruzar com os dados da questão 1, escolhendo, assim, os livros mais utilizados e que continham uso do não verbal; porém, alguns professores não reconheceram o não verbal no livro. Os livros que utilizam os aspectos do não verbal apontados pelos professores foram: “*New English File*”, “*Way to English*”, “*Hello!*”, “*Touchstone*”, “*Inside Out*”, “*Tempo de aprender*” e “*New Interchange*”.

Na quinta pergunta, os professores foram questionados se consideravam os aspectos não verbais mencionados na questão anterior (gestos, expressões faciais e postura) como importantes. Todos os quinze professores responderam que sim.

Gráfico 3 – Resultado em porcentagem à questão 5 do questionário



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Este dado é importante por se tratar de unanimidade entre os consultados. Conforme visto nos capítulos anteriores, sobre a utilização da linguagem não verbal no contexto de ensino-aprendizagem, parece-me, por meio dos dados coletados, que mais professores percebem que tais aspectos influenciam a qualidade de suas aulas, como se pode ver a seguir, nas respostas à sexta pergunta.

A questão de nº 6 buscou saber sobre a percepção do professor sobre alguma diferença cultural não verbal entre sua língua materna e a língua ensinada. A maioria (14 deles) responde positivamente. É o que aponta o professor *Three*:

O inglês, mesmo entre os americanos, tem uma formalidade maior que o português, exigindo uma postura mais distante. Eles também não esperam tantas gesticulações, e, em geral, preferem respostas mais diretas. (Professor Three, 2018).

Segundo a percepção do professor, americanos preferem respostas mais diretas. Aqui percebemos diferenças culturais no que tange à velocidade da mensagem, estudadas por Hall (1990) e expostas no capítulo 2 desta dissertação. As gesticulações também foram percebidas por outro professor. Para o professor *Fourteen*, os gestos da língua materna podem ser semelhantes em algumas situações, porém, diferem-se em outras:

Sim. Vejo a língua inglesa como uma língua prática, sem rodeios. Há alguns pontos em que a linguagem não verbal entre as duas línguas se assemelha, por exemplo, os gestos utilizados para explicar vocabulário. Por outro lado, há outros gestos que são característicos apenas de nossa língua materna, por exemplo, o gesto para dizer “depressa” quando passamos a ponta dos dedos da mão sob o dedo polegar. A não ser que o significado da linguagem não verbal seja apresentado ao falante não nativo, não há outra maneira para que ele saiba o que ela quer lhe dizer. Ou seja, os aspectos culturais não verbais da língua precisam ser mostrados aos falantes não nativos, seja pela exposição ao falante nativo ou professor, seja pela apresentação no livro didático. (Professor Three, 2018).

Conforme frisa Kałuska (2013), a linguagem não verbal materna do falante difere da do seu interlocutor da língua estudada. Vale também lembrar que Gullberg (2006) menciona que os gestos emblemáticos e metafóricos são os responsáveis pelas diferenças de significados por serem influenciados pela cultura do falante. Deve-se destacar, ainda, que o professor *Three* vê relevância de que esses aspectos sejam ensinados por meio do livro didático.

A velocidade da mensagem e os gestos não foram os únicos aspectos percebidos pelos professores. Segundo o professor *Five*, o espaço e o toque também são percebidos:

as culturas percebem e respeitam o espaço de uma forma diferente, por isso, muitas culturas são mais do toque que outras, que parecem mais frias. Acho importante sim, mas acho mais importante focar no nosso público brasileiro. Temos uma percepção de não verbal muito nossa e difícil de representar em outros idiomas. (Professor Five, 2018).

O professor *Five* percebe que em outra cultura o espaço é respeitado de forma diferente da sua, assim como descrito por Hall (1990). Segundo Samovar (apud Kałuska 2013, p. 223), as culturas podem ser definidas por toque ou não toque. Segundo o autor, “as culturas de toque são aquelas que, por exemplo, você aperta as mãos de um estranho ou toca o interlocutor durante a conversa”; já as de não toque, para o autor, são aquelas em que a pessoa evita o toque, em especial, se for de um estranho.

Por fim, o professor *Fifteen* percebe que as expressões faciais no inglês são “bem mais reprimidas” e o professor *Seven* consegue identificar diferenças na tonalidade de voz. Como visto em Mehrabian (1977, *passim*), as inflexões vocais compõem 38% da linguagem e são responsáveis por comunicar a intenção do falante. Talvez o apontamento feito pelos professores *Fifteen* e *Seven* resida no fato de eles estarem habituados à entonação e às expressões faciais que geralmente vivenciam em sua cultura mãe, o que possivelmente não ocorreu durante o contato com outra cultura.

A última pergunta quis saber se o professor teria algum livro preferido. Este questionamento foi feito por saber-se, de antemão, que durante a vida profissional de um professor de língua inglesa, ele tem contato com diversos livros, inclusive aquele em que o

professor aprendeu. Esta pergunta contrasta com a segunda, que buscou identificar se o docente participou da escolha dos livros no local onde trabalha. Cinco responderam que têm livros preferidos, fazendo, porém, algumas ressalvas sobre os materiais apontados. A maioria acredita que deve preparar o material de acordo com a turma ou seguir os livros escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os professores também expressaram a necessidade de eles próprios buscarem os materiais que julgam faltarem nos livros, preparando o currículo do curso. Outros expressaram nomes de livros utilizados em cursos particulares. No entanto, como esta pesquisa não deseja ser dicotômica e estabelecer quais livros devem ser utilizados ou não, bastam a ela os dados relatados.

Os professores foram super solícitos e unânimes em dizer que consideravam importante o aspecto não verbal da linguagem no material didático. Entretanto, há certa inconsistência na fala dos professores, pois um deles não reconheceu a presença desse item no livro que adotava, enquanto outros indicaram outras questões como se fossem não verbais.

Os professores *One*, *Two* e *Fourteen*, que utilizam a coleção “*Way to English*”, responderam que o livro não aponta o uso do não verbal. Porém, na análise feita desses livros, pude identificar diversos usos. O que se compreende dessas respostas é que ou os professores não sabem do que se trata, isto é, não reconhecem o não verbal, ou essa informação passou despercebida pela pouca quantidade de conteúdo não verbal presente no livro. Tal aspecto reforça a teoria ora defendida de que o assunto é ainda pouco explorado e, portanto, pouco reconhecido como relevante para a sala de aula.

Passarei à apresentação do material didático selecionado a fim de apontar a presença da linguagem não verbal, objeto do estudo.

