

**GLORINHA MENDONÇA DA SILVA GUERREIRO**

**CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO ACERCA DESTA  
INTER-RELAÇÃO**

**SÃO JOSÉ DO RIO PRETO  
2005**

**GLORINHA MENDONÇA DA SILVA GUERREIRO**

**CULTURA, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO ACERCA DESTA  
INTER-RELAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto, para obtenção de título de Mestre em Estudos Lingüísticos/Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Co-orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

**São José do Rio Preto  
2005**

Guerreiro, Glorinha Mendonça da Silva.

Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira : um estudo acerca desta inter-relação / Glorinha Mendonça da Silva Guerreiro – São José do Rio Preto : [s.n.], 2005

166 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Douglas Altamiro Consolo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino . 3. Língua inglesa - Formação de professores. 4. Linguagem e cultura. I. Consolo, Douglas Altamiro. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 811.111:371.13

## COMISSÃO JULGADORA

### Titulares

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo – Orientador  
Unesp – São José do Rio Preto

---

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar – São Carlos

---

Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino  
Unesp – São José do Rio Preto

### Suplentes

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva  
UFMG – Belo Horizonte

---

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti  
Unesp – São José do Rio Preto

Dedico ao meu marido Marco Antonio, aos meus filhos João Pedro e Tiago e aos meus pais.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que é tudo em todos.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pelas orientações, conselhos, apoio e amizade.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão pela grande ajuda e sugestões como co-orientadora.

Aos participantes da pesquisa que permitiram a realização da mesma. Em especial à professora pela sua amizade e disponibilidade.

À Profa. Dra. Marilei Amadeu Sabino e à Profa. Dra. Maria Helena Viera Abrahão pelas sugestões e correções por ocasião da qualificação.

Ao Prof. Dr. John Schmitz pela atenção e sugestões dadas durante a realização do Seminário de Estudos Lingüísticos.

Às pessoas que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, com seu apoio e carinho, em especial: Suzi, Solange, Karina, Magali, Isadora, Thereza Cristina e Rozângela e aos professores do programa.

E a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

## RESUMO

Muitos pesquisadores afirmam que o ensino de língua estrangeira (LE) não pode ser separado do ensino da cultura (por exemplo, Brown, 1987; Kramsch, 1994; Savignon e Sysoyev, 2002; Lo Bianco, 2003) e vários autores têm investigado o valor desta relação em sala de aula. A cultura, com suas múltiplas definições, muitas vezes tem encontrado um lugar na sala de aula de LE apenas no que se refere a aspectos perceptíveis, tais como artes, costumes ou datas comemorativas. Aspectos mais sutis, ligados à linguagem, como por exemplo, escolhas a respeito do nível de formalidade, escolhas sintáticas ou funcionais, podem não encontrar na sala de aula um espaço bem definido. O objetivo desta pesquisa é verificar como uma professora de LE, formada em uma universidade brasileira e que nunca esteve fora do país, trabalha em sala de aula com os aspectos da linguagem enquanto ligados à cultura; quais são suas dificuldades e como ela tenta preencher a lacuna do conhecimento cultural da LE somente com meios encontrados em seu próprio país, como por exemplo Internet, filmes e livros. A pesquisa é de cunho etnográfico e tem como contexto de investigação uma escola que oferece cursos livres de idiomas. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observações, notas de campo, gravação em áudio e vídeo, sessão de história de vida, um questionário aplicado à professora e entrevistas com os alunos e com a professora. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a conscientização da importância da competência cultural na formação e no ensino de LE.

Palavras-chave: cultura; linguagem; ensino de língua estrangeira.

## **ABSTRACT**

Many authors state that second language teaching cannot be separated from the teaching of culture (for example, Brown, 1987; Kramsch, 1994; Savignon and Sysoyev, 2002; Lo Bianco, 2003) and many researchers have investigated the value of this relationship inside the language classroom. Although culture has multiple definitions, at the same time it has found a place in second language lessons only when it refers to perceptive aspects such as arts, habits or commemorative dates. More subtle aspects related to language, such as inside choices in a certain level of formality, syntactic or functional choices, may not find in the classroom that kind of definite planning for teaching these aspects. This investigation focuses on an EFL teacher who has graduated from a university in Brazil and who has never been abroad. It has the aim of analysing how the teacher deals with the relationship between culture and language inside the classroom, what her difficulties are and how she manages to fill the gap of cultural knowledge by referring to sources with which she deals only in her own country, for instance the Internet, movies and books. The study is of an ethnographic nature and the data from teaching context were collected in a private language school. The research instruments to obtain the corpus are observations, field notes, video and audio-recordings, a questionnaire with open questions applied to the teacher and a session of life history. Interviews with the teacher and with the students were conducted as well. It is expected that the results from this study can contribute for the awareness about the importance of the cultural competence in S/FL learning and teaching.

Key-words: culture; language; second and foreign language teaching.



## LISTA DE SIGLAS

|        |   |                               |
|--------|---|-------------------------------|
| LE     | - | língua estrangeira            |
| LM     | - | língua materna                |
| LD     | - | livro didático                |
| C1     | - | cultura da língua materna     |
| C2     | - | cultura da língua estrangeira |
| C3     | - | terceira cultura              |
| L-alvo | - | língua-alvo                   |

## CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(Baseado em Marcuschi, 1986)

|                             |                                                                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FALANTES                    | P (professora) / A1, A2 etc. (alunos)                                                           |
| ALUNO NÃO IDENTIFICADO      | A                                                                                               |
| ALUNOS EM CORO              | AA                                                                                              |
| SOBREPOSIÇÃO DE VOZES       | [                                                                                               |
| PAUSAS                      | (+) = 0,5 segundo<br>(++) = 1,0 segundo<br>(+++) = 1,5 segundo<br>(tempo) = mais de 1,5 segundo |
| DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES        | (INCOMPREENSÍVEL)                                                                               |
| INTERRUPÇÕES                | /                                                                                               |
| ÊNFASE                      | Letra maiúscula                                                                                 |
| ALONGAMENTO DA VOGAL        | :                                                                                               |
| COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA | ((                      ))                                                                      |
| SILABAÇÃO                   | hífens ( - - - )                                                                                |
| REPETIÇÕES                  | duplicação de letra ou de sílaba                                                                |
| PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO |                                                                                                 |
| OU SINAIS DE ATENÇÃO        | reprodução dos sons                                                                             |
| TRANSCRIÇÃO PARCIAL         |                                                                                                 |
| OU ELIMINAÇÃO               | /.../                                                                                           |
| PERGUNTA                    | ?                                                                                               |

## SUMÁRIO

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                 | <b>12</b> |
| Objetivos                                                                         | 13        |
| Perguntas de pesquisa                                                             | 15        |
| Justificativa                                                                     | 15        |
| Organização da dissertação                                                        | 20        |
| <br>                                                                              |           |
| <b>CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO</b>                                              | <b>22</b> |
| 1.1. Cultura: uma complexidade de definições                                      | 22        |
| 1.1.1. Cultura: alguns conceitos                                                  | 22        |
| 1.1.2. Cultura: a visão de Lo Bianco                                              | 26        |
| 1.1.3. A perspectiva de Kramsch                                                   | 31        |
| 1.1.4. A relatividade lingüística                                                 | 37        |
| 1.2. A competência comunicativa                                                   | 45        |
| 1.2.1. A competência sociolingüística no ensino de línguas                        | 52        |
| 1.2.2. Uma “terceira cultura” ou “sotaque cultural”                               | 54        |
| 1.2.3. A formação da competência sociocultural nos cursos de Letras               | 57        |
| <br>                                                                              |           |
| <b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA</b>                                       | <b>60</b> |
| 2.1. Instrumentos de coleta de dados utilizados                                   | 61        |
| 2.1.1. Observações das aulas e notas de campo                                     | 61        |
| 2.1.2. Gravações em áudio e vídeo                                                 | 63        |
| 2.1.3. Sessão de história de vida                                                 | 63        |
| 2.1.4. Questionário                                                               | 64        |
| 2.1.5. Entrevista com a professora                                                | 65        |
| 2.1.6. Entrevista com os alunos                                                   | 66        |
| 2.2. Aplicação dos instrumentos de pesquisa                                       | 66        |
| 2.2.1. Relato sobre o contato com a professora e os alunos                        | 67        |
| 2.2.2. Descrição da professora participante da pesquisa e do contexto investigado | 68        |
| 2.3. Procedimentos de análise dos dados                                           | 69        |
| 2.4. Descrição do projeto-piloto                                                  | 70        |
| <br>                                                                              |           |
| <b>CAPÍTULO III: ANÁLISE DOS DADOS</b>                                            | <b>76</b> |
| 3.1. O contexto escolar e o livro didático                                        | 76        |
| 3.2. A professora: caracterização e perspectivas acerca do ensino da cultura      | 79        |
| 3.3. Caracterização dos alunos                                                    | 84        |
| 3.4. Caracterização da prática da professora: uma aula típica                     | 86        |
| 3.5. O Tratamento de aspectos culturais                                           | 89        |
| 3.5.1. Exploração do vocabulário em sala de aula                                  | 89        |
| 3.5.1.1. Problemas com definições de palavras na LE                               | 89        |
| 3.5.1.2. Diversidade de usos do vocabulário da LE                                 | 92        |
| 3.5.2. A busca pela interação com a realidade do aluno                            | 93        |
| 3.5.3. Comparações culturais                                                      | 95        |

|                                                                                       |                |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 3.5.3.1. Reações negativas                                                            | 95             |
| 3.5.3.2. Reações positivas                                                            | 97             |
| 3.6. Relação entre a formação pré-serviço da professora e sua prática em sala de aula | 99             |
| 3.6.1. Formação pré-serviço e prática em sala de aula                                 | 100            |
| 3.6.2. Influências do ensino estrutural e da abordagem comunicativa em sua prática    | 102            |
| 3.7. Discussão dos dados                                                              | 104            |
| 3.7.1. Respostas às perguntas de pesquisa                                             | 105            |
| 3.7.2. Contribuições da professora participante da pesquisa                           | 112            |
| <br><b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                       | <br><b>113</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                 | <br><b>116</b> |
| <br><b>ANEXOS</b>                                                                     | <br><b>121</b> |

## INTRODUÇÃO

A cultura está intrinsicamente manifesta em todo o material lingüístico, assim, tudo o que realiza-se na interação verbal tem um traço de apropriação cultural. Por exemplo, ao traduzir uma expressão de sua LM para uma LE, um falante não nativo da língua-alvo pode fazê-lo de forma não adequada, ao tentar trazer da sua LM a significação para a expressão que na LE pode ter uma significação diferente. Assim, o que deveria ser um pedido pode, por exemplo, soar como uma ordem ou o que poderia ser um elogio pode tornar-se um insulto.

Em decorrência dessa relação entre língua e cultura, a questão da competência cultural enquanto atrelada ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) tem sido ressaltada pela literatura (Kramsch, 1994; Brown, 1987; Lo Bianco, 2003, entre outros) e, em alguns contextos, as mudanças ocorridas no ensino de línguas de algumas décadas até os dias de hoje, possuindo uma crescente preocupação sociocultural, por vezes se sobrepondo à gramática, reforçam essa tendência.

Segundo Hinkel (1999, p. 2), profissionais da área de ensino/aprendizagem de LE estão cada vez mais certos de que o tratamento da cultura tem uma relação direta com o ensino de uma LE, pois, segundo o autor, citando Thomas (1983), muitas vezes, falantes não nativos se comportam de maneira não apropriada no que se refere ao uso que fazem da LE e, na maior parte das vezes, os falantes não têm consciência do que está ocorrendo. A importância do conhecimento de aspectos culturais reside no fato de que há a possibilidade de choques desta natureza no confronto com o contexto em que a LE é utilizada.

O surgimento de estereótipos e a criação de barreiras culturais também podem ser minimizados pelo entendimento do processo de funcionamento de uma língua. E é por esse processo de funcionamento que passam os fios culturais que nos fazem compreender porque um povo pensa e age de um certo modo muitas vezes tão diferente do nosso.

O confronto entre características de duas línguas distintas pode, certamente, levar ao entendimento dos processos de comunicação, ou seja, daquilo que é mais apropriado para um povo e que pode não ser apropriado para o outro. Os aprendizes podem conscientizar-se dos mecanismos de sua própria língua, de como a visão do seu povo é diferente daquela de outros povos e, muitas vezes, esse confronto pode esclarecer os motivos das diferenças.

Entretanto, mesmo com toda a importância dada ao ensino da cultura em alguns contextos, existe ainda uma resistência quanto ao privilégio do ensino de aspectos culturais em sala de aula, por exemplo, no contexto brasileiro. Segundo Brito (1999), no Brasil, uma educação voltada para a perspectiva cultural tem recebido pouca atenção. A autora propõe um ensino que desenvolva uma consciência crítica nos alunos e cita Busnardo & Braga (1987), que falam de uma educação com comparação contínua entre a cultura da língua materna (C1) e a cultura da língua estrangeira (C2), desenvolvendo um pensamento crítico que possa ajudar os alunos a lidar com suas atitudes frente à LE.

Concordando com a posição dos autores citados, penso que a utilização de determinados procedimentos metodológicos em sala de aula possa levar o aluno a uma consciência mais crítica a respeito da existência de diferenças culturais entre a LE e a língua materna (doravante LM), de forma a minimizar barreiras causadas pela formação de estereótipos, generalizações ou mesmo evitar a supervalorização da cultura da LE.

## **Objetivos**

Ao ter em mente o fato de que a cultura está relacionada de forma intrínseca à linguagem, este trabalho teve os seguintes objetivos:

- investigar se o professor tem a consciência do que seja o conteúdo cultural em suas aulas;

- observar como o professor explica isso aos alunos e se oferece ferramentas para que eles se conscientizem de que existe um conteúdo cultural dentro do que está sendo ensinado a respeito da língua-alvo;
- verificar se o material didático é adequado para tal empreendimento;
- procurar saber se o professor teve uma formação adequada para tratar da questão sobre os aspectos culturais enquanto ligados à linguagem. Esta verificação, no entanto, só foi feita a partir das opiniões do próprio professor sobre a sua formação pré-serviço;
- investigar também qual é a opinião do professor a respeito da relação entre cultura e linguagem; e qual o valor dado por ele a esse assunto.

Para atingir esses objetivos, foram levantados dados sobre a prática do professor em sala de aula, o trabalho com o material didático, as atividades propostas e o perfil da escola. A verificação da formação pré-serviço, como já foi dito, foi feita a partir da visão do próprio professor.

Para a pesquisa, foi selecionada uma professora formada em Letras em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Ela nunca esteve no exterior, portanto o seu contato com a língua e a cultura da língua-alvo é restrito ao que foi ensinado/aprendido no seu país de origem. O contexto investigado é o de uma escola que oferece cursos livres de idiomas, uma turma é de nível pré-intermediário e outra turma é de nível intermediário.

Um outro professor participou de um projeto-piloto, conduzido com o intuito de se fazer os devidos ajustes com relação à metodologia de investigação. Uma breve descrição desse projeto-piloto será feita mais adiante, no capítulo II.

## **Perguntas de pesquisa**

Esta investigação foi orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como o ensino de aspectos culturais enquanto relacionados ao uso da linguagem é realizado por um professor de língua inglesa em sala de aula?
2. Como o professor relaciona o conteúdo de sua formação pré-serviço com sua prática de sala de aula voltada aos aspectos culturais no uso da língua estrangeira?

## **Justificativa**

A relação entre cultura e ensino de LE é bastante intrínseca. O professor de LE em contexto de sala de aula não pode evitar essa relação, nem mesmo quando suas aulas voltam-se tão somente aos aspectos gramaticais da língua. O que o professor pode sim é não tomar conhecimento desse aspecto no momento em que está ensinando a LE.

Como já foi citado anteriormente, Brito (1999) afirma que no Brasil o ensino de LE voltado à questão cultural ainda tem recebido escassa atenção por parte de professores e de estudiosos da área. Assim, o professor de LE parece ter uma certa dificuldade com relação a essa questão, freqüentemente voltando sua atenção, em sala de aula, para os aspectos mais estruturais da língua e deixando de lado possíveis reflexões e comparações que possam dar uma orientação mais crítica aos seus alunos.

Brito (id.) vê a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica em alunos e professores, especificamente da língua inglesa, sobre a qual trata o seu trabalho, para que eles saibam as implicações que existem em ensinar e aprender essa língua. Isso porque



existe um grande impacto social/hegemônico da língua inglesa dentro do ensino de LE no Brasil.

Reafirmando o pensamento de Brito (id.), vejo a conscientização a respeito de aspectos culturais ligados à língua como forma de proporcionar aos professores uma mudança de postura, que a meu ver é ainda muito atrelada aos aspectos estruturais da língua, e também como forma de, possivelmente, minimizar estereótipos e generalizações ou ainda evitar a supervalorização do país estrangeiro, desenvolvendo uma consciência nos alunos de que cada língua possui especificidades importantes, sem que uma seja melhor do que a outra. Isso poderia ajudar até a diminuir tensões internas dos alunos, que muitas vezes aprendem uma LE por causa de exigências reais, tais como melhores colocações profissionais ou pressão familiar.

Segundo Silva (2003), o ensino de uma LE relacionado à sua cultura pode carregar uma idealização dos povos ditos mais influentes, o que pode ser negativo para a formação de uma identidade nacional. Segundo o autor, citando Oliveira (1996), existe o perigo de que o ensino da LE funcione como condutor da ideologia de países economicamente hegemônicos; diante desse problema, a função do professor seria a de conscientizar seus alunos sobre esse tipo de manipulação.

Desta forma, é importante que a formação de uma consciência mais crítica do professor de línguas tenha espaço durante o período em que ainda frequenta a graduação, pois, como vimos, ela é fundamental para a sua futura atuação em sala de aula. Busnardo e Braga (1987, apud Brito, 1999, p. 21) fazem a seguinte afirmação a esse respeito:

[...] uma das melhores justificativas para o ensino de línguas estrangeiras é o desenvolvimento de sensibilidade, não apenas para o difícil processo de aquisição e de uso de línguas, mas sobretudo para a compreensão e a interpretação das diferenças humanas, essenciais para a avaliação madura de línguas e culturas “maternas”. (Busnardo e Braga, 1987, p. 17)

Em um questionário preliminar (Anexo 1) aplicado a seis alunos, como forma de iniciar a investigação a respeito da visão que professores e futuros professores têm a respeito

das questões culturais, procurei investigar como o conteúdo do curso de graduação influenciava na prática, questionando se esse conteúdo era ou não suficiente para o ensino de aspectos culturais em sala de aula. Dentre os seis alunos, alguns eram formandos e outros formados em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo e possuíam experiência docente em escolas particulares de línguas.

No questionário, os alunos foram indagados sobre a importância do ensino de aspectos culturais de uma LE em um curso de formação de professores, ao que todos responderam afirmativamente. Para eles, o aprendizado de uma LE está ligado ao aprendizado da cultura, principalmente no que se refere ao aspecto social, às diferenças de comportamento e às diferenças lexicais.

Os respondentes apontaram ainda a necessidade de um ensino reflexivo, que propicie ao futuro professor a desmistificação de estereótipos e a tolerância em relação a outros povos, permitindo apreciar e valorizar sua própria cultura e a cultura de outros países. Um dos participantes apontou como importante o fato de se estabelecer comparações entre sua cultura e a cultura da língua-alvo em sala de aula.

Eles foram perguntados também a respeito de quais são os aspectos culturais de uma LE mais importantes de serem ensinados nos cursos de formação de professores, dois alunos formados e dois alunos formandos responderam que há a necessidade de um ensino reflexivo, que propicie ao futuro professor uma visão crítica da relação língua-cultura para que seus alunos também possam tomar consciência dessa relação. Dois alunos (um formando e uma já formada) apontaram como relevantes o ensino abrangendo desde costumes até artes da cultura da língua-alvo, e as diferenças de posturas em várias situações.

Uma outra pergunta, foi a respeito dos conteúdos aprendidos na graduação e, conforme apontou um aluno, aqueles mais utilizados na sua prática em sala de aula estão relacionados a diferenças de comportamento, a diferenças em relação a esportes, preferências

e comidas. Quatro alunos (dois formandos e dois já formados) apontaram questões relacionadas ao aprendizado do léxico e às teorias aprendidas na disciplina de Lingüística Aplicada como relevantes para sua prática.

Os seis alunos acham que o ensino de aspectos culturais foi satisfatório durante a graduação. Três alunas (duas formadas e uma formanda) acham, entretanto, que a formação cultural poderia ser mais bem explorada e três alunos (dois formandos e um formado) pensam que devem continuar buscando uma formação mais completa em outros meios, além daqueles fornecidos pela universidade.

A análise do questionário preliminar permitiu verificar que os alunos têm uma crença de que o ensino da cultura é importante nas aulas de LE. Eles percebem a importância de um confronto entre a cultura da LE e a cultura da LM, que, como foi citado acima, é relevante para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

O questionário aponta ainda que os conteúdos ensinados em sala de aula com relação à cultura estão mais ligados a aspectos como artes e costumes. A condução da cultura entrelaçada à linguagem não tem um lugar de destaque, na visão dos alunos, apesar de haver menções a aspectos lexicais.

Em conclusão, da perspectiva dos alunos que responderam ao questionário, existe na universidade um ensino voltado para a cultura, gerando até mesmo um desejo de comparações culturais entre a sua LM e a LE. Todavia, pode ocorrer que a cultura que perpassa a linguagem, em seus aspectos mais intrínsecos, tais como a gramática e o léxico, não seja colocada em evidência, sendo que os aspectos que mais se ressaltam são os basicamente visuais.

Os professores se mostraram satisfeitos, em sua formação pré-serviço, com relação aos aspectos culturais aprendidos. Todavia, penso que um trabalho mais voltado para questões

culturais que são conduzidas pela linguagem deva ainda ser alvo de maior preocupação dentro de um curso de formação de professores.

Um outro fator que pode causar uma certa barreira para o professor de línguas é o fato de nunca ter estado no exterior, nunca ter visitado o país onde se fala a língua estrangeira que ele aprendeu. Esse fator também pode gerar resultados negativos no ensino da LE, influenciando a postura do professor em sala de aula e podendo ressaltar aspectos negativos dos falantes da LE, por exemplo. Almeida (2004) fez um estudo que verificou, entre um certo número de professores de LE, aqueles que nunca estiveram no exterior. Segundo a pesquisa, a porcentagem de professores que nunca haviam saído do Brasil é bem maior do que a daqueles que já haviam visitado o país onde se fala a LE ensinada por eles. A autora afirma que esse fato possibilita a criação de barreiras por parte dos professores com relação a diferenças culturais, dado o seu desconhecimento sobre aspectos culturais específicos advindo da falta de convivência prolongada com falantes nativos da LE que eles ensinam.

Ainda assim, reafirmo aqui a posição de que chamar a atenção do professor para questões relacionadas à cultura e à linguagem pode, de alguma forma, minimizar possíveis posicionamentos negativos ou até a supervalorização dos falantes da LE, mesmo que o professor ainda não tenha visitado o país da língua-alvo.

Levando em consideração a problemática acima levantada, este trabalho justifica-se por ressaltar a importância do ensino de aspectos culturais em sala de aula, principalmente aqueles explicitamente manifestos por meio da linguagem. Como já foi citado, o desenvolvimento de uma consciência crítica pode minimizar possíveis barreiras culturais nascidas do desconhecimento desses aspectos; esse problema, por vezes, poderia ser resolvido dentro de sala de aula, com a utilização de estratégias mais explícitas para o ensino da LE.

Tomando como ponto de partida as questões levantadas pelos autores citados (Brito, 1999; Silva, 2003; Busnardo e Braga, 1987), este trabalho espera ser uma contribuição para a

área de Lingüística Aplicada, dado o privilégio que as questões culturais têm alcançado junto às várias pesquisas em sala de aula. Espero contribuir para as pesquisas em território nacional, pois ao buscar informações a respeito do assunto aqui tratado, encontrei uma bibliografia ainda limitada. Poderia citar aqui alguns autores nacionais que tratam do problema língua-cultura sob vários aspectos: Silva (2003), Brito (1999), Viana (2003), Garcez (1996, 1998), Tavares (2004), entre outros.

Espero ainda poder contribuir para o desenvolvimento do trabalho da professora pesquisada com relação ao ensino de aspectos culturais, uma vez que sua opinião a respeito desta contribuição será muito importante ao final da pesquisa.

A realização deste trabalho foi bastante importante para mim enquanto professora e pesquisadora, pois me fez refletir sobre minha própria atuação em sala de aula com relação ao ensino de aspectos culturais, principalmente aqueles que permeiam o material lingüístico, bem como possibilitou o nascimento do desejo de aprofundar as questões culturais com mais investigações sobre o assunto, plano talvez para um posterior trabalho.

Espero também que as pessoas que possivelmente procurem contribuições para suas próprias pesquisas nesta área possam encontrar aqui uma fonte para seus estudos.

### **Organização da dissertação**

No capítulo introdutório, procurei explicitar o valor da relação entre cultura e linguagem, e sua influência no ensino de línguas. Defendi o fato de que uma conscientização crítica com relação a aspectos culturais pode ser importante para a formação do professor de línguas estrangeiras como forma de ajudar os alunos a minimizar possíveis posições negativas ou mesmo posições de supervalorização com relação à cultura da língua-alvo.

No capítulo I, apresento o arcabouço teórico no qual me apoiei para o desdobramento deste trabalho. Explicito a importância da conexão entre linguagem, cultura e ensino de línguas, sob a perspectiva de Lo Bianco (2003). Trago definições importantes para um aprofundamento sobre conceitos de linguagem e cultura, além de abordar o conceito de relatividade lingüística, que apoiou minha compreensão sobre a ligação entre cultura e linguagem sob a perspectiva de Kramsch (1998). Acrescento também conceitos de cultura de outros autores que tratam da questão.

O conceito de competência comunicativa, a relação entre competência comunicativa e ensino de línguas sob uma abordagem transcultural, além da relevância do ensino da cultura no texto sobre os Parâmetros Curriculares sob a perspectiva de Santos (2004), são abordados também nesse capítulo.

O capítulo II apresenta a metodologia de trabalho e como foram escolhidos os instrumentos de pesquisa, bem como sua finalidade. Trago também o perfil da professora participante da pesquisa e uma descrição do contexto investigado. Juntamente às informações acima, há uma explicação dos procedimentos adotados para a análise dos dados. O projeto-piloto que foi utilizado como modo de ajuste dos instrumentos de pesquisa também é brevemente descrito nesse capítulo.

O capítulo III traz a análise dos dados e os resultados da pesquisa de base etnográfica, ressaltando o que de mais importante pude observar e com o que pude ter maior contato nas aulas que se prestaram aos objetivos desta pesquisa. Na sequência, apresento as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e os encaminhamentos. Ao final da dissertação encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **ARCABOUÇO TEÓRICO**

#### **1.1.Cultura: uma complexidade de definições**

Os múltiplos conceitos de cultura, elaborados ao longo dos tempos, mostram que existe uma complexidade em sua definição. Segundo Viana (2003), Kluckhohn e Kroeber (1952) reuniram mais de 300 definições e Trifonovitch (1980) encontrou mais de 450 conceituações para o termo.

Diante das inúmeras definições existentes, ao abordar esse conceito, busquei um ponto de relação que pudesse me levar a uma visão que melhor se adequasse aos objetivos desta pesquisa. Esse ponto de relação seria a cultura mediada pela linguagem em suas manifestações verbais e não-verbais, e esses dois conceitos, abordados conjuntamente, estariam voltados para o ensino de LE.

##### **1.1.1. Cultura: alguns conceitos**

Apresento alguns conceitos de cultura que visam mostrar algumas definições voltadas para a área do ensino/aprendizagem de LE.

Brown (1987) ressalta a importância da cultura na vida dos seres humanos, afirmando que a “cultura é um modo de vida”, ela é “o contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros”. Para o autor, cultura é uma espécie de “‘cola’ que mantém um grupo de pessoas juntas”.

Brown (id., p. 122.) cita a definição de Larson & Smalley (1972), segundo os quais cultura seria a ‘maquete’ que

guia o comportamento das pessoas em uma comunidade e está incubada na vida familiar. Ela governa nosso comportamento em grupos, nos faz sensíveis às questões de *status* e nos ajuda a saber o que os outros esperam de nós e o que acontecerá se nós não correspondermos às suas expectativas. A cultura nos ajuda a saber até onde podemos ir como indivíduos e qual é a nossa responsabilidade no grupo. Diferentes culturas são as bases estruturais que fazem uma comunidade redonda ser redonda e uma comunidade quadrada ser quadrada.<sup>1</sup>

Para Brown (id. *ibid.*), a cultura não é apenas um conjunto de idéias, costumes, artes e ferramentas que caracterizam um grupo de pessoas, mas é também um componente que preenche algumas necessidades psicológicas e biológicas dos seres humanos.

O autor apresenta também a definição de percepção como sendo algo que envolve o ato de “filtrar a informação mesmo antes de ela ser guardada na memória”. Então, o que poderia funcionar como uma percepção interessante, por exemplo, sobre uma outra pessoa ou uma idéia, é, algumas vezes, desinteressante para alguém de uma outra cultura e daí podem surgir mal-entendidos.

Pelos fatores apontados acima, Brown (id.) afirma não conceber o ensino de uma LE sem o ensino de sua cultura. Para ele, “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; as duas estão tão intrinsicamente ligadas que não se pode separar as duas sem perder o significado tanto de uma quanto da outra” (p. 123).

Hinkel, em seu livro *Culture in Second Language Teaching and Learning* (1999), cita, na Introdução, alguns trabalhos feitos sobre a questão da cultura e do aprendizado de LE. Dentre eles, citaremos Thomas (1983), cuja observação a respeito dos desentendimentos causados por desconhecimento cultural leva a refletir sobre a importância do ensino da cultura. A autora observa que:

[...] falantes não nativos são pegos freqüentemente adotando comportamentos lingüísticos não apropriados e muitas vezes eles não têm consciência do que está acontecendo. Para a autora, esse tipo de violação de normas culturais de apropriação na interação entre falantes nativos e não nativos freqüentemente conduzem a falhas

---

<sup>1</sup> Minha tradução para o trecho citado:

“[...] ‘blueprint’ that guides the behavior of people in a community and is incubated in family life. It governs our behavior in groups, makes us sensitive to matters of status, and helps us know what others expect of us and what will happen if we do not live up to their expectations. Culture helps us to know how far we can go as individuals and what our responsibility is to the group. Different cultures are the underlying structures which make Round community round and Square community square.”



sociopragmáticas, quebras de comunicação e estereotipização de falantes não nativos. (p. 2)<sup>2</sup>

Essa observação mostra a importância do conhecimento do componente cultural nas interações, deixando evidente a possibilidade de criação de atitudes negativas entre pessoas de diferentes culturas por falta de um conhecimento adequado das diferenças.

Geertz (1989, apud Viana 2003) tem duas idéias a respeito do conceito de cultura: uma delas é a de que cultura é um conjunto de mecanismos de controle, isto é, receitas, regras ou instruções, e a segunda é que o homem é totalmente dependente desses mecanismos de controle para ordenar seu comportamento. Sem os mecanismos, ou padrões culturais, o comportamento do homem seria um caos sem sentido com explosões emocionais. A cultura é, nessa visão, condição essencial da vida humana.

Thanasoulas (2001) reúne trabalhos que definem o conceito de cultura relacionado ao ensino de LE. Para ilustrar a relação intrínseca entre linguagem e cultura, o autor cita alguns autores como Duranti (1997), Samovar, Porter e Jain (1981), Peck (1998) e Tomalin e Stempleski (1993).

Segundo Duranti (1997), a cultura é algo aprendido e transmitido de geração a geração, através de atos humanos, como a interação face-a-face e a comunicação.

Os autores Samovar, Porter & Jain (1981) afirmam que a cultura é fundamental para a comunicação porque ela não só dita quem fala com quem, qual assunto e o modo como a comunicação deve proceder, mas também ajuda as pessoas a codificar as mensagens e os seus respectivos significados, além de determinar as condições e circunstâncias sob as quais as mensagens podem ou não ser enviadas ou interpretadas.

---

<sup>2</sup>Minha tradução para o trecho citado:

“[...] nonnative speakers are often perceived to display inappropriate language behaviors and often are not even aware that they do. She cautions that violations of cultural norms of appropriateness in interaction between native and nonnative speakers often lead to sociopragmatic failure, breakdowns in communication, and stereotyping of nonnative speakers.”

Para Peck (1998), cultura significa todos os modos de comportamento determinados e aceitáveis de um povo. Esses comportamentos são aprendidos porque as pessoas pertencem a um determinado grupo. Esse conceito não inclui apenas o modo de pensar, agir e sentir, mas também os padrões internalizados sobre o modo como certas coisas são feitas, não somente o ato de fazê-las.

Tomalin & Stempleski (1993) discorrem a respeito de algumas razões para ensinar cultura em sala de aula de LE. São elas:

- ajudar os alunos a entender que todas as pessoas possuem comportamentos culturalmente condicionados;
- ajudar os alunos a entender que variáveis sociais como idade, sexo e classe social influenciam no modo como as pessoas falam e se comportam;
- ajudar os alunos a conscientizar-se sobre comportamentos que são convencionais na cultura da língua-alvo;
- ajudar os alunos a ter uma maior conscientização a respeito das conotações culturais de palavras e frases na língua-alvo;
- ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de tecer avaliações sobre a língua-alvo, além de conseguir refiná-las;
- ajudar os alunos a desenvolver habilidades para localizar e organizar informações sobre a cultura da língua-alvo;
- estimular nos alunos uma curiosidade intelectual sobre a cultura da língua-alvo, bem como uma empatia com relação aos falantes nativos da LE.

