

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**O ENSINO DE CULTURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA:  
O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau  
de MESTRE EM LETRAS**

**SIMONE SARMENTO**

**Profa. Dra. Margarete Schlatter  
Orientadora**

**Porto Alegre, janeiro de 2001**

## RESUMO