4.1 A LINGUAGEM NÃO VERBAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Nesse capítulo apresento os dados coletados após a análise do *corpus*. As categorias escolhidas foram: a face, a emoção e o olhar; os gestos e a linguagem corporal; e, por fim, os tratos não verbais da cultura, que envolveriam, segundo a ótica do material didático analisado, a Proxêmica e a postura (*cultural manners*).

4.1.1 A face, a emoção e o olhar

Apenas dois livros entre os analisados fizeram o uso da face, do olhar e da emoção. Uma atividade do livro *New English File*, pede ao aluno para inferir significado por meio das expressões faciais trazidas nas imagens (Figura 6).

Figura 6 – Expressões faciais

The image shows a page from a textbook with the following content:

- Section C: Let your body do the talking**
- 1 GRAMMAR verbs of the senses**
 - a Look at the photo. In pairs, choose the best description of the man.
 - 1 He looks...
 - x. angry
 - b in pain
 - c depressed.
 - 2 He looks like...
 - y. a teacher
 - b a bank manager
 - c a builder.
 - 3 He looks as if...
 - a he has just eaten something nasty.
 - b he has just been told some bad news.
 - c he is listening to something that sounds awful.
 - b Now read about a book called *In character: actors acting* and check your answers.
 - 1 Who is the man in the photo? 2 What's he doing?
- In character: actors acting**

The photographer Howard Schatz had a very unusual idea for a book. He invited actors into his studio, and asked them to 'be' certain characters in certain situations, and he then photographed them. For example, he told the actor Christopher Lloyd to be 'a violin teacher who is listening to his pupil massacre a Mozart piece'.
- Exercise 138 Grammar Bank 4C**
 - Read the rules and do the exercises.
 - Look at the photos of Alan Cumming and Michael Cumpsty from the book and describe the actors. Use *looks*, *looks like*, and *looks as if*.
 - Match the faces A–D with situations 1–4, and the faces E–H with situations 5–8.
 - 1 You realize you have been betrayed by your best friend.
 - 2 You are a four-year-old letting the family's pet parrot out of its cage.
 - 3 You are a man begging your partner to come with you to visit your parents.
 - 4 You are a young child trying not to listen as your mother tells you off.
 - 5 You are a young driver telling a police officer that you haven't had anything to drink.
 - 6 You are a police officer leaning on the door waiting for a driver to show his license.
 - 7 You are a young driver admitting that you've had maybe a small beer.
 - 8 You are a police officer looking into a car filled with teenagers.

Handwritten notes on the page include: "sadly, sad", "job of school", "a full ashtray", "hair which has just been washed", "cigar smoke", "cheap wine", "cabbage being cooked", "a marble statue", "a silk scarf", "look", "to find sb/sth", "small sign", "none", "more", "KOH".

Fonte: Oxeden e Latham-Koenig (2009).

A atividade explica que o fotógrafo pediu que os atores de seu estúdio representassem personagens em certas situações e os fotografou enquanto atuavam. A atividade pede, em seguida, que o aluno escolha uma situação, uma das alternativas, e a ligue a alguma das figuras.

O que o fotógrafo solicitou a seus atores não foi muito diferente do estudo feito por Ekman (2003) na tribo em Papua Nova Guiné, relatado no capítulo 2, que apregoa que algumas expressões faciais são engatilhadas por certos estímulos.

As expressões faciais aqui são utilizadas para aumentar o contexto das situações expostas nas alternativas do exercício. Isso só é possível em virtude da facilidade que temos em reconhecer padrões faciais. Segundo o manual do professor, essa atividade tem o objetivo de ensinar gramática por meio das expressões faciais. O foco seriam os verbos de sentido (e.g. *he looks tired*, *he looks like his father*, *he looks as if he has seen a ghost*).

Nos volumes da coleção *Touchstone*, as expressões faciais não aparecem, porém, o sorriso e o contato ocular foram mencionados. Um exercício de leitura traz um texto de uma

revista que possui o objetivo de ensinar o aluno a melhorar as habilidades sociais via conversação (Figura 7).

Figura 7 – Texto: como melhorar suas habilidades de conversação

Lesson D Making conversation

1 Reading

A Which of these are good suggestions for social conversations? Check (✓) the boxes. Then tell the class.

Don't look at the other person. Have some good topics to discuss.

Keep quiet when the other person is talking. Talk about yourself a lot.

Ask questions that start with *what*, *where*, *how*, or *where*.

B Read the magazine article. What does it say about the suggestions above? Do you agree with all of the ideas in the article?

How to improve your conversation skills

Do you like to meet new people? Do you like to talk, or are you shy? Whatever your answers, this guide can help you improve your conversation skills.

1 Have some topics ready to start a conversation. Say something about the weather or the place you're in. Talk about the weekend – we all have something to say about weekends!

2 Make the conversation interesting. Know about events in the news. Read restaurant and movie reviews. Find out about the current music scene or what's new in fashion or sports.

3 Be a good listener. Keep eye contact and say, "Yes," "Hmm," "Uh-huh," "Right," and "I know." And say, "Really? That's interesting." It encourages people to talk.

4 Don't be boring. Don't just say, "Yes" or "No" when you answer a question. Give some interesting information, too.

5 Don't talk all the time. Ask, "How about you" and show you are interested in the other person, too. People love to talk about themselves!

6 Ask information questions. Ask questions like "What do you do in your free time?" or "What kind of food do you like?" Use follow-up questions to keep the conversation going. But don't ask too many questions – it's not an interrogation!

7 Be positive. Negative comments can sound rude. And if you don't want to answer a personal question, simply say, "Oh, I'm not sure I can answer that," or "I'd rather not say."

8 Smile! Everyone loves a smile. Just be relaxed, smile, and be yourself.

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014).

A primeira atividade (indicada pela letra A) pergunta ao aluno qual das alternativas são boas sugestões para uma conversa social. Entre as alternativas estão: não olhar para a pessoa e ficar em silêncio enquanto a pessoa fala. O segundo exercício (representado na letra B) traz um texto com oito dicas com a proposta de melhorar as habilidades conversacionais. Segundo o texto, manter o contato ocular demonstra ao interlocutor que você está prestando atenção na conversa (dica 3); o texto ainda afirma que todos gostam de conversar com alguém sorrindo (dica 8).

Conforme apontado no capítulo 2 por Akechi (2013), as normas culturais afetam o comportamento do contato visual. Enquanto para norte-americanos o contato visual serve para demonstrar interesse, no Japão ele ocorre em substancial menor frequência. Como o livro se trata de uma versão global, seria uma informação valiosa para o indivíduo oriental que procure aumentar suas habilidades conversacionais com norte-americanos.

Como ressaltado por Silva (2002), em culturas ocidentais o olhar também serve para regular o fluxo de conversa; segundo ela, olhamos um para o outro em 50% do tempo da conversação.