Os autores acima colocam como central o aprendizado da cultura relacionado à linguagem. Vimos que ambas estão intrinsicamente ligadas, sendo que a cultura determina os modos de se expressar e de se comportar das pessoas, suas crenças, seus hábitos, enfim tudo tem uma ligação que, parece-me, não se pode ignorar. Por esta razão, devemos refletir sobre

esse componente tão importante e ver como ele pode ser colocado dentro da sala de aula, mesmo porque há muitas razões para que isso seja feito, conforme apontam Tomalin & Stempleski (id.).

### **1.1.2. Cultura: a visão de Lo Bianco**

Segundo Lo Bianco (2003), o valor dado ao conceito “cultura”, nas muitas áreas de estudo, varia de uma supervalorização do termo a uma desvalorização total, sendo o mesmo, nesse caso, raramente mencionado. O autor afirma que na área de Humanidades (Literatura, Artes etc.), por exemplo, é feita referência à cultura para explicar os afazeres humanos, enquanto que em algumas Ciências Sociais (Economia e Sociologia, por exemplo) a cultura é pouco mencionada.

O autor (id.) afirma ainda que esta flutuação de valores também acontece na área de ensino de línguas. Ele cita Otto Jespersen (1904) que, no começo do século, via o aprendizado da cultura como o maior propósito do ensino de línguas. No século XX, todavia, ressaltou-se mais o ensino gramatical nas aulas de língua estrangeira e só recentemente o papel da cultura voltou a ser considerado importante na área do ensino/aprendizagem de LE.

Apesar da constatação de Lo Bianco (op.cit.), Lessard-Clouston (1997) afirma que sempre houve a presença da cultura no aprendizado de LE. O autor, fazendo um histórico a esse respeito, cita vários autores que falam sobre cultura e aprendizado de línguas. Segundo ele, antes dos anos 60, o interesse no aprendizado de línguas se referia à compreensão de sua literatura como forma de aprender sobre a civilização que estava associada à LE. Os anos 60 foram voltados para o ensino audiolingual, enfatizando a importância da cultura no aprendizado da LE, mais do que no aprendizado da literatura. Desta forma, a comunicação começou a ter um papel mais central do que a linguagem escrita.

Nos anos 70, houve uma ênfase nos aspectos sociolingüísticos, o que resultou na prioridade ao contexto e à situação em que a LE seria utilizada. A importância da cultura também cresceu bastante nesse período.

Os anos 80 viram o advento da abordagem comunicativa, que tomou o lugar do método audiolingual em muitas regiões do mundo, afirmando, também, uma integração mais natural entre língua e cultura. Um dos objetivos da abordagem comunicativa, segundo o autor, é a comunicação dentro do contexto cultural da língua-alvo.

A partir dos anos 90, a preocupação com a cultura e o seu ensino em sala de aula de LE tem se desenvolvido por meio de uma série de publicações feitas nessa área. O estudo de Lessard-Clouston (id.), apresentado acima, mostra que sempre houve uma preocupação com a cultura no ensino de línguas em maior ou menor escala, dependendo das crenças sobre o assunto e da época considerada.

Lo Bianco (2003) afirma que há diferentes modos de entender a cultura: ela pode ser muito proeminente na sociedade, ou pode ser invisível, pode ser libertadora, ou opressora. Entretanto, todas essas visões dependem da posição social e econômica em que as pessoas se encontram. Assim, se por um lado o conceito de cultura é muito importante para as comunidades humanas, por outro lado, é complexo e precisa de parâmetros bem definidos.

O autor (id.) seleciona alguns trabalhos sobre o pensamento anglo-americano nos últimos 140 anos, apresentando autores que discorrem sobre o conceito “cultura”. Ele procura também relacionar abordagens de ensino de línguas aos pensamentos de tais estudiosos. Alguns autores citados são: Arnold (1868), Tyler (1881), Williams (1958), Geertz (1973), Clifford (1992), Kramsch (1993, 1995) e Freedman (2001).

O primeiro autor, Arnold (1868), define cultura como sendo o melhor de tudo o que foi pensado e falado no mundo. Esse conceito tem ligação com a questão da perfeição, da beleza e da inteligência; esses itens residiam, na visão do autor, nos trabalhos de arte e

literatura. Na área de ensino/aprendizagem, as atividades propostas seriam aquelas de literatura, utilizando o que poderiam ser chamados de “bons livros”, cujo conteúdo seria parâmetro para as normas corretas de linguagem.

Tyler (1881) produziu uma lista de itens que continha práticas e comportamentos dos povos e que seriam considerados “cultura”. Essa lista poderia ser vista de forma negativa, privilegiando diferenças e suscitando um meio de divisão entre os povos. Uma metodologia de ensino de línguas seria baseada em um mesmo tipo de lista, que ressaltaria as mesmas diferenças apontadas pelo autor.

Para Williams (1958), cultura é definida como algo que acontece no cotidiano dos povos; o autor focaliza a atenção no tempo presente e deixa um pouco de lado as tradições mais antigas. Na visão de Lo Bianco, essa definição abriria a possibilidade de encontros interculturais, baseados em trocas recíprocas. Ela também abarcaria as visões dos que estão dentro e fora das experiências culturais particulares de cada povo. Uma educação voltada a esse tipo de visão teria como pontos principais o cotidiano e os interesses dos alunos e das pessoas de outras culturas que eles possam encontrar.

Geertz (1973) propõe uma visão semiótica de cultura, afirmando que o homem é suspenso em redes de significação que ele mesmo teceu. O autor oferece inúmeras definições de cultura e abordagens que abarcam a totalidade das atividades humanas, que não são geneticamente constituídas, mas aprendidas, e portanto, instáveis. Uma metodologia baseada em uma visão semiótica teria como foco as experiências e visões de mundo; como elas são interpretadas.

Ao oferecer a noção de cultura como movimento, Clifford (1992) enfatiza a constante construção e reconstrução da cultura nas interações humanas. Essa noção de movimento não vê a cultura como algo apenas natural, mas algo que nasce das interações, que, segundo Lo Bianco, no mundo globalizado envolve um maior número de encontros entre

as diferenças. No ensino de línguas, poderiam ser propostas atividades que abarcassem as mudanças culturais, que enfocassem interesses e conexões, produzindo novas formas culturais.

O objetivo de Kramsch (1993, 1995) é propor a conexão entre linguagem e cultura na educação. Segundo a autora, a linguagem é o componente fundamental da cultura, pois é pela linguagem que as tradições da humanidade são transmitidas através das gerações.

Uma outra afirmativa de Kramsch é sobre as diferenças entre o que é real dentro de uma comunidade e o que é imaginário. Real seriam todas as coisas que vemos à nossa volta, como as realidades geográficas ou sociais, por exemplo. O que é idealizado, mítico ou literário faz parte da imaginação. Esses dois conjuntos, o que é real e o que é imaginário, constituem a identidade da comunidade discursiva.

Para a autora, a linguagem também se conecta com aquilo que é diacrônico e aquilo que é sincrônico. A linguagem liga-se à diacronia por meio da história e da memória do povo, transmitidas pelas gerações; e relaciona-se à sincronia por meio do espaço em que vivemos, nossas realidades e experiências. Um último espaço que se liga à linguagem é o meio metafórico, isto é, o nosso mundo mental e idealizado, em que existem pensamentos, ideologias e idéias que são comunicados pela linguagem.

Uma metodologia que tome como base o pensamento de Kramsch deve ter como idéia central o entendimento e o conhecimento cultural dentro da sala de aula de LE.

Freadman (2001) tem como ponto de partida a questão da representação, isto é, aquilo que é apresentado aos alunos como a cultura da língua que eles estão aprendendo. Sua preocupação é com o fato de que, quando representamos uma cultura, estamos engajados em três atividades interligadas: a retórica, isto é, o falar sobre a cultura, a interpretativa, a apresentação das culturas ou o interculturalismo, e a defesa, isto é, um processo de engajamento, que pode, às vezes, estar servindo a interesses, mesmo de maneira sutil.

Segundo Freadman, a cultura não é só ensinada aos membros que crescem em uma certa comunidade, ela também pode ser ensinada aos que são de fora dessa comunidade. Uma metodologia de ensino de línguas, nessa perspectiva, seguiria os três passos apresentados acima.

Os autores citados apresentam definições de cultura segundo suas concepções e vemos também que existem diversos tipos de metodologias de ensino que podem ser adotadas sob a perspectiva das diferentes concepções. Mesmo estabelecendo essas relações, Lo Bianco (2003) afirma que a área da Lingüística, a dos estudos culturais e a do ensino são freqüentemente desconexas. Por esse motivo, o autor procura, em seu trabalho, fazer uma conexão entre essas áreas, voltando sua preocupação principalmente para o ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Lo Bianco (id.), existem crenças que podem revelar muito sobre o aprendizado de uma língua e sobre os comportamentos frente ao uso da linguagem. Por exemplo, a forma de fazer um elogio em uma determinada língua pode revelar quais qualidades os diferentes povos valorizam ao utilizar determinados adjetivos. Por trás do valor da linguagem, existem crenças e atitudes que são sentidas e vividas pelos nativos e são transmitidas para aqueles que estão aprendendo a nova língua. Estas crenças e atitudes influenciam o aprendiz, que acaba criando expectativas comunicativas que são culturais ao enfrentar a comunidade de falantes da língua-alvo.

O autor afirma que em todos os encontros, interculturais ou não, existe uma estrutura social que influencia na interação. Por exemplo, ao comprar um bilhete de trem, o diálogo entre o comprador e o vendedor possui normas específicas, que devem ser seguidas para que a comunicação ocorra com êxito. Apesar dessas normas serem específicas dentro dos contextos, a interação pode ocorrer influenciada por estereótipos e generalizações, como por exemplo,

“franceses não gostam que falem com eles em inglês” ou coisas desse tipo. Para Lo Bianco, esses estereótipos e generalizações são chamados de estereótipos culturais extra-lingüísticos.

Ele afirma que lidar com os aspectos extra-lingüísticos em sala de aula indica uma preocupação por parte do professor de como os aprendizes podem entender e usar as convenções comunicativas da língua-alvo, mesmo sabendo que essas convenções não são fixas. Esses padrões de cultura na comunicação tanto podem ser expressos de forma gramatical como de forma extra-lingüística e servem para ensinar um tipo de interação que seja ao menos efetiva.

As afirmações de Lo Bianco (id.) são importantes para verificarmos que o uso de convenções comunicativas em uma determinada língua está ligado a aspectos culturais e o seu ensino contribui para uma comunicação mais efetiva em LE. É necessário, no entanto, verificar também se há algum tipo de abordagem que permita um ensino que contribua para uma conscientização dos alunos com relação a esses aspectos, de forma a fazer com que o contato intercultural ocorra da melhor forma possível.

A teoria de Kramsch (1998) é interessante para que possamos aprofundar o que está por trás dos conceitos de cultura e linguagem, quais são seus participantes e de que são compostos esses conceitos. Ter claro esses conceitos nesta pesquisa é importante para que se possa entender o que acontece na realidade da sala de aula do professor-participante. A autora também fala sobre a metodologia de ensino desses aspectos em sala de aula. Outros autores que falam sobre aspectos metodológicos em sala de aula são Savignon e Sysoyev (2002), cujo trabalho será explicitado ao longo desta revisão da literatura.

### **1.1.3. A perspectiva de Kramsch**

Segundo Kramsch (1998, p. 3), a língua é o modo principal de condução da vida humana e, quando utilizada em contextos de comunicação, é conectada à cultura de várias



formas. Uma dessas formas é a linguagem *expressando* uma realidade cultural, isto é, pessoas transmitindo idéias, fatos ou eventos que são comunicáveis no sentido de que expressam um conhecimento de mundo compartilhado por um mesmo grupo.

Uma outra forma seria o modo como as pessoas se expressam no meio visual, falado ou escrito, criando significados que são compreensíveis para os membros de um mesmo grupo. Por esses aspectos verbais e não-verbais, a linguagem estaria *incorporando* uma realidade cultural. Uma última forma seria a linguagem *simbolizando* uma realidade cultural. Isso significa que as pessoas identificam-se e identificam os outros pela linguagem e, nesse sentido, a linguagem seria um símbolo de identidade social.

A autora (id.) faz um contraste entre natureza e cultura, afirmando que natureza refere-se ao que nasce e cresce organicamente, enquanto que cultura seria algo que é cultivado. A questão levantada por Kramsch é se os homens são aquilo que a natureza determina ou se a cultura permite um desenvolvimento por meio da socialização ou da escolarização (p. 4). A meu ver, a socialização e a escolarização fornecem ao homem ferramentas vindas de outras fontes, que não somente sua natureza, para a convivência com a realidade familiar, social e consigo mesmo. Com essas ferramentas, o homem pode modelar ou ajustar o que a natureza determinou no seu ser, como por exemplo, os seus instintos.

Nesse mesmo sentido, Geertz (1989, p. 58, apud Viana, 2003) afirma que se o comportamento do homem não fosse governado por padrões culturais, ele seria um “caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma”. O autor afirma que a cultura não é um “ornamento” para o homem, mas a condição essencial da existência humana.

A título de exemplo sobre o que nasce organicamente e o que é cultivado, Kramsch (op.cit.) faz um paralelo entre as pétalas da rosa e a palavra. Ela explica que há uma analogia entre a tecnologia que extrai a essência da rosa e, de alguma forma, a torna imortal, por

exemplo, nos perfumes; e a tecnologia da palavra, que extrai os significados da natureza, tornando as palavras imortais. A tecnologia da palavra traz os significados de volta à vida, na imaginação das pessoas. Um exemplo seria quando lemos um poema e vemos a tecnologia veiculando os diversos significados da natureza. Deste modo, podemos perceber a relação de *dependência* que existe entre *natureza* e *cultura* dentro do movimento que traz os significados da natureza de volta à vida por meio da palavra.

Segundo a autora, os significados são adotados pelos discursos comunitários e impostos aos seus membros, que os aceitam como convenções que não podem ser alteradas. Por exemplo, em muitas culturas, os buquês de rosas são adotados como sinal de amor de uma pessoa para com a outra, enquanto que os crisântemos são reservados para os mortos.

A modelagem que a língua e a cultura impõem à natureza corresponde às várias formas de socialização e aculturação (p. 6) como, por exemplo, formas de etiqueta, isto é, expressões que refletem uma boa educação, representada por aquilo que nos é ensinado desde criança, em casa ou na escola; ou ainda no campo profissional, representado por aquilo que é apropriado às relações interpessoais. Aqui também entra o uso da linguagem escrita, que disciplina o que é apropriado escrever para quais pessoas e que tipo de texto utilizar em quais circunstâncias. Tudo é ditado pelas convenções culturais.

Essas convenções estão em concordância com o pensamento de Lo Bianco (2003) que, como já vimos anteriormente, relaciona convenções comunicativas a formas culturais e afirma a importância do aprendizado de uma LE para a obtenção de uma maior clareza em nossas comunicações.

A cultura possui um duplo efeito, segundo Kramsch, pois ao mesmo tempo em que liberta as pessoas do anonimato e do acaso, ela tem o efeito de constrangê-las ao impô-lhes uma estrutura e princípios de seleção. Por exemplo, a família ou o meio profissional formam a identidade do homem, pois fornecem um modo comum de ver o mundo; nesse sentido, as

peessoas têm atitudes, crenças e valores comuns. Este conjunto de fatos proporciona ao homem um efeito libertador. Ao mesmo tempo em que acontece esse efeito libertador, a cultura impõe os traços comuns que devem ser utilizados para que uma pessoa seja identificada com um certo grupo. Por exemplo, os adolescentes têm suas gírias e o meio profissional tem os seus jargões, e quem não pertence a esses grupos não consegue, muitas vezes, compreendê-los. Os dois princípios, o da liberdade e o da imposição, afetam o homem em seu plano social, histórico e metafórico, isto é, das imagens das coisas criadas pelo homem.

No plano social, no aspecto sincrônico, temos a *comunidade de fala*, ou seja, pessoas que utilizam o mesmo código lingüístico. Aliado a essa noção, temos o conceito de *comunidades discursivas*, isto é, membros de um grupo social que utilizam a linguagem para resolver suas necessidades referentes à comunicação. Tudo o que se refere ao sotaque discursivo está abarcado nesse item: desde os aspectos gramatical, lexical e fonológico, até os tópicos escolhidos para discussão, o modo de apresentar informações, e ainda o modo de interagir uns com os outros.

No plano histórico, no diacrônico, a cultura que se desenvolveu e se solidificou ao longo do tempo é agora tomada como um comportamento natural. Esse aspecto se refere à tradição, pois:

As práticas culturais do dia-a-dia estão fundamentadas na história e nas tradições compartilhadas. As pessoas identificam-se como membros de uma sociedade na medida em que elas podem ter um lugar na história daquela sociedade e que elas podem identificar-se com o modo como a sociedade lembra-se do seu passado, volta sua atenção ao presente e antecipa o futuro. (p. 7)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Minha tradução para o trecho citado:

“The culture of everyday practices draws on the culture of shared history and traditions. People identify themselves as members of a society to the extent that they can have a place in that society’s history and that they can identify with the way it remembers its past, turns its attention to the present and anticipates its future.”

Alguns exemplos de como as formas desse aspecto diacrônico podem ser representadas são: os alcances tecnológicos, os monumentos, os trabalhos de arte, a cultura popular, enfim, todos os instrumentos que representam uma identidade histórica. A combinação entre a camada social e a camada histórica da cultura forma o que Kramsch denomina *contexto sociocultural*.

Uma terceira camada é a imaginação, isto é, os sonhos e as imagens em comum que estão dentro das comunidades discursivas e que são mediadas pela linguagem. Um exemplo seria a cidade de Londres que, na imaginação cultural de seus cidadãos, é inseparável de Shakespeare ou Dickens.

Uma outra noção abordada por Kramsch é referente à diferença entre aqueles que pertencem a uma específica comunidade discursiva (*insiders*) e aqueles que não pertencem (*outsiders*). Nesse ponto, a cultura é um processo de inclusão e exclusão relacionado ao exercício do poder e do controle (p. 8). Somente os poderosos podem decidir quais valores e crenças podem ser adotados pelo grupo e àqueles que não têm poder cabe aceitar tais imposições. Esse conjunto acaba por modelar a cultura tanto de um determinado grupo como de outros grupos. Kramsch dá o exemplo da imagem que os franceses construíram sobre o Oriente por meio de escritores como Chateaubriand e Flaubert, que é uma imagem de superioridade do Ocidente sobre o Oriente, e que influenciou o pensamento europeu e o americano, pensamento que a autora chama de *orientalismo*. Essa imagem, não dando voz ao Oriente, influenciou os próprios orientais, que acabaram concordando sem protestos com esse tipo de pensamento.

Por esse motivo, Kramsch considera que levar uma cultura a sério significa questionar a base intelectual de um grupo e aceitar o fato de que essa base é preenchida pelo contexto social e histórico no qual ela é adquirida e disseminada. A esse respeito, o estudo de uma língua é uma atividade eminentemente cultural. Acredito que o estudo de uma língua

com base cultural inclui o confronto de idéias e de crenças entre as línguas, tanto a LM como a L-alvo que se está aprendendo, em uma tentativa de minimizar estereótipos e crenças raciais, por exemplo.

Segundo Kramsch, as considerações feitas acima sugerem que o estudo da língua tem de lidar com o problema da representação e da representatividade ao considerar a cultura do outro. Isto é, quem é encarregado de falar pelo grupo no que se refere à linguagem escrita ou falada, quem tem autoridade para selecionar o que é representativo para uma dada cultura (nesse sentido, a oposição ficaria com quem está dentro da cultura, que faz experiências, ou quem está fora do grupo e que apenas estuda aquela cultura) e, finalmente, quais critérios devem ser utilizados para nomear certos aspectos culturais como representativos daquela cultura.

A autora afirma que, tanto no plano social como no plano histórico e na imaginação, a cultura é heterogênea e conflitante. Os indivíduos de um mesmo grupo diferem em biografias e experiências de vida. Mesmo a cultura muda através dos tempos. Além disso, a cultura pode ser também lugar de lutas por poder e reconhecimento.

Kramsch define cultura como sendo os padrões de percepções, crenças, valores e atos que uma pessoa carrega consigo. Essa pessoa, enquanto membro de uma comunidade discursiva que tem em comum o espaço social e temporal, a história e as imagens, retém consigo os padrões culturais de sua comunidade mesmo quando está distante da convivência nesse contexto (p. 10).

Segundo a autora, os diferentes modos de olhar a cultura e a sua relação com a linguagem levantam a questão sobre até que ponto a visão de mundo e as atividades mentais dos membros de um grupo social são moldadas ou dependem da língua usada. Para tratar dessa questão, a autora refere-se à teoria da relatividade lingüística, que tem como crença o fato de que a língua realmente afeta os processos de pensamento de seus usuários. Ao tratar da

relatividade lingüística, a autora faz um breve relato histórico sobre o assunto para depois tecer comentários a respeito de suas bases teóricas atuais.

#### **1.1.4. A relatividade lingüística**

Historicamente, segundo Kramsch (1998), a diversidade das línguas humanas e seus significados têm levantado o interesse de filólogos e lingüistas desde o séc. XVIII. A descoberta das línguas orientais pelos especialistas europeus e a habilidade de decifrar hieróglifos egípcios coincidiram com o reavivamento do nacionalismo na Alemanha e na França, e foram acompanhadas por um interesse pelas características culturais particulares das línguas nacionais. Um fato que deu grande importância à diversidade das línguas e culturas mundiais foi a noção de indissolubilidade de língua e cultura promovidas por Johann Herder (1744-1803) e Wilhelm von Humboldt (1762-1835) em reação à hegemonia política e militar francesa da época. Essa noção acompanhou a idéia de que pessoas diferentes falam de forma diferente porque pensam de forma diferenciada e isso ocorre porque as línguas oferecem diversos modos de expressar o mundo ao redor. Esse fenômeno constitui a chamada noção da *relatividade lingüística*, retomada mais tarde por Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897-1941), que tornou-se conhecida como a *hipótese de Sapir-Whorf*.

A hipótese de Sapir-Whorf afirma que a língua utilizada habitualmente influencia na maneira como as pessoas pensam ou se comportam. Após observar alguns fatos relativos ao uso da língua e ao comportamento das pessoas, Whorf concluiu que o motivo pelo qual as diferentes línguas podem levar as pessoas a ter diferentes reações é que a língua filtra a sua percepção e o modo pelo qual elas categorizam as experiências.

Desta forma, Whorf afirma que é possível fazer traduções de uma língua para outra, porém haverá sempre uma marca cultural intraduzível que está associada à estrutura de qualquer língua.

A hipótese de Sapir-Whorf sofreu muitas críticas na época em que foi formulada, pois, no ambiente positivista em que se encontrava, a comunidade científica considerou difícil aceitar uma hipótese que aprisionava o homem à língua que ele falava, a uma língua que determinava o pensamento.

A teoria da relatividade lingüística foi tratada com mais profundidade em Kramsch (2003), que procurou repensar a questão, relacionando-a a vários campos de conhecimento além da Lingüística, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Lingüística Cognitiva, buscando explorar melhor a relação língua, pensamento e cultura dentro da área da Lingüística Aplicada.

Um histórico feito por Kramsch mostra que, nos anos 60 e 70, uma forma mais amena da hipótese da relatividade lingüística era aceita, porém, não afetava a área da Lingüística Aplicada.

Nos anos 80, o termo reapareceu de várias formas. Dentro da Lingüística Aplicada, este ressurgimento deveu-se a uma variedade de estudos em áreas relacionadas, nos últimos 30 anos. Kramsch faz menção a inúmeros autores e suas respectivas áreas de conhecimento, que contribuíram para o desenvolvimento da concepção de relatividade lingüística.

Para falar sobre o que tem sido feito atualmente, a autora cita Lucy (2000), que faz uma distinção entre três níveis nos quais a língua pode influenciar o pensamento: o nível semiótico ou cognitivo; o nível lingüístico ou estrutural; e o nível funcional ou discursivo.

No nível semiótico, há uma ligação entre a referência simbólica, a referência icônica e a indexical. A referência icônica é baseada na negociação da distinção entre os signos e seus objetos; a referência indexical é baseada nas ligações entre os signos icônicos e seus

referentes no mundo; a referência simbólica é construída sobre os outros dois signos. Esse fato adiciona à linguagem, como um sistema semiótico, a capacidade de permitir refletir sobre si e de estabelecer a ligação signo a signo, palavra a palavra. Assim, a referência simbólica oferece interpretação para o que seria apenas percepção de ícones e reconhecimento de ligações indexicais.

Para Deacon (1997, apud Kramsch, 2003), essa capacidade de usar a linguagem simbolicamente afetou o cérebro humano de forma indireta, por meio de seu efeito no comportamento humano e das mudanças que esse comportamento trouxe para o meio ambiente.

Vygotsky (1962) afirma que a linguagem como atividade social influencia o pensamento. A língua que a criança ouve e experiencia no plano social torna-se internalizada na forma de discurso interno no plano psicológico, levando, portanto, à aquisição e à socialização da linguagem.

Na visão de Kramsch, a relatividade lingüística estaria, de alguma forma, inserida na teoria de Vygotsky, pois nessa teoria estão as pistas para que a língua transforme o pensamento. As palavras, então, seriam tanto ferramentas como signos. Deacon (op.cit.) afirma que os signos, além de se referirem aos objetos, apontam para uma variedade de outros elementos, que são potenciais candidatos para a seleção e a combinação na criação de significado. Desta forma, Kramsch afirma que a habilidade de selecionar, entre todos os signos possíveis fornecidos pela comunidade discursiva, aqueles que são mais relevantes para o falante e o ouvinte, e a habilidade de combiná-los com outros signos são as marca da criatividade e da liberdade individual.

Ao tratar da pesquisa sobre a semântica cognitiva, Kramsch cita a questão das metáforas. Elas são as expressões que criamos para representar a realidade como ela é e são representações mentais ou espaços conceituais construídos pela linguagem. As metáforas



estão atadas à nossa presença no mundo e podem criar emoções e paixões que levam as pessoas à ação. Elas são transmitidas, recebidas e compartilhadas entre falantes e ouvintes em contexto sociais de comunicação. Desta forma, são também construtos discursivos que reforçam os hábitos comunicativos de um grupo e, quando utilizados repetidamente, assumem também a realidade que permeia a cultura dos membros de um grupo.

Do ponto de vista lingüístico ou estrutural, a relatividade lingüística tem sido revista de diferentes formas nos níveis tipológicos/gramaticais e lexicais/semânticos.

No nível gramatical, Kramsch cita Slobin e seus associados em um projeto cultural em lingüística cognitiva (1994, 1996, 2000). Segundo Slobin, para se comunicar efetivamente, os falantes devem prestar atenção às dimensões da experiência que estão localizadas nas categorias gramaticais da língua que eles falam. Desta forma, para entender a sentença “O homem está doente”, um falante Siouan deve saber se o homem está em movimento ou imóvel; por outro lado, um falante da língua espanhola precisará saber se o homem está doente temporaria ou cronicamente.

Slobin chama idiomas como o inglês, o alemão e o holandês de línguas baseadas em satélites (*S-languages*), porque o caminho que elas percorrem é apoiado por um satélite que acompanha o verbo, no caso do inglês, por partículas verbais; desta forma, o modo está ligado ao verbo. Línguas como o francês, espanhol e o turco são baseadas em verbos (*V-languages*), porque o caminho que percorrem é indicado pelo verbo principal na oração. Assim, quando os usuários de *V-languages* lêem ou ouvem histórias, por exemplo, eles podem ter uma representação mental dos fatos diferente daquela dos usuários de *S-languages*. Para Slobin, essas diferenças são difíceis de determinar, mas existe um número considerável de evidências em suas pesquisas que sugerem uma divergência mental entre os falantes dos dois tipos de línguas apontados.

No nível semântico, Wierzbicka (1992 apud Kramersch, 2003) procura identificar universais semânticos primitivos fora dos quais pensamentos e conceitos complexos são construídos e em termos dos quais todos os conceitos complexos em qualquer língua (incluindo os aspectos especificamente culturais dos significados) podem ser explicados.

A partir dessa pesquisa, Wierzbicka (id.) afirma que, apesar de diferenças lexicais poderem ser mal-entendidas ou exageradas, elas podem significar alguma coisa se forem cuidadosamente interpretadas, pois há a possibilidade de elas fornecerem pistas para os diferentes universos culturais associados a diferentes línguas.

No nível funcional ou discursivo, Kramersch afirma que a lingüística antropológica, os estudos de socialização da linguagem e a psicologia cultural estão baseados em teorias que levam em conta a interação da mente, a língua e as ações cultural e social nas práticas comunicativas do dia-a-dia. Ela apresenta três autores que tratam desta questão: Gumperz (1992), Hanks (1996) e Ochs (2002).

Gumperz (1992) fala sobre pistas de contextualização, que relacionam aquilo que é falado ao conhecimento de mundo dos participantes. Os participantes devem estabelecer as relações para manter um envolvimento conversacional e avaliar as intenções do que está sendo dito. Essas pistas podem ser fonológicas, paralingüísticas ou lingüísticas.

A análise de Hanks (1996) foi baseada nas práticas comunicativas dos maias e mostra como as formas lingüísticas derivam seus significados não somente da sua seleção entre as muitas formas que são fornecidas pelo código, mas também do modo como os membros as combinam e as empregam dentro de sua conduta social. Desta forma, Kramersch afirma que a língua como prática comunicativa está atrelada à posição da pessoa no tempo, no espaço, nas relações sociais e históricas e também na sua identidade emocional.

Em sua pesquisa com crianças da cidade de Samoa, Ochs (2002) baseou-se na questão de como elas aprendem a linguagem como prática comunicativa. Foi observado que

por meio da língua e de outras ferramentas simbólicas, as crianças e os adultos constroem a sua realidade cultural a partir de atitudes que demonstram a sua realidade, por exemplo, fazendo uma avaliação de seus próprios sentimentos e crenças, assim como os dos outros, vivendo as identidades sociais que lhes são propostas, ou ainda, seguindo a sequência de ações ou atividades nas quais elas estão engajadas.

Como já vimos, Kramsch afirma que a pesquisa em aquisição de segunda língua tem colocado no seu centro o princípio da relatividade lingüística, levando em conta a variação individual, social e cultural, além de haver uma tentativa de quebrar as dicotomias surgidas, tais como *input* e *output*, aquisição e aprendizagem, e substituí-las por conceitos mais holísticos.

A autora afirma que, metodologicamente, o princípio da relatividade lingüística sugere a adoção de uma abordagem ecológica/fenomenológica para a pesquisa em Lingüística Aplicada, pois, para levar em conta a relatividade lingüística, é necessário levar em conta também o conhecimento cultural e a sua reprodução. Estudos longitudinais, métodos etnográficos de coletas de dados, além de outros instrumentos, são importantes para esse tipo de pesquisa.

Nas práticas educacionais, a cultura, sendo plural, mutante e freqüentemente conflitual, pode gerar conflito entre instituições de ensino e pesquisadores, manifestando-se nas diferenças entre a cultura dos professores e a cultura das avaliações, entre a cultura dos alunos e a cultura dos falantes nativos. Juntamente a esses conflitos, existem três questões levantadas por Kramsch.

A primeira questão é a sujeição da teoria da Lingüística Aplicada ao princípio da relatividade lingüística. A autora afirma que existe uma visão anglo-saxônica de comunicação e interação no ensino de inglês no mundo que é uma visão parcial, porque a Lingüística

Aplicada, além de ser múltipla e válida universalmente, depende das condições culturais de quem utiliza e aprende uma LE.

A segunda questão é a diferença entre o que é universal e o que é conhecimento cultural específico que ocorre no contexto educacional, pois a relatividade lingüística reconhece a presença de ambos. Por exemplo, no contexto educacional pode-se condicionar o ensino da gramática a um sistema formal, assim existe uma relação entre o conteúdo que é ensinado, a faixa etária e o nível de conhecimento lingüístico dos alunos.

A terceira questão é referente ao ensino da relatividade lingüística de forma direta ou de forma modelada. Kramsch sugere modelar as aulas, por exemplo, oferecendo uma gramática que possa lidar com a realidade no momento da realização de atividades de produção oral em sala de aula. Uma outra sugestão é planejar as aulas prestando atenção em ensinar aos alunos a cultura que eles aprendem ao falar e escrever uma língua estrangeira; ou pode-se ainda fazer um confronto entre as visões de mundo de quem aprende a LE com aquelas de quem fala a LE que está sendo ensinada. No entanto, existe ainda o risco da estereotipização e da discriminação nas tentativas de ensino da cultura devido às generalizações que podem ser levantadas com relação às diferenças entre os povos. Kaplan (1972, apud Kramsch, 2003) afirma que a aquisição de uma segunda língua realmente exige uma aquisição simultânea de um novo universo e um novo modo de olhar este universo como forma de minimizar generalizações e estereótipos.