Em outra unidade, o mesmo livro aborda o tema “entrevista de emprego”. Ao final do capítulo, pede-se ao aluno que responda a cinco perguntas difíceis. O exercício traz algumas dicas para ser bem-sucedido em uma entrevista (Figura 8).

Figura 8 – Texto: Respostas perfeitas para perguntas difíceis e complicadas em entrevista

B Look at the four interview questions in the article. How would you answer them? Compare ideas with a partner. Then read the article. How would you change your answers?

Perfect answers to tough and tricky interview questions

by Julia Savacoff

You've got one chance to make a first impression. Here, you'll learn how to answer the questions a recent survey of 2,000 managers found to be most common.

"Describe your ideal job."
"This is your chance to show you know the business," says Nancy Behrman, president of Behrman Communications in New York City. "Your answer should convey excitement for the specifics of what my company does." In other words, talk job content, not ideal office hours.

"Why do you want to leave your current position?"
Be honest but positive. "Speaking in a frustrated tone about your current boss makes me nervous," says Behrman. "I'd rather hear your enthusiasm about taking your career to the next level."

"Tell me about yourself."
"Don't start with the year you were born," jokes Alison Corazzini, head of recruiting at J.P. Morgan in New York City. "It's a waste of time to walk the interviewer through your whole resumé. What she wants to know is what about you makes sense for her firm. Highlight a few experiences that might not stand out on paper."

"What would you say are your strengths and weaknesses?"
Strengths are easy - you know what you're good at, and don't be afraid to talk about it. As for flaws, "Don't share your worst trait, but saying your biggest weakness is that you pay too much attention to detail - I don't buy it," says Corazzini. Go ahead, admit you've had a problem with taking on too much, but explain how you've learned to balance your workload. Ultimately, managers would rather hire someone who knows her weak spots than someone who thinks she has none.

Quick tip: Sit up and smile - 55% of what a person remembers about you is based on your body cues.

Why do you want to leave your current position?
a. I need more money.
b. The hours are terrible.
c. I need a new challenge.
d. My boss is a slave driver.
Your final answer should be c.

Source: Originally published in Glamour Magazine.

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014).

O texto sugere que o entrevistado se sente e sorria, pois 55% do que é lembrado em uma entrevista são suas dicas corporais.

Conforme explicitado por Ekman (2003), as expressões faciais são suficientes para qualificar uma emoção como agradável ou não; desta forma, um sorriso pode ser um *feedback* importante para quem deseja se fazer entendido em uma cultura estranha. Também é importante lembrar, como se infere do relato de Bourrelle (2015), que não sorrir em certas situações pode gerar reações adversas.

Não se deve assumir, assim, que em outras culturas as pessoas irão sorrir na mesma frequência que na nossa. O uso do sorriso parece ser uma característica tão forte e individual de uma cultura que, em uma atividade sobre costumes locais, o livro traz a seguinte informação sob o viés de curiosidade, apontada na obra em análise e ilustrada na Figura 9.

Figura 9 – Curiosidade sobre os brasileiros



Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014).

O texto diz: “Bem-vindo ao Brasil. Se você estiver visitando nosso país, existem algumas informações úteis que você precisa saber sobre nossos costumes locais. Os brasileiros são pessoas muito amigáveis, e sempre irão cumprimentá-lo com um sorriso caloroso.” Os autores do livro parecem conceber a ideia de que na cultura brasileira o sorriso ocorre com tamanha frequência que é elevado a uma prática importante a ser repetida por quem queira transitar por aqui. Porém, retratar uma cultura de forma simplória e generalista não deixa de ser um risco. Aqui não se deve esperar que todo brasileiro irá cumprimentar sorrindo; suposições de tal agir só reforçam estereótipos que devem ser desconstruídos sobre o país.

Como visto, a expressão facial, o sorriso e o olhar foram utilizados de diversas formas por possuírem relevante conteúdo contextual. Enquanto a série *Touchstone* utilizou desses aspectos para ensinar mais sobre traços específicos de outra cultura e a importância do sorriso para uma conversação ocidental, seja para causar uma boa impressão ou demonstrar interesse em uma conversa, o livro *New English File* foi além, ensinando gramática e interpretação por meio das expressões faciais e das emoções.

4.1.2 Os gestos e a linguagem corporal

Os gestos e linguagem corporal apareceram em todos os livros estudados. Alguns deles, serão analisados na seção posterior por terem sido tratados pelos livros como fatos culturais em diferentes países. Em todos os livros, também há uma lição que discute as várias formas de se cumprimentar (aperto de mãos, beijo no rosto, curvar-se, abraço e aceno com as mãos ou com a cabeça).

No volume 6 do *Way to English*, os autores usam de uma tirinha para gerar reflexão e pensamento crítico nos alunos. Na história em quadrinho do Snoopy, cada garotinha cumprimenta o cachorro de uma forma diferente (Figura 10).

Figura 10 – História em quadrinho: cumprimentos



5 Releia os quadrinhos do exercício 4. Por que Snoopy está se sentindo assim?

- Porque as meninas o cumprimentam apenas com acenos ou aperto de mão.
- Porque ele não tem um bom relacionamento com as meninas que o cumprimentam.

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates.

- a. Na história em quadrinhos, é possível perceber que todas as personagens cumprimentam Snoopy. O cumprimento pode ser visto como um sinal de educação, de gentileza. Quais atitudes e/ou gestos dos personagens, ao cumprimentar Snoopy, são bons exemplos de gentileza?
- b. Você tem o hábito de cumprimentar as pessoas ao encontrá-las (na sua rua, na escola, no elevador etc.)? Quais são as consequências de adotar boas maneiras no convívio social?

Fonte: Franco e Tavares (2015).

Os autores apresentam a tirinha para introduzir o assunto. Como se trata de um livro utilizado com crianças, a língua portuguesa é empregada juntamente com a língua inglesa. As perguntas têm o objetivo de fazer a criança refletir sobre as situações de cumprimento, como se observa da letra 'b'. Aqui, os autores mostram que cumprimentar é uma boa maneira de propiciar o convívio social. Logo após esse exercício, a obra traz um texto sobre as várias formas de se cumprimentar em outras culturas e na própria cultura brasileira (Figura 11).

Figura 11–Saudações em várias culturas

Looking Ahead

Formas de saudação podem variar nas diferentes culturas, países, regiões e até grupos sociais. Leia o texto abaixo e conheça um pouco sobre a origem de quatro gestos de saudação usados em diferentes partes do mundo. Em seguida, converse com um colega:

- Você conhece outras saudações que são características de um país, região ou grupo social?
- As diferentes formas de saudações podem gerar situações de constrangimento ou de preconceito entre pessoas de diferentes culturas e/ou grupos sociais. Você conhece algum exemplo dessas situações? Na sua opinião, o que pode ser feito para evitá-las?



DAR UMA CURVADINHA

O ato de curvar-se diante da pessoa é usado pela galera de vários países orientais, como Japão e Coreia. Além de sinal de saudação, pode significar respeito, gratidão ou até um pedido de desculpas. A curvadinha também pode ser acompanhada de um aperto de mão.



NA ABA DO MEU CHAPÉU

A saudação em que se levantam dois dedos até certa altura da cabeça – mais ou menos onde seria a aba de um chapéu – é comum na Austrália e nos EUA. Mas só entre os homens, já que sua origem é esta mesmo: vem da época em que os homens tocavam ou tiravam o chapéu ao cumprimentar alguém.



SINAL DE AMOR

O cumprimento ILY surgiu na língua de sinais dos deficientes auditivos dos EUA, na qual significa *I Love You*. Mas ele só se espalhou mesmo como uma saudação corriqueira, nos EUA e Canadá, a partir do final dos anos 60, quando foi adotado pela galera hippie, do "paz e amor".



DE MÃOS LIMPAS

Saudação mais comum no Ocidente, sobretudo entre os homens, o aperto de mão também é usado para selar acordos. A origem do gesto é incerta, mas acredita-se que tenha surgido para demonstrar que ambas as partes estavam desarmadas – já balançar as mãos seria um meio de descobrir se não havia armas escondidas na manga da camisa do seu amigo!

Available at: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quais-sao-os-gestos-de-saudacao-mais-usados-no-mundo>>. Accessed in: July, 2014.

Extra Reading

<<http://pocketcultures.com/2010/07/14/kiss-hug-or-shake-hands/>>
<www.bbc.co.uk/newsround/26924362>

Extra Video

<www.businessinsider.com/how-to-greet-people-around-the-world-2014-4>

Hello **31**

Fonte: Franco e Tavares (2015).

Franco e Tavares (2015, p. 31) utilizam os gestos para desenvolver o pensamento crítico da criança. No texto, os autores elucidam que os diferentes gestos podem ser responsáveis por situações de constrangimento e preconceito entre pessoas de diferentes culturas e grupos sociais.

Ao chamar a atenção da criança de como o cumprimento ocorre de várias formas na própria cultura, ele as prepara para estarem em outra. Essa didática parece estar em sintonia com a apreçoada por Moran (2001), ao gerar na criança uma reflexão sobre si quando do estudo de outra cultura, e por Byram (1989 apud HURST, 2006, p. 243), por preparar os aprendizes para experiências do ritmo diário da cultura estrangeira.

Como já dito no início desta seção, a linguagem corporal foi trabalhada em todos os livros. Nos livros *Way to English* e *Touchstone*, os autores trabalharam as partes do corpo de forma superficial, isto é, os exercícios eram superficiais, tratados como seção de curiosidade sobre a cultura estudada, generalizando-a.

No entanto, o *New English File* teve um capítulo especial devotado ao assunto. A atividade começa perguntando o que o aluno entende por ‘linguagem corporal’ (letra ‘a’), como se denota da Figura 12:

Figura 12 – Linguagem Corporal

5 READING *Think →*

a What do you understand by the phrase ‘body language’?

b In pairs, look at the drawings and try to match the body language with the feelings.

A saying something important <input type="checkbox"/>	E feeling superior <input type="checkbox"/>
B feeling attracted <input type="checkbox"/>	F being honest <input type="checkbox"/>
C feeling defensive <input type="checkbox"/>	G lying <input type="checkbox"/>
D feeling nervous <input type="checkbox"/>	H thinking hard <input type="checkbox"/>



1. A man with a long nose, looking thoughtful with his hand to his chin.
 2. A man with a long nose, smiling broadly with his arms outstretched.
 3. A man with a long nose, sitting with his hands clasped, looking serious.
 4. A woman with her hands behind her head, looking stressed or nervous.
 5. A man with a long nose, looking thoughtful with his hand to his chin.
 6. A woman with a long nose, sitting with her arms crossed, looking serious.
 7. A woman with long hair, smiling and holding a phone to her ear.
 8. A man with a long nose, pointing his finger, looking serious.

c Read *Let your body do the talking* and check your answers.

Fonte: Oxeden e Latham-Koenig (2009).

No segundo exercício, o aluno deve olhar para as figuras e relacioná-las aos sentimentos. Por exemplo, na letra A está escrito: “dizendo algo importante”. O exercício, então, pede que o

aluno leia o texto da próxima questão e cheque suas respostas. Nesse texto, cada uma das figuras é explicada (Figura 13).

Figura 13 – Deixe seu corpo falar

Let your body do the talking

One of the areas of our body which conveys most about how we feel is how we move our hands and arms. Hand and arm gestures are sometimes deliberate, but most often they occur unconsciously and naturally.

Saying something important Open hands and arms, especially extended, and with palms up in front of the body at chest height, indicate that what you're saying is important, and, especially when people are speaking in public, a pointing finger or a hand waving above the shoulders emphasizes an individual point. However, research shows that people often find speakers who point their fingers a lot rather annoying.

Openness or honesty When people want to be open or honest they will often hold one or both of their palms out to the other person. Footballers who have just committed a foul often use this gesture to try to convince the referee that they didn't do it.

Nervousness If a person puts his hand to his mouth, this either indicates that he is hiding something, or that he is nervous. Fidgeting with your hands, for example tapping the table with your fingers also shows nervousness, and so does holding a bag or briefcase very tightly in front of the body.

Superiority People who feel superior to you often appear relaxed, with their hands clasped behind their heads. The chin and head is often held high. This gesture is typical of lawyers, accountants, and other professionals who feel they know more than you do. Another gesture of superiority is to put your hands in your pockets with the thumbs protruding.

Feeling defensive Arms folded tightly over the chest is a classic gesture of defensiveness and indicates that you are protecting yourself. It is often seen among strangers in queues or in lifts or anywhere where people feel a bit insecure. People also sometimes use this gesture when they are listening to someone, to show that they disagree with what is being said. However, this gesture can simply mean that the person is cold!

Thinking hard A hand-to-cheek gesture, where someone brings a hand to his face and extends his index finger along his cheek, with the remaining fingers positioned below the mouth, often shows that someone is thinking deeply. When someone strokes his chin, he is probably thinking about something important, or making a decision.

Attraction If men are attracted to someone, they sometimes play with one of their ear lobes, whereas women will play with a lock of hair or continually tuck their hair behind their ears.