As três questões levantadas por Kramsch oferecem bases para preocupações concretas voltadas, principalmente, para a sala de aula. A primeira questão sugere perspectivas mais maleáveis sobre o ensino de LE no mundo, que devem ser adequadas a cada cultura, levando-se em conta a LM do aluno e as suas influências culturais. A segunda sugere mudanças no próprio contexto, levando-se em conta novamente as perspectivas culturais dos alunos mais do que as práticas voltadas às questões estruturais da língua. A terceira sugere

modelar as aulas para uma melhor compreensão, por parte dos alunos, dos aspectos culturais de uma LE.

Em suma, a sugestão de mudanças, que aparece em todas as questões levantadas, reflete uma preocupação com o ensino atual que, estando voltado para a estrutura da língua, deixa um pouco de lado as perspectivas culturais no que se refere ao aprendizado da LE.

Para concluir, Kramersch afirma que aquisição e cognição estão diretamente ligadas. Existe uma co-construção de significado entre professores e aprendizes que trazem consigo suas histórias de experiências com linguagem e comunicação. Assim, cultura não é uma visão de mundo comum a todos os membros de uma mesma comunidade de fala. Ela é multifacetada, mutante, e além disso, conflitante.

A relatividade lingüística sugere reorientar o foco dos professores de língua do que eles fazem para o que eles são. O fato de lidar com a relatividade lingüística, sem dúvida, coloca em questão as visões de mundo dos professores, o que os torna mais atentos sobre o que se pode perder no momento de realizar uma tradução.

A visão de Kramersch é bastante abrangente, abarcando não só a importância da cultura no ensino de línguas, mas também todas as suas nuances dentro de uma sociedade, com a existência dos planos histórico, social e metafórico. O aprofundamento de aspectos relacionados à cultura e o panorama que a autora oferece são importantes para o meu trabalho, pois proporcionam clareza com relação aos itens que estou procurando verificar nos objetivos desta pesquisa.

Cultura, a meu ver, tem uma forma muito abrangente dentro da vida cotidiana. Suas características abarcam muitas formas e possui características bastante sutis, podendo variar de um simples gesto até os mais complexos planos, histórico, social e metafórico, citados por Kramersch, sendo assim manifesta em todo material lingüístico e não-lingüístico (extra-lingüístico).

Ela está intimamente ligada ao ensino de línguas, pois o conhecimento de pelo menos alguns aspectos faz com que o aprendiz se sinta sintonizado com os falantes nativos da LE que ele está aprendendo. Portanto, ela não pode dissociar-se do ensino de línguas sem que haja prejuízos na aprendizagem.

## **1.2. A competência comunicativa**

Como vimos, segundo Kramsch (2003), o conceito de relatividade lingüística foi negligenciado até a década de 70 e, juntamente a ele, o componente cultural.

A partir dessa década, iniciou-se com Hymes (1970) uma preocupação com o aspecto cultural, sendo este inserido como um componente da competência comunicativa, em que noções como “adequação” e “contexto sociocultural” passaram a ser consideradas relevantes no que se refere ao ensino de línguas.

O conceito de competência comunicativa é importante para esta pesquisa, pois ela aborda questões de uso da língua, relacionando-as aos traços socioculturais que esse uso transporta e que podem possivelmente ser abordados em sala de aula.

A definição clássica de competência foi proposta por Chomsky (1965), segundo a qual o estudo da competência implicaria que o seu objeto de estudo fosse:

Um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade lingüística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e interesse, e erros (casuais ou característicos). (Chomsky, 1965, p. 3)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Minha tradução para o trecho:

“An ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic)”

A competência à qual se refere Chomsky seria, então, o conhecimento mental “puro” de um sujeito falante, isto é, sua gramática interiorizada. A questão da “performance”, para Chomsky, seria referente aos “mecanismos psicológicos de percepção e processamento da linguagem que “facilitam” o funcionamento da gramática interiorizada” (Raposo, 1992, p. 32).

Essa definição de Chomsky (op. cit.) provocou a reação de outros lingüistas que não a aceitaram, pois desconsiderava a questão dos aspectos sociais e do contexto social.

Como citado anteriormente, Hymes (1970) foi o primeiro teórico a incorporar a dimensão social ao conceito de competência. Ele acrescentou o termo “comunicativo” ao conceito de “competência”, pois sua preocupação central era com o uso da língua. Para o autor, existem regras de uso da língua sem as quais as regras de gramática seriam inúteis. A competência, na visão de Hymes, é vista como algo que estaria permeando o conhecimento lingüístico e a habilidade lingüística e incluiria conceitos do que seria apropriado e aceitável, noções que em Chomsky estavam associadas à performance. Assim, o estudo da competência, inevitavelmente, implicaria em se levar em conta variáveis como atitude, motivação, além dos fatores socioculturais.

Existem, portanto, segundo Hymes (op. cit.), vários setores da competência comunicativa, entre os quais a competência gramatical é apenas um.

A partir disso, Hymes (id.) descreve um modelo com quatro aspectos que ele considera como sendo aqueles que formam a base da produção lingüística. São eles:

1. o fato de ser gramaticalmente possível (refere-se às estruturas consideradas como gramatical, isto é, possível de ocorrer, ou rejeita como não gramatical, isto é, que não há possibilidade de ocorrência);
2. a possibilidade do uso da língua (sentenças que podem ser possíveis gramaticalmente mas não são aceitáveis devido a estruturas estranhas à língua);

3. se é apropriado ao contexto (uma sentença pode ser gramaticalmente possível, sua estrutura pode ser permitida para uso, no entanto ela pode não ser apropriada):
4. se há possibilidade de ocorrência (a sentença pode ser gramaticalmente possível, sua estrutura é aceitável, ela é apropriada, mas não ocorre no uso da língua).

O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes teve efeitos sobre o ensino de línguas, no sentido de que afetou as noções sobre o que deveria ou poderia ser ensinado e o tipo de planejamento que um professor de línguas deveria fazer, fundamentando, primeiro, o surgimento da abordagem nocional-funcional, proposta por Wilkins (1976), e depois oferecendo bases para o surgimento da abordagem comunicativa com publicações de vários estudiosos: Widdowson (1978), Breen e Candlin (1980), Canale e Swain (1980), entre outros.

Canale e Swain (1980) elaboraram um arcabouço teórico para a descrição de diferentes tipos de competência. Esse modelo foi revisado posteriormente por Canale (1983, p. 9-10) e descreve competência comunicativa como incluindo quatro áreas de conhecimento e habilidade:

- competência gramatical (domínio do código lingüístico);
- competência sociolingüística (uso apropriado da língua no contexto social em que ela é usada);
- competência discursiva (domínio de como combinar regras gramaticais e o sentido das orações com o objetivo de formar um todo significativo);
- competência estratégica (domínio de estratégias usadas para compensar imperfeições na comunicação).

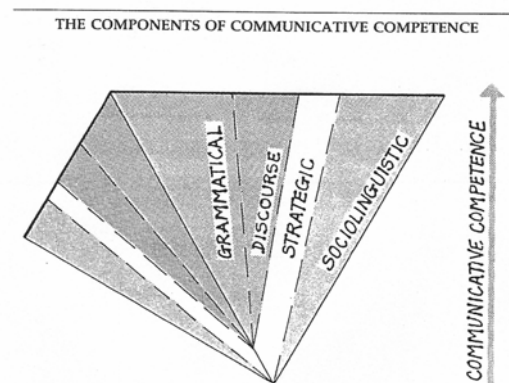
Esse modelo representou um grande avanço, oferecendo uma melhor compreensão para o conceito de competência comunicativa.



Savignon (1983) utiliza o modelo de Canale e Swain (1980) com o objetivo de discutir uma possível relação entre os quatro componentes para determinar a competência comunicativa em um contexto particular. A autora propõe um diagrama (figura 1) que serve para mostrar que a competência comunicativa abarca as competências gramatical e lingüística, e que todas elas devem andar juntas, segundo ela, “como pérolas em um colar”. É importante considerar a natureza interativa dos componentes, isto é, o desenvolvimento de um componente interage com os demais para produzir desenvolvimento em toda a competência comunicativa (p. 45).

O diagrama mostra que as competências sociolingüística e estratégica permitem a aquisição de uma certa medida de competência comunicativa mesmo antes da aquisição da gramatical.

Figura 1 (Savignon, 1983, p. 46)



A competência estratégica está presente em todos os níveis de aprendizado e sua importância diminui conforme aumenta a aquisição das demais competências. Entretanto, sua presença em todos os níveis de proficiência é importante, pois demonstra que ninguém sabe tudo sobre a língua.

A respeito da competência sociolingüística, a autora afirma que esse conceito requer um entendimento do contexto social no qual a língua é utilizada, isto é, quais os papéis dos participantes, as informações que eles devem utilizar e a função dessa interação. Ela utiliza o

conceito “apropriado” de Hymes para caracterizar esse tipo de entendimento social. Segundo Savignon (id.), o conceito do que seja “apropriado” envolve mais do que saber “o quê” dizer, envolve o “como” dizer no momento adequado.

Bachman (1990) oferece um novo modelo de arcabouço teórico sobre competência comunicativa, ampliando o modelo de Canale e Swain (1980) e tentando caracterizar os processos por meio dos quais seus vários componentes interagem não só entre si, mas com o contexto no qual o uso da língua se dá, o que caracteriza o uso comunicativo da língua (Silva, 2000, p. 39).

Bachman (op.cit) afirma que o uso de uma língua de maneira comunicativa envolve o conhecimento dessa língua e a capacidade de utilizar esse conhecimento. Para o autor, competência em língua ordena as seguintes sub-competências (quadro 1):

Competência em Língua

| Competência Organizacional                                   |                                | Competência Pragmática                                                                                      |                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competência Gramatical                                       | Competência Textual            | Competência Illocucionária                                                                                  | Competência Sociolingüística                                                                                    |
| Vocabulário<br>Morfologia<br>Sintaxe<br>Fonologia/grafologia | Coesão<br>Organização retórica | Atos de fala<br>Funções ideacionais<br>Funções manipulativas<br>Funções heurísticas<br>Funções imaginativas | Sensibilidade à dialética ou variação<br>Sensib. à naturalidade<br>Referências culturais e figuras de linguagem |

Quadro 1 (Bachman, 1990, p. 87)

A competência organizacional envolve as habilidades que controlam as estruturas formais da língua para a produção e o reconhecimento de estruturas gramaticalmente corretas, a compreensão dos seus propósitos e a sua ordenação sob a forma de textos. Essas habilidades são duas: a competência gramatical e a competência textual.

A competência gramatical envolve o emprego (*usage*) da língua. Assim, vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafologia governam a escolha de palavras que expressam significações específicas, seu formato e sua ordenação para a exposição de proposições.

A competência textual consiste no conhecimento das convenções para a formação de um texto, relacionado à diferença entre língua falada e língua escrita. Essas convenções são elaboradas de acordo com as regras de coesão e organização retórica.

A noção de competência pragmática envolve as competências ilocucionária e sociolingüística, com seus respectivos componentes.

A competência ilocucionária reúne os atos de fala, isto é, a determinação das funções das sentenças no uso da língua. Essa competência envolve também as funções da língua, cuja classificação consiste em: funções ideacionais, aquelas que expressam proposições ou trocas de informação sobre conhecimentos ou sentimentos; funções manipulativas, cujo propósito é afetar o mundo à nossa volta, no sentido de obter coisas, controlar comportamentos de outras pessoas ou ainda formar ou manter relações interpessoais; funções heurísticas, que são relacionadas ao conhecimento de mundo e ocorrem em atos de ensino/aprendizagem ou soluções de problemas; funções imaginativas, que permitem olhar o ambiente de forma humorística ou com propósitos estéticos, na forma de piadas e metáforas, por exemplo.

A competência sociolingüística refere-se à habilidade de utilizar a língua apropriadamente em uma cultura particular e em várias situações dessa cultura. Um dos aspectos da competência sociolingüística é a sensibilidade à dialética ou variação, isto é, a habilidade de utilizar a língua apropriadamente em diferentes registros, dialetos ou variações. Segundo o autor, a falha no controle do registro e do dialeto pode resultar em mal-entendidos na força ilocucionária que se quer aplicar em determinada situação.

As referências culturais e as figuras de linguagem estão ligadas ao conhecimento de figuras e referências que foram incorporadas à linguagem com um dado significado. Seria o conhecimento de eventos, lugares, instituições ou pessoas específicas de uma dada cultura, cujas referências e figuras podem remeter a outros significados no ato da comunicação. O

desconhecimento desses dados culturais também pode levar a mal-entendidos na comunicação.

O aspecto da naturalidade tem como característica o uso da língua de forma correta, principalmente quando está se utilizando de uma certa metáfora ou certo modo de falar que é próprio do falante nativo. O erro em formular certas frases pode levar ao não entendimento das intenções do locutor.

Como vimos, nos autores acima citados, o componente cultural inserido na competência comunicativa é bastante importante e tem sido alvo de vários estudos. A compreensão de uma língua não se baseia apenas no aprendizado do componente gramatical.

A meu ver, a competência comunicativa aborda todos os aspectos relacionados ao uso gramaticalmente correto das formas e também todos os aspectos relacionados ao uso adequado das formas nos contextos de comunicação, proporcionando, assim, uma minimização dos mal-entendidos que possam ocorrer durante a comunicação entre indivíduos de diversas culturas.

No ensino de línguas, este aprendizado é importante, pois a sala de aula é um dos ambientes em que o aluno entra em contato com uma cultura diferente. Há, entretanto, uma idealização no uso do termo competência comunicativa, que leva à crença de que ao aprender uma LE, o estudante está também adquirindo totalmente essa competência. Tomando por base o que já foi colocado nesta pesquisa a respeito do conceito de cultura e de competência sociolingüística, pode-se perceber que essa crença é inadequada, pois fica sempre um desacerto no uso da língua, que no nosso caso, refere-se ao aspecto cultural, que pode ser utilizado de forma errônea e levar a mal-entendidos. Poderíamos, desta forma, dizer que o termo competência comunicativa é importante para se colocar o problema dos aspectos a serem examinados com relação ao ensino de LE, porém, deve-se ter em mente que esse ensino

pode não conseguir abranger totalmente todas as questões abarcadas no termo competência comunicativa.

Na próxima seção, faço uma exposição sobre o conceito de competência sociolingüística no ensino de línguas.

### **1.2.1. A competência sociolingüística no ensino de línguas**

Verificamos que a questão da cultura enquanto atrelada ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira tem sido ressaltada na literatura provocando mudanças em alguns contextos no que se refere ao ensino de línguas. Vimos, também, que a tendência a mudanças tem ocorrido em poucos contextos e que no Brasil, por exemplo, esse fato ainda não é tão evidente.

No entanto, ao ressaltar a importância da cultura enquanto ligada ao ensino de línguas, Savignon e Sysoyev (2002) afirmam que ainda existe pouca atenção à questão dos estereótipos e uma supergeneralização em relação à cultura, o que permite a criação de mitos como: a) as pessoas são as mesmas; ou b) todo mundo é diferente (p. 508).

Segundo Savignon e Sysoyev (id.), citando Saphonova (1996), ao aprender sobre a cultura de um povo, os estudantes não começam do “zero”, pois quando iniciam os estudos de uma segunda língua, já formaram conceitos, estereótipos e expectativas sobre a cultura da LE. Essas expectativas, apesar de não serem imutáveis, influenciam no modo como os alunos compreendem e interpretam a LE.

Savignon e Sysoyev (op. cit.), ao citar Neuner (1994), apresentam três grupos de fatores que influenciam a interpretação da cultura da LE: os primeiros são os fatores dominantes sociais e políticos que significam a natureza sócio-política do contexto de LM do aprendiz, incluindo atitudes ideológicas em relação à LE e ao contexto de LE; o segundo fator

é o da socialização, isto é, a família, a escola, o trabalho, os amigos, enfim, as relações interpessoais, mídia etc.; e o terceiro são fatores individuais, como idade, experiência pessoal, conhecimento específico do contexto de LE, interesses, necessidades etc.

A existência desses fatores leva à concepção de uma terceira cultura, isto é, o diálogo entre as culturas levaria os participantes à criação de uma terceira imagem da cultura da LE, ou a uma ‘terceira cultura’ (C3). A C3 seria um campo em que o falante não nativo, entrando em contato com a LE, tem a influência de sua LM. A C3 é, na verdade, um lugar de conflito, pois o falante não nativo deve fazer escolhas entre a LM e a LE para que possa ter sucesso na interação, o que algumas vezes pode não acontecer se a escolha, tendo a influência da LM, não for adequada para o contexto da LE.

Segundo Savignon e Sysoyev (op. cit.), a criação da C3 seria inevitável e poderia resultar em falsos estereótipos, generalizações e atitudes negativas em relação à LE.

Os autores (id.) apontam a necessidade dos professores de LE anteciparem os resultados negativos que podem ocorrer no confronto entre culturas diferentes, afirmando que o diálogo entre culturas não ocorre necessariamente por meio da presença física em contexto de LE, mas pode ocorrer por meio de um texto. Assim, os autores falam sobre a necessidade da escolha de material apropriado para uso em sala de aula como meio para que esse diálogo possa acontecer.

A esse respeito, os autores oferecem um quadro de estratégias socioculturais que seriam técnicas úteis para estabelecer e manter o diálogo entre as culturas. Eles apontam, também, a importância do ensino explícito das estratégias como forma de conscientização dos alunos na participação em situações de confronto com a cultura da LE:

## **ESTRATÉGIAS SOCIOCULTURAIS**

**(Savignon e Sysoyev, 2002)**

1. início e manutenção do contato intercultural para o aprendizado de valores, normas etc. da cultura da LE, agindo como representante de sua própria cultura;
2. antecipação de lacunas socioculturais que podem levar à criação de mal-entendidos, estereótipos e conflito intercultural;
3. uso de analogias, oposições, generalizações e comparações entre fatos e realidades de ambas as culturas;
4. classificação, compilação, generalização de informação sociocultural ao trabalhar com a mídia, incluindo a Internet.

Vemos que as afirmações de Savignon e Sysoyev (id.) são paralelas às afirmações de Kramsch (1998, 2003), já tratadas no item 1.1.4 e reafirmam a importância do estudo da cultura em sala de aula. O uso de práticas pedagógicas objetivas dão ao ensino a clareza dos motivos da importância da cultura, proporcionando aos alunos um maior interesse pela questão e desenvolvendo uma consciência crítica tão fundamental para o tratamento de assuntos culturais para que haja uma minimização de estereótipos, generalizações e atitudes negativas com relação à cultura da LE.

### **1.2.2. Uma “terceira cultura” ou o “sotaque cultural”**

Vamos retomar o conceito de “terceira cultura” citado acima por Savignon e Sysoyev. Segundo os autores, os alunos trazem para a sala de aula fatores que fazem parte da sua realidade e que fornecem ferramentas para um diálogo entre a cultura do aluno e a cultura da LE.

Kramersch (1998, p. 81) define o termo transcultural como sendo o encontro de culturas no qual pode haver choque cultural. Para que seja evitado esse choque, a autora defende o ensino de língua estrangeira com abordagem transcultural que procura a compreensão do ‘outro’ por meio do aprendizado de sua língua. Essa junção da própria cultura com a cultura do ‘outro’ promove uma nova visão da cultura da língua-alvo vinda dos aprendizes. Segundo Kramersch (1997), falantes de duas ou mais línguas possuem seus próprios modos de lidar com problemas transculturais. O conhecimento de outras línguas faz com que eles construam suas próprias identidades lingüísticas e culturais. A proposta de um “terceiro lugar”, portanto, para Kramersch, nasceria da fronteira entre a C1 e a C2.

A autora (id.) considera o aprendizado de LE como um confronto entre as duas culturas, não como um processo em que o aluno simplesmente adquire uma nova LE, mas é um lugar onde ele pode também construir significados pessoais. O aprendiz não precisa necessariamente adotar o modelo de falante nativo para aprender uma LE. Esse modelo estaria, segundo Kramersch (id.), muito distante da realidade em que vivemos, pois o mundo está se tornando cada vez mais globalizado e mais e mais pessoas estão se tornando multilíngües.

Para levar adiante essa proposta, Kramersch (id.) sugere algumas atividades que poderiam explorar a linha entre a C1 e a C2 do aprendiz de forma crítica, procurando entender as fronteiras culturais por meio de discussões e reflexões.

Seidl (1998, apud Brito 1999) desfaz um pouco o conceito de terceiro lugar sob a concepção de Kramersch (op.cit.) para trazer uma transcendência da identidade cultural do indivíduo, a fim de que haja uma desconvenção das formas automatizadas de uso da LM, que seriam modos de pensar e de falar. O aluno poderia dar-se conta de seus próprios discursos para, dessa forma, aprender a olhar além dele. Assim, o aluno seria uma espécie de mediador entre as duas línguas.



Viana (2003) tem como ponto de partida o fato de que a comunicação tem uma implicação direta com o aprendizado de LE, pois dentro da sala de aula preparam-se pessoas para uma interação em LE. Os participantes da interação tomam como base a cultura interacional da sua LM e isso pode gerar conflitos na comunicação em línguas estrangeiras. O autor afirma que a competência comunicativa deve ser entendida como reconhecendo a presença de marcas interacionais da LM na interação em LE. A essas marcas interacionais o autor denomina sotaque cultural.

O autor faz um paralelo entre o conceito de competência comunicativa sob a perspectiva de Canale (1983) e o conceito estrutural de cultura de Thompson (1995). Segundo Thompson (id.), o conceito estrutural de cultura seria o de formas simbólicas em contextos sociais estruturados. Paralelamente, o conceito de competência comunicativa envolveria a produção e a interpretação de formas simbólicas da/na/para a comunicação em contextos sociais estruturados. Desta forma, cada um dos componentes da competência comunicativa e os da cultura estariam diretamente relacionados entre si.

Vale ressaltar aqui o componente sociolingüístico da competência comunicativa diretamente relacionado à característica contextual da cultura. Todavia, segundo Viana (op.cit.), o componente contextual é mais profundo, pois envolve utilização de formas simbólicas específicas em contextos sociais estruturados. Esse seria um ponto de conflito para a competência comunicativa, pois envolve a interação em LE que, por sua vez, depende de um contexto de comunicação intercultural que é determinado pela cultura interacional dos aprendizes.

Inserido na cultura interacional, está o sotaque cultural que seria a manifestação dos elementos da cultura da LM junto à produção e interpretação da LE. Assim, em concordância com Kramsch, o autor defende que a exigência de uma pronúncia semelhante a de falantes nativos pode tornar-se desgastante para alunos e professores.

Um elemento de conscientização que pode ocorrer em sala de aula é fazer com que o aluno perceba as diferenças de sua cultura interacional com a cultura interacional da LE, criando uma atitude intercultural de atenção aos significados produzidos pela LM e pela LE, e contribuindo para minimizar os mal-entendidos ocorridos na interação.

### **1.2.3. A formação da competência sociocultural nos cursos de Letras**

Como foi apresentado, alguns autores apontam a importância da conscientização dos alunos com relação à competência sociocultural, para que o diálogo entre as culturas que ocorre ainda em sala de aula aconteça de forma menos negativa possível, dados os fatores culturais que os alunos carregam consigo no aprendizado de uma nova língua.

Na formação de professores, essa conscientização se torna fundamental, pois como já vimos, os professores lidam com o diálogo entre culturas em sala de aula o tempo todo.

Santos (2004), ao fazer uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras, afirma que as mesmas impõem aos alunos “deveres” muito além de suas capacidades. No que se refere às questões culturais, esses deveres acabam sendo ainda mais pesados, pois como já citei em Brito (1999), o ensino da cultura não é muito privilegiado no ambiente de sala de aula. Vejamos um trecho das Diretrizes Curriculares que trata desse assunto:

Independente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. (Diretrizes Curriculares de Letras)

As diretrizes tratam da importância da abordagem intercultural como algo central na sua concepção de aprendizado no ambiente acadêmico, no que se refere ao curso de Letras:

Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (Diretrizes Curriculares de Letras)

Nessas determinações, todavia, segundo Santos, existem algumas que são difíceis de serem cumpridas, justamente por uma série de implicações que estão envolvidas no processo de formação de professores nas universidades.

A autora (op. cit.) defende ações que sejam construídas a partir da realidade dos alunos e a criação de projetos político-pedagógicos que correspondam de fato às necessidades dos futuros professores. Isto poderia ocorrer por meio do diálogo com os professores e alunos, envolvendo-os em todo o processo de formação para que se sintam co-responsáveis, tornando as ações propostas executáveis e reais.

Concordando com as afirmações de Santos, penso que um trabalho conjunto entre universidade, alunos e professores pode dar maior ênfase à importância de um ensino crítico no que se refere às questões de interculturalidade e desenvolver a consciência de sua importância para os alunos que estão no período pré-serviço.

Ao discorrer sobre o ensino de LE no Brasil, Brito (1999) fala sobre o perigo da dominação cultural, afirmando que existe um grande impacto social/hegemônico do inglês no nosso país. Assim, a autora defende a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica em alunos e professores de LE para que haja uma abordagem mais adequada do ensino de LE.

O desenvolvimento da consciência crítica nos futuros professores pode contribuir para um ensino mais voltado para a valorização de aspectos da LM freqüentemente deixados de lado em detrimento de uma supervalorização da LE ou, ao contrário, também pode culminar na criação de estereótipos ou de mal-entendidos que geram uma situação de mal-estar entre os falantes de diferentes línguas.

Para desenvolver essa consciência crítica, a proposta de estratégias em sala de aula, conforme Savignon & Sysoyev, ou de atividades, conforme a proposta Kramsch, pode ser um bom dispositivo. Viana (2003), no entanto, afirma que o uso de estratégias e atividades

ajudam o aluno a alcançar um certo desenvolvimento, porém, não é possível fazer com que ele aprenda e compartilhe totalmente o significado social ou regras sociais para o uso da língua, podendo, assim, levar a noção de competência comunicativa a tornar-se uma idealização dentro do ensino de LE.

Considerando a afirmação de Viana (id.), a criação de estratégias poderia possivelmente ajudar a minimizar mal-entendidos e outros problemas interacionais, além de conscientizar os alunos da existência de questões relacionadas a aspectos culturais, ajudando futuros professores a construir pontes entre a LM e a LE para um ensino mais voltado para as questões culturais. As estratégias podem ajudar, porém, não resolvem o problema.

Neste capítulo, apresentei o arcabouço teórico da pesquisa. Primeiramente, tratei da relação cultura-linguagem, utilizando a formulação teórica de Kramsch (1998), além do conceito de relatividade lingüística, utilizando também a teoria de Kramsch (2003). Em seguida, tratei do conceito de competência lingüística, mais especificamente do conceito de competência sociolingüística, trazendo estratégias de ensino voltadas para a questão cultural produzidas por Savignon e Sysoyev (2002). Apresentei os conceitos de “terceira cultura” (C3) de Kramsch (1993) e de “sotaque cultural” de Viana (2003), que afirmam a existência da interferência da LM do aluno ao entrar em contato com a cultura da LE, formando assim um novo entrecruzamento das duas línguas. Por fim, apresentei trechos da análise feita por Santos (2004) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras no que se refere ao ensino de aspectos culturais. Todas as contribuições acima foram trazidas com o intuito de mostrar a importância do fato do ensino de LE ser permeado pela cultura da língua que está sendo ensinada/aprendida.

No próximo capítulo, faço uma exposição da metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa é interpretativista, de cunho etnográfico. A pesquisa etnográfica, segundo Watson-Gegeo (1988, p. 38), é o estudo do comportamento das pessoas em ambiente natural. Seu objetivo é a descrição e a interpretação do que as pessoas fazem nesse ambiente, os resultados de suas interações e a visão que elas têm de suas atividades, sendo chamada de pesquisa naturalista. Tem caráter qualitativo, pois tem preocupação holística com o ambiente, com foco na interpretação cultural do comportamento como parte prioritária da análise.

André (2000) aponta dois tipos de pesquisa etnográfica, uma definida pela antropologia e a outra voltada para a educação. A pesquisa etnográfica ligada à educação tem como características principais:

- o uso de técnicas como observação participante, entrevista intensiva e análise dos documentos;
- o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados;
- a ênfase no processo, no que está ocorrendo no momento e não nos resultados finais;
- a tentativa de relatar a experiência pessoal dos participantes, com o objetivo de saber qual é a visão de mundo, bem como a própria visão que eles têm de si mesmos;
- o trabalho de campo sempre presente;
- o período de tempo de pesquisa indeterminado;
- a descrição de situações, pessoas, ambientes e depoimentos feita em forma de palavras ou transcrições;

- a pesquisa de tipo flexível, podendo seus instrumentos e fundamentos teóricos serem revistos e reformulados a qualquer momento.

A pesquisa etnográfica pode ser também considerada como um estudo de caso etnográfico. Dentro dessa perspectiva, além de preencher os requisitos apontados acima, ela deve possuir um objetivo de pesquisa bem delimitado, como por exemplo, uma pessoa, um programa ou uma instituição.

Sob essa ótica, posso afirmar que a pesquisa aqui descrita é de caráter etnográfico, podendo ser considerada um estudo de caso, pois, além de possuir as características etnográficas necessárias, tem como objetivo o estudo de uma questão de ensino/aprendizagem de LE através de uma pessoa, no caso uma professora, e a sua atuação em sala de aula.

## **2.1. Instrumentos de coleta de dados utilizados**

Os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados, seguindo a definição de Watson-Gegeo (id. ibid. p. 43), incluíram técnicas de observação, entrevistas, gravações de áudio e vídeo. Além desses instrumentos, foram utilizados um questionário aplicado à professora e uma sessão de história de vida.

Passo, a seguir, a um relato mais detalhado sobre os vários instrumentos de pesquisa.

### **2.1.1. Observações das aulas e notas de campo**

Segundo Burns (1999), a importância da observação das aulas está no fato de que ela permite ao pesquisador documentar e refletir de forma sistemática sobre as interações e os eventos em sala de aula. Observar é notar de forma consciente e regular as ocorrências em sala de aula, particularmente os itens que são relevantes para a pesquisa que está sendo conduzida. Observar também refere-se à utilização de procedimentos que propiciem esta

investigação consciente por parte do pesquisador. O autor oferece um guia para que a observação ocorra de forma mais efetiva:

- focalizar a observação naquilo que é relevante para a pesquisa;
- procurar um local específico no ambiente onde a observação possa ser feita, no meu caso, a sala de aula;
- considerar o grupo ou o indivíduo a ser observado, no caso desta pesquisa, a professora participante;
- registrar os eventos assim que eles aconteçam;
- ser objetivo nas observações e evitar avaliações ou inferências nos relatos dos acontecimentos;
- tentar relatar os eventos de forma completa;
- desenvolver um sistema de registro em que outros tipos de atividades que ocorram no contexto observado possam ser incluídos.

Sobre o trabalho com notas e diários, Burns (id.) afirma que ele produz um efeito iluminador sobre a pesquisa, pois tem a capacidade de construir um quadro completo sobre as interações e situações em sala de aula, além de fornecer um relato sobre os processos para que eles sejam elucidados e problematizados.

De acordo com as observações acima, nesta pesquisa foi feito um trabalho de campo com observações sistemáticas das aulas, seguidas de notas de campo e acompanhadas de diários de observação (Anexo 2), elaborados pela pesquisadora ao final de cada aula assistida, com a finalidade de descrever melhor o contexto e a situação observada e iniciar uma análise, buscando pistas de como essas observações poderiam responder às perguntas de pesquisa.

### **2.1.2. Gravações em áudio e vídeo**

Segundo Burns (1999), o uso das técnicas de gravação em áudio e vídeo tem a capacidade de capturar de forma naturalística todos os tipos de interações. Elas são boas fontes de informações acuradas que podem não transparecer no momento em que o pesquisador está em observação na sala de aula.

De acordo com as observações de Burns (id.), gravações em áudio e em vídeo (Anexo 3) foram feitas nesta pesquisa, com o objetivo de obter registros mais detalhados sobre os fenômenos ocorridos no contexto de sala de aula observado.

### **2.1.3. Sessão de história de vida**

Para a utilização desse instrumento de pesquisa, fui buscar em Telles (2002) uma definição do que seja a pesquisa narrativa qualitativa. Utilizei esta definição por perceber que ela contempla o uso de histórias dos professores participantes como forma de construção de suas crenças e visões de mundo.

Segundo o autor (id.), a pesquisa “estabelece espaços para emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional” (p. 16). Esse tipo de pesquisa tem como dados a própria experiência de vida dos professores através das narrativas. Desta forma, os professores seriam ao mesmo tempo agentes e objetos de investigação e as suas histórias seriam ao mesmo tempo método e objeto de estudo (p. 19).

Sob essa perspectiva, a sessão de história de vida (Anexo 4) foi realizada com o objetivo de verificar as opiniões da professora sobre o ensino de questões culturais em sala de aula e sobre o ensino que teve na graduação no que se refere a aspectos culturais.



#### 2.1.4. Questionário

Ao elaborar o questionário (Anexo 5), procurei me basear no anterior (vide Anexo 1), respondido pelos alunos formados e formandos citado na seção “Justificativa” (capítulo introdutório), cujo objetivo era levantar dados para a elaboração desta pesquisa. Alguns pontos foram modificados para que se adaptassem melhor aos objetivos que agora se impunham, como, por exemplo, ajuste do foco da pesquisa sobre a relação cultura e linguagem.

Optei por um questionário com perguntas abertas, pois, segundo Gillham (2000), o uso de perguntas abertas pode elucidar melhor os julgamentos feitos pelos respondentes; o autor aponta as perguntas fechadas como podendo ser deficientes em prover dados explanatórios. Segundo Hutton e McGrath (1988), apenas os questionários com perguntas abertas permitem que os respondentes expressem tudo aquilo que gostariam de falar sobre os questionamentos. Eles podem fazer explicações e comentários sobre pontos não previstos por alternativas em questionários com perguntas fechadas. Como forma de assegurar a adequada utilização dos questionários de perguntas abertas, Gillham (op.cit.) traz ao leitor um exercício que contém 11 passos para a tabulação das respostas, conforme listado abaixo:

1. elaborar a categorização fazendo um questionário por vez (no caso de serem muitos questionários);
2. ler cada um, evidenciando afirmações que sejam de interesse para a pesquisa;
3. evidenciar afirmações por meio das quais algumas categorias já estarão sendo formadas na sua mente;
4. dar um tempo para refletir sobre o trabalho que você acabou de fazer. Isso ajuda a ajustar suas impressões sobre tudo o acabou de ler;
5. voltar ao início do seu trabalho, lendo novamente todas as afirmações evidenciadas, e tentar extrair um conjunto de categorias, dando a cada categoria um título simples;

6. reler a lista de categorias e verificar se algumas podem ser combinadas entre si ou se alguns itens podem ser relocados para novas categorias;
7. checar cada afirmação em cada categoria para ver se existe alguma afirmação que possa ser colocada em algum outro lugar. Fazer uma interrogação naquelas que você não consegue colocar em nenhuma categoria. Modificar ou revisar os títulos das categorias;
8. colocar suas categorias em um quadro de análises, com o número de categorias acima e o número de respostas ao lado. Possivelmente, fazer duas análises separadas: uma para as afirmações positivas e outra para as negativas;
9. inserir cada afirmação em sua respectiva categoria ou fazer uma marca indicando que aquela pessoa fez uma determinada afirmação relevante para aquela categoria;
10. fazer a análise das categorias, que pode ser na forma qualitativa ou quantitativa;
11. fazer, por fim, a interpretação de suas descobertas, procurando balancear aquelas que forem contraditórias.

#### **2.1.5. Entrevista com a professora**

A entrevista com a professora (Anexo 6) teve como objetivo aprofundar os pontos levantados em análise preliminar dos dados coletados, como forma de esclarecer possíveis questionamentos levantados durante esse período. Assim, o roteiro de entrevista abordou os seguintes assuntos:

- ensino de aspectos culturais durante o período da graduação;
- associação de aspectos culturais com questões estruturais da LE;
- objetivos de algumas propostas de atividades em sala de aula;
- uso do livro didático;
- visão dos alunos sobre o ensino de aspectos culturais.

Durante a entrevista com a professora, houve também uma sessão de visionamento, para a qual escolhi um trecho de uma de suas aulas para que ela pudesse elaborar comentários a respeito da atividade proposta no trecho escolhido. A escolha de determinado trecho foi feita porque nele a professora havia dado como proposta de atividade o estabelecimento de comparações entre cidades do Brasil e do exterior, oferecendo aos alunos uma oportunidade de contato com a cultura da LE. A técnica de visionamento oferece ao professor uma oportunidade de observar seu próprio trabalho e tecer comentários e avaliações sobre sua ação em sala de aula.

#### **2.1.6. Entrevista com os alunos**

A entrevista com os alunos (Anexo 7) teve como objetivo verificar qual a visão deles sobre o ensino de aspectos culturais. O roteiro de entrevistas abordou suas opiniões sobre a questão de aspectos culturais ligados à LE e como essas questões foram abordadas em sala de aula.

### **2.2. Aplicação dos instrumentos de pesquisa**

No trabalho de observação e de gravação em áudio e vídeo, as aulas foram assistidas num período de dois meses. Esse período teve alguns intervalos devido às provas e testes que os alunos deveriam fazer, além das aulas de revisão, que aconteciam em todo final de unidade.

No período da noite foram assistidas dezesseis aulas, totalizando 24 horas e no período da tarde oito aulas, ou seja, 12 horas. Destas aulas, três no período da tarde foram gravadas em áudio e cinco foram gravadas em vídeo; e no período da noite, cinco aulas foram

gravadas em áudio, sete foram gravadas em vídeo e quatro não foram gravadas nem em áudio e nem em vídeo.

Selecionei uma unidade completa do LD como forma de verificar algum tipo de padrão que a professora seguia na maioria de suas aulas. A exposição destas aulas será feita no capítulo III.

O questionário foi dado à professora para que ela respondesse em casa. Este procedimento demorou apenas um dia para ser cumprido. A entrevista foi feita em minha casa onde tínhamos os recursos necessários para a entrevista, isto é, gravador e fitas cassete, além de uma televisão e vídeo para a sessão de visionamento.

Do total de onze alunos que faziam o curso nas duas salas de aula observadas, apenas seis alunos puderam ser entrevistados. Os motivos de não ter feito entrevistas com todos os alunos foi que alguns já haviam acabado o curso e não foram encontrados, ou por falta de disponibilidade de tempo por parte deles.

As entrevistas com os alunos foram feitas em datas diferentes pois eles não tinham disponibilidade para estar todos presentes no mesmo momento. Eu fui à casa de muitos deles para elaborar as entrevistas que duraram, no máximo, vinte minutos cada.

### **2.2.1. Relato sobre o contato com a professora e com os alunos**

Foram realizadas observações em duas classes nas quais a professora ministrava aulas. Uma classe era do período noturno e tinha sete alunos adultos, e a outra era do período vespertino e tinha quatro alunos adolescentes.

O contato inicial com os participantes e com o estabelecimento de ensino onde a pesquisa ocorreu teve como objetivo a explanação dos objetivos da mesma e a tomada de consciência do professor de seu papel enquanto pesquisado, bem como dos procedimentos

que deveriam ocorrer em sua sala de aula, com a presença de um observador e a utilização de recursos de áudio e vídeo.

Os alunos mostraram-se bastante receptivos quanto à minha presença em sala de aula enquanto pesquisadora, não demonstrando restrições quanto ao fato de haver uma pessoa estranha ao ambiente, assistindo às aulas.

A objeção foi com relação ao uso do equipamento de vídeo, pois os alunos mostraram-se pouco à vontade com o uso do aparelho e não permitiram as gravações durante as aulas. Após a explicação da professora de que as mesmas seriam feitas somente com foco na sua atuação em sala de aula, eles concordaram com a utilização do aparelho e as gravações foram realizadas com foco somente na professora, não havendo movimentação da câmera em torno da sala de aula.

Ao término desta investigação, os resultados foram mostrados à professora-participante da pesquisa como forma de contribuir para o seu trabalho docente. Foi também solicitado à professora que redigisse um texto, que encontra-se na parte final do capítulo III, trazendo suas perspectivas sobre a análise dos dados trazidos nesta pesquisa. Esta ação é considerada de fundamental importância, segundo Consolo e Viana (1997, p. 131).

### **2.2.2. Descrição da professora participante da pesquisa e do contexto investigado**

Como já foi citado no capítulo introdutório, a professora participante desta pesquisa foi formada em uma universidade pública, na área de Licenciatura em Letras. Por nunca ter estado no exterior, o seu contato com a LE é restrito ao que foi ensinado/aprendido no Brasil.

O contexto investigado foi o de uma escola que oferece cursos livres de idiomas em duas classes: uma com alunos de nível intermediário e outra com alunos de nível pré-intermediário. É uma franquia e possui escolas em várias partes do Brasil, tendo já 25 anos de

funcionamento. Na cidade de São José do Rio Preto, onde a pesquisa foi realizada, possui por volta de 300 alunos no curso de línguas.

A professora participante da pesquisa fez iniciação científica por um ano e meio, durante o período em que cursou a Licenciatura em Letras. Sua atuação foi na área de Lingüística Aplicada, com foco na formação do professor.

O seu trabalho consistiu em observações de aula de um outro professor, elaboração de diários e análise de dados. O próximo passo foi o da pesquisa-ação, com observação de suas próprias aulas, elaboração de diários e gravações em vídeo. A professora tem, portanto, experiência com pesquisa em sala de aula e com os procedimentos habituais de pesquisa etnográfica, fato que facilitou meu contato, enquanto pesquisadora, com a professora participante e minha presença na sala de aula.

### **2.3. Procedimentos de análise dos dados**

Na análise, foi feita a triangulação de todos os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa já apresentados: observação em sala de aula e notas de campo, gravações em áudio e vídeo, sessão de história de vida, questionário, entrevistas e sessão de visionamento.

Segundo Watson-Gegeo (1988), triangulação consiste em colocar juntos todos os dados das diferentes fontes para que se chegue a uma validação das conclusões encontradas na etnografia. Segundo a autora, deve haver um tratamento dos dados como um todo, isto é, devem ser utilizados todos os dados coletados, sendo apresentadas todas as amostras representativas escolhidas por uma seleção sistemática.

Conforme essas afirmações e tomando por base os dados primários e os dados secundários, apresento a análise dos dados no capítulo III.

Segundo Brown (1988), os dados secundários são aqueles que estão um passo distantes da informação original, por exemplo, livros que falem sobre alunos que estão aprendendo uma LE, enquanto que os dados primários são aqueles que derivam de fonte primária, como, por exemplo, alunos que estão aprendendo uma LE.

Assim, para os propósitos deste trabalho, tomo como base as fontes primárias que são as observações em sala de aula, as notas de campo e os diários de observações. E como fontes secundárias, a sessão de história de vida, as entrevistas e o questionário.

Ainda segundo Brown (id.) os procedimentos de análise dos dados consistem em algumas ações importantes, que são as seguintes:

- juntar os dados e fazer uma busca dos mais significativos;
- categorizar os dados, no caso desta pesquisa, foram levantadas asserções;
- comparar os dados, buscando aqueles que forem mais recorrentes;
- construir interpretações para estes dados;
- reportar o que for encontrado.

## **2.4. Descrição do projeto-piloto**

O projeto-piloto foi realizado com o objetivo de ajustar os instrumentos de pesquisa e direcionar melhor o objetivo deste trabalho. Ele foi elaborado com um tempo bem limitado, com apenas um mês de trabalho investido na coleta e análise dos dados.

A professora investigada nesse projeto tem o mesmo perfil da professora participante da pesquisa, desta forma ela também é da área de Licenciatura em Letras e nunca esteve no exterior.

O contexto investigado foi o de uma escola que oferece cursos livres de idiomas em uma classe com quatro alunos de nível intermediário superior, todos adultos.

Os instrumentos de pesquisa utilizados no projeto-piloto foram observações em sala de aula, notas de campo, entrevistas e um questionário, que foi aplicado somente à professora, além de uma sessão de visionamento, realizada junto com a entrevista.

Foi feita a triangulação dos dados e dessa triangulação surgiram categorias e micro-categorias com respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se apresenta o ensino de aspectos culturais de um professor de LE em sala de aula?
2. Como o professor relaciona o conteúdo de sua formação pré-serviço com a sua prática de sala de aula voltada aos aspectos culturais?

Faço agora um breve resumo dos pontos levantados a partir dos procedimentos de análise.

Um aspecto a ser ressaltado, na análise dos dados, é a percepção da dificuldade da professora participante em obter material para o estabelecimento de uma comparação entre a cultura da LM e a cultura da LE. A professora freqüentemente trabalha com a visão dos alunos ou com a visão do LD.

Algumas ferramentas para um possível confronto entre a LM e a LE foram dadas pelo próprio LD durante uma das aulas, em que os alunos puderam confrontar a cultura chinesa com a cultura brasileira, no que se refere aos funerais.

Como introdução à atividade proposta pelo LD, a professora pergunta aos alunos sobre funerais no Brasil, depois utiliza como informação a respeito da outra cultura o conteúdo trazido pelo LD, que consiste em uma fotografia, que serve como ilustração e uma atividade de compreensão oral. Na atividade de compreensão oral, há um texto que traz informações a respeito de como é um funeral na China. O excerto a seguir ilustra essa proposta:

#### **Segmento 1**

- P      so in Brazil what we do when a person die? during the funeral?  
 A4      when somebody die?



P ya  
 A3 we cry  
 [  
 A4 cry  
 A3 we call a: a padre  
 P what?  
 A3 we call a padre  
 A priest  
 /.../  
 A we get sad  
 P we get sad yes (+) for sure what else? finish?  
 A ã: we: we wore (+) dark clothes  
 P dark clothes

### Segmento 2

P /.../ what about China do you know? what they do there? (++) take a look at these pictures (++) what are they doing?  
 A4 they are praying or something like that  
 P praying ok? they are (+) maybe singing ok? they play flute  
 /.../  
 P /.../ what are what is the colour of the clothes?  
 A white (++) snow white

Como vemos, a professora pergunta aos alunos sobre sua própria cultura, fazendo-os criar uma imagem de seus costumes a respeito de funerais. A seguir, ela refere-se ao LD, pedindo aos alunos que observem primeiro a figura, o que já faz com que possam estabelecer algumas relações. O texto trazido pelo LD complementa as comparações falando sobre o que ocorre na tradição chinesa a respeito dos funerais.

Um segundo ponto observado é que a professora tem dificuldades quanto às dúvidas de vocabulário dos alunos em sala de aula. Nos momentos de incerteza quanto ao vocabulário, ela afirma que vai procurar posteriormente, porém, freqüentemente isso não acontece. Na visão da professora, isso é um problema, pois nem sempre é possível resolver as questões em classe e a solução seria deixar para solucioná-las depois da aula ou na próxima aula, mas, muitas vezes isso não é possível.

O terceiro ponto seria a questão dos estereótipos que surgiram em algumas de suas aulas. A professora, no momento da discussão, concordou com a visão estereotipada do aluno e na sessão de visionamento, afirmou concordar realmente com o posicionamento do aluno, mas, por outro lado, deveria haver uma tentativa de confronto entre a cultura da LM e a cultura da LE em sala de aula. Os excertos abaixo ilustram essas questões:

**Segmento 3**

- P     ã: in São Paulo to look at after animals? (+) people have you seen have you seen: Simpsons that episode that tells about Brazil? what's what's the image they (+) show about our country?
- A2     the image is Brazil is a jungle
- P     everywhere?
- A2     everywhere
- P     or just Amazon? or
- A     everywhere
- A2     is the american way of see us
- A3     monkeys
- P     in the middle of the street
- A3     (INCOMPREENSÍVEL)
- A2     and the brazilian capital is Buenos Aires
- P     ((rindo)) that's right ok? they think about this (++) /.../

**Segmento 4**

P: /.../ é lógico que a gente tem uma visão errada da cultura do outro (+) e eles também têm uma visão errada da nossa cultura (+) aí criam os estereótipos e é /.../ difícil tirar esses estereótipos dos alunos e até mesmo ((de)) nós porque (+) você tem uma visão (+) na hora de /.../ apresentar um fato ao aluno mas essa é uma visão (+) deles sobre a gente ou essa é uma visão nossa sobre eles (+) é difícil quebrar esses estereótipos na aula (+) por isso que eu acho que: (+) trabalhar sempre com /.../ uma comparação das duas culturas aí ajuda (+) mostrar que não é a nossa visão (+) da cultura deles por exemplo (+) pegar estereótipos de outros /.../ países sobre eles (+) aí sim ajuda desde que seja feita de forma comparativa /.../ sei lá pegar (+) por exemplo (+) o estereótipo do africano sobre o brasileiro (+) do australiano sobre o brasileiro /.../ depois discute qual a nossa visão sobre aquilo /.../ aí faz a mesma coisa pega (+) os vários estereótipos da cultura /.../ da língua inglesa (+) e a mesma coisa vários países (+) aí funciona /.../ mas (+) do jeito que teve lá nessa aula em específico (+) eu acho que só contribui pra: (+) aumentar o estereótipo /.../ eu vi que não eu não desmistifiquei aquilo essa visão americana (+) eu concordo é mesmo (+) mas eu não trouxe outras visões /.../ sobre a nossa cultura (Entr-P)

A partir desses comentários, pode-se perceber, com referência à primeira pergunta de pesquisa, que a professora tem dificuldades para lidar com questões relativas à cultura em sala de aula, dentre elas dificuldades com vocabulário e visões estereotipadas.

Utilizei os instrumentos de entrevista, questionário e sessão de visionamento para encontrar pistas para a resposta da segunda pergunta.

Segundo as afirmações da professora, é de grande importância o ensino de aspectos culturais durante a graduação, pois esse tipo de ensino permitiria ao aluno fazer comparações entre a cultura da LE e a cultura da LM, o que possibilitaria uma maior conscientização com relação a ambas as culturas.

Entretanto, apesar da importância que a professora vê, ela afirma que o ensino de aspectos culturais foi contemplado durante o período da graduação de forma não muito explícita. Como não há um curso específico voltado para a cultura, o aluno deve buscar fora da universidade mais informação para uma melhor formação.

Os contatos que a professora tem com a LE fora da sala de aula são Internet, jornais, revistas, filmes, músicas e livros de literatura e, segundo ela, essas fontes são determinantes para o seu desempenho em sala de aula. Apesar disso, ela afirma que os filmes, por exemplo, apresentam muitos estereótipos e que o professor deve ter uma conscientização maior durante a sua formação para poder filtrar as informações recebidas.

Percebe-se aqui que a professora, apesar de tocar em questões de aspectos culturais em sala de aula, possui algumas limitações. Segundo ela, o ensino de aspectos culturais foi proporcionado de forma bem limitada na universidade, não tendo sido oferecida uma matéria específica para o assunto.

O fato de o ensino da cultura ter sido realizado de forma mais limitada, segundo a professora, faz com que o aluno busque outras fontes fora da sala de aula, no entanto, como ela mesma afirma, algumas fontes, como os filmes, podem gerar certos estereótipos que poderiam ser minimizados com o ensino mais sistemático de aspectos culturais em sala de aula.

Após o término do projeto-piloto, os instrumentos de pesquisa para o projeto propriamente dito foram ajustados, bem como os objetivos da pesquisa, que também foram reelaborados de forma a dar uma definição mais clara do que eu gostaria de buscar na sala de aula da professora participante da pesquisa.

O projeto-piloto foi importante para esta pesquisa, pois foi uma forma de me familiarizar com os instrumentos de pesquisa. As observações em sala de aula puderam ser mais bem focadas, no sentido de conseguir direcionar meu foco de atenção durante a prática da professora. Os outros instrumentos, como o uso de vídeo e de áudio, também puderam ser ajustados com mais rapidez após o projeto-piloto, sem que eu tivesse muitos problemas com esses instrumentos na minha pesquisa.

Ao tomar em consideração a sala de aula da professora nesse projeto-piloto, eu estava procurando já a relação cultura-linguagem, porém, ao entrar em contato com a sala de aula, vi que o meu foco ainda estava na relação cultura-costumes, artes, ou seja, outros aspectos que não centralizavam a relação cultura-linguagem. Após o piloto, consegui focar melhor minha atenção e fazer uma pesquisa mais diretamente relacionada aos aspectos que inicialmente eu havia considerado, ou seja, a relação cultura-linguagem.

Neste capítulo, apresentei a metodologia de pesquisa realizada nesta investigação. Detalhei os instrumentos de pesquisa baseados em teorias de vários autores, conforme os diferentes instrumentos. Tratei do contexto investigado, do perfil da professora participante e dos alunos. Em seguida, expus a metodologia de análise dos dados coletados e apresentei uma descrição do projeto-piloto realizado como forma de ajustar os instrumentos de pesquisa. No próximo capítulo, apresento a análise da minha pesquisa com a professora participante.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

Apresento, neste capítulo, a análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa explicitados no capítulo II.

Primeiramente, descrevo o funcionamento do contexto escolar e o conteúdo do livro didático. A seguir, apresento a caracterização da professora, bem como a dos alunos e as perspectivas da professora acerca do ensino da cultura. Coloco, também, uma aula típica como forma de termos um retrato da prática docente.

Depois, faço uma apresentação sobre o tratamento de aspectos culturais em sala de aula, enfocando questões como vocabulário, interação com a realidade do aluno e comparações culturais. Discorro também a respeito da relação entre o aprendizado da professora no período pré-serviço e a sua atuação em sala de aula. Após essa exposição, faço uma discussão dos dados, respondendo às perguntas de pesquisa.

#### **3.1. O contexto escolar e o livro didático (LD)**

A professora fez na entrevista uma explicação, de maneira informal, sobre o funcionamento da escola em que trabalha. Segundo ela, existem problemas na estruturação do curso que podem bloquear de alguma forma a ação do professor em sala de aula. Apresento aqui alguns desses problemas.

A escola tem como proposta de avaliação um teste feito ao término de cada unidade (Anexo 8) e uma prova feita ao final de cada cinco unidades. Essa prova é sempre baseada no LD e, desta forma, o aluno se vê na obrigação de estar sempre estudando apenas o conteúdo proposto pelo livro.

O coordenador do curso de inglês é de uma outra área que não a de ensino de línguas ou de educação. Isso dificulta muito o seu entendimento do funcionamento de um curso de línguas, fazendo com que os professores fiquem um pouco desorientados quanto às propostas da escola.

O planejamento (Anexo 9) sobre o tempo de duração do curso é feito por unidades, isto é, cada página da unidade é dividida entre algumas aulas e o professor deve cumprir esse período, não podendo atrasar o andamento das aulas. Desta forma, o professor acaba não tendo muita liberdade para propostas de atividades fora do LD.

Um outro problema, no caso da oferta de atividades extras para os alunos, é que a escola tem uma política de contenção de gastos que dificulta a aquisição de xerox por parte dos professores. Isso também dificulta a ação do professor, que acaba ficando mais limitado às propostas do LD.

O livro didático é montado por pessoas da própria escola e, apesar de ter a intenção de uma proposta mais comunicativa, a professora afirma que ele é bastante estrutural. Na sessão de história de vida, ela explica que as pessoas que confeccionaram o livro dizem que ele é holístico, porque trabalha todas as habilidades, porém, na opinião dela, isso não acontece. Além disso, o livro também tenta oferecer as variantes americana e britânica da LE para que o aluno tenha conhecimento de ambas, mas, segundo a professora, essas variantes são apresentadas de forma entrecruzada, fazendo com que o aluno não siga um padrão e fique confuso entre o uso das duas variantes.

As atividades oferecidas pelo livro, ainda segundo ela, muitas vezes não têm conexão entre si, mesmo que seja dentro de uma mesma unidade, assim o professor deve sempre procurar estabelecer as conexões de alguma forma.

Outros problemas apontados pela professora é que o livro possui erros de diagramação, palavras escritas de forma incorreta e propostas de atividades muito simples para o nível dos alunos.

O LD tem alguns textos dos quais não são indicadas as fontes de origem, faltando, desse modo, a informação sobre a autenticidade ou não das fontes.

Com referência à estrutura da escola e ao material didático, podemos perceber que eles não ajudam muito o professor no que se refere a questões ligadas ao ensino da cultura, pois os objetivos são voltados para aspectos estruturais.

Segundo Kramsch (2003), no contexto educacional muitas vezes estreita-se o ensino da gramática como um sistema formal, impondo ao aluno o que é aceitável ensinar, em que nível e em que idade.

Percebe-se que os objetivos desse contexto escolar são bem atrelados aos objetivos do LD, causando uma relação de dependência com ele em todos os participantes do contexto, ou seja, nos alunos e nos professores. Essa imposição está de acordo com a afirmação de Kramsch e é contrária a outra afirmação da própria autora, de que o princípio da relatividade lingüística reconhece tanto a presença do que é universal quanto do conhecimento cultural específico dentro do contexto educacional. Nesse caso, o que está sendo deixado de lado é a parte universal, pois a preocupação central da instituição é com os seus próprios objetivos, deixando de lado as diferenças culturais, por exemplo.

Esse tipo de contexto escolar bem como a política do papel que o livro didático desempenha nessa escola são fatores que podem limitar o trabalho da professora em sala de aula, inclusive no que se refere ao ensino de aspectos lingüísticos. Passaremos a observar agora aspectos da atuação da professora em sala de aula, as influências que o contexto acima tem sobre sua prática e quais são suas perspectivas acerca do ensino da cultura.

### 3.2. A professora: caracterização e perspectivas acerca do ensino da cultura

A professora tem uma postura que tende a ser a mais neutra possível no momento de fazer explicações que possam gerar polêmica acerca da cultura da LE.

Em duas aulas observadas, ela procurou explicar aos alunos a importância de respeitar a cultura do outro, encarando-a como algo diferente, sem julgamentos a respeito do que é bom ou ruim. Os excertos abaixo ilustram essa questão:

#### **Excerto 01**

Uma outra pergunta foi sobre se eles sabiam algo sobre casamentos em outras culturas. Eles começaram a falar sobre isso e comentaram que alguns povos faziam coisas estranhas, P comentou que as coisas não eram estranhas, mas sim diferentes. (Diário – Aula 6 – Noite)

#### **Excerto 02**

P continuou falando dos costumes como diferenças que devem ser respeitadas e ressaltou novamente que é bom saber os costumes dos outros povos, mas não se deve fazer julgamentos a respeito de ser bom ou ruim. (Diário – Aula 3 – Tarde)

#### **Excerto 03**

Os alunos passaram a falar sobre uma lei a respeito de uma multa que deverá ser cobrada de pessoas que colocarem nomes em inglês em seus estabelecimentos comerciais, por exemplo. P explicou que esta lei é para evitar o abuso do uso da LE no Brasil e evitar a identificação da cultura da LE com a cultura brasileira sem um fim preciso (estrangeirismo). Ela falou que tudo isso é uma questão de educação para o povo, que não se deve identificar com a cultura do outro, mas valorizar a própria cultura. (Diário – Aula 3 – Tarde)

#### **Excerto 04**

Uma aluna disse que gostaria de ir aos EUA e falar na sua LM para ver a reação deles e outra falou que elas gostavam de conversar em inglês na rua para ver a reação das pessoas. P explicou que essas não são boas estratégias, pois deve haver respeito pela língua do outro e se estamos no país deles e sabemos falar sua língua é necessário usá-la para que nos comuniquemos bem. Ao contrário, utilizar a LE em nosso país sem que outros a entendam é também uma postura de falta de respeito. (Diário – Aula 3 – Tarde)

No excerto 03, a professora explica aos alunos a importância da lei. Percebe-se que ela está informada sobre a questão e que tem clara a importância de valorizar a própria cultura, não supervalorizando a cultura do outro.

A sua postura é importante para os alunos, pois, desta forma, eles podem ao menos começar a conscientizar-se a respeito das diferenças que existem entre as línguas e da necessidade de evitar estereótipos ou supervalorizações. Os excertos 01, 02 e 04 também trazem opiniões da professora feitas de forma neutra. Nesses excertos, vemos a professora abordando assuntos sobre cultura de uma forma um pouco mais indireta, isto é, conversando a



respeito dessas questões com os alunos, mas, como já foi dito, de forma que possa chamar a atenção deles sobre aspectos voltados para barreiras culturais.

Ao caracterizar a professora, devo apresentar também trechos da sua história de vida, nos quais ela conta a sua formação desde o ensino fundamental até a universidade, e como isso tudo influenciou na sua formação, sua consciência a respeito de ser professora e de como a sua formação cultural foi também desenvolvida ao longo desse período.

Ela conta que começou a ter a disciplina de língua inglesa na quinta série e, desde então, teve uma mescla de professores, uns mais estruturais, outros um pouco mais comunicativos. O ensino médio esteve mais voltado para o vestibular, mas mesmo assim uma de suas professoras teve uma orientação mais comunicativa no ensino da LE.

Ela sentiu uma diferença muito grande em sua entrada na universidade, pois além de estar em uma classe heterogênea, isto é, uns com um conhecimento muito bom da LE e outros com conhecimentos bem básicos, ela se deu conta de que deveria estudar muito para ter bons resultados. A professora afirma, no entanto, que houve uma acomodação da sua parte neste sentido, pois deixou de lado o estudo da LE para dedicar-se melhor a outras matérias que não conhecia.

Um fato, segundo ela, que contribuiu para essa acomodação foi que a professora dos dois primeiros anos da graduação estava centrada em um ensino mais estrutural, permitindo, por exemplo, que os alunos falassem na LM em sala de aula o tempo todo, com aulas mais voltadas para a gramática, sem uma contextualização apropriada.

Na sua opinião, essa professora deveria ter incentivado mais os alunos a ter uma maior consciência a respeito do fato de que eles deveriam sair dali professores de LE. Ela também salienta a necessidade de a universidade ter um programa mais especial para formar professores, conforme é expresso no excerto a seguir:

**Excerto 05**

/.../ ela não tava ali dando aula (+) pra um curso de língua ela tava ali formando professor da língua (+) então mesmo que a pessoa não soubesse (+) a princípio a faculdade TEM que tê um programa (+) pra formá a pessoa (HistVida)

Algumas fontes de estudo que a universidade oferecia, como por exemplo, um centro de estudos, a professora afirma não saber da sua existência até o começo do segundo ano da faculdade, além de não saber utilizar os recursos oferecidos.

No terceiro ano da faculdade, houve uma troca de professores, que segundo ela, foi bastante brusca, pois o professor tinha uma orientação comunicativa e não permitia que os alunos falassem na LM em sala de aula. Isso fez com que ela saísse de sua acomodação e ficasse preocupada em recuperar-se. O professor, segundo ela, procurou conscientizar os alunos sobre o fato de que eles deveriam sair da faculdade professores de LE e ter um nível no mínimo intermediário de competência na LE para esse propósito. O excerto abaixo ilustra a questão:

**Excerto 06**

o outro professor passou a cobrar (+) essa habilidade oral (+) porque ele tinha essa consciência e falava pra gente (+) vocês sairão daqui professores de língua inglesa (+) isso não é só um curso /.../ vocês vão saí daqui com um diploma pra dá AULA disso /.../ vocês têm que tê no mínimo um (+) nível intermediário (+) pra saí daqui (+) caso contrário vocês ficarão (+) aqui (HistVida)

A professora afirma que passou a estudar mais, porém, acha que ainda precisa de um maior aprimoramento de seus estudos. Ela conta que, na época, a questão da produção oral era um problema, pois se tivesse colegas de classe com melhor produção oral em atividades interativas, ela deixava o colega falar. Isso acontecia principalmente no momento de relatar a conclusão da atividade para o professor. O excerto a seguir mostra a consciência da professora sobre o desenvolvimento de sua habilidade oral durante a graduação:

**Excerto 07**

/.../ e se meu colega soubesse mais que eu (+) eu deixava ele falá e eu ficava quieta (+) é errado porque eu deveria ter arriscado mais (+) pra tê menos problemas hoje (+) porque arriscando mais na época em que eu era aluna (+) como aluna eu tinha mais o direito de errá (+) do que hoje /.../ (HistVida)

Além das aulas ministradas em inglês, o professor do terceiro e do quarto ano também realizava discussões pedagógicas na LE, conforme expresso no excerto abaixo:

**Excerto 08**

a gente tinha discussões pedagógicas em inglês (+) nós tivemos de fazer /.../ apresentações /.../ porque ele queria desenvolver na gente não só a habilidade mas a consciência de que a gente sairia dali professor (+) e isso foi muito bom (+) se esse professor tivesse dado aula pra mim desde o primeiro ano (+) eu sei que hoje eu saberia muito mais do que eu sei e eu teria uma segurança muito maior /.../ em relação à sala de aula /.../ (HistVida)

Os lugares onde a professora iniciou sua carreira profissional contribuíram para que ela continuasse com um ensino mais estrutural, pois a primeira escola era de reforço escolar e a segunda escola não tinha uma exigência grande do professor ter uma habilidade oral realmente desenvolvida.

Por essa razão, ela sente ainda a necessidade de continuar seus estudos para um aprimoramento de seu aprendizado, pois ainda percebe erros na sua fala. A professora afirma, também, que esses erros são limitações que não devem ser transmitidas aos alunos, pois há o perigo de eles produzirem os mesmos erros. Desta forma, ela procura privilegiar as atividades de produção oral em sua sala de aula desde o início do curso.