Lying There are many gestures that indicate that someone is lying and in order to be sure you would expect a person to show more than one. Gestures include putting your hand in front of your mouth, touching your nose, rubbing your eyes, touching your ear, scratching your neck, pulling at your

d Focus on the highlighted words which describe more parts of the body or gestures and, in pairs, try to work out what they mean.

e In pairs, read the article again paragraph by paragraph and try to do each of the gestures described. Do you use any of these gestures a lot?

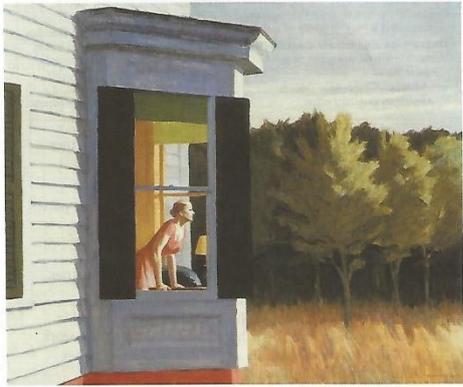
6 SPEAKING

GET IT RIGHT **describing pictures**

When you are describing the pictures, use these expressions to explain precisely what / who you are referring to.

The woman...on the right / left / in the centre of the picture; ...in the background / foreground...

Remember you can also use *might be / may be / could be* for speculating, as well as *looks, looks as if*, etc.



a In pairs, look at the painting. Talk about where the woman is, how she is feeling, and what is happening or has happened. Use her body language to help you.

b **Communication** *Two paintings A p.118 B p.120.* Describe your painting for your partner to visualize.

🔗 *p.157 Phrasal verbs in context File 4.*

Fonte: Oxeden e Latham-Koenig (2009).

No texto – de mesmo nome da unidade ("Let your body do the talking", em português, "Deixe o seu corpo falar") – todas as imagens do exercício anterior são explicadas. A parte que dá início ao conteúdo enuncia que as mãos, os braços e os gestos comunicam de forma natural e inconsciente. Os parágrafos seguintes explicam detalhadamente como cada gesto pode ser utilizado para indicar uma ação ou a intenção do falante.

No livro dos professores, os autores informam que toda a unidade foi feita para estender o vocabulário dos alunos relacionado ao corpo. Os substantivos e verbos relacionados aos

movimentos ou características do corpo foram grifados pelos autores para que os alunos descubram o seu significado.

Os exercícios sobre a temática se seguem (letras ‘d’ e ‘e’ na Figura 13), e todas as atividades que os compõem servem de insumo para que o aluno consiga realizar o exercício final, no qual ele deve, por meio do vocabulário e verbos aprendidos, descrever como a personagem do quadro se sente, o que está acontecendo com ela ou o que está aconteceu. O exercício sugere ao aluno que ele use a linguagem corporal da personagem do quadro para que o ajude a resolver o desafio.

Em um exercício extra, no final do livro, a mesma atividade é pedida, porém, desta vez, em uma dinâmica em dupla: o aluno A deve descrever o quadro para o outro aluno B, sem que ele veja, e vice-versa; ambos devem visualizar a imagem mentalmente mediante os relatos de ambos e, após, conferirem se o que imaginaram estava correto.

A atividade utilizou várias classes de gestos para expressar o que cada figura estava comunicando, o que confirma as suposições de Gullberg (2006), expostas no capítulo 2. Segundo a autora, os gestos podem ser tratados como parte do aprendizado adquirido quando se estuda uma nova língua. Com efeito, os exercícios demonstraram como os oito gestos são capazes de comunicar sentimentos.

Compartilho da visão de Gullberg e sustento a teoria da autora de que os alunos não devem apenas adquirir os conhecimentos gramaticais e de vocabulário para serem competentes na comunicação em uma nova língua, pois devem dela se apropriar em sentido amplo.

Trabalhar uma cultura em sala de aula tão somente pelo viés de curiosidade corrobora para distanciar o aprendiz das práticas reais de um ritmo diário de uma língua-cultura, pois, desse modo, se concebe uma ideia superficial sobre os hábitos e comportamentos.

A habilidade de saber agir não verbalmente não deve ser negada aos aprendizes. Considerando a importância que o livro didático recebe em sala de aula de cursos de idiomas, é preciso pensar formas reais e justas de se retratá-la, ao ponto que não fique isolada do contexto que ocorre.

4.1.3 *Cultural manners* – a etiqueta não verbal (tratos não verbais da cultura)

Esta categoria envolve todos os aspectos não verbais analisados até aqui, porém, alguns livros as trazem sob as seguintes perspectivas: etiqueta, curiosidades e costumes locais.

O livro *Way to English* apresenta uma série de exercícios sobre como não ser rude em outra cultura, discutindo temas como etiqueta à mesa, boas maneiras entre outros.

Em um determinado exercício sobre etiqueta à mesa na Índia (Figura 14), os autores explicam o que fazer e o que não fazer a mesa. De acordo com orientação dada pelos autores nesse exercício, é afirmado que: não se deve comer nem rápido demais nem muito devagar; a mão esquerda não é utilizada para comer, por ser considerada impura; as mãos e as unhas devem ser lavadas antes e após as refeições; e o desperdício de comida será considerado extremamente desrespeitoso.

Figura 14 – Etiqueta à mesa na Índia



Available at: <<http://visual.ly/dining-etiquette-around-world-0>>. Accessed in: September 2014.

Fonte: Franco e Tavares (2015).

Como defendido por Hall (1990), cada cultura no mundo opera de acordo com seus próprios dinamismo, princípios e leis. A cultura indiana se difere da brasileira no que se refere aos modos à mesa, pois no Brasil, em algumas regiões, se deve utilizar talheres à mesa, a velocidade em que se come não é tão importante e pode-se utilizar ambas as mãos para manusear os talheres e ingerir determinados alimentos. O livro se aproveita dessas diferenças para trabalhar interpretação de texto.

Em outro quadro de curiosidades (Figura 15), em um novo exercício de leitura e compreensão de texto, o mesmo livro traz vários aspectos de outras culturas, entre eles, o apontado no número 6, que diz: “Em Bangladesh, mulheres não cumprimentam apertando as mãos. Em vez disso, elas apenas acenam com a cabeça educadamente”. Novamente aqui os fatos são generalizados.

Figura 15 – Fatos para se pensar sobre comportamento

 **Reading**

Now read the text below to check your predictions.