Ao ser questionada a respeito do ensino de aspectos culturais em sala de aula, a docente afirma que não vê essa questão com muita clareza, pois, na opinião dela, é natural o fato de aprender uma língua e já aprender a cultura ligada a essa língua. Ela deu um exemplo relacionado a uma forma mais estrutural, o uso do tempo verbal presente perfeito, que seria, na sua visão, um tempo verbal bastante cultural, pois é de difícil tradução e está relacionado às experiências de vida. O excerto abaixo confirma essa questão:

**Excerto 09**

bom eu não tenho muito claro /.../ acho que é meio (+) natural /.../ que quando você aprende uma língua você acaba aprendendo a cultura desse país também /.../ o mais claro cultural por exemplo seria present perfect (+) se eu for pensá em estrutura (+) porque eu tenho que verificar qual que é o sentido daquilo é uma coisa que começou e não acabou (+) é uma experiência de vida /.../ (HistVida)

Na opinião da professora, o ensino mais estrutural não a auxiliou no conhecimento cultural da LE; apenas no terceiro ano da graduação ela conseguiu adquirir uma consciência um pouco mais explícita sobre essa questão, porém, ainda assim isto não ficou muito claro e, como consequência, sua sala de aula também se tornou defasada nesse sentido. Verifica-se essa questão no excerto abaixo:

**Excerto 10**

acho que não (+) acho que ainda não tenho da forma que deveria ser (+) porque se eu ainda não tenho claro pra mim (+) como que eu vou conseguir colocar isso em aula (+) de uma forma clara pra eles'' (+) então na verdade é uma falha minha (+) que atrapalha no aprendizado deles (HistVida)

Segundo ela, essa clareza pode ser adquirida por meio do conhecimento do país onde se fala a LE, e ela poderia verificar se as estruturas aprendidas funcionam realmente do jeito que aprendemos aqui no Brasil. O excerto abaixo ilustra essa afirmação:

**Excerto 11**

/.../ mas talvez uma vivência (+) maior uma (+) convivência com isso seria muito melhor (+) até hoje eu também não tive oportunidade de ir viajar (+) então eu ainda não passei um tempo (+) imersa nessa situação em que eu tenha de usar o inglês (+) o tempo inteiro (+) e acho que isso me auxiliaria muito (+) porque você vai vê desde uma (+) situação simples (+) até uma situação mais complexa /.../ e verificar se (+) é realmente da forma como a gente aprendeu (+) na escola (+) se eles usam (+) as mesmas estruturas (+) se usam as mesmas frases (+) que a gente imagina que seria o correto /.../ (HistVida)

Ao falar sobre esse assunto no questionário, a professora diz que o fato de não conhecer um país que fale a LE que ela ensina limita seus conhecimentos e pode oferecer uma visão estereotipada transmitida por outros:

**Excerto 12**

Isto limita um pouco meu conhecimento, já que o que sei depende daquilo que tenham me dito ou que eu tenha lido, apesar de me dar uma boa noção, acho que não é o suficiente, pois posso ter uma visão estereotipada passada por outros. (Quest)

Apesar de ela afirmar não ter muito claro o que seja o ensino de aspectos culturais em sala de aula, foi percebido, pelos dados, que a professora procura sempre explicar aos seus alunos questões a respeito das relações culturais, quando surge ocasião para esse tipo de discussão. Na sessão de história de vida, ela explica que no seu ambiente familiar tudo sempre foi muito explicado, nada era imposto, e que ela procura ter essa mesma postura com seus alunos. Observemos o seguinte excerto:

**Excerto 13**

(+) então da mesma forma como eu sempre recebi explicação (+) eu procuro explicá /.../ eu nunca tinha pensado nisso mas (+) talvez isso também influencie (+) nas minhas aulas (+) porque (+) sempre que um aluno me pergunta (+) mesmo que seja alguma coisa que ele vá aprender depois (+) eu falo /.../ funciona assim /.../ depois eu te explico melhor (+) mas ele não fica totalmente sem resposta (+) (HistVida)

Procurei, nesta subseção, fazer uma caracterização da professora, buscando nos seus relatos marcas que pudessem contar um pouco de sua história e das suas visões a respeito do

que seja o ensino de aspectos culturais. Vemos que ela tem claras as suas limitações e como ela sente a necessidade de aperfeiçoamento de suas habilidades.

Tratarei, a seguir, de algumas características dos alunos e de suas opiniões sobre o ensino de cultura.

### **3.3. Caracterização dos alunos**

Como já foi citado, foram observadas duas classes, uma do período noturno, com alunos no nível intermediário, e outra do período vespertino, com alunos no nível pré-intermediário.

Os alunos do período noturno estão em uma faixa etária de mais de 25 anos, e têm algumas dificuldades com a LE, principalmente no que se refere a vocabulário. Apesar do fato de a professora resolver as dúvidas, tentando sempre dar explicações na LE, eles têm necessidade, muitas vezes, da tradução das palavras explicadas.

O mesmo acontece com os alunos do período vespertino, que são adolescentes e procuram fazer todas as discussões na LM, também sempre precisando de traduções para novos vocábulos ou estruturas.

Dos alunos que foram entrevistados, a maioria havia estudado inglês em cursos anteriores e todos estudaram a LE no ensino fundamental e médio. Eles tinham como expectativa sobre o curso falar a LE fluentemente, pois dão maior importância à questão da comunicação.

Os contatos que os alunos têm com a LE fora da sala de aula são: Internet, livros, filmes, TV a cabo e amigos ou parentes.

Ao serem questionados a respeito de uma definição do que seja cultura no estudo de uma LE, alguns alunos (dois) não souberam responder, outros (quatro) apontaram diferenças de costumes, comportamentos e usos da linguagem:

**Excerto 14**

/.../ mas eu acho que é mais no aspecto comportamental (+) como por exemplo /.../ os lugares /.../ aqui no Brasil é tudo /.../ calor (+) então a gente (+) vai pra praia /.../ agora lá não (+) eles vão no inverno na neve (+) se divertem da mesma maneira /.../ eles têm o dia de ação de graças (+) nós não temos (+) não existe no nosso calendário /.../ (Entr-A3-Noite)

**Excerto 15**

Acho que seria o jeito deles (+) se comunicarem /.../ verbalmente /.../ costumes /.../ o jeito que eles falam no dia-a-dia deles (+) acho que seria isso cultura (Entr-A2-Tarde)

**Excerto 16**

/.../ eles usam uma palavra /.../ que tem vários sentidos sabe (+) uma coisa que pra eles assim é meia fácil (+) pra nós em português nós só: (+) especifica cada (+) palavra assim tem o seu sentido (+) no inglês já uma palavra tem vários sentidos /.../ o estilo de vida deles (+) é completamente diferente /.../ (Entr-A5-Noite)

Vemos no excerto 14 que o aluno relacionou cultura com diferenças de como as pessoas se comportam nas estações do ano ou com um dia festivo que existe no calendário dos falantes da LE e não existe no nosso.

Nos excertos 15 e 16, os alunos relacionam a cultura com questões mais ligadas à linguagem, o uso das palavras de forma diferenciada ou os vários significados que uma só palavra pode ter.

Ao serem questionados a respeito do ensino da cultura em sala de aula de LE, os alunos falaram de algumas atividades que provocaram uma maior consciência sobre a questão:

**Excerto 17**

/.../ a gente estudando uma língua estrangeira /.../ você percebe que é outro (+) é chocante /.../ diferença de inglês americano (+) ã: você já percebe que eles dão importância a outras coisas /.../ os hábitos deles são diferentes dos nossos /.../ quantos assuntos polêmicos a gente não debateu em sala de aula /.../ (Entr-A3-Noite)

**Excerto 18**

/.../ ela falou que (+) nem tem a língua inglesa né'' (+) e tem a: (+) a americana né'' (+) que é uma diferente da outra /.../ deu pra perceber que a cultura /.../ dos ingleses com os americanos é também diferente /.../ tem algumas palavras diferentes (+) e eles também tem um jeito diferente de comunicar-se (+) com as pessoas /.../ que é o inglês britânico né'' /.../ se adaptar à cultura americana do que se adaptar à cultura (+) da Inglaterra /.../ eu acho mais fácil a americana (+) e ela explicou /.../ que ia dar diferença entre as duas (Entr-A5-Noite)

**Excerto 19**

ela passou uns filmes também /.../ eu acho que poderia ser que tem mais coisa ainda /.../ mas o que ela passou deu para entender um pouco do que é (+) a cultura americana /.../ pelo que deu pra entender /.../ tem uma diferença da : (+) da raça (+) tem bairro (+) que é só pra negro né'' (+) e tem a divisão né'' (+) tem bairro de branco e bairro de negro (+) na escola também nas faculdades assim (+) acho que é uma coisa que eu não (+)

gostei muito da América é isso aí (+) na escola fica eles separado (+) os brancos e os negros /.../ (Entr-A5-Noite)

Percebe-se que mesmo com limitações de tempo, por causa da estrutura da escola, o trabalho feito pela professora conseguiu mostrar para os alunos possíveis diferenças entre culturas e esse fato despertou neles uma consciência um pouco mais crítica acerca do uso da linguagem. A aluna, no excerto 17, cita debates que a professora realizava em sala de aula e o aluno, no excerto 18, explica que a professora conversou sobre diferenças entre os povos falantes de LE tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos.

Vários podem ter sido os fatores que limitaram possíveis aprofundamentos em que os alunos pudessem fazer comparações e discutir sobre questões que pudessem oferecer algum tipo de barreira cultural. Alguns desses fatores podem ter sido a falta de tempo, que como já vimos, é limitado pela estrutura da escola, a falta de material apropriado, o fato de as aulas serem limitadas ao uso do LD, entre outros.

### **3.4. Caracterização da prática da professora: uma aula típica**

Como já foi citado no início deste capítulo, assisti às aulas de uma unidade do LD, no caso, a unidade 3, do período noturno, que foram escolhidas como aulas típicas da professora.

Na referida unidade a professora seguiu passos que se constituíram como aspectos padrões, já que ocorreram em quase todas as aulas assistidas. Poderia sintetizar esses passos da seguinte forma:

- apresentação do tópico da unidade com discussão sobre o assunto, procurando remeter-se à realidade do aluno;
- apresentação do tópico com o uso do LD;
- proposta de exercícios relacionados ao tópico;

- apresentação da estrutura gramatical da lição;
- proposta de exercícios relacionados à estrutura gramatical;
- aprofundamento das questões levantadas na unidade por meio da proposta de um outro texto com assunto relacionado ao tópico (às vezes o assunto tratado no texto que serve como aprofundamento da unidade não é ligado ao assunto original, isto é, o que foi tratado primeiramente, pode ser totalmente diferente);
- mais propostas de exercícios.

No início da unidade 3, a professora propôs um jogo com o objetivo de fazer uma revisão de tempos verbais. Esse jogo teve uma duração de 30 minutos e consistia em uma atividade em que os alunos deveriam fazer correções verbais nas frases apresentadas (Anexo 10).

A seguir, ela começou a apresentar o tópico da unidade. Para essa apresentação, a professora fez uma introdução, conversando com os alunos sobre assuntos relacionados ao assunto e fazendo perguntas sobre a realidade deles que pudesse levar a uma compreensão do assunto que iria ser introduzido na LE:

**Excerto 20** (Vídeo)

- P            why do you like so much computers?  
 A1           because (INCOMPREENSÍVEL) a machine that do a lot of things  
               /.../  
 P            where do you use (+) a computer?  
 A1           my job (+) work  
 P            in you job (+) ok (+) you need it to (+) do (+) reports (+) to do a research (+) on the internet (+) for  
               example  
               /.../  
 P            /.../ A5 ((ela fala o nome do aluno)) and you (+) what is the best technology for you?  
               /.../  
 A5           the television  
 P            the television” (+) why?  
 A5           multicanal  
               /.../

Depois desta conversa, ela apresentou o tópico com o auxílio do LD (Anexo 11); mostrou o texto introdutório da unidade, falando sobre o assunto que ia ser tratado no texto, sempre remetendo às experiências dos alunos, como no excerto abaixo:



**Excerto 21** (Vídeo)

- P take your book page (+) unit three page thirty seven (+) look here people (+) there are some pictures  
/.../  
P fork (+) can you image your life without a fork?  
A yes  
/.../

Na aula seguinte, a professora retomou o assunto, lembrando aos alunos o que havia sido falado. Foram propostos exercícios relacionados ao tópico que eles estavam discutindo. Havia um texto no qual os alunos deveriam ler o título e discutir o seu conteúdo somente baseado nesse título. Depois dessa discussão, eles leram o texto e fizeram os exercícios de compreensão (Anexo 12):

**Excerto 22** (Video)

- P we are talking about inventions (+) some inventions that use /.../ technology (+) somethings that are commom but we use everyday (+) somethings that are very important for us  
/.../  
P look here people (+) the title of the (+) text (+) hey that's my idea (+) what do you think this text is about?  
A3 inventions  
P inventions" (+) what kind of?  
A3 (INCOMPREENSÍVEL)  
P ok (+) what you have to do? (+) you are going to read this text (+) ok? (+) and tell me what (+) did you understand (+) right? (+) let's go (+) and then you can talk to your friends (+) to answer here but it's very quick (+) because it's very easy (+) right?  
/.../

Na outra aula, houve a apresentação do tópico gramatical. A professora fez uma introdução remetendo-se primeiramente à realidade dos alunos e depois explicando de forma mais aprofundada o assunto gramatical em questão. A seguir, foram propostos exercícios para uma melhor fixação das explicações dadas. No anexo 13 temos a transcrição dessa aula em sua totalidade.

Na última aula da unidade 3, houve mais uma discussão a respeito de dois textos apresentados que tinham como objetivo desenvolver nos alunos a habilidade da leitura, sendo que um deles tinha como proposta a leitura para procura de informações específicas e propostas de exercícios que os alunos deveriam fazer em sala de aula (Anexo 14). No final da aula, a professora solicitou aos alunos a resolução dos exercícios restantes como lição de casa.

A unidade 3 foi colocada como forma de termos uma melhor visão sobre a prática da professora. Vimos um pouco de como ela trabalha os tópicos em sala de aula e de como procura sempre o conhecimento de mundo dos alunos para desenvolver o assunto tratado.

Veremos agora o tratamento dos aspectos culturais na prática da professora.

### **3.5. O tratamento dos aspectos culturais**

Durante a coleta de dados, observei que alguns aspectos culturais apareciam em momentos como as interações entre alunos e professora em que eles conversavam sobre algum tópico ou sobre as suas experiências. Gostaria de apresentar aqui situações que se referem às dúvidas de vocabulário levantadas pelos alunos; às explicações sobre o uso de vocábulos na LE feitas pela professora; às interações com a realidade dos alunos e às comparações culturais.

#### **3.5.1. Exploração do vocabulário em sala de aula**

O vocabulário era explorado em sala de aula principalmente durante as interações que a professora procurava suscitar. Procurei abordar aqui dois aspectos: problemas com definições e diversidades de uso.

##### **3.5.1.1. Problemas com definições de palavras na LE**

Um dado que me pareceu significativo foi a frequência com que perguntas a respeito de vocabulário eram feitas e representavam uma dificuldade para a professora.

Muitas vezes, ela não conseguia encontrar o significado das palavras no momento em que era questionada, ficando a resposta para depois. Os excertos abaixo confirmam essa questão:

**Excerto 23**

Uma outra expressão surgida no meio da discussão foi “batida” (referente à bebida). P não sabia a expressão na LE e disse que iria procurar depois. (Diário – Aula 1 – Tarde)

**Excerto 24**

Os alunos perguntaram ditados como “João sem braço” e “ajoelhou tem que rezar”, porém P não sabia o equivalente na LE e prometeu trazer um dicionário de expressões idiomáticas na próxima aula. (Diário – Aula 2 – Noite)

**Excerto 25**

Depois ela perguntou como eles gostariam que fosse o dia do casamento deles. Um dos alunos falou em “luau”, mas a professora não encontrou o significado desta palavra. Ela falou que iria verificar depois. (Diário – Aula 6 – Noite)

**Excerto 26**

Uma das alunas perguntou o significado da palavra “encalhado”, P procurou no dicionário, mas não encontrou. (Diário – Aula 8 – Noite)

**Excerto 27** (Áudio – Aula 7 – noite)

**Segmento 1**

- P do you think couples usually live with one of their parents? ((ela leu a pergunta no LD))  
 what do you imagine A3? ((ela fala o nome da aluna))  
 A3 well  
 /.../  
 A3 ã: (+) the most I think they live with their parents but (+) it depends of the money  
 P yes it depends on the money (+) if they are young and they have money probably  
 they are going to have their own house  
 A3 who: é: (+) the: (+) who (+) gets married want to be a house  
 P yes (+) wants to have  
 A3 quem casa quer casa não é verdade?  
 P yes (+) who gets married wants to have a house

Os excertos 23, 25 e 26 referem-se a palavras que a professora afirmava não saber e que iria procurar depois. No entanto, ao deixar de lado a pesquisa sobre o léxico, ficava mais difícil de buscar as palavras em um outro momento para relatar os significados aos alunos em uma outra aula. Isso freqüentemente não acontecia.

Os excertos 24 e 27 referem-se a expressão idiomática (João sem braço) e a provérbios que ela não conseguia traduzir, mesmo apesar de ter afirmado possuir um dicionário de expressões idiomáticas.

Ao ser questionada durante a entrevista a respeito dos provérbios, a professora afirmou que tem dificuldades em encontrar os equivalentes na LE porque mesmo os

dicionários impõem barreiras para esse empreendimento. Os excertos abaixo confirmam essa questão:

**Excerto 28**

tenho ((dificuldades)) (+) eu não sei como eu procuro (+) apesar de eu ter um dicionário de expressão idiomática /.../ o meu dicionário por exemplo /.../ é dividido em partes do corpo (+) animais (+) objetos /.../ por exemplo (+) tem a palavra cabeça (+) aí você vai procurar por cabeça no dicionário /.../ vai tê (+) mil (+) expressões com a palavra cabeça mas como saber qual que equivale (+) àquela situação (+) então isso eu tenho dificuldade sim (+) porque eu não sei como começá a procurá (Entr)

**Excerto 29**

/.../ se é uma coisa assim nunca: ouvi falá /.../ são coisas às vezes que são criadas (+) ou algumas expressão que a gente (+) cria /.../ coisas do tipo da televisão brasileira (+) que vira moda (+) e que eles querem falá isso em inglês (+) que não vai tê o equivalente (+) dessa forma (+) nem se usando pra esse mesmo sentido (+) em inglês (+) e também tem a coisa de gírias /.../ e expressões já mais do dia-a-dia (Entr)

As dificuldades que a professora tem com relação ao uso de provérbios equivalentes entre a LM e a LE refletem-se, em um primeiro momento, no seu desconhecimento de aspectos culturais da LE que poderiam oferecer pistas para realizar as equivalências de significado entre as duas línguas. Entretanto, considerando o fator da impossibilidade do conhecimento da LE na sua totalidade, esse desconhecimento é perfeitamente aceitável. Essa é uma dificuldade geral entre os professores de LE, pois, ao nos depararmos com expressões que por vezes são intraduzíveis ou que utilizam outras palavras para dar o mesmo significado da LE para a LM, encontramos barreiras devido ao desconhecimento de aspectos culturais e freqüentemente devido a inadequação das fontes disponíveis para a pesquisa.

Dessa forma, o que permanece aqui como dificuldade para a professora é a fonte, no caso o dicionário, que oferece barreiras para o seu manuseio; o modo de procurar provérbios e expressões é diferente do modo como normalmente procuraríamos na nossa LM. Essa fonte apresenta-se, portanto, inadequada para os fins que a professora necessita, o que já é uma dificuldade a mais na procura de informações culturais na LE.

### 3.5.1.2. Diversidade de usos do vocabulário da LE

Um fato observado nas aulas é que a professora procura informar aos alunos que, muitas vezes, há vários significados para as mesmas palavras na LE. Ela explica isso falando que o uso de determinada palavra depende do contexto em que o falante se encontra. Vejo a importância disso no fato de que o aluno pode, ao comparar com sua LM, perceber as diferenças que existem entre a LM e a LE. Os excertos abaixo exemplificam esse fato:

#### **Excerto 30**

Ao falar sobre ganhar presentes de aniversário, P entrou no assunto do verbo “to get”; ela então pediu aos alunos frases com o verbo “to get” sem ter o sentido de “ganhar”. Após dar um exemplo, ela pediu que os alunos abrissem o LD e lessem as frases com “get”, perguntou se todos os empregos do verbo “to get” nas frases tinham o mesmo significado. Os alunos começaram a procurar os sentidos e P explicou que o que determina o sentido das palavras na frase é o contexto, segundo ela, eles devem sempre prestar atenção no contexto. Por fim, ela explicou o sentido de cada frase, fornecendo sinônimos para o verbo “to get”. (Diário – Aula 1 – Tarde)

#### **Excerto 31**

Durante a correção deste exercício ((do LD)), os alunos perguntaram o significado da palavra “guest”, P explicou dando dois sentidos com alguns exemplos, afirmando que o uso de um e do outro significado dependia do contexto. (Diário – Aula 9 – Tarde)

Esta contribuição da professora para que os alunos possam reconhecer diferentes significados para as mesmas palavras na LE indica que ela tem consciência da importância de enfatizar esses itens como forma de minimizar possíveis falhas de entendimento.

Vimos, nas diversas teorias apresentadas no capítulo I sobre a relação entre cultura e linguagem, a afirmação de que essa relação é bastante intrínseca e também bastante sutil. Os vários autores citados (Kramsch, 1998; Lo Bianco, 2003; Thanasoulas, 2001) afirmam que ensinar língua é ensinar cultura. Aqui a professora faz essa relação de forma bastante natural, durante alguma explicação mais gramatical ou não, o que já é um começo para que os seus alunos sejam chamados à atenção sobre o aspecto cultural da língua.

### 3.5.2. A busca pela interação com a realidade do aluno

A professora busca confrontar os novos tópicos das unidades do LD ou itens que ela pretenda ensinar com a realidade dos alunos, procurando fazer com eles sejam remetidos ao seu próprio cotidiano para entender, de alguma forma, o que estará sendo apresentado na LE.

Alguns exemplos desse tipo de comportamento estão no excertos abaixo:

#### Excerto 32

/.../ ela perguntou como eles gostariam que fosse o dia do casamento deles. (Diário–Aula 6–Noite)

#### Excerto 33

No LD havia um texto a respeito de uma organização chamada Dateline; era uma agência de matrimônios e ela começou a discutir com as alunas a respeito de agências de matrimônios e o que elas esperariam encontrar nestes lugares. (Diário – Aula 7 – Noite)

#### Excerto 34 (Áudio - Aula 8 – Noite)

P so so? (+) uma agência de namoros (+) right? (+) do you like the idea (++) of a:(+) of a dateline? (+) is it good?

A in some occasions (+) yes

P some occasions (+) yes (+) right (+) would you like to go to a dateline (+) if you need?

#### Excerto 35

Este exercício durou 30 minutos. No final, P perguntou aos alunos qual o tipo de trabalho que eles achavam mais interessante. Cada um deu sua opinião e falou o motivo da escolha. Depois ela perguntou qual tipo de trabalho era o pior. Uma das alunas deu sua opinião e P perguntou à classe se eles concordavam com ela; eles disseram que sim e discutiram sobre a profissão por uns minutos. (Diário – Aula 11 – Noite)

#### Excerto 36

P começou, então, a introduzir o tópico ‘voz passiva’, pedindo que eles retornassem no LD à p. 40. Para que eles pudessem fazer o exercício proposto, ela deu um exemplo. Ela perguntou aos alunos se na infância eles faziam muita bagunça e se eles já haviam quebrado o vidro de alguma janela. Eles começaram a contar algumas histórias a respeito das suas infâncias. Ela insistiu perguntando se eles já haviam quebrado algum vidro e se eles contavam para a mãe que foram eles que quebraram. Ela deu um exemplo deles jogando futebol, quebrando o vidro de uma janela e tendo que contar para a mãe. Se eles iriam dizer “eu quebrei” ou “o vidro foi quebrado”, desta forma ela introduziu o tópico voz passiva e pediu que eles fizessem o exercício. (Diário – Aula 14 – Noite)

#### Excerto 37 (Áudio – Aula 4 – noite)

((*Can I risk drinking the bottle water in this hotel?*  
*Certainly, sir. The manager has passed all the water himself!*))

/.../

P yes (+) can I risk? (+) posso arriscar bebê essa água daqui?

A ah:

A1 ah meu Deus do céu

P essa idéia aqui ó ((INCOMPREENSÍVEL)) é: (+) é igual a piadinha que a gente tem do saco de feijão

/.../

P achei um cabelo (+) na minha sopa (+) ele fala pro garçon (+) e o garçon não não se preocupa não (+) esse é o cabelo do saco do feijão (+) aí ele continua comendo (+) daqui a pouco o garçon chama FEIJÃO VEM CÁ

**Excerto 38**

A2 it is: like (+) Fica Comigo (+) on tv?

A3 (INCOMPREENSÍVEL)

P yes (+) it is similar (+) because (+) at in Fica Comigo (+) you have to find a person before (+) yes? (+) you pick up (+) them (+) you select them (+) before ã: (+) before the program (+) yes? (+) for example if you send your information to the program (+) they are going to: (+) select some girls (+) similar to you (+) that like the same things (+) AND THEM (+) you choose one of them (+) yes? (+) right? (+) but here our (+) history (+) it isn't on tv (+) ok? (+) but it's the same idea (+) how was the name at Silvio Santos?

A3 Quer Namorar Comigo (+) não é Quer Namorar Comigo?

Kramersch (1998) fala sobre a relação linguagem-cultura, afirmando que a linguagem expressa, incorpora e simboliza realidades culturais, fatos que podem ser compartilhados por membros de uma mesma comunidade discursiva. Aqui a professora remete os alunos às suas próprias realidades discursivas e a uma visão de mundo compartilhada entre eles, em uma tentativa de fazê-los compreender o assunto que ela quer explicar e que está relacionado a um outro universo cultural que é o da LE.

No excerto 32, ela pergunta aos alunos sobre o dia do casamento deles, como forma de introduzir o tópico da aula, nos excertos 33 e 34 (Anexo 15) ela introduz o tópico sobre agências de matrimônios, conversando com os alunos sobre a importância de uma agência desse tipo para a vida deles.

O excerto 35 exemplifica um exercício sobre profissões e, ao final desse exercício, ela procurou discutir sobre as várias profissões, pedindo aos alunos que dessem motivos para suas escolhas a respeito do assunto.

Mesmo ao introduzir um tópico mais gramatical, como a voz passiva no excerto 36, a professora procura fazer com que os alunos sejam remetidos a experiências concretas para entender o assunto. E, finalmente, nos excertos 37 e 38, ela fala, respectivamente, sobre uma piada e sobre um programa de televisão popularmente conhecidos para que os alunos possam estabelecer comparações entre a LM e a LE.

### 3.5.3. Comparações culturais

As comparações culturais foram suscitadas por meio de atividades que envolviam algum aspecto da cultura da LE, como por exemplo, o trabalho com piadas e as discussões a respeito de comemorações, como aniversários e casamentos ou o característico costume inglês da Troca da Guarda.

#### 3.5.3.1. Reações negativas

As propostas de atividades aqui apresentadas possuem uma base cultural, pois trazem o confronto com uma realidade diversa daquela do aluno, que pode causar mal-entendidos em algumas circunstâncias. Exemplifico essa afirmação com alguns excertos:

##### Excerto 39

P escreveu na lousa os verbos que deveriam ser usados nos espaços (porém, não na ordem correta), pois a atividade proposta era de preenchimento de lacuna. Os alunos fizeram a atividade, tirando as dúvidas de vocabulário.

Durante a execução do exercício, uma das alunas comentou que as piadas eram “chatas”, P, porém, não fez nenhum comentário.

Na correção dos exercícios, os alunos comentaram novamente que as piadas eram “ridículas”. Cada um leu uma piada e falou o verbo correto. P explicou o sentido de algumas piadas que eles não haviam entendido. (Diário – Aula 4 – Noite)

##### Excerto 40 (Áudio – Aula 4 – noite)

###### Segmento 1

- A3 my dog digs holes in my garden all the time (+) what can I do about it? (+) have you considered hiding the spade?  
/.../
- P the idea here is (+) the dog digs holes (+) but the dog doesn't have to use a spade (+) the dog has its paws (+) right?  
/.../
- A1 isso aqui (+) ela queria escondê a: pá é isso? (+) eu não tô entendendo  
/.../
- P é uma piadinha (INCOMPREENSÍVEL)
- A1 em vez de colocar uma frase (+) decente

###### Segmento 2

- P the idea is (+) they like reading books about money (+) why? because they like Czech ((com a pronúncia de 'cheq')) books (+) but Czech books are not books about cheques (+) but ((INCOMPREENSÍVEL)) like Brazilian book French book Italian book
- A4 ah:
- P you didn't like or didn't understand?
- A4 I didn't like



Os excertos acima mostram trechos de aulas em que a professora procura trabalhar um tipo de proposta que possui uma base cultural, pois relaciona-se com piadas na LE (Anexo 16). Entretanto, permanece uma proposta mais estrutural de preenchimento de lacunas com os tempos verbais corretos.

Ela busca exemplificar o sentido das piadas e fazer com que os alunos percebam as diferenças de pensamento. Eles, no entanto, acham que as piadas são ridículas ou chatas e fazem comentários nos quais demonstram não terem gostado das piadas.

Ao ser questionada na entrevista sobre a questão cultural na proposta da atividade com as piadas, a professora afirma:

**Excerto 41**

tinha um pouco ((de proposta cultural)) /.../ eu devo ter falado por exemplo que muitas piadas eles não achariam graça (+) porque tem muito dessa coisa (+) eles tinham que preencher assim com os tempos verbais /.../ tinha que ter aquisição de vocabulário /.../ porque tinha algumas piadas /.../ que eles não entenderiam (+) e outra coisa (+) de mostrá o que que é (+) engraçado pra gente e o que seria engraçado pro americano por exemplo (+) que era um livro americano (+) é: (+) o tipo de evidência /.../ porque a gente de tudo a gente ri de corrupção /.../ mas o americano de certa forma não (+) ele ri do imprevisível (+) por isso que muitas vezes /.../ entra mais a questão cultural (+) porque os alunos comentam em aula e também a gente quando assiste algum seriado /.../ fala assim nossa eles se matam de tanto ri (+) e a gente não acha graça (+) mas aí tá o costume (+) qual que é o hábito desse povo /.../ de que forma eles pensam /.../ então é uma diferença cultural (+) que eles precisam ter em mente de certa forma (+) o que que acontece /.../ não que ele vá ri (+) mais do que o outro (+) ou que esteja certo um ou errado o outro (+) simplesmente saber que existem diferenças (+) e entender os motivos pelos quais isso acontece (Entr)

Nesta categoria, vemos explicitado o valor da relação cultura-linguagem já tratado no capítulo I, por meio de citações de vários autores (Lo Bianco, 2003; Kramsch, 1998; Brown, 1987; Thanasoulas, 2001). O desconhecimento de valores culturais ligados à linguagem pode levar a mal-entendidos e à criação de estereótipos. Neste caso, o fato de achar que os membros da cultura da língua-alvo riem de coisas talvez absurdas e sem sentido. A afirmação de Kramsch (1998) de que estudar uma língua é conhecer as bases intelectuais de um povo é bastante apropriada nesse contexto.

Um dos motivos para o ensino da relação cultura-linguagem em sala de aula, segundo Tomalin e Stempleski (1993), já citados no capítulo I, é que o aluno possa ter uma maior conscientização a respeito das conotações culturais de palavras e frases na língua-alvo.

Neste sentido, aqui também a importância do uso de estratégias para a conscientização dos alunos, ligadas às afirmações de Kramsch (op.cit.) e Savignon e Sysoyev (op.cit.), são reafirmadas.

### 3.5.3.2. Reações positivas

Algumas propostas de atividades foram recebidas de forma positiva pelos alunos. Nessas propostas, eles discutiram diferenças culturais e a professora falou sobre alguns de seus conhecimentos a respeito de outros costumes. Coloco aqui alguns excertos que exemplificam esse tipo de atividade:

#### Excerto 42

Logo no início da aula P perguntou aos alunos se haviam feito lição de casa, que consistia em ler um texto do LD sobre costumes em festas de aniversários em outros países /.../ Uma das meninas falou sobre a parte dos aniversários na China e afirmou não ter gostado da idéia de fazer festa de aniversário apenas de dez em dez anos. Uma das alunas achou interessante o fato de que na Índia as crianças não vão à escola no dia do aniversário, ela achou isso muito bom. Os alunos então começaram a fazer comparações entre os costumes lidos no texto e os costumes brasileiros. P explicou que os costumes são diferentes e que os alunos deveriam conhecê-los, porém, não poderiam aprovar ou desaprovar, eles poderiam somente conhecer sem julgar /.../ Ela contou uma história sobre uma sua aluna que ia fazer o primeiro aninho de seu filho e que o costume daquele povo era que, se fosse filho homem, os convidados deveriam comer arroz e se fosse filha mulher, os convidados deveriam comer bolo. (Diário – Aula 3 – tarde)

#### Excerto 43

Depois ela perguntou como eles gostariam que fosse o dia do casamento deles. /.../ Uma outra pergunta foi se eles sabiam algo sobre casamentos em outras culturas. Eles começaram a falar sobre isso e comentaram que alguns povos faziam coisas estranhas. P comentou que as coisas não eram estranhas, mas sim diferentes. /.../ Eles passaram então ao texto que seria para leitura no LD; o texto trazia frases sobre costumes em casamentos em alguns países. /.../ Um dos trechos falava sobre o casamento na Itália, que trazia o bolo como símbolo de fertilidade. P fez um paralelo com o costume brasileiro, que segundo ela, a abertura da champanha pelo noivo é o símbolo de fertilidade para nós. /.../ Os alunos verificaram no texto outros costumes similares aos brasileiros, como o de carregar a noiva e o uso do vestido branco e do véu. /.../ Depois da leitura dos trechos, eles conversaram sobre quais costumes eles achavam mais interessantes. (Diário – Aula 6 – noite)

#### Excerto 44

Para esta aula, os alunos haviam tido a incumbência de procurar na Internet informações sobre cidades, tanto dentro quanto fora do Brasil. /.../ A professora falou sobre a Troca da Guarda no Palácio de Buckingham. Ela contou como acontecia, sobre o fato de ser um momento especial e que atraía muitos turistas. (Diário – Aula 9 – Tarde)

#### Excerto 45

P     ã: there is a thing that is very interesting on (+) Buckingham Palace (+) when /.../ they change (+) the Guard (+) do you know that there is a very (+) beautiful and interesting ceremony about it?  
AA    yes  
P     yes (+) not just they change the Guard (+) for example (+) it's five o'clock (+) one Guard goes out and another one/  
      /.../

P /.../ the Royal Guards (+) they are: (+) different from the guards that we take (+) on the street /.../ and when they change there is a ceremony about this (+) you can see (+) this because it's open

As propostas acima foram bem recebidas pelos alunos, que entraram nas discussões procurando verificar as possíveis diferenças existentes entre os costumes, questionando e discutindo com a professora.