FACTS TO MIND ABOUT MANNERS

- 1 **CHEWING GUM** in public is a big no-no for kids in France.
- 2 It's considered rude to write in **RED INK** in **PORTUGAL**.
- 3 If you **DROP YOUR BREAD** on the ground in most Middle Eastern countries, you should pick it up, kiss it, and **RAISE IT** to your forehead to show **RESPECT** for your food.
- 4 **BLOWING YOUR NOSE** in public in Japan is considered **RUDE**.
- 5 In **INDIA**, it's rude to open a **GIFT** in front of the person who gave it. Gifts are **OPENED IN PRIVATE**.
- 6 In Bangladesh, women **DO NOT SHAKE HANDS**. Instead, they greet each other with a **POLITE NOD**.
- 7 It's totally acceptable for people in **SHANGHAI**, China, to go **SHOPPING IN THEIR PAJAMAS**.
- 8 Cutting your **POTATOES WITH A KNIFE** in Germany is insulting to the host. It suggests the food isn't cooked enough.



Banco de imagens/Agência de editoria
Alexandre Nunes/Shutterstock/Globe Images

Adapted from: NATIONAL GEOGRAPHIC KIDS. 5,000 Awesome Facts 2 (About Everything!). Washington, D.C.: National Geographic, 2014. p. 74-75.

Fonte: Franco e Tavares (2015).

Todas essas curiosidades simplificam as culturas mencionadas. Este exercício, com o devido cuidado, poderia estimular a percepção do aluno de que em outra cultura seu comportamento e suas práticas podem ser interpretadas de forma diferente. Isso abre margem para controlar o que deseja ser comunicado por meio do corpo. É o que assevera Kałuska (2013), conforme evidenciado no capítulo 2, ao apontar que, quando o aprendiz está ciente da linguagem corporal da cultura alvo, ele pode evitar todas situações inconvenientes que poderiam decorrer da falta desse mesmo conhecimento.

No livro *Touchstone*, a abordagem é a mesma: as diferenças culturais não verbais são utilizadas para fomentar exercícios de leitura e compreensão de texto e oralidade, como ilustrado na Figura 16.

Figura 16 – Fatos sobre países diferentes

1 Look at the cultural facts about different countries. Complete the sentences using the words and expressions in the box.

to show	to keep your voice down	to take off	bowing	kissing	having an argument
to cut in line	to shake hands	to hold hands	standing	eating	walking around barefoot

- In Japan, _____ is customary when two people introduce themselves.
- In the U.S.A., it's polite _____ firmly when you are introduced to a business colleague.
- In Korea, _____ food on the subway is considered rude.
- In many places of worship in Asia, it's polite _____ your hat and shoes.
- In India, it's customary _____ with your friends as you walk together.
- In Spain, _____ very close to someone when you are talking is acceptable.
- In Chile, people often say hello by _____ each other on the cheek.
- In Australia, _____ is acceptable at beach resorts, but not in public buildings.
- In Saudi Arabia, it's offensive _____ the bottom of your foot to someone.
- In Taiwan, _____ in public is considered impolite. It's better _____.
- In Great Britain, it's considered rude _____. You should always wait your turn.

2 Word builder Find out the meaning of these words and expressions. Then write a real etiquette tip about each for your culture.

blow your nose burp offer your seat to someone swear

On your own
Choose a country you would like to visit. Find a travel guide on that country, or go on the Internet. Make a list of 6 things you should or shouldn't do when you travel there.

Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014).

O tema dessa atividade é etiqueta em viagens. Os autores trabalham um exercício de compreensão, no qual o aluno deve completar as sentenças com fatos culturais não verbais, o exercício é recheado desses fatos em diversas culturas, tais como: comer no metrô na Korea é considerado rude; em Taiwan é má educação beijar em público; conversar bem de perto com alguém na Espanha é aceitável.

Esse último exemplo revela uma percepção dos autores sobre a cultura espanhola. Ao afirmarem que na Espanha é aceitável conversar de perto com alguém, subentende-se que isso pode ser incomum na cultura americana³⁶. Na minha percepção, aqui a Proxêmica é perceptível,

³⁶ A *Touchstone* é uma série que oferece uma nova abordagem para o ensino e a aprendizagem do inglês norte-americano.

como defendido por Hall (1990), ao assinalar que para os americanos, por exemplo, parece existir uma bolha que define a distância entre os participantes de uma conversa.

No segundo exercício o aluno deve refletir e explicar como ele faz para assoar o nariz, arrotar, oferecer o acento a alguém e xingar. Em seguida, solicita-lhe que escolha um país que queira visitar e pesquise seis regras de etiqueta da cultura desse país. A proposta da lição toda é gerar no aluno um senso de como ser adequado em outra cultura, uma etiqueta cultural.

Já em outro exercício, os costumes locais são apresentados em quatro imagens, conforme aponta a Figura 17. A primeira versa sobre o cumprimento japonês; a segunda sobre o hábito de comer no chão em outra cultura; a terceira sobre visitar alguém em casa e a quarta sobre fazer compras.

Apesar de não existir qualquer explicação extra ou nota no manual do professor, essas quatro figuras ilustram como os costumes locais são diferentes em culturas diversas. Comer no chão pode parecer estranho para as culturas ocidentais, assim como barganhar pode ser visto como rude em algumas, enquanto em outras é esperado.

Figura 17 – Costumes locais



Fonte: McCarthy, McCarten e Sandiford (2014).

A atividade tem o objetivo de propiciar a conversação entre os alunos, pois se sabe que cada uma das situações pode ser diferente não só entre culturas diferentes, mas também dentro da cultura mãe. Por exemplo, as regras ao se visitar a casa de outra pessoa podem variar de acordo com o grau de intimidade entre as pessoas envolvidas.

Em conclusão, a análise do *corpus* revelou como os autores decidiram tratar os aspectos não verbais da cultura. No geral, as aparições desses aspectos ocorreram em finais de unidades ou em seções entre unidades, sempre na modalidade de exercício de interpretação ou como curiosidades culturais. Os aspectos não verbais são recorrentemente utilizados de forma generalista e superficial, estereotipando os modos culturais em foco. Apesar de o livro *New English File* ser exceção, por ensinar vocabulário, expressões e verbos relacionados ao corpo, seus exercícios não discutem como esses aspectos exercem influência durante uma interação intercultural.

Pode-se afirmar, assim, que os livros didáticos apresentam os aspectos não verbais de forma rasa. Por exemplo, as expressões faciais, a emoção e o olhar poderiam ser utilizados para compreender de que modo o interlocutor percebe a mensagem proferida ou como pistas contextuais não verbais sobre o que está sendo comunicado, caso do *New English File*. Em vez disso, na coleção *Touchstone*, somente o sorriso aparece de forma isolada e como curiosidade, e nenhuma emoção é trabalhada por meio de expressões faciais ou olhar. Os gestos foram homogeneizados como linguagem corporal, não havendo, assim, qualquer distinção ou separação entre corpo, gestos e proxêmica.