O foco das aulas, no entanto, está nos usos e costumes dos vários povos e não em questões ligadas ao uso da linguagem propriamente dito. Essas questões podem causar maior interesse nos alunos porque estão relacionadas a aspectos mais visuais, isto é, aspectos em que os alunos podem utilizar-se de imagens para fazer as respectivas pontes entre sua LM e a LE, enquanto que o uso da linguagem é algo mais sutil e que fica menos visível no aprendizado de uma LE. As discussões são mais interessantes porque os alunos conseguem confrontar os costumes da LE com os costumes de sua própria língua de forma mais imediata (Anexo 17).

A proposta de atividade dos excertos 44 e 45 é de que os alunos deveriam buscar na Internet duas cidades, uma no Brasil e outra no exterior, e falar sobre elas, o que eles haviam encontrado de mais interessante, fazer algum tipo de comparação entre usos e costumes e dar opiniões sobre o que eles mais haviam gostado (Anexo 18).

Na sessão de visionamento, este trecho foi escolhido por ser o mais expressivo no sentido de que trazia comparações entre cidades do Brasil e do exterior, opiniões dos alunos e uma explicação da professora a respeito de um costume inglês que é a Troca da Guarda. Após assistir ao vídeo, a professora foi solicitada a falar sobre a sua proposta de atividade, qual o seu objetivo e se ela achava que ele havia sido alcançado. Os excertos abaixo trazem as opiniões da professora:

#### **Excerto 46**

que eles tomassem conhecimento sobre outras cidades (+) no caso da língua que a gente tava estudando (+) depois seria fazer uma comparação de atos e costumes (+) que eles tenham visto (+) nessas outras cidades com algumas cidades do Brasil (+) ou que tivessem o: (+) mesmo tipo de característica (+) ou que fossem (+) completamente diferentes (+) isso dependeria do que que eles trouxessem pra aula (+) pra gente discutir a respeito (+) eles derem as opiniões deles (+) falarem o que que eles gostam (+) o que eles não gostam (+) o que que eles acham de interessante na cidade ou não (+) e assim por diante (Visio)

**Excerto 47**

((a proposta cultural)) não só talvez seja o início (+) mas não só ela (+) se o objetivo for realmente trabalhá a cultura (+) eu acho que é mais fácil se você tivé (+) pré-determinado quais são as cidades (+) pra que você (+) levante todas as informações sobre ela (+) porque ali eu não sabia qual que eles (+) iriam me trazer (+) então não dá pra você sabê exatamente tudo o que vai se passá (+) agora se tiver o objetivo só de ser (+) é: (+) da cultura propriamente dita (+) tem que ser estabelecido (+) cada um vai procurar essa essa e essa (+) porque aí o professor também já vai saber (+) que tipo de informação que ele vai trazer (+) aí vai tem que ser uma coisa mais limitada (Visio)

Vemos que esta atividade não teve uma proposta claramente cultural, como explica a professora. Desta forma, ela afirma que seus objetivos foram alcançados, dentro dos parâmetros escolhidos para aquela ocasião. O fato de fazer uma explicação a respeito de um costume inglês, que é o da Troca da Guarda, foi ligado novamente a um aspecto mais visual, isto é, que pode ser imaginado pelos alunos, da cultura da língua inglesa. Além disso, ela tem claro que devem existir delimitações e trabalhos mais específicos para uma proposta cultural.

Contudo, a atividade de procura na Internet por informações sobre as cidades já pode ser uma iniciativa positiva para que os alunos entrem em contato com questões culturais.

### **3.6. Relação entre a formação pré-serviço da professora e sua prática em sala de aula**

Apresento agora, alguns dados da história de vida, da entrevista e do questionário que nos oferecem pistas para percebermos a relação entre a formação pré-serviço e a prática em sala de aula da professora.

Dois pontos serão abordados aqui: a relação entre a formação pré-serviço e a prática em sala de aula propriamente dita, e as crenças da professora com relação à abordagem comunicativa e ao ensino estrutural em sua atuação em sala de aula.

### 3.6.1. Formação pré-serviço e prática em sala de aula

Durante a graduação, a professora afirma que o seu contato com a parte cultural só foi feito a partir da segunda metade do curso e isso não a auxiliou a ministrar aulas com uma maior consciência a respeito de questões culturais, não conseguindo ter claro como fazer esse trabalho. Ela conta que houve propostas de trabalho com situações de formalidade e de informalidade, por exemplo, e atividades com expressões idiomáticas, principalmente no terceiro e quarto anos do curso. Houve também uma lista de expressões que foi dada na graduação, e, segundo ela, pode ter ajudado no reconhecimento de um número limitado de expressões (20 no total), como citado nos excerto 48 e 49 abaixo:

#### **Excerto 48**

/.../ essa folhinha que a gente teve de provérbios e expressões idiomáticas (+) na faculdade /.../ são vinte (+) fora daquelas vinte eu busco onde como de que jeito (+) e se são coisas que a gente não usa muito também acaba (+) passando (+) e é igual (+) a gente na faculdade (+) quando um professor que é inglês (+) chegou perguntando se a gente tinha acordado com os (+) com os passarinhos invés de falar que acordou com as galinhas (+) então ele fez uma certa analogia lá do jeito dele (+) e é: (+) acho que é esse tipo de dificuldade que a gente acaba passando também ao contrário (Entr)

#### **Excerto 49**

a gente tinha algumas coisas de situações (+) contextos /.../ questão de formalidade e informalidade (+) então isso também era trabalhado /.../ por exemplo (+) foi um dia que foi uma atividade só de expressões /.../ não sei se eu diria expressões idiomáticas (+) mas coisas (+) que a gente usa do tipo colar na prova como que você vai fazê isso em inglês /.../ quais são as expressões prontas (+) pra determinadas situações em inglês (+) e não fazê uma tradução (+) porque se a gente for traduzir (+) vai ficar completamente descabido (+) então este tipo de atividade foi feito (+) no terceiro e no quarto ano (+) da faculdade (Entr)

Apesar das propostas acima, a professora considera o ensino de aspectos culturais na graduação como não tendo sido devidamente enfatizado, como mostra a sua resposta no questionário ao ser perguntada sobre esse assunto:

#### **Excerto 50**

Os aspectos culturais não foram enfatizados ao longo da graduação, alguns professores mencionaram, mas não houve um trabalho voltado a este assunto. Em relação à linguagem-cultura, um professor falava quando julgava necessário e as atividades eram desenvolvidas juntamente ao conteúdo da disciplina. (Quest)

Esse fato, portanto, limitou um pouco a ação da professora em sala de aula com relação a um ensino mais explícito de questões culturais.

Além disso, podemos observar que a professora tenta reproduzir o ensino que teve na universidade em sua sala de aula. Sua ação pedagógica é similar à ação do professor que ela teve na graduação, isto é, ambos explicitam questões culturais em sala de aula quando sentem que é necessário. O excerto 50 fala sobre a atuação do professor na universidade e o excerto abaixo aborda a atuação da professora:

**Excerto 51**

Eu não determino que falarei sobre aspectos culturais. Quando acho necessário, em relação ao conteúdo trabalhado, explico aos alunos a diferença de raciocínio entre as duas línguas, a diferença de importância e hábitos. (Quest)

Uma outra afirmação da professora é a de que o conteúdo cultural está inserido no decorrer das aulas o que, a meu ver está relacionado ao seu aprendizado na graduação, como já vimos no excerto 51 acima, em que a professora falava sobre a relação cultura e linguagem quando achava necessário. O excerto 52 mostra a afirmação da professora sobre o conteúdo cultural estar atrelado ao conteúdo de suas aulas:

**Excerto 52**

Os conteúdos culturais estão dissolvidos no conteúdo das aulas, pois não há como separar a linguagem da cultura estrangeira, mas, em alguns momentos, é importante chamar a atenção a aspectos culturais da LE. (Quest)

Vemos, então, que mesmo não utilizando um ensino mais explícito sobre questões culturais, a professora sente a necessidade de falar sobre elas, mesmo que misturadas ao conteúdo da matéria que está sendo ensinada.

Um outro fator a ser mencionado é que a professora julga sua preparação na graduação como muito boa em relação às suas crenças e à parte pedagógica, pois ela sempre procura construir sua prática sobre aquilo que acredita ter sido a base para o seu ensino. O excerto abaixo confirma essa afirmação:

**Excerto 53**

também então a parte de formação (+) em relação às minhas crenças /.../ a parte pedagógica em relação a isso eu tive uma formação muito boa (+) na faculdade (+) e eu procuro fazer daquela forma que eu acredito (+) às vezes tem (+) algumas coisas externas (+) como por exemplo escola eh: (+) contenção de gastos que acabam interferindo /.../ no andamento (+) daquilo que eu realmente gostaria de fazer (+) mas na medida do possível procurar (+) organizar e ir melhorando a cada vez /.../ (HistVida)

A professora afirma que o que forneceu uma boa base para sua ação em sala de aula foram as aulas de Lingüística Aplicada na universidade, além da Iniciação Científica feita durante a graduação. A Iniciação Científica era voltada para pesquisa em sala de aula, com observação de um outro professor. O objetivo era verificar se o professor agia da forma que ele afirmava agir e segundo as suas crenças.

A segunda parte de sua pesquisa foi a chamada pesquisa-ação, isto é, a professora observava sua própria conduta em sala de aula. Durante essa pesquisa, ela pôde observar sua atividade e tirar conclusões positivas dessa experiência, no sentido de ter procurado refletir bastante sobre as propostas que fazia em sala de aula, quais eram as diferenças entre a sua prática e o que ela se propunha a fazer e quais os efeitos que essa prática tinha sobre os alunos. Ao falar sobre a pesquisa-ação, a professora afirmou o seguinte:

**Excerto 54**

/.../ mas o que eu percebi foi que eu refleti muito (+) durante esse tempo todo /.../ porque eu via /.../ tudo aquilo que eu fazia de errado /.../ não por ser errado (+) mas por ser diferente daquilo que eu tinha me proposto a fazer /.../ (HistVida)

Apesar de ter tido algumas limitações com relação a um ensino mais explícito de aspectos culturais, a experiência da professora na universidade foi positiva e a ajudou a ter bases para sua prática em sala de aula.

### **3.6.2. Influências do ensino estrutural e da abordagem comunicativa em sua prática**

O ensino mais estrutural, na visão da professora, foi uma barreira no começo de sua carreira, pois ela acreditava não conseguir nem mesmo ter condições de ministrar aulas em que precisasse utilizar a habilidade oral. O excerto 55 ilustra essa questão:

**Excerto 55**

/.../ e o meu primeiro trabalho como professora foi numa escola de reforço (+) escolar (+) quando a dona da escola /.../ me chamou pra entrevista (+) ela precisava de uma professora de inglês e não de português (+) e eu falei pra ela /.../ olha eu preferia dá aula de português e não de inglês /.../ ainda não tenho habilidade desenvolvida /.../ então ela falou assim aqui você não vai precisar falá (+) porque é um acompanhamento de: (+) escola (+) tanto particular quanto pública /.../ falei não a parte de gramática esses exercícios de interpretação

de texto (+) isso tudo eu sei como fazê e sei ensiná /.../ eu só não tenho segurança em relação (+) à habilidade oral (HistVida)

O seu maior contato cultural foi no ensino com a abordagem comunicativa, pois nas aulas o professor apresentava situações mais cotidianas e aspectos da cultura relacionados à linguagem. O excerto abaixo confirma essas afirmações:

**Excerto 56**

eu acho que mais o contato ((cultural)) que eu tive com a abordagem comunicativa (+) porque o que foi estrutural foi estrutural mesmo (+) e o: de abordagem comunicativa é que a gente tinha contato um pouco com a situação (+) com o uso da linguagem no dia-a-dia por exemplo (+) situações de formalidade e informalidade (+) aspectos do tipo ah: a gente em português pensa de uma certa forma em inglês pensa-se de uma outra maneira (+) então eu tenho que usá a língua de uma outra forma (+) às vezes até coisa do tipo tempo verbal (+) como que a gente pensa em português como que eles pensam (+) em inglês (+) prá você usá realmente a língua como ela é em inglês (+) e não fazê só uma transposição (+) do português pro inglês como se fosse uma versão (Entr)

Desta forma, apesar do início de sua carreira ter tido uma influência maior do ensino mais gramatical, que causou algumas barreiras para o seu trabalho, a professora afirma que teve uma influência muito positiva da abordagem comunicativa, a qual ela gostaria de adotar como princípio para sua prática em sala de aula. No excerto abaixo, ela conta sobre o choque que foi a passagem do ensino mais estrutural para a abordagem comunicativa:

**Excerto 57**

A princípio foi um choque /.../ porque era uma coisa totalmente diferente (+) mas logo que eu comecei a ver a abordagem comunicativa (+) eu me dei conta de que era aquilo que eu precisava (+) e que era daquela forma que eu gostaria de estudá (+) então isso pra mim foi muito bom (+) porque: /.../ eu não estava feliz com o que eu tinha desenvolvido (+) da minha própria habilidade /.../ eu sabia que eu precisaria (+) ter uma postura (+) perante a minha sala como professora (+) daquela forma de abordagem comunicativa (+) porque é isso que o aluno precisa (+) o aluno não precisa mais ficá: (+) traduzindo frase não precisa mais ficá (+) simplesmente preenchendo lacuna (+) o aluno precisa hoje da língua (+) pra se comunicá (+) seja pra uma entrevista de trabalho /.../ seja pra ele viajá (HistVida)

Ela também explica como tenta trabalhar incentivando a produção oral em sua sala de aula:

**Excerto 58**

/.../ eu procuro por exemplo /.../ pelos assuntos que tem (+) no livro /.../ fazê uma discussão em relação àquilo (+) então por exemplo tem lá uma coisa sobre roupa (+) aí eu começo perguntando /.../ vocês gostam de comprar roupa (+) vocês se preocupam muito com isso não se preocupam /.../ então eu procuro sempre trazer uma discussão sobre aquele assunto /.../ que é uma forma de você clarear vocabulário /.../ trazer a pessoa pra'quela realidade pra ele sabê também aquilo que ele vai encontrar depois /.../ (HistVida)

Sobre suas crenças a respeito da abordagem de ensino de línguas, a professora afirma que a abordagem comunicativa é muito importante para seu próprio modo de estudar e para seu comportamento em sala de aula junto aos seus alunos. Apesar disso, percebe-se que,



principalmente por imposição do material didático, em suas aulas há a prioridade do ensino gramatical.

Ao afirmar que o problema da tradução é bastante forte em sala de aula, devido a história de aprendizado dos alunos, a professora explica que procura conduzir suas aulas de forma a desvincular-se um pouco da recorrência à tradução:

**Excerto 59**

o aluno ainda tem hoje muito a questão da tradução muito forte (+) porque na escola /.../ ainda tem muito disso /.../ o aluno chega pra um curso de línguas dessa forma também (+) até você desviculá um pouco leva um tempo (+) mas depois eles acabam acostumando /.../ por isso como eu vi pra mim a abordagem comunicativa como muito melhor (+) eu procuro fazê isso pra eles também (+) pra que seja cada vez melhor (HistVida)

A abordagem comunicativa foi, portanto, importante para a professora, pois ofereceu bases para a sua prática, porém, ela também tem a influência de sua orientação estrutural. Assim, apesar de ter o desejo de seguir a abordagem comunicativa em suas aulas, ela realiza, por exemplo, as atividades de produção oral centrando nela mesma as interações; além de ter que seguir a metodologia oferecida pelo LD, nesse caso por imposição do contexto em que se encontra, que é gramatical.

### **3.7. Discussão dos dados**

Na discussão dos dados, primeiramente, responderei às duas perguntas de pesquisa que orientam esta investigação, que são:

1. Como o ensino de aspectos culturais enquanto relacionados ao uso da linguagem é realizado por um professor de língua inglesa em sala de aula?
2. Como o professor relaciona o conteúdo de sua formação pré-serviço com sua prática de sala de aula voltada aos aspectos culturais no uso da língua estrangeira?

Em seguida, trago comentário sobre as contribuições da professora participante da pesquisa.

### **3.7.1. Respostas às perguntas de pesquisa**

Para responder à primeira pergunta, vou referir-me à sala de aula observada, ao contexto educacional no qual esta sala de aula está inserida, aos alunos e à atuação da professora.

Como vimos, a professora tem uma postura bastante aberta com relação ao ensino de aspectos culturais, procurando sempre ficar atenta para algum detalhe que possa ser conversado em sala de aula. Essas conversas surtiram alguns efeitos, pois os alunos têm na sua concepção de cultura diferenças de linguagem, de hábitos e costumes.

Conforme vimos em alguns autores, entre eles Kramsch (2003), Savignon e Sysoyev (2002), o uso de estratégias é importante para uma conscientização do aluno a respeito da cultura da língua-alvo. Tomalin e Stempleski (1993) oferecem várias razões para que esse ensino se realize em sala de aula:

- ajudar os alunos a entenderem que todas as pessoas possuem comportamentos culturalmente condicionados;
- ajudar os alunos a entenderem que variáveis sociais como: idade, sexo, classe social influenciam no modo como as pessoas falam e comportam-se;
- ajudar os alunos a conscientizarem-se sobre comportamentos que são convencionais na cultura da língua-alvo;
- ajudar os alunos a terem uma maior conscientização a respeito das conotações culturais de palavras e frases na língua-alvo;

- ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de avaliar e refinar avaliações sobre a língua –alvo;
- ajudar os alunos a desenvolverem habilidades para localizar e organizar informações sobre a cultura da língua-alvo;
- estimular nos alunos uma curiosidade intelectual sobre a cultura da língua-alvo, bem como uma empatia com relação aos falantes nativos da LE.

Dentre esses itens, percebemos que a sala de aula da professora pesquisada contempla quase todos, considerando as limitações, que como já vimos, são mais externas à sala de aula. Mesmo assim, ela consegue fazer com que os alunos explorem a culturalidade da LE, oferecendo propostas ou conversando sobre aspectos culturais da LE.

Ela oferece aos alunos oportunidades para verificarem diversidades no uso do vocabulário da LE, explicando os diferentes contextos em que o significado de palavras pode ser inserido. Uma outra característica que podemos observar é a relação com a realidade do aluno, pois entrar no universo do estudante para depois entrar no universo da LE proporciona uma certa conscientização de possíveis diferenças que os alunos possam encontrar.

Os fatores que oferecem uma maior barreira para a atuação da professora são o contexto escolar e o livro didático, que limitam sua prática com inúmeros testes e provas, oferecendo pressão aos alunos que precisam estudar apenas o conteúdo do LD. Além do fato de que este mesmo LD não a auxilia no processo de ensino, pois possui muitos defeitos, desde sua confecção até seu conteúdo.

As atividades propostas, tanto as que tiveram reações positivas como aquelas que tiveram reações negativas, têm ligação com aspectos culturais. As propostas que tiveram reações mais positivas tinham como base usos e costumes da LE em seu sentido mais visual, isto é, que proporcionam aos alunos imagens daquilo que estava sendo dito e permite o entendimento com mais facilidade.

As atividades que foram recebidas de forma negativa, no caso as piadas, tinham como base questões ligadas à linguagem, isto é, àquilo que permanece mais discreto, misturado às sutilezas da fala e de percepção mais difícil. Isso torna as propostas mais complicadas e pode criar barreiras ao aprendizado.

Kramsch (2003) aborda três questões ligadas ao princípio da relatividade lingüística. As questões levantadas pela autora sugerem mudanças em tudo o que envolve o contexto escolar para uma melhor compreensão das perspectivas culturais que estão em jogo. Podemos fazer uma avaliação da realidade em que está inserida a sala de aula sob os aspectos colocados pela autora (id.):

- perspectivas mais maléaveis sobre o ensino da LE no mundo, que devem ser adequadas a cada cultura, levando-se em conta a LM do aluno e suas influências culturais;
- mudanças dentro do próprio contexto, levando em conta as perspectivas dos alunos, mais do que práticas voltadas para as questões estruturais;
- modelar as aulas para uma melhor compreensão, por parte dos alunos, dos aspectos culturais de uma LE.

As necessidades de mudanças são claras no contexto externo da sala de aula em questão, mas que tem uma forte influência no seu interior, pois, conforme vimos, não há maleabilidade no ensino de LE: os membros da escola realizam os planejamentos estando mais preocupados com o cumprimento de prazos, além das questões mais estruturais do ensino de LE. A sala de aula, por sua vez, fica mais limitada a esse contexto.

Contudo, mesmo no contexto apresentado, a professora procura adequar as aulas à realidade dos alunos, por meio de relações entre a LM e a LE, fazendo com que eles procurem mais conhecimento na Internet, por exemplo, ou apresentando exercícios sobre preenchimento de lacunas. Mesmo sendo estruturais, esses exercícios têm também um conteúdo cultural, que

apesar de limitado, foi utilizado na sala de aula, como vimos, na forma de explicações sobre o sentido das piadas ou comparações com piadas brasileiras.

Nesse sentido, vamos observar novamente as propostas de estratégias socioculturais oferecidas por Savignon e Sysoyev (2002):

1. início e manutenção do contato intercultural para o aprendizado de valores, normas, etc. da cultura da LE, agindo como representante de sua própria cultura;
2. antecipação de lacunas socioculturais que podem levar à criação de mal-entendidos, estereótipos e conflito intercultural;
3. fazer analogias, oposições, generalizações e comparações entre os fatos e realidades de ambas as culturas;
4. classificação, compilação, generalização de informação sociocultural ao trabalhar com a mídia, incluindo a Internet.

As estratégias acima são valorizadas pela professora, que consegue fazer tentativas para que suas aulas tenham um certo conteúdo cultural que possa conscientizar os alunos sobre a questão cultural.

Além das questões apresentadas acima, procurei também, ao analisar a realidade da sala de aula, perceber qual é o lugar da criação de uma terceira cultura ou do sotaque cultural que vimos em Kramsch (1994) e Viana (2003), respectivamente.

Viana (id.) define sotaque cultural como sendo a manifestação dos elementos da cultura da LM junto à produção e interpretação da LE. Acredito que o sotaque cultural ocorre em todos os contextos de aprendizado de LE, pois nunca estamos livres de ser influenciados por nosso contexto histórico e social ao entrarmos em contato com outra cultura. E é o que se confirma na realidade escolar em questão.

Percebi que os alunos e a professora trouxeram para dentro da sala de aula, durante o tempo em que foram observados, aspectos como:

- uso corriqueiro de provérbios para ilustrar suas afirmações (por exemplo, “quem casa quer casa”);
- uso de exemplos de programas de televisão que são bastante populares para entender o funcionamento da agência de matrimônios;
- a professora utilizou uma piada brasileira para dar o equivalente na LE. Pode ser que não tenha sido exatamente o mesmo contexto ou o mesmo objetivo, porém, a piada brasileira ajudou os alunos a, pelo menos, entender o que a piada da LE queria transmitir enquanto mensagem;
- o uso de situações corriqueiras em que os alunos estão inseridos em seus próprios universos para fazer equivalências na LE.

As afirmações acima servem para verificarmos que o que os alunos trazem como conhecimento do universo lingüístico e cultural em que estão inseridos é o que eles utilizam para elaborar equivalências na LE. Essas equivalências não vão ser as mesmas construídas pelo universo cultural e lingüístico da LE, mas elas vão procurar chegar perto dos significados que uma cultura e a outra cultura vêm como expressivos para os seus respectivos contextos. Elas são paralelas, não se misturam por causa da questão histórica e social nas quais estão inseridas.

Após abordar todos os aspectos, responderei minha primeira pergunta de pesquisa da seguinte forma: o ensino de aspectos culturais enquanto relacionados ao uso da linguagem é realizado pela professora, ainda que de forma limitada, pois existe a influência de fatores como o contexto educacional e o livro didático, que acabam condicionando o ensino a aspectos mais estruturais. Todavia, apesar dos fatores mais externos à sala de aula, a professora faz tentativas de utilizar estratégias que possam auxiliar seus alunos a ter uma maior conscientização da relação cultura-linguagem.

O que foi observado com relação à abordagem de aspectos culturais é que a professora adota uma postura de conversa com os alunos, oferecendo opiniões, valores e explicações voltadas também para o uso da linguagem enquanto relacionada à cultura, que influenciam, de alguma forma, a visão dos alunos sobre a LE. Ela também oferece oportunidades para que eles façam atividades, como por exemplo, a busca na Internet. Essa postura é bastante positiva, pois carrega, ainda que na forma de um esboço de iniciativas, uma maneira de conscientizar os alunos sobre questões culturais da LE.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, serão levados em conta os dados coletados por meio de história de vida, questionário e entrevista.

Segundo a professora, no período pré-serviço não houve muita ênfase no ensino de aspectos culturais, o professor fazia menções a respeito do assunto, porém, não havia atividades explicitamente voltadas para a questão. Ao mesmo tempo em que faz esta afirmação, ela também conta que a sua prática em sala de aula possui a mesma orientação que recebeu na graduação, isto é, menciona a respeito do assunto quando acha necessário.

Essa postura indica uma influência da sala de aula do período de graduação na prática da professora, que segue talvez o que registrou como mais marcante durante o seu aprendizado, no que se refere a aspectos culturais.

Uma outra questão a ser mencionada refere-se à afirmação da professora de que o contato com questões culturais só ocorreu na segunda metade do período pré-serviço e que isso limitou seu modo de trabalhar as mesmas questões em sala de aula. Como vimos, isso realmente ocorre, pois, mesmo tendo adquirido uma certa consciência cultural, a professora procura trabalhar essas questões, porém, ainda de forma limitada.

A professora julga sua preparação na graduação como bastante boa e mesmo tendo aulas principalmente com a abordagem comunicativa somente na segunda metade do curso, ela afirma que foi nesta ocasião que ela teve mais contato com as questões culturais. Na sua

visão, a abordagem comunicativa teve influência sobre suas crenças e esse é o motivo pelo qual ela procura trabalhar aspectos culturais em sua sala de aula.

Essas tentativas de ensino de aspectos culturais têm uma boa influência sobre os alunos que, como vimos, têm uma certa consciência do que sejam questões culturais.

Em vista das afirmações acima, responderei minha segunda pergunta de pesquisa da seguinte maneira: a universidade ofereceu condições para que a professora tenha tido uma consciência sobre o que seja ensino de aspectos culturais. Na visão da professora, no entanto, esse ensino foi limitado, não havendo aulas mais explícitas sobre questões culturais, o que poderia promover um aprofundamento do que sejam estas questões e de como elas poderiam ser trabalhadas na prática da professora.

A professora afirma que, com isso, sua prática é limitada no que se refere ao assunto cultura, mesmo assim, ela procura construir pontes para que os alunos sejam conscientes desses aspectos.

As disciplinas de Lingüística Aplicada e de Prática de Ensino na universidade foram de bastante ajuda para a professora, pois ofereceram uma boa base para o seu trabalho

Segundo ela, o fato de ter tido contato com a abordagem comunicativa somente na segunda metade do curso não contribuiu para um melhor desenvolvimento de suas habilidades, mas contribuiu para um certo desenvolvimento de sua consciência cultural. Por outro lado, o contato com a abordagem comunicativa não determinou o fato de que ela utilize uma metodologia gramatical e faça tentativas de ensino de aspectos culturais, mesmo dentro dessa metodologia.

Portanto, o trabalho da universidade foi bom na visão da professora, porém, com limitações. Algumas questões que poderiam ser mais aprofundadas, como por exemplo, aulas voltadas para questões culturais de forma mais explícita, poderiam ter contribuído para uma formação ainda mais completa da professora em seu período pré-serviço.



### 3.7.2. Contribuições da professora participante da pesquisa

Como já foi mencionado, solicitei à professora que lesse a análise feita e tecesse considerações a respeito das conclusões as quais cheguei. Transcrevo aqui a sua contribuição:

“Eu, professora observada, concordo com as observações levantadas a respeito de minha conduta e atitudes em sala de aula.

Todos os aspectos levantados, inclusive os que se referem às minhas limitações, foram bem marcados e comprovados pelos excertos escolhidos, utilizando-se dos diferentes instrumentos de pesquisa.

Além disso, foram apontadas características sobre minha prática que podem ter tido influências da minha experiência de vida, como a observadora apresentou, e que eu não havia me dado conta.

Enfim, acredito que a observadora conseguiu comprovar os dados apresentados de uma maneira muito significativa e objetiva.”

Vemos, pelas afirmações da professora, que ela concorda com a análise feita e que o trabalho levou-a também a uma reflexão sobre sua prática e sobre as influências de sua história sobre sua conduta, itens que ela afirma não ter tido a oportunidade de verificar anteriormente. Desta forma, penso que esta análise tenha sido realmente uma contribuição para o aprimoramento de seu trabalho docente, levando-a a uma reflexão sobre sua prática.

Neste capítulo apresentei a análise dos dados com a discussão dos mesmos. Mostrei os aspectos mais significativos que foram encontrados por meio de pesquisa etnográfica, ressaltando o trabalho da professora em sala de aula e suas opiniões a respeito do ensino de questões culturais.

Por fim, trouxe uma contribuição da professora participante, que explicitou sua opinião a respeito da análise feita. Passo agora às considerações finais do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme vimos na introdução desta dissertação, há uma relação intrínseca entre língua e cultura, e uma influencia a outra de diversas maneiras. Desta forma, para um ensino mais efetivo de aspectos culturais em sala de aula, vários autores como Kramsch (1994) e Savignon e Sysoyev (2002), defendem o uso de estratégias que proporcionem ao aluno uma consciência crítica a respeito da LE que está sendo aprendida.

Ao ter contato com a cultura da LE na forma de estratégias que proporcionem uma conscientização crítica, o aluno pode, também, desenvolver uma consciência crítica a respeito de sua própria cultura. Pois é durante o aprendizado que o aluno traz para a sala de aula o contexto histórico e social da cultura do país no qual ele vive e este contexto vai ser confrontado com o contexto histórico e social da LE. O que pode ocorrer nesse confronto, no entanto, são os mal-entendidos com relação ao uso da linguagem, as generalizações proporcionadas por certos estereótipos, ou mesmo as supervalorizações relacionadas à admiração que uma determinada cultura possa ter em relação à outra, por exemplo. As estratégias, então, poderão auxiliar na diminuição desses fatos que, muitas vezes, podem trazer resultados negativos para o aprendizado de uma LE.

Ao trazer para a sala de aula suas bases culturais, o aluno utiliza-as durante o aprendizado da LE, preenchendo o contexto cultural da LE com a sua própria cultura. Viana (2003) chama as marcas da cultura da LM no aprendizado de LE de sotaque cultural. Desta forma, pode ocorrer a conscientização da existência de diferenças, porém, pode ser que as mesmas diferenças não sejam adquiridas totalmente, como afirma Viana (id.), devido as marcas interacionais presentes na base cultural da LM.

O uso de estratégias, por parte do professor, é importante para que o aluno desenvolva sua consciência crítica de forma a ser chamado à atenção para os aspectos

culturais da LE, profundamente ancorados na LM de cada povo e tão difíceis de serem compreendidos.

Um possível encaminhamento para a utilização de estratégias é a adaptação do modelo de Savignon e Sysoyev (2002), fazendo-se mudanças ou acrescentando outros tipos de estratégias que podem adaptar-se à realidade brasileira, oferecendo, assim, um incremento para os professores de LE.

As estratégias poderiam ser utilizadas na forma de atividades dirigidas para as questões culturais, ocorrendo em *role-plays*, em atividades que confrontem a cultura da LE e da LM, por exemplo, a leitura de textos que tratem de estereótipos ou de conflitos interculturais, tudo isso suscitando discussões a respeito de tratos culturais. Uma outra sugestão é o levantamento de diferenças lingüísticas entre a língua portuguesa e a língua inglesa que possam causar mal-entendidos, que são trabalhos que podem ser feitos com o auxílio da Internet.

Nesta pesquisa, procurei verificar o trabalho de uma professora em ambiente de sala de aula, com relação ao ensino de aspectos culturais enquanto ligados à linguagem, quais as suas estratégias para o cumprimento deste trabalho, suas crenças a respeito do assunto e como foi, na sua visão, o ensino dos aspectos culturais no período pré-serviço.

No caso da professora participante desta pesquisa, vimos que ela utiliza as estratégias sugeridas por Savignon e Sysoyev (op.cit.), porém, ainda de forma um pouco limitada, por todos os problemas externos à sala de aula e pela limitação também do ensino pré-serviço, ainda pouco aprofundado para um melhor foco em questões culturais.

Assim, considerando este caso específico, vimos que as afirmações de Santos (2004) são pertinentes quando sugerem uma ação conjunta entre universidade, professores e alunos para que a consciência crítica seja desenvolvida desde o planejamento das aulas.

Os dados analisados nesta pesquisa trouxeram à tona reflexões a respeito do uso de estratégias em sala de aula e da importância do ensino de aspectos culturais em conjunto com o ensino de LE. As teorias estudadas durante esta pesquisa auxiliaram no entendimento da importância desses aspectos, bem como suscitaram perguntas acerca de como as estratégias poderiam ser melhor utilizadas para um maior êxito no ensino de aspectos culturais.

Devido ao limite de tempo e por esta pesquisa ser um estudo de caso, a possibilidade de uma investigação mais aprofundada das estratégias, com foco na realidade brasileira, é uma sugestão para futuros estudos acerca do ensino da cultura em sala de aula de LE.

Uma outra sugestão são novos estudos sobre o ensino de aspectos culturais em nível pré-serviço, com o objetivo de verificar como a consciência crítica dos alunos é desenvolvida para aspectos culturais em ambiente universitário.

Desta forma, nos limites desta pesquisa, espero ter contribuído com alunos e professores para que haja uma maior reflexão a respeito dos aspectos culturais em sala de aula de LE. A reflexão nos leva à conscientização das necessidades que temos de aprimorar o nosso ensino/aprendizado com componentes que, por vezes, estão colocados de forma bastante sutil em nossa atividade de ensinar, no caso desta pesquisa, o componente cultural enquanto relacionado ao uso da linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V.B. de. *Crenças explícitas de professores de inglês sobre habilidades de comunicação oral*. Campinas: 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

BERMAN, R.; SLOBIN, D. *Relating events in narrative: A crosslinguistic development study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

BREEN, M.; CANDLIN, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 89-112, 1980.

BRITO, I. A. de. *Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro*. Campinas: 1999. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BROWN, D.H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regent, 1987.

BROWN, J. D. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 1-6.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BUSNARDO, J.; BRAGA, D. Language and power. On the necessity of rethinking an English language pedagogy in Brazil"- In- SAVIGNON, S.J.; BERNES, M.S. *Initiatives in communicative language teaching II- A Book of Readings*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1987.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (orgs). *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983, p. 29-59.

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

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLIFFORD, J. *The Predicament of Culture, Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1992.

CONSOLO, D. A.; VIANA, N. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *APLIEMGE – Ensino e Pesquisa*. Belo Horizonte, v. 1, p. 123-132, 1997.

DEACON, T. *The symbolic species. The co-evolution of language and the brain*. New York: W.W. Norton, 1997.

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

FREADMAN, A. The Culture Peddlers. *Postcolonial Studies*, v. 4, 3, p.275-295, 2001.

GARCEZ, P.M. *Brazilian manufacturers and U.S. importers doing business: the co-construction of arguing sequences in negotiation*. Pensilvânia: 1996. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Pensilvânia, Pensilvânia.

\_\_\_\_\_. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. *Linguagem e Ensino*, v. 1,1, p. 33-86, 1998

GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*, Selected Essays. New York: Basic Books, 1973.

\_\_\_\_\_. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. London & New York: Continuum, 2000.

GUMPERZ, J. J. Contextualization and understanding. In: DURANTIN, A.; GOODWIN, C. (Ed.), 1992, p. 229-252.

HANKS, W. *Language and communicative practices*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

HINKEL, E. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

HUTTON, J. & McGRATH. Questionnaire design and programme evaluation. Institute for Applied Language Studies, Universidade de Edimburgo, Escócia, 1988.

HYMES, D.H. On Communicative competence. In: GUMPERZ, J.J.; HYMES, D.H. *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

\_\_\_\_\_. On communicative competence (excerpts). In: BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 5-26.

JESPERSEN, O. *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin, 1904.

KAPLAN, R.B. *The anatomy of rhetoric: prolegomena to a functional theory of rhetoric*. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development, 1972.

KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. The cultural component of language teaching. In: *Language, Culture and Curriculum*. 1995, v. 9, p. 83-92.

\_\_\_\_\_. *The privilege of the nonnative speaker*, PMLA May, p. 359-369, 1997.

\_\_\_\_\_. *Language and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Language, thought and culture. In: ALAN, D.; ELDER, C. (Ed.) *Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

KROEBER, A.; KLUCKHOHN, C. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum, 1952.

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

LESSARD-CLOUSTON, M. Towards an understanding of culture in L2/FL education. *The Internet TESL Journal*, III, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org> Acesso em: 02 jun 2004.

LO BIANCO, J. Culture: visible, invisible and multiple. In: LO BIANCO, J.; CROZET, C. (orgs.) *Teaching Invisible Culture*. Melbourne: Language Australia Ltd, 2003, p. 11-38.

LUCY, J. Introductory comments. In: NIEMEIER, S.; DIRVEN, R. (Ed.). *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

NEUNER, G. *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*. Strasbourg, France: Council of Europe, 1994.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: referências. v. 6. Curitiba: Ed; UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: citações e notas de rodapé. V. 7. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: redação e editoração. V. 8. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

NORMAS para apresentação de documentos científicos: teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. V. 2. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

OCHS, E. Becoming a speaker of culture. In: KRAMSCH, C. (Ed.), 2002, p. 99-120.

OLIVEIRA, S.R. Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: PAIVA, V.L.M. (org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996.

PECK, D. *Teaching culture: beyond language*. Yale: New Haven Teachers Institute, 1998.

RAPOSO, E. P. A Língua como Sistema de Representação Mental. *Teoria da gramática*. A faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992, p. 25-63.

SAMOVAR, L., PORTER, R. & JAIN, N. *Understanding Intercultural Communication*. Belmont, CA: Wadsworth, 1981.

SANTOS, L. F. Cultura e Ensino de Línguas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras. *Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada*, 14, São Paulo, 2004, PUC/SP.

SAPHONOVA, V. *Teaching Languages of International Communication in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations*. Voronezh: Russia: Istoki, 1996.

SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc., 1983.

SAVIGNON, S.; SYSOYEV, P. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, v. 86, p. 508-524, 2002.

SEIDL, M. Language and Culture: Towards a transcultural competence in language learning. *Forum for Modern Language Studies*, v. 34, 2, p. 101-113, 1998.

SILVA, V. L. T. Da. *fluência oral: imaginário, construto e realidade num Curso de Letras*. Campinas: 2000. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, Campinas, São Paulo.

SILVA, E.R. *A ideologia no ensino de inglês como língua estrangeira em três contextos escolares*. São José do Rio Preto: 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto, São Paulo.

SLOBIN, D.I. From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking’. In: GUMPERZ, J.J.; LEVINSON, S. (Ed.), 1996, p. 70-96.

\_\_\_\_\_. Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In: NIEMEIER, S.; DIRVEN, R. (Ed.), 2000, p. 108-138.

TAVARES, R.R. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Intercâmbio de Pesquisa em Lingüística Aplicada*, 14, 2004, São Paulo, PUC/SP.

TELLES, J.A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2002.

THANASOULAS, D. The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 2001. Disponível em: <http://www.icaap.org>. Acesso em: mar 2005.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4, 1, p.91-112, 1983.



THOMPSON, J.B. *Ideologia e cultura moderna*. Tradução do Grupo de Estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOMALIN, B.; STEMPLESKI, S. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

TRIFONOVITCH, G.J. Culture learning/culture teaching. In: CROFT, K. (Ed.). *Readings on English as a second language*. 2<sup>a</sup> ed. Cambridge: Winthrop Publishers Inc., 1980.

TYLER, E. *Anthropology: An introduction to the Study of Man and Civilization*, New York: Appleton, 1881.

VIANA, N. *Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira*. Belo Horizonte: 2003, 319f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VON HUMBOLDT, W. *On language: the diversity of human language-structure and its influence on the mental development of mankind*. Tradução de Peter Heath. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988 (1836).

VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Tradução e edição de E. Hanfmann e Vakar, G. Cambridge, MA: MIT Press, [1934] 1962.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. Reprinted from *TESOL Quaterly*, 22, p. 575-592, 1988.

WHORF, B. *Language, thought and reality: selected writings of Benjamim Lee Whorf*. In: CARROLL, J.B. (Ed.) M.I.T. Press, 1956.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIERZBICKA, A. *Semantics, culture, and cognition. Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WILKINS, D. A. *Notional syllabus*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, R. *Culture and Society, 1780-1950*. London: Chatto and Windus, 1958.

WILSON, J.D. *Culture and anarchy by Mathew Arnold*. Cambridge: Cambridge University Press, 1935.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

Questionário aplicado a alunos formados e formandos do curso de Letras.

## QUESTIONÁRIO

Caro(a) colega,

Este questionário é parte integrante de um Projeto de Pesquisa para o Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada que tem como objetivo investigar o ensino de aspectos culturais da Língua Estrangeira: como foi o aprendizado do professor na sua formação pré-serviço e como é o seu desempenho em sala de aula. Sua contribuição será muito importante para esta pesquisa.

Muito obrigada.

1. Sua idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: ( ) F ( ) M
3. Em quais instituições você está ministrando aulas?
  - 3.1. Escola de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) ..... ( )
  - 3.2. Escola de Ensino Médio ..... ( )
  - 3.3. Universidade ..... ( )
  - 3.4. Escola(s) de língua(s) ..... ( )
- Se você trabalha em escolas de línguas, para quais níveis você ministra aulas?  
( ) básico ( ) intermediário ( ) avançado
4. Para um maior aprimoramento do seu aprendizado de línguas você já esteve no exterior?  
( ) SIM ( ) NÃO
5. Como você define o ensino de aspectos culturais? Quais itens do conteúdo ensinado em sala de aula contemplam estes aspectos?
6. Você acha que o ensino de aspectos culturais de uma língua estrangeira (LE) em sala de aula é importante? Por quê?
7. Você acha que o ensino de aspectos culturais de LE em um curso de formação de professores (por exemplo, curso de Letras) é importante? Por quê?
8. Você acha que durante a sua graduação o ensino de aspectos culturais foi contemplado?
  - Se sim, de que maneira?
  - Se não, o que você acha que faltou?
9. Como você emprega o conteúdo referente a aspectos culturais aprendidos na sua graduação em suas aulas de LE?
10. Qual o contato que você tem com a LE fora da sala de aula?
11. Você acha que esses contatos são determinantes para o seu desempenho como professor de LE?
12. Avalie sua competência comunicativa oral em língua inglesa.

## **ANEXO 2**

Diário de observação – Unidade 3 do Livro Didático.

### **Diário de Observação – Unidade 3 do Livro Didático**

P iniciou a aula relembrando o tópico da aula anterior. Ela retomou o LD (p.37) na parte em que eles haviam falado sobre invenções.

Eles passaram a falar novamente sobre qual era a invenção mais importante, no ponto de vista deles. Os alunos citaram computador, TV a cabo, telefone, caneta automática e chuveiro.

P pediu que os alunos abrissem o LD (p. 38) na página em que havia um texto, do qual ela leu apenas o título e perguntou aos alunos qual o assunto do texto, baseados apenas no título. Eles discutiram a respeito disso e ela propôs que eles lessem o texto e fizessem os exercícios em pares.

((Os alunos levaram 10 min. para fazer a leitura do texto.))

No final, ela perguntou o que eles haviam entendido. O texto era sobre invenções, ela perguntou a opinião deles sobre as invenções mencionadas, se elas eram realmente importantes. Os alunos achavam que sim, um deles afirmou que sem as invenções mencionadas no texto a vida seria mais difícil, os outros alunos concordaram. Após esta discussão, ela pediu que eles retomassem os exercícios e continuassem a fazê-los em pares.

O primeiro exercício consistia em compreensão do texto da p. 38. Depois de 10 min., os alunos terminaram esse exercício e o corrigiram. Houve muitas brincadeiras a respeito das invenções.

Depois eles fizeram juntos o exercício número dois que consistia em encontrar palavras similares em significado no texto às apresentadas no exercício.

No final da aula, como lição de casa, ela pediu que eles lessem um texto no LD (p. 41) e fizessem os exercícios 2 e 3 que se referiam à compreensão do mesmo (p. 42).

(Trecho do Diário – Aula 13 – noite)

### **ANEXO 3**

Transcrição de aula observada e gravada em áudio.

## Transcrição de aula em áudio

### SEGMENTO 1

P do you think couples usually live with one of their parents? ((ela leu a pergunta no LD))  
what do you imagine A3? ((ela fala o nome da aluna))

A3 well

/.../

A3 ã: (+) the most I think they live with their parents but (+) it depends of the money

P yes it depends on the money (+) if they are young and they have money probably they are going to have their own house

A3 who: é: (+) the: (+) who (+) gets married want to be a house

P yes (+) wants to have

A3 quem casa quer casa não é verdade?

P yes (+) who gets married wants to have a house

/.../

(Trecho da transcrição da Aula 7 – noite – áudio)



## **ANEXO 4**

Trechos da sessão de história de vida.

## Sessão de história de vida

Esta sessão foi feita com o propósito de aprofundar questões relativas à formação da professora no que se refere à língua estrangeira. O relato de sua história teve a duração de uma hora e meia com gravação em áudio. Aqui estão alguns excertos como ilustração dessa sessão:

### Excerto 1

Eu estudei na rede pública (+) e tive inglês na primeira vez na quinta série (+) adorei (++) a minha professora era muito boa (+) na época eu estudava em são paulo (+) e ela já começava a dar umas coisas assim (+) que hoje eu sei que é da abordagem comunicativa (+) tinha algumas coisas assim meio decoRADA tipo chamada oral (+) mas ela montava as coisas de acordo com (+) situações (+) a gente tinha que conversar (+) fazer as coisas em grupo (+) discutia e tudo mais /.../

O excerto acima refere-se ao início da sessão, ela começa contando sua história à partir da quinta série e continua sempre tentando focar como foi o ensino de língua estrangeira na escola.

### Excerto 2

(+) e aí depois eu mudei pra rio preto (+) e tive que fazer: (+) tipo compensação de disciplina (+) porque eu não tinha nota dessas duas matérias no meu histórico (++) aí fiz trabalhos (+) aqui já em rio preto (+) de acordo com aquilo (+) foi terrível (+) principalmente a parte de inglês (+) porque a minha professora da sétima de inglês (+) que era a mesma professora na sétima (+) na oitava (+) e metade do primeiro colegial (+) ela só mandava a gente passa pra negativa e pra interrogativa (+) isso é um trauma que eu tenho até hoje (+) então procuro não fazer isso (+) porque detesto /.../

A professora segue seu relato até chegar na época da universidade e de como foi o ensino de língua estrangeira.

### Excerto 3

na faculdade e vi que era muito diferente de tudo (+) o que eu imaginava (+) porque a gente entra com uma idéia e é outra completamente diferente (+) no caso do inglês da faculdade (+) o que eu senti quando a gente entrou (+) tinha um desnível muito grande (+) na turma (+) porque tinha gente que tinha o básico (+) como eu (+) e tinha gente que já entrou sabendo muito (+) na verdade foi só pra aperfeiçoar ou pra tê (+) o diploma pra poder trabalhar com aquilo (+) né'' (+) i: (+) eu me acomodei (+) eu acho que eu deveria ter estudado mais (+) na faculdade inteira até hoje (+) eu acho que eu deveria estudá mais (+) pra aprender mais e tudo mais (+) pra correr atrás dessa diferença (++) mas eu me acomodei eh: (+) um pouco por mim e porque eu tinha as outras (+) disciplinas também que eu nunca tinha ouvido falar por exemplo lingüística (+) não sabia nada do que era então precisava me preocupar mais (+) por outro lado pela professora também que deixou (+) mais solto /.../

Depois ela continua contando como foi sua experiência na faculdade, as influências e o modo como ela começou a sua prática em sala de aula.

(Trechos da sessão de história de vida)

## **ANEXO 5**

Questionário aplicado à professora.

## Questionário aplicado à professora

1. Como você define a expressão: ‘ensino de aspectos culturais’? Quais itens do conteúdo ensinado em sala de aula esses aspectos poderiam contemplar?

*O ensino de aspectos culturais envolve informações sobre os costumes e pensamentos dos nativos da LE a ser ensinada. Esses itens são ensinados de maneira integrada ao conteúdo da língua ensinada, em geral, não são destacados.*

2. O que você acha que seria ‘ensino de aspectos culturais voltados para o uso da linguagem’?

*A integração entre linguagem e hábitos, para que o aluno não tenha surpresas como em relação à formalidade e utilização de tempos verbais, por exemplo, além de piadas e expressões idiomáticas.*

3. Você acha que durante a sua graduação o ensino de aspectos culturais (tanto aqueles da primeira pergunta como os da segunda pergunta) foram contemplados?

- Se sim, como você acha que se deu esse ensino?
- Se não, o que você acha que faltou?

*Os aspectos culturais não foram enfatizados ao longo da graduação, alguns professores mencionaram, mas não houve um trabalho voltado a este assunto. Em relação à linguagem-cultura, um professor falava quando julgava necessário e as atividades eram desenvolvidas juntamente ao conteúdo da disciplina.*

4. Como você emprega em sala de aula o conteúdo referente a aspectos culturais, citados acima e que tenham sido contemplados na sua graduação?

*Eu não determino que falarei sobre aspectos culturais, quando acho necessário, em relação ao conteúdo trabalhado, explico aos alunos as diferenças de raciocínio entre as duas línguas, a diferença de importância e hábitos.*

5. O ensino de aspectos culturais voltados para o uso da linguagem influencia a visão que o aluno tem da língua que ele está aprendendo? De que forma?

*Sim, todo conhecimento que o aluno adquira durante o processo ensino/aprendizagem o ajudará a ter maior autonomia quando for se comunicar usando a LE, já que também terá informações sobre comportamentos e costumes, de forma a tornar a comunicação eficiente.*

6. Você acha que os aspectos culturais voltados para o uso da linguagem devem estar dissolvidos no conteúdo ensinado em sala de aula ou eles são algo que devam ser ensinados à parte?

*Os conteúdos culturais estão dissolvidos no conteúdo das aulas, pois não há como separar a linguagem da cultura estrangeira, mas, em alguns momentos, é importante chamar a atenção a aspectos culturais da LE.*

7. Qual o contato que você tem com a LE fora da sala de aula?

*Alguns amigos sabem inglês e às vezes conversamos fora do ambiente escolar, sobre assuntos diversos, assisto a filmes e ouço músicas em inglês.*

8. Você acha que esses contatos são determinantes para o seu desempenho em sala de aula?

*Eles me ajudam, pois presto mais atenção à pronúncia e estruturas usadas por nativos e outros: assim, tento me policiar quando estou ensinando, mas isso nem sempre é possível, em função da instantaneidade da linguagem oral.*

9. O fato de nunca ter estado no exterior influencia de que forma na sua visão da cultura da língua inglesa?

*Isto limita um pouco meu conhecimento, já que o que sei depende daquilo que tenham me dito ou que eu tenha lido, apesar de me dar uma boa noção, acho que não é o suficiente, pois posso ter uma visão estereotipada passada por outros.*

10. Como o fato de conhecer um outro país poderia ajudar nas suas aulas?

*Conhecendo um país onde se fala a LE que eu ensino me ajudaria a ter mais segurança daquilo que afirmo em sala de aula, conheceria a linguagem coloquial melhor e melhoraria as aulas em função das influências que passaria a ter.*

11. Avalie sua competência comunicativa oral em língua inglesa.

*Competência comunicativa boa, pois consigo me comunicar, dar as aulas em inglês, estabelecer diálogo e discussão sobre qualquer assunto, porém tenho falhas quanto à gramática, quando falo e falta de vocabulário amplo em determinados contextos.*

## **ANEXO 6**

Roteiro da entrevista feita com a professora participante da pesquisa.

### **Roteiro de entrevista - professora**

1. Na sessão de história de vida você falou sobre sua história de aprendizado da língua inglesa desde o ginásio e de como o ensino foi basicamente estrutural, privilegiando a gramática. Este ensino te ajudou a desenvolver algum tipo de conceito a respeito da cultura da língua inglesa, principalmente no que se refere à cultura veiculada pelo uso da linguagem?
2. O ensino na universidade mudou o conceito prévio ou te ajudou a desenvolver algum outro tipo de conceito sobre a cultura da língua estrangeira? Como as aulas assistidas na universidade te ajudaram nessa questão?
3. Ao ter entrado em contato com dois tipos de abordagem de ensino de línguas, no caso o ensino gramatical e a abordagem comunicativa, de que forma essas tipos de abordagem te auxiliaram no aprendizado de aspectos culturais e, mais especificamente no que se refere ao uso da linguagem?
4. Ainda na sessão de história de vida, você associou o ensino da cultura com o aprendizado de aspectos gramaticais, como por exemplo o Present Perfect. Você poderia aprofundar mais esta associação com os aspectos gramaticais da língua?
5. Nós vamos assistir um trecho de uma aula do período da tarde onde você pediu aos alunos que procurassem na Internet informações sobre cidades. Você poderia explicar melhor esta proposta e a sua intenção ao fazê-la?
6. Como você acha que os alunos receberam a informação sobre a troca da guarda na Inglaterra?
7. Houve uma outra proposta para o período da noite que era de comparar o Rei Leão com Hamlet de Shakespeare. Qual foi o motivo desta proposta? Quais resultados você pode perceber nos alunos no cumprimento desta tarefa?
8. Como as propostas em sala de aula auxiliam os seus alunos no aprendizado da cultura voltada para aspectos de uso da língua?
9. Como você acha que o livro didático te auxilia no ensino de aspectos culturais, principalmente aqueles voltados para o uso da linguagem?
10. Você acha que através das aulas é possível que os seus alunos tenham uma visão do modo de pensar do povo que fala a língua inglesa?

## **ANEXO 7**

Roteiro da entrevista feita com os alunos.



### **Roteiro de entrevista – alunos**

1. Antes de iniciar o curso de inglês desta escola, você já havia estudado a língua antes?  
( ) SIM                      ( ) NÃO

Se sim, em quais destes locais:

Escola de Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) ..... ( )

Escola de Ensino Médio ..... ( )

Universidade ..... ( )

Escola(s) de língua(s) ..... ( )

2. Quais eram as suas expectativas Quais eram as suas expectativas sobre o estudo da língua inglesa ao ingressar no curso atual? Quais itens você gostaria de aprender no curso?
3. Qual o contato que você tem com a língua estrangeira fora da sala de aula?
4. O que seria, na sua opinião, o estudo da cultura da língua? Quais aspectos o aprendizado da cultura deveria abranger?
5. Você acha que o ensino de aspectos culturais é importante em sala de aula? Por quê?
6. Como você acha que, nas aulas do seu curso atual, você entra em contato com a cultura da língua estrangeira? Quais características da cultura da língua inglesa foram abordadas no seu curso?
7. Você tem alguma sugestão de como o ensino da cultura da língua estrangeira poderia ser aprofundado em sala de aula?

## **ANEXO 8**

Teste feito após o término de uma das unidades do livro didático.

## MICRO TEST FOR UNIT 7 – BOOK 3

Name: \_\_\_\_\_ CTR: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_  
Teacher: \_\_\_\_\_ Time: \_\_\_\_\_ Grade: \_\_\_\_\_

1. Brad and Melissa work in an office downtown. They frequently take the same train to go work.  
Read what Brad and Melissa are saying and then answer the questions:

Brad – I wish my flat was nearer the office. It's very tiring to travel every day.

Melissa – I bet you wish you had a nice flat just right the corner.

Brad – No, I could never have a flat downtown. It's too expensive. I wish I got a higher salary.

Melissa – Why don't you give up smoking, then you'd save some money ...

Brad – I wish I didn't smoke, not only for financial reason,... but I can't stop.

Melissa – Yes, I'm sure you could, if you tried.

a) Where does Brad work?

\_\_\_\_\_

b) Does he like to live near?

\_\_\_\_\_

c) What would he like to have?

\_\_\_\_\_

d) How could he get a flat near his office?

\_\_\_\_\_

e) What does Melissa suggest?

\_\_\_\_\_

2. Complete Dianne's sentences. She's watching TV and sees some advertisements, and she wants a lot of things she sees.

e.g ...: She hasn't got a video camera, and she sees one advertized, and she thinks –  
I wish I had a video camera

a. Her computer doesn't have a CD Rom.

She says: "I \_\_\_\_\_"

b. She isn't as slender as a top model.

She imagines: "I \_\_\_\_\_"

c. There isn't a swimming – pool in her condominium.

She sighs: "I \_\_\_\_\_"

d. She's got ordinary brown hair.

She thinks: "I \_\_\_\_\_ ordinary brown hair".

e. Her brother always speaks while she is watching TV.

She says: "I \_\_\_\_\_"

## MICRO TEST FOR UNIT 7 – BOOK 3

3. Read the interview between a journalist and a translator, and complete the gaps using the past tense or the present perfect tense of the verb in brackets.

- A. How \_\_\_\_\_ (1) (you/become) a translator?  
B. Well, translation is something I \_\_\_\_\_ (2) (never/think) of as a profession, I \_\_\_\_\_ (3) (do) a Maths degree, and then I \_\_\_\_\_ (4) (learn) to pilot a plane. I \_\_\_\_\_ (5) (begin) translating when a friend \_\_\_\_\_ (6) (ask) me a favour. As you know I can speak three languages ...  
A. Do you work fast?  
B. It all depends on the text. I \_\_\_\_\_ (7) (do) eight pages of a text last week but that's unusual.  
A. \_\_\_\_\_ (you/ever/think) of working in a company?  
B. Yes, I \_\_\_\_\_ (9) (try) it once. But I like my freedom.  
A. What's the most interesting translation \_\_\_\_\_ (10) (you/ ever/ do)?

4. Now ask the text some questions:

- a. \_\_\_\_\_ ?  
When a friend asked him to translate something.  
b. \_\_\_\_\_ ?  
Three languages.  
c. \_\_\_\_\_ ?  
Because he likes to work on his own.  
d. \_\_\_\_\_ ?  
Last week .

## **ANEXO 9**

Planejamento das aulas dividido por unidades com dias estabelecidos para o cumprimento de algumas páginas por aula.

|    | Units   | 1st class | 2nd class | 3rd class | 4th class | 5th class | 6th class | 7th class | 8th class | 9th class | 10th class |
|----|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 15 | Unit 01 | 05 - 06   | 07 - 09   | 09        | 10 - 11   | 12 - 13   | 14 - 15   | 16        | 17 - 18   | 19 - 20   | 21 - 23    |
| 15 | Unit 02 | 23 - 24   | 25 - 26   | 27        | 28        | 29 - 30   | 31 - 32   | 32        | 33        | 34        | 35 - 36    |
| 15 | Unit 03 | 36 - 37   | 38        | 39 - 40   | 41        | 41 - 42   | 43        | 44 - 45   | 46        | 46 - 47   | 48 - 50    |
| 15 | Unit 04 | 50 - 51   | 52        | 53 - 54   | 55        | 56        | 57 - 58   | 59        | 60        | 61 - 62   | Extra      |
| 06 | Unit 05 |           |           | R         | E         | V         | I         | E         | W         |           |            |
| 15 | Unit 06 | 62 - 68   | 69 - 70   | 71 - 72   | 72 - 74   | 75 - 76   | 76 - 78   | 79        | 80        | 81        | 82 / Extra |
| 15 | Unit 07 | 82 - 83   | 84 - 85   | 85 - 86   | 87 - 88   | 89 - 90   | 90        | 91        | 92 - 93   | 94 - 95   | 96 - 98    |
| 15 | Unit 08 | 98 - 99   | 100 - 101 | 101 - 103 | 103 - 104 | 105 - 106 | 107       | 108       | 109       | 110 - 111 | Extra      |
| 15 | Unit 09 | 112 - 113 | 114 - 115 | 115 - 116 | 117       | 118 - 119 | 120 - 121 | 121       | 122 - 123 | 124 - 125 | Extra      |
| 06 | Unit 10 |           |           | R         | E         | V         | I         | E         | W         |           |            |

TOTAL OF CLASSES: 132

REVIEW: 12

LENGTH OF BOOK: 11 MONTHS

## **ANEXO 10**

### Unidade 3

Proposta de atividade: jogo para revisão de tempos verbais.

Os alunos jogavam um dado e contavam as casas. Onde o número caísse, eles deveriam efetuar a correção da frase.



## Worksheet 29B: BOARD GAME (HIGHER LEVELS)

|                                                                |                                           |                                         |                                                 |                                               |                                                 |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>START</b><br>→                                              |                                           | I saw that movie five times.            | I had eaten here many times.                    | <b>GO AHEAD 3 SPACES</b>                      | My dog barks when it rained.<br>↓               |
| <b>GO BACK 2 SPACES</b><br>↓                                   | I know her before I met her at the party. |                                         | I bought groceries because I will make dinner.  |                                               | ←<br>He has gotten married before he came here. |
| →<br><b>ROLL AGAIN</b>                                         | My wife seeing the doctor now.            | I usually has eaten lunch before 1:00.  | The child have seen his mother leave.           | <b>GO AHEAD 4 SPACES</b>                      | ↓                                               |
| ↓                                                              | I was 20 years old—and you?               |                                         | She is yelling at me last Tuesday.              |                                               | ←<br><b>GO BACK 1 SPACE</b>                     |
| →                                                              | <b>GO AHEAD 2 SPACES</b>                  | I never eaten such strange food before. | It is rain tomorrow.                            |                                               | ↓<br>I am knowing you for 3 years.              |
| ↓                                                              | I hasn't met your sister.                 | She was studying while I am eating.     | <b>LOSE A TURN</b>                              | They has often been late for class.           | ←<br><b>ROLL AGAIN</b>                          |
| →<br>Do you need help? I'm going to carry those boxes for you. | Lorenzo does from Italy.                  | <b>GO BACK 1 SPACE</b>                  |                                                 | John has many girlfriends during his life.    | ↓<br>I have eaten sushi before I went to Japan. |
| ↓<br><b>LOSE A TURN</b>                                        | I have caught a cold last night.          |                                         | Lisa and her sister was walking to class today. | I am always brushing my teeth in the morning. | ←                                               |
| →<br>The earth was round.                                      |                                           | <b>GO AHEAD 3 SPACES</b>                | The store opening at 9A.M.                      | I have met your fiancé yesterday.             | <b>STOP! YOU REALLY KNOW YOUR VERBS!</b>        |



## **ANEXO 11**

### Unidade 3

Os alunos observaram os objetos que estavam na primeira parte da proposta de atividade do LD e conversaram com a professora sobre quais eram as invenções mais úteis.

## UNIT

## 3

## Inventions: Now and Then

**Objectives****Grammar:** passive voice**Vocabulary:** inventions**Functions:** talking about inventions and modern gadgets**PRESENTATION****Before thoughts**

Have you ever wondered why we usually remember the singer of a song but we hardly ever have the slightest idea who its author is? Creators are commonly forgotten, so let's have some fun in this world of inventions and, who knows, do some justice to these creative geniuses.



Let's start by thinking of two inventions that make part of our daily life.

How do you think life would be if they did not exist?

Now, think about some more basic gadgets.

## **ANEXO 12**

Unidade 3

Proposta de atividade: leitura e exercícios de compreensão do texto.



Do you have any idea how people used to sew, iron clothes and do other essential things before the invention of these objects?

Read the following text:

*Hey!! That was my idea!!*

*Ask anyone: Who invented the telephone?, and certainly many may immediately pop up with the answer – Alexander Graham Bell. Of course this was a major creation which revolutionized communications from that time on. The same can be said about other inventions though there may be some controversies. The Brazilians and the French would certainly declare Alberto Santos Dumont as the inventor of the airplane, while Americans would have no doubt in claiming the Wright Brothers as the authors of such a novelty. Polemics aside, there are yet a great number of devices, gadgets and machines whose authors still lie in the realm of complete anonymity. You don't think so? Tell me then, who invented the refrigerator, the tape recorder, the television???. Come on! Come on! You can certainly do better than that!! What about the pencil sharpener, the ballpoint pen, the zipper... I caught you there, didn't I? First of all, we must clearly define the concept of inventing. Many things were actually discovered – think of the wheel, no one could actually claim a patent for that – we could say that this was actually part of a natural process (round things tend to roll, you know). Other things came up as an evolution of previous inventions – the video cassette recorder uses a principle which is similar to other magnetic recordings – that is, they were improvements or innovations.*

*It is hard to imagine what our world would be without the original ideas of these ingenious people.*





1 Let's check your comprehension

- a. Which of the inventors mentioned above lived in Paris for some time? (There is a hint in the text about this).

---



---

- b. Find three inventions from the text that work with electricity and three others that don't. Add two more examples to each list.

---



---



---

- c. Which is the oldest invention mentioned and which is the newest? Give two other examples of pre-historic inventions and two of very modern ones.

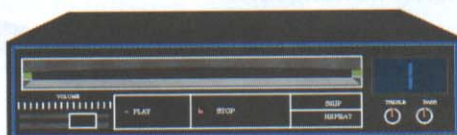
---



---



---



2 Find the words in the text that have with a similar meaning to the phrases below.

- a. changed radically  
b. declaring something as being a fact  
c. something completely new  
d. a small device or mechanism  
e. in the area or domain of  
f. in an unknown condition  
g. original and creative

---



---



---



---



---



---



---

We can relate the name of some inventors to their inventions through traditional trade names of the products or to terms related to the names of these people.

Some cases are extremely evident, since the inventor was smart enough to put his/her own name on the invention. That's the case of the **Bunsen burner**, which is commonly found in chemistry laboratories, and was invented by **Robert Bunsen** from Germany. The case of the electric battery is also interesting. It was invented by Alessandro Volta, whose surname derived into **voltage**, which is a widely used measure of electricity.

## **ANEXO 13**

### Unidade 3

Proposta de atividade: apresentação do tópico gramatical (voz passiva).