A proxêmica tem um papel importante na circulação cultural que uma pessoa deve ter quando em contato com outra cultura. Tendo em vista que sua única menção foi em um único exercício, no qual o aluno deveria completar frases com fatos culturais sobre diferentes países, considero que em nenhum dos livros didáticos analisados houve a preocupação de se explicar como as distâncias interferem na comunicação.

No capítulo seguinte, são tecidas as considerações finais, que respondem às perguntas de pesquisa e aos objetivos desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação, foram estabelecidos dois objetivos que, ao lado das perguntas de pesquisa, conduziram-me à construção da fundamentação teórica, metodológica e da análise de dados. Apresentei, de modo inequívoco, como cultura e língua são indissociáveis, bem como os vários aspectos não verbais da cultura. Um levantamento das principais teorias e teóricos foi realizado a fim de demonstrar como os gestos, as expressões faciais e a Proxêmica podem ser utilizados no ensino de línguas. Entabulei, ainda, uma breve discussão sobre como a cultura deve ser ensinada, levando em conta esses aspectos não verbais, e trouxe algumas discussões sobre o ensino de cultura nos livros didáticos de língua inglesa.

A escolha do *corpus* foi possível por meio das respostas a um questionário aplicado a quinze professores de Língua Inglesa. O critério de seleção das obras foram os livros mais citados pelos professores de Língua Inglesa e que traziam o uso de algum aspecto não verbal. Duas coleções e um livro foram analisados, sendo uma coleção internacional e outra para crianças brasileiras. Durante a análise dos dados, pude constatar como os autores escolheram trabalhar o aspecto não verbal para atingir outros temas mais amplos, porém, todos traziam formatos generalizadores para explicar outras culturas.

Retomo, assim, as perguntas formuladas, os objetivos de pesquisa e os resultados alcançados.

A primeira pergunta de pesquisa questionava qual era a opinião dos professores de Língua Inglesa sobre os aspectos não verbais da língua e cultura? Por meio do questionário, identifiquei que os professores pesquisados foram unânimes em considerar como importantes os aspectos não verbais da linguagem. Constatei ainda que os professores percebem que os aspectos influenciam na qualidade de suas aulas, visto que cinco dos entrevistados relataram ter percebido diferenças culturais quanto a aspectos relacionados a posturas, gestos, velocidade das mensagens, expressões faciais e proxêmica entre as culturas.

Dessa forma, a primeira pergunta foi satisfatoriamente respondida, à medida que as experiências e opiniões relatadas pelos professores entrevistados deixaram claro que as diferenças culturais não verbais são percebidas e consideradas importantes.

A segunda pergunta perquiria: como esses aspectos não verbais aparecem nos livros didáticos utilizados por esses professores? A partir da análise dos livros, pude constatar que os aspectos não verbais foram utilizados para o aprendizado de interpretação de texto; em atividades de oralidade; no ensino de gramática; e no ensino de vocabulário e de verbos relacionados ao corpo e seus movimentos. Os livros também aproveitam esses aspectos para

ensinar as maneiras particulares de cada cultura, em uma espécie de “curso de etiqueta” em que várias curiosidades, muitas vezes estereotipadas, sobre o agir são trabalhadas a fim de se aprender a estar inserido em outra cultura sem ser rude ou passar/causar constrangimentos. Também é verdade que os aspectos não verbais foram utilizados para gerar reflexão nos alunos sobre seus próprios comportamentos, na tentativa de que percebam que não há formas de agir de maior ou menos prestígio, fazendo, assim, que a aceitação do outro seja mais fácil e natural.

Como objetivo específico, busquei discutir e identificar quais aspectos não verbais podem ser utilizados no ensino de língua e cultura. Por intermédio do levantamento teórico e da análise de *corpus*, identifiquei que os gestos, a Proxêmica e o olhar, o uso do sorriso e modos de agir são afetados de acordo com a cultura local; destarte, possuem significados e regras de uso, tal qual o sistema de linguagem falada e, desta forma, são sistemas passíveis de ser adquiridos, compreendidos e produzidos.

Também como objetivo específico, intentei verificar como esses aspectos são tratados dentro dos livros didáticos analisados. Por meio da análise do *corpus*, pude verificar que na coleção *Way to English* o assunto sobre boas maneiras e reflexão sobre os próprios comportamentos evolui mais tarde para a discussão sobre *Bullying* e equidade de gêneros. Notei uma tentativa do autor em gerar reflexão nas crianças sobre seus atos e comportamentos, para que elas percebam que não existem formas de agir de maior ou menor prestígio, propiciando mais aceitação entre si.

Os volumes da coleção *Touchstone*, a seu turno, tentam mostrar ao aluno que em outras culturas as regras de etiqueta mudam. Porém, os aspectos não verbais são tratados da mesma forma que os culturais o são: como curiosidades e, muitas vezes, repletos de estereótipos.

O livro *New English File* tem a utilização mais proveitosa dos aspectos não verbais. Nele, o autor dedica um capítulo inteiro sobre linguagem não verbal e demonstra como é possível ensinar gramática (em especial, os *sense verbs*) pelas expressões faciais e movimentos específicos de gestos relacionados a alguns verbos, além de uma gama enorme de vocabulário, ao se trabalhar os gestos e linguagem não verbal. O autor ainda ensina a pronúncia de letras silenciosas. Entre as obras estudadas, esta, repita-se, foi a que mais explorou os aspectos citados por Mehrabian (1977), servindo, deste modo, de exemplo sobre como a linguagem não verbal pode corroborar positivamente com o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Considero, assim, ter alcançado os objetivos propostos para a pesquisa, pois pude identificar como os gestos, expressões faciais, olhar, Proxêmica e os aspectos não verbais da cultura (velocidade, tempo e espaço) podem ser utilizados no ensino e aprendizagem de Língua

Inglesa, em específico nos livros didáticos diversos, através de exercícios de interpretação, gramática, *speaking*, vocabulário e verbos.

Por certo, cabe ressaltar, entretanto, que a pesquisa apresentou algumas limitações. A primeira refere-se ao formato do questionário, pois este não continha perguntas relacionadas a experiências docentes dos professores entrevistados, o que poderia ter contribuído para o objeto de estudo. Também não foi possível analisar todos os livros mencionados pelos professores em função do tempo exíguo e dificuldade de acesso ao material.

Espero que o presente estudo contribua com os pesquisadores que se dedicam a analisar as interações interculturais pelo viés não verbal e com a área da linguística aplicada e estudos interculturais. Almejo, ainda, não só com esta pesquisa, mas com todo o processo de formação durante o curso de mestrado, ter chamado a atenção de professores pesquisadores de segunda língua para a importância de se considerar os aspectos não verbais culturais no ensino e aprendizagem de línguas. A dimensão oculta da linguagem e cultura ainda demanda por ser mais explorada, uma vez que certamente não descrevi todas as nuances que envolvem o assunto, que está longe de ser esgotado.

Desta forma, pesquisas sobre a percepção docente e a linguagem não verbal em ambientes de aprendizagem e na formação de professores devem ser encorajadas por se entender que a comunicação que permeia as relações humanas é mais complexa que simples palavras.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow. 1994.

AKECHI, Hironori et al. Attention to eye contact in the West and East: Autonomic responses and evaluative ratings. **PLoS One**, v. 8, n. 3, p. e59312, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de. Começar o Ensino de Línguas pelo Plano de Curso. **Revec, Revista de Estudos de Cultura**, vol. n. 2, p. 91-119. Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2017.

_____. **Definição de Linguística Aplicada gerada com partícipes do Programa de Graduação no Âmbito da Linguagem (Letras) na Universidade de Brasília**, 2016-2017, nas disciplinas de graduação em Linguística Aplicada. Brasília, 2017 (mimeo).

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, L. C. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. *In*: PEREIRA, Ariovaldo; GOTTHEIM, Liliana. **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 13-28, 2013.

BOURRELLE. Julien S. **How Culture drives behaviours**. 2015. TED Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1-Yy6poJ2zs>. Acesso em: 9 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf > Acesso em: 7 janeiro 2019.

CENTRO DE FORMAÇÃO DE CONDUTORES ALDA, **Ônibus não param em ponto e deixam passageiros esperando em SP**. 2015. Disponível em: <<http://cfcalda.com/~cfcalda/index.php/component/k2/item/666-onibus-nao-param-em-ponto-e-deixam-passageiros-esperando-em-sp>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 20h40.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006.

DA SILVA, Renato Caixeta; PARREIRAS, Vicente Aguiar; FERNANDES, Gláucio G. Moura. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, n. 2, p. 355-377, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

EKMAN, Paul.; FRIESEN, Wallace V. Unmasking the face: **a guide to recognizing emotions from facial clues**. San Jose (CA): Ishk, 2003.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, M. L. & PREISSELE, J. (eds). **The handbook of qualitative research in education**. London: Academic Press, 1991.

FALTIS, Christian. Case study methods in researching language and education. *In*: Hornberger, N. & Corson, D. (eds.). *In: Research methods in language and education*. Encyclopedia of Language and Education, v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

FAST, Julius. **Body Language**. Simon & Schuster Adult Publishing Group, 1970.

FETTERMAN, David. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia. **Way To English: for Brazilian Learners**. 2015.

FREEBODY, Peter. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDIN-MEADOW, Susan. The role of gesture in communication and thinking. **Trends in cognitive sciences**, v. 3, n. 11, p. 419-429, 1999.

GULLBERG, Marianne. Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 44, n. 2, p. 103-124, 2006.

HALL, Edward Twitchell. **The silent language**. New York: Doubleday, 1959.

HALL, Edward Twitchell; HALL, Mildred Reed. **Understanding cultural differences**. Intercultural press, 1990.

HOSTEL SIENA BORG GRONDAIE, **Understanding Italian Hand Gestures**. Disponível em: <<http://www.hotelsienaborggrondaie.com/italian-hand-gestures/>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 20h45.

HURST, Nicolas Robert. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks. **A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Porto: Areal Editores, 2006.

KALUSKA, Angelika. The role of non-verbal communication in second language learner and native speaker discourse. In: **PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe, red. O. Majchrzak**, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2013.

KOVALEK, Olena. Aspectos (inter)culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 783-797, 2013.

KRASHEN, Stephen. (1985). **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4. ed. New York, Longman.

LEFFA, Vilson J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, v. 120, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 99p.

MCCARTHY, Michael; MCCARTEN, Jeanne; SANDIFORD, Helen. **Touchstone Level 4 Full Contact**. Cambridge University Press, 2014.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological review**, v. 92, n. 3, p. 350, 1985.

_____. **Gesture and thought**. University of Chicago Press, 2005.

MEHRABIAN, Albert. Nonverbal communication. Chicago, **Aldine’Atherton**, 1972, 226 p.

_____. **Nonverbal communication**. Chicago: Transaction Publishers, 1977.

MENDES, Edleise. Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira. **Campinas: Pontes**, 2011.

MORAN, Patrick R.; LU, Ziwen. Teaching culture: Perspectives in practice. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOURA FILHO, Augusto. C. L. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

_____. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

NEW YORK POST. **Who are the ‘sick passengers’ holding up our subway cars?** 2016. Disponível em: < <https://nypost.com/2016/12/31/who-are-the-sick-passengers-holding-up-our-subway-cars/> >. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 23h10.

NORRIS, Lindy; TSEDENDAMBA, Nara. Applying Agar's Concept of "Linguaculture" to Explain Asian Students' Experiences in the Australian Tertiary Context. **English Language Teaching**, v. 8, n. 1, p. 205-217, 2015.

OXENDEN, Clive; LATHAM-KOENIG, Christina. **English File Upper-intermediate student’s book**. Oxford, Oxford University Press, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão. **A complexidade da aquisição de segunda língua**. (no prelo), 2008.

POPULAR SCIENCE. **The Science of Luck – Is the phenomenon real? Can it be harnessed?** 2015. Disponível em: < <https://www.popsoci.com/luck-real> >. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 22h28.

ROGERS, Everett M.; MIIKE, Yoshitaka. Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan, **Keio Communication Review No. 24**, 2002.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, Luiz P. Moita (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente* 1ª ed., v. único. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SEIDLHOFER, Barbara. English as a língua franca. **ELT journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SILVA, Maria Júlia Paes da. **Comunicação tem remédio**: a comunicação nas relações interpessoais em saúde. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

SOCIAL TRIGGERS, **Warning: Some Hand Gestures Have Different Meanings in Different Places**. 2017. Disponível em: <<https://socialtriggers.com/21-hand-gestures-for-powerful-communication/>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 20h.

TED Ideas worth spreading. **Our organization**. Disponível em <https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em: 9 de janeiro de 2019.

THE LOCAL. **Swedish people just don't understand small talk**. 2013. Disponível em: <<https://www.thelocal.se/20130702/48816>>. Acesso em: 5 de janeiro de 2019, às 20h03.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Qual livro didático você utiliza para dar aulas?
2. Você teve a opção de escolha?
3. Você gosta desse livro? Por quê?
4. Esse livro aponta questões do uso do não verbal da linguagem (gestos, expressões faciais, postura)?
5. Você, enquanto professor de línguas, considera importantes os aspectos não verbais da linguagem?
6. Você percebe alguma diferença cultural não verbal entre sua língua materna e a língua que ensina?
7. Você tem preferência por algum livro didático específico? Justifique.