**Transcrição – Aula 15 – noite**

**Data: 05/04/04**

- P did you do your homework? (+) yes or no?
- AA no
- P no you didn't? (+) A5 ((ela fala o nome do aluno)) did you do your homework?
- A5 no
- P no? (+) A2?
- A2 yes
- P A4 (+) no (+) A7 (+) yes (+) A3 (+) no (+) A6 (+) yes  
((ela chama cada aluno pelo nome e eles respondem sim ou não))
- P all the time are the same students (+) A2 (+) A6 e A7  
((eles discutem na LM sobre o fato de não terem feito a lição))
- P let's go (+) let's do together (+) because you didn't yes? (+) who would like to read the text?  
((houve uma discussão para ver quem ia ler, eles dividiram as partes e cada um leu um pedaço))
- P ok and you are going to perform (+) just repeat some words first  
((ela pronuncia algumas palavras para os alunos repetirem))
- P what is this text about? (+) did you understand it? (+) yes or no?
- AA hum
- P it is an interview (+) yes? (+) but what are they talking about?
- A boxes
- P boxes (+) right (+) what else? (+) boxes (INCOMPREENSÍVEL) the company yes?  
(+) ã: (+) what else about the boxes? (+) just about the boxes?
- A2 cardboard boxes
- P cardboard boxes but
- A3 the process of (+) the:
- P manufacturing
- A3 manufacturing
- P hum hum (+) right  
((ela dá um exemplo mostrando uma caixa de remédio e falando sobre o material de que é feita a caixa))
- P they buy a big cardboard (+) yes? (+) they cut it in pieces (+) and then they have to make the folds (+) these are the folds ((ela mostra as dobras da caixa de remédio))  
look (+) these are the folds (+) where you can fold it (+) yes? (+) can you understand what is fold? (+) yes? (+) they are talking about the process (+) they have a big piece of cardboard (+) the machines cut the cardboard (+) and then another one fold some parts (+) another group (+) share (+) separate the orders (+) what are the orders? (+) A1 asked (+) one thousand (+) boxes (+) A6 asked one hundred (+) I asked ten (+) they have to (+) separate the orders (+) right?
- A1 and sizes
- P hum?
- A1 sizes
- P and sizes to small one (+) a big one (+) medium right?

A3 and models

P model (+) it depends on the way (+) and what you have to (+) do with it (+) right? (+) what form is it? ((ela mostra a caixa de remédio)) in this case it is for a little medicine  
/.../

A surveys?

P something that you (INCOMPREENSÍVEL) a kind of research ((ela demonstra como funciona uma pesquisa fazendo um pequeno teatro))  
((ela passa a tirar algumas dúvidas dos alunos))

A3 and the feedback is the meaning (+) ã: (+) what the: (+) people are thinking about the product

P yes it's the feedback

A3 it's the feed back

P here in class we have the feedback all the time (+) how? (+) if I ask you and you answer me (+) you give me a feedback (+) if I asked you and you do this ((ela faz uma expressão com o rosto)) no feedback  
[

A no feedback

P any kind of feedback (INCOMPREENSÍVEL) in this case is to know about the product (+) if it's good or not (+) right? (+) any more question?  
((ela tira mais algumas dúvidas de vocabulário e corrige os exercícios que havia pedido como lição de casa))

P here people (+) ã: (+) go back to page forty (+) (INCOMPREENSÍVEL) passive voice  
/.../

p look here people (+) sometime (+) remember (+) when you were (+) children (+) little children?

A some parts

P did you do lots of mass?

A3 a little

P a little mass ((ela gesticula para explicar a palavra)) did you break any glass of windows?

A1 no one

P no one?

P you broke A2?

A2 yes

P yes? (+) right (+) when you broke the glass (+) did you tell your mother?

A2 yes

P did you tell that you broke the glass?

A2 yes

P really! (+) you arrived to your mother and tell mom I broke the glass?

A2 yes

P I don't believe (+) and you A6 (+) you didn't it and you told that were you

A6 (INCOMPREENSÍVEL)

P I don't know (+) and you A5 did you tell?

A5 (INCOMPREENSÍVEL)  
((uma das alunas contou uma história na LM a respeito do assunto))



- P so now I can use what I want (+) suppose (+) that you came (+) that you arrived (+) at your house (+) yes? (+) you played football (+) and when you kicked the ball (+) the ball broke the glass and you stopped playing (+) and you came here (+) and stay here (INCOMPREENSÍVEL) and your mother come (+) you start talking (+) and you look at the window (+) look at the glass (+) ah: (+) look mom (+) the glass was broken (+) but do you tell (+) that were you" (+) who broke" (+) I don't know I didn't realize that it is broken
- A who broke
- P yes a very good question (+) right?
- A an angel
- P sometimes it is not important or you don't like to tell who did (+) the things (+) yes or no? (+) sometimes it's important just what (+) happened (+) yes or no? (+) in this case you have to use passive voice (+) and (INCOMPREENSÍVEL) in portuguese (+) you don't like to tell the person you would like just what happened (+) right? (+) so you omit the (INCOMPREENSÍVEL) you don't tell that you throw a mud on your grandmother's neighbour's house (+) you don't tell that you throw mud on a car (+) you break (+) the window (+) you are very good boys yes (+) you tell all the time I broke the window (+) yes" (+) so you don't omit anything (+) right? (+) A4 is very calm and I never did this  
(eles começaram a conversar sobre a infância deles na LM))
- P but could you understand why (+) do you have to use the passive voice?
- AA yes
- P this is the idea (+) you don't like to tell right? (+) it's more important what happened (+) not who did (+) for example (+) coca cola was created in taratarara (+) does it matter who created (+) it or the most important is the product itself?
- AA the product
- P right? (+) the product not who did it (+) ok? (+) so (+) first of all ((ela retoma o LD)) here there are some sentences (INCOMPREENSÍVEL) just put a mark if they are passive or active if they are active there is a subject who or what you think have done  
(ela deu um tempo para eles fazerem o exercício e logo em seguida fez a correção))
- P go now to page forty two (+) right? (+) on page forty two there is how you make passive and active (+) let me give an example and you see if you can (+) understand (+) ã: for example ((ela escreveu o exemplo na lousa)) Mi and Gi broke the window (+) right? (+) in this case I tell (+) who (+) broke so the
- AA subject
- P subject (+) and what (+) happened the (+) action (+) right? (+) but now I wouldn't like to tell that was Mi and Gi (+) because if you tell (+) their mothers (+) are going to be very angry (+) ok (+) suppose that you are children (+) so you have (+) but (+) you have to mention that (+) something bad (+) happened to the window (+) so what you have to use? (+) the window was broken (+) if you'd like to tell who did (+) but in the end (+) it seems it is less important right? (+) you put (+) by (+) Gi and (+) Mi (+) normally in english they don't mention (+) who did (+) they just put the action (+) (INCOMPREENSÍVEL) what you have to use this word broke (+) what is the tense?
- AA past

P past (+) simple past (+) so what I have to use? (+) I put the verb to be (+) in the same way (+) in the simple past (+) and this verb the main verb (+) I have to put in the (+) past participle (+) right? (+) to say that (+) it (+) had received (+) the action (+) it didn't do anything (+) right? (+) ok? (+) so you have to use the same verb tense (+) but you put verb to be in this tense (+) and the (+) the other verb (+) the main verb (+) in the participle (+) right? (+) yes?  
((ela tirou dúvidas dos alunos, explicou o exercício que deveria ser feito no LD como fixação do tópico gramatical e deu alguns outros exercícios do LD como lição de casa))

### UNIT 3

3

See if you can find any hints in the names of the authors in the right column that will help you match with their inventions in the left columns.

|                                 |                                          |
|---------------------------------|------------------------------------------|
| internal combustion engine 1887 | Ferdinand von Zeppelin - Germany         |
| electric shaver 1982            | John Boyd Dunlop - England               |
| Geiger counter 1913             | Jacob Schick - USA                       |
| dirigible airship 1900          | Hans W. Geiger - England                 |
| padlock 1865                    | H. Nestlé - Switzerland                  |
| electric railway 1879           | Gottlieb Daimler and Karl Benz - Germany |
| jeans 1873                      | Werner von Siemens - Germany             |
| diesel motor 1893               | Lunus Yale - USA                         |
| instant coffee 1937             | Oscar Levi-Strauss - USA                 |
| car tire 1888                   | R.C.K Diesel - Germany                   |

4

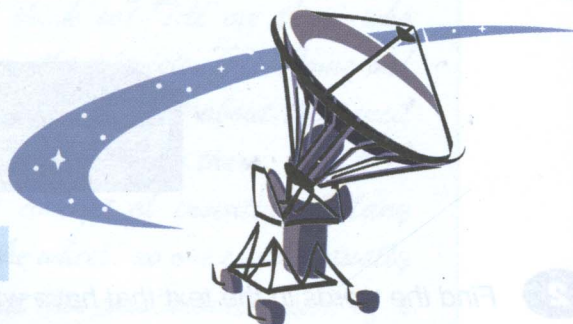
Think and discuss with the class about modern things we use today which went through a process of improvement.

Take for example capturing television transmission:

First we used the aerial antenna

Then cable TV was introduced

Today we have very modern satellite systems



### PRACTICE

1

What is Passive Voice?

Remember that sometimes the resulting action is more important than the subject. Other times, there is no need to mention who did the action, because we don't know or we don't want to mention him/her.

Read the following sentences from the text "Hey!! That was my idea!!" and say if they are passive (P) or active (A) constructions.

- \_\_\_ a) The same can be said about other inventions...
- \_\_\_ b) You don't think so?
- \_\_\_ c) You can certainly do better than that.
- \_\_\_ d) Many thing were actually discovered...
- \_\_\_ e) Other things came up as an evolution of previous inventions.

## **ANEXO 14**

### **Unidade 3**

Proposta de atividade: os alunos deveriam fazer uma atividade de compreensão escrita. Eles leram e discutiram os textos, fazendo logo depois os exercícios solicitados pelo LD. Os outros exercícios foram dados como lição para casa.



2

Read the following conversation between a CEO (Chief Executive Officer) and a reporter.

**Reporter:** Good morning, this is Roger Brave with Good Morning to the World, a XYZ Television production. We are here today with Jeff MacGregor, CEO of Boxes Limited, a cardboard boxes factory. Welcome, Jeff.

**Jeff:** Thank you, Roger, for this opportunity.

**Reporter:** Could you tell our viewers about the manufacturing process of Boxes Limited?

**Jeff:** I'll be glad to. First, we buy the cardboard from different suppliers. Our factory is pretty much automated, so the robots cut the cardboard in different sizes and then there are some conveyer belts that send these pieces of cardboard to different machines. These machines will mark the folds for the boxes. The boxes leave the factory flat.

**Reporter:** So, first the cardboard is bought, then it is cut and the pieces are sent to different machines, where the folds will be marked. Now, can you tell us about the distribution process?

**Jeff:** Sure. I'll give you an example based on last months production. Last month, we produced 100,000 boxes in all different sizes. The Distribution Department separated the orders and packaged the boxes for shipping. Our own trucks delivered the orders to our customers.

**Reporter:** So, first the 100,000 boxes were produced, then the orders were separated and the boxes were packaged. Finally, the orders were delivered. How about sales, how are they done?

**Jeff:** Now we have a new method. Our sales people are visiting customers every week to check customer satisfaction. These visits are giving great feedback and we are improving our system.

**Reporter:** So, customers are being visited every week, and with that, great feedback is being given and your system is being improved. That's great.

**Jeff:** We are going to introduce some surveys, as well, to have even more feedback from our clients.

**Reporter:** Ok, surveys are going to be introduced for even more feedback.

**Jeff:** We must please our customers with good quality products and service.

**Reporter:** So, the philosophy of Boxes Limited is that customers must be pleased.

**Jeff:** That's right, we should always improve quality or we may lose customers to the competition.

**Reporter:** I see, quality should always be improved or customers may be lost to the competition. Well, I guess our time is up. Thank you, Jeff, for being in the show with us and we hope to see you again soon.

**Jeff:** Thank you, Roger, for having the opportunity to talk about Boxes Limited.

**Reporter:** It's back with you. Charles, in the studio.



Now, complete the sentences about the dialogue.

- Jeff MacGregor is the \_\_\_\_\_ of Boxes Limited.
- Boxes Limited produce \_\_\_\_\_.
- They have an \_\_\_\_\_ factory.
- The \_\_\_\_\_ separates the orders.
- Their trucks \_\_\_\_\_ the boxes to their \_\_\_\_\_.
- The \_\_\_\_\_ visit customers every week.

3 Mark with a tick if the following statements are T (True) or F (False).

- |                                                                 |                            |                            |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Roger Brave works for Boxes Limited.                         | <input type="checkbox"/> T | <input type="checkbox"/> F |
| b) Jeff MacGregor is a reporter for XYZ Television.             | <input type="checkbox"/> T | <input type="checkbox"/> F |
| c) Boxes Limited produces cardboard boxes.                      | <input type="checkbox"/> T | <input type="checkbox"/> F |
| d) Customers are visited every week by the CEO.                 | <input type="checkbox"/> T | <input type="checkbox"/> F |
| e) Surveys are going to be introduced to receive more feedback. | <input type="checkbox"/> T | <input type="checkbox"/> F |

Now, rewrite the False statements, correcting the information.

---



---



---



---



---

4 Look back at the dialogue and complete the grid below:

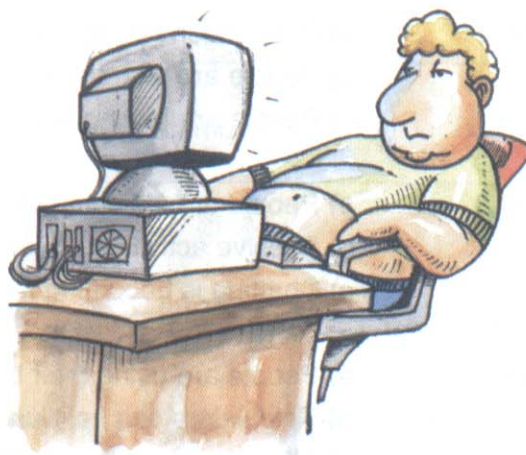
|                           | Active                                                                      | Passive                                          |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <i>Present Simple</i>     | We <b>buy</b> the cardboard from different suppliers.                       | The cardboard <b>is bought</b> .                 |
| <b>Present Continuous</b> | Our sales people <b>are visiting</b> customers every week.                  | a)                                               |
| <b>Past Simple</b>        | b)                                                                          | 100,000 boxes <b>were produced</b> .             |
| <b>Future - Going to</b>  | We <b>are going to introduce</b> some surveys.                              | c)                                               |
| <b>Future - will</b>      | d)                                                                          | Folds <b>will be marked</b> .                    |
| <b>Modal - must</b>       | We <b>must please</b> our customers with good quality products and service. | e)                                               |
| <b>Modal - may</b>        | f)                                                                          | Customers <b>may be lost</b> to the competition. |
| <b>Modal - should</b>     | We <b>should</b> always <b>improve</b> quality.                             | g)                                               |



### 3 Reading for specific information.

Read the article and answer the following questions:

- Is modernization good for our physical and mental health?
- What will happen if we minimize the use of our brains and bodies?



#### **GOOD or BAD?!?!?**

**1** Nowadays there are machines that can do almost anything for us. This helps us very much in our everyday life, but is this always good?

**2** Researches have shown us that people are exercising less, since they don't need to walk anywhere, because of cars, the telephone and the Internet. You can do your shopping from your computer or your phone, you don't even have to push the shopping cart down the supermarket alleys anymore. Due to this, people are having more health problems, since they don't seem to use the time they save with the help of machines for physical activities.

**3** Physical activities have been substituted by other types of activities, like chatting in the Internet, or watching a TV show. These activities don't make us use our brains that much either and that's another risk to our health.

**4** Sophisticated calculators can do the math for us, word processors can correct our spelling and even our grammar, movies, TV shows and audio books can do the reading of books for us. So why use our brains?

**5** Well if we don't want to act like the machines that work for us, we better start using our brains and bodies, otherwise like an old machine they will become obsolete and their life span will be shortened.

Give titles to the paragraphs. Choose the one that suits best.

Paragraph 1

- a) Is modernization good?
- b) Machines can do almost anything for us.
- c) Machines help us.

Paragraph 2

- a) People don't go to the supermarket anymore.
- b) People are exercising less.
- c) People are having health problems because they are exercising less.

Paragraph 3

- a) People are watching more TV.
- b) Passive activities are substituting physical ones.
- c) Chatting is becoming more common.

Paragraph 4

- a) People are using their brains less.
- b) Calculators can help us in Math class.
- c) A healthy brain is a healthy person.

Paragraph 5

- a) Using machines is bad for us.
- b) The more we use machines the healthier we will be.
- c) The more we use our bodies and brains the better they will be.

6 In the text, find words and/or expressions with the following meanings:

| Meanings                                                                                          | Words/Expressions |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| a. The average or maximum length of time something or someone can be expected to survive or last. |                   |
| b. Conversing in an easy, familiar manner.                                                        |                   |
| c. Corridors.                                                                                     |                   |
| d. Part of the body that controls the whole body.                                                 |                   |
| e. The overall condition of an organism at a given time.                                          |                   |
| f. Taped readings of a book or book condensations reproduced in cassette form.                    |                   |
| g. Computer systems used for producing texts.                                                     |                   |
| h. Scientific investigations.                                                                     |                   |



**7** Rewrite in the passive voice the following sentences taken from the text.

a) There are machines that can do almost anything for us.

---

b) You can do your shopping from your computer or your phone.

---

c) Word processors can correct our spelling and even our grammar.

---

## PRODUCTION

**1**

Read the following extracts (A – E), then match them with the contexts from which they were taken (1-7). Notice that all of them express opinions on the same product, but differ in register. They have been taken from an article from a women's magazine; from a counseling section of a scientific magazine; from a mother's letter to her allergic daughter; from a newspaper article; and from a TV commercial.

### Extracts:

- A)** Like other inventions the Kleenex facial tissue followed a path characteristic to the invention process: it originally was made for one purpose but ultimately used for another.
- B)** In 1914, when a shortage was developed, just before World War I, a substitute material called Cellucotton was invented by Kimberly-Clark.
- C)** You're that kind of person who still uses those antigenic handkerchiefs?
- D)** You'll probably be able to find it at a grocery store or drugstore. I know that you'll love it.
- E)** Why isn't it used by you too?



a) Read the contexts below from where the extracts above were taken, then write the corresponding letter of the extract next to the number of the context.

1

But when the war ended, so did the cotton shortage, so the inventor began looking for new ways to sell Cellucotton. Because the material felt soft against the skin, it was decided to introduce it as a disposable cloth for removing cold cream and facial makeup. In 1924 the new product, one hundred soft Cellucotton sheets to the box, was presented to the public. And in 1929 the "pop-up" box was introduced and in that same year the tissues were offered in a variety of different colors. But what would eventually prove most important was the new name of the tissues – Kleenex – to suggest the function of the product.

2

Dear Cindy,  
Have you heard about the latest invention - Kleenex? I'm sure you'll love it, since I know how much you hate doing laundry and ironing.

Let me tell you all about it. Kleenex is a disposable handkerchief, made of very soft material. You just use it once then throw it away. So, whenever you feel a sneeze coming on, just grab one. Isn't that great?

Write soon,  
Love  
Mom

3

A consumer product that was first intended as a cold cream remover was reinvented by its users as a cold-germ catcher, and the handkerchief business has never been the same.

4

It has been the latest talk of Hollywood. Our rich, beautiful and glamorous stars from Hollywood use it to preserve their beautiful skin. Hollywood's makeup artists use this new "scientific way to remove cold cream".

5

However, most inventors seem to take on the entire house as their workshop. In planning or conceptual stage, you might seek a quiet space to concentrate on the design of your idea, and to solve problems by thinking and sketching.

6

Germs are kept in them.  
"Don't put a cold in your pocket."  
Buy a box of Kleenex today!

7

Many inventors would like financial rewards too, and that means they will also have to consider the needs of all the people who might use their invention. Any invention that is expected to make money has to be marketable – a product that people will want to buy.





**b)** Now that you have written where each extract was taken from, go back and write where each text was taken from. (article from a women's magazine / counseling section of a scientific magazine / mother's letter to her allergic daughter / newspaper article / TV commercial).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_

2

Decide which of the choices, A, B, or C correctly answers the questions put to the texts.

- A.** When did Kleenex acquire its final packaging as we know it today?
  - a) In 1914
  - b) In 1924
  - c) In 1929
- B.** What is one of Kleenex's main quality?
  - a) It can be reused as many times as wanted.
  - b) Does not need to be washed and ironed.
  - c) Solves allergy problems.
- C.** What was Kleenex facial tissue's original purpose?
  - a) A cold cream remover
  - b) A handkerchief
  - c) A cold-germ catcher
- D.** The question in text 4 is asking:
  - a) Why don't you use this new cold cream remover?
  - b) Why don't you use this new scientific way to have beautiful skin?
  - c) Why don't you go to Hollywood?
- E.** What do inventors usually do?
  - a) Seek a quiet place to concentrate.
  - b) Occupy all rooms of the house.
  - c) Rent a workshop.
- F.** What does the expression "don't put a cold in your pocket" imply?
  - a) Don't put ice in your pocket or you'll catch a cold.
  - b) Don't put cold hands in your pocket.
  - c) Use disposable handkerchiefs.
- G.** Why should an invention be marketable?
  - a) So people will want to buy even though they can't.
  - b) So people will want to buy and will be able to buy it.
  - c) To be put out in the market even if it doesn't sell well.

3 Read the extracts again. Complete the sentences below so that they have similar meaning to the first sentence (active -> passive; passive -> active)

a) Like other inventions the Kleenex facial tissue followed a path characteristic to the invention process....

Like other inventions a path characteristic to the \_\_\_\_\_.

b) When a shortage developed in 1914, just before World War I, Kimberly-Clark invented a substitute material called Cellucotton.

\_\_\_\_\_.

c) Are those antigenic handkerchiefs \_\_\_\_\_?

d) It will probably \_\_\_\_\_.

e) Why \_\_\_\_\_?

4

a) Transcribe the texts below, which stresses the product/invention, into an active construction, pointing out the producer/inventor. Their names are in the box. There are more names than you need.

MacDonald's, jeans, Elvis Presley, Coca-Cola, Graham Bell

Passive form:

It was realized by the businessman Levi Strauss that durable canvas pants for prospectors would probably have a good market. For this reason, a local tailor was hired by him so that his canvas was to be cut and sewn into "waisthigh overalls." Being made as quickly as they were sold, and his customers being very impressed by the quality.

Active form:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Passive form:

This new soft drink was first introduced in Atlanta, Georgia by Dr. John Stith Pemberton in 1886. Sold for five cents a glass and sales that year reached an average of nine drinks per day. In 1998, 1 billion servings per day were exceeded by sales of this same soft drink and other company products.

Active form:

---

---

---

---

---

---

Passive form:

This personality was born on January 8, 1935 in Tupelo, Mississippi having been well-known as the king of Rock'n'Roll for over 20 years, from his early days in 1954 to his tragic death on August 16, 1977 in Memphis, Tennessee.

Active form:

---

---

---

---

---

---

**b) Now find out what the 2 other persons invented/discovered.**

A.

---

---

---

---

---

---

B.

---

---

---

---

---

---



## PROJECT

Most new ideas and inventions grow out of old ones, and that is one of the important clues to being an inventor.

Your goal as an inventor is not only to make the idea work, but to make it work as smoothly, efficiently, and simply as possible, with the smallest number of materials and parts to get the job well done.

Another constant concern should be the cost of producing your invention and that it can become marketable.

Choose one of the topics and develop your idea for a fantasy invention. Write what is the purpose of your invention, its advantages and how it works.

If you prefer you may write about your own fantasy invention.

*Fantasy Invention*

- Sunburn Alarm Tabs
- Personal Model Robot Shopper
- Stick on pockets
- Expandable clothes
- De-xerox machine
- Zipper-in shower curtain
- Ice straws
- Dating restaurants
- Businessman's restaurant table

## **ANEXO 15**

Proposta de atividade: trabalho sobre uma agência de matrimônios.

A atividade consistiu em uma discussão sobre casamentos e sobre agências de matrimônio, para o que serviam e porque os alunos achavam interessante procurar uma agência deste tipo.

Em seguida P discutiu com os alunos sobre o texto do LD e eles preencheram o formulário que vinha junto do texto.





## You too can find love

**Dateline has been the secret factor in many thousands of romances and happy marriages - if you would like a "love story" of your own, someone to love and care for, and are beginning to wonder where you can find that special person, come to Dateline.**

*To find out how Dateline could be successful for you, complete the coupon below and send it to us in complete confidence, and without any obligation. We will send you FREE a full colour, comprehensive guide to how Dateline works, and ALSO a free copy of "All you need is Love", a book full of genuine stories of how real Dateline members found their "perfect partner". This tells you more than any brochure possibly could, the true story of Dateline...*

Many tens of thousands of people of all ages and occupations, from all over the country, join dateline every year looking for happiness and a loving partner. The couples in our advertisements are just a few of the thousands who find it. If you want to meet someone with the same hopes, ambitions and interests as yourself, and are simply not meeting them socially or at work. Dateline, the largest, longest established and most successful computer dating agency in the world, can open up a whole new circle of people; interesting, suitable people who you might never meet without Dateline.

**Start your "love story", by posting this coupon today to: Dateline, 23 Abingdon Rd., London W8 6AH or phone 01 938 1001**

**FREE**

Please send me (without obligation)

- My FREE book, "All you need is love" - stories of real people who have found love through Dateline.
- A full colour guide on how Dateline can work for me.
- Details of just one of the many Dateline members who could be my "Perfect Partner"
- I enclose 3 first class stamps.

### 1. START HERE

Single ☐ Widowed ☐ Divorced ☐  
 Your Sex ☐ M or F  
 Your Height  ft.  ins.  
 Your age  yrs.  
 Age you would like to meet  min  max.  
 (BLOCK CAPITALS)  
 First name   
 Surname   
 Address   
  
  
 Postcode   
 Occupation   
 Religion

2. Tick which characteristics best describe you.  
 ARE YOU:

- |                |                    |                   |
|----------------|--------------------|-------------------|
| Warmhearted •  | Dining Jazz/Folk • | music •           |
| Serious •      | Pubs •             | Classical music • |
| Considerate •  | Sports/Keep Fit •  | Theatre/Arts •    |
| Shy •          | Politics/History • | Watching TV •     |
| Romantic •     | Reading •          | Smoking •         |
| Fashionwise •  | Traveling •        | Drinking •        |
| Practical •    | Science/Tech. •    | Children •        |
| Conventional • | Cinema •           | Homemaking •      |
| Reliable •     | Pets/Animals •     | Gardening •       |
| Adventurous •  | Pop/Rock music •   | Countryside •     |

**Dateline** is a member of the Association of British Introduction Agencies

**Dateline** THE WORLD'S LARGEST AND MOST SUCCESSFUL AGENCY



## **ANEXO 16**

Proposta de atividade: trabalho com piadas na LE.

Os alunos deveriam preencher as lacunas com os tempos verbais corretos. As sentenças escolhidas pela professora eram piadas na LE.

Durante a correção do exercício a professora explicitou o sentido de cada piada.

# 37 Verb + -ing

Some verbs are often found followed by the *-ing* form of another verb. (*I admitted having a cigarette.*) Complete the jokes using the correct form of the following verbs:

*consider*  
*advise*

*risk*  
*enjoy*

*suggest*  
*involve*

*keep*  
*regret*

*admit*  
*avoid*

- 1 Doctor, you told me to take these pills on an empty stomach.  
> Did they do you any good?  
I don't know. They ..... rolling off!
- 2 My dog digs holes in my garden all the time. What can I do about it?  
> Have you ..... hiding the spade?
- 3 Gordon was blind and having trouble with his eyes.  
> Doctor, I have developed this strange problem. Every time I have a cup of coffee I get a pain in my right eye.  
I ..... taking the spoon out of the cup before you drink it next time!
- 4 Can I ..... drinking the bottled water in this hotel?  
> Certainly, sir. The manager has passed all the water himself!
- 5 Two very young babies are in bed together. One says:  
> Are you a boy or a girl?  
I don't know.  
> I know how to tell. It ..... looking under the blanket. Do you want to look?  
Okay.  
> No doubt about it. You're a girl.  
But how can you tell?  
> Easy. You've got pink socks and I've got blue ones.
- 6 Did you know that the people of Prague  
..... reading books about money?  
> Really? What kind of books are they?  
Czech books!
- 7 (*On a bus.*) Please have your tickets ready for inspection.  
> I'm sorry, Inspector, but my son has eaten his bus ticket.  
Well, madam, may I ..... buying him a second helping!
- 8 Doctor, I really ..... getting this wooden leg. It's giving me a lot of trouble.  
> Why is that?  
Every day my wife hits me over the head with it!
- 9 A judge is about to sentence a man who was convicted of dangerous driving.  
> As you ..... driving too fast and causing a serious accident, this court finds you guilty. The sentence is £500 or six months in jail.  
Well, I don't have to think too long about that decision, judge. I'll take the £500!
- 10 Smith, thousands of people are killed each year on British roads. What is the best way to  
..... having accidents on the road?  
> Drive on the pavement, sir?



What do you *enjoy doing* on Sundays? Is there anything in your life you *regret doing*? Are there things you *avoid doing*? What about something you can't *imagine yourself ever doing*?

# 78 Phrasal Verbs

Complete the phrasal verbs in these jokes using the correct preposition:

- 1 What's the difference between a nail and a boxer?  
> The first gets knocked . . . . . and the second often gets knocked . . . . . !
- 2 Doctor, I'm suffering from insomnia. I just sit and watch TV all night. What can I do?  
> Do you watch TV sitting in a chair?  
Yes.  
> Can I suggest you change your position then? If you sit on the edge of the television, you'll find that you'll soon drop . . . . . !
- 3 When is a car not a car?  
> I don't know.  
When it turns . . . . . a garage!
- 4 Where's your dog?  
> I had it put . . . . .  
Was it mad?  
> Well, it wasn't exactly pleased about it.
- 5 A London restaurant claimed that it could supply any dish requested. A man decided to test the claim. He entered the restaurant and said:  
> I'd like elephant ears on toast.  
The waiter returned after a few seconds and said:  
> I do apologise, sir, but we've run . . . . . bread.
- 6 A man was on the point of being executed by firing squad.  
> Would you like a last cigarette?  
No, replied the man. I'm trying to give . . . . . !
- 7 A poacher stole a duck from a lake. He pulled all its feathers off. He was about to kill the duck when the owner of the lake arrived, so he threw the duck into the water.  
> You were trying to steal that duck, weren't you?  
No.  
> Well, how do you explain all the feathers around your feet?  
Simple. The duck wanted to go for a swim so I'm looking . . . . . its clothes.
- 8 At a party Arnold Powell was trying to impress one of the guests.  
> My great-grandfather fought with Napoleon in Europe. My grandfather fought with the British. My father fought with the Australians. And I'm fighting with the Americans.  
The guest looked at Arnold for a moment and said:  
> Tell me something. Why can't your family get . . . . . with anyone?
- 9 Mr Handel thought that his wife played the piano very well. One day he asked a famous music teacher to come to his house and listen to his wife.  
> Do you think my wife should take . . . . . the piano as a career? Mr Handel asked.  
The music teacher thought her playing was terrible and said:  
No, I think she should put the lid down as a favour.



"Just dropping off!"

Have you ever *taken up* a sport or hobby? Do you *get on with* all your relations?  
Have you ever *dropped off* in the middle of a class?

## **ANEXO 17**

Proposta de atividade: discussão sobre casamento. O LD trazia um texto a respeito de vários costumes que eram tradicionais em diferentes línguas.

Os alunos discutiram os costumes no Brasil e compararam com os costumes trazidos pelo texto.

# UNIT 9

**She has a gorgeous dress on.**

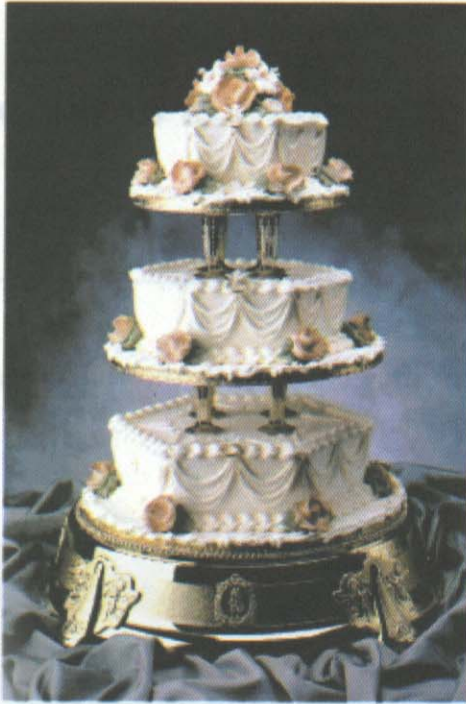
## **PRESENTATION**

Here are some pictures of different kinds of weddings, from different countries, showing different traditions. Describe the pictures below. Read the texts and comment on them.



In rural India seven year old children can get married. Although illegal it is still a common practice.  
The girl's future no longer worries her parents.





Italian couples cut wedding cakes in fertility rite that have been practiced for countless years.

In South Korea, members of the Unification Church can participate in a mass wedding ceremony.

In TV's oldest "Golden Girl", Sophia, in a two-part episode, plays the role of a blushing bride.

In America, the groom carries his bride through the door of their new home.



Movie stars marry in very pompous  
Hollywood style. How long do such  
marriages last?

In France, many couples  
can marry at the same  
place and at the same time.

Western traditions have  
been introduced in  
ceremonies  
in the East, such as  
brides wearing a white  
dress and veil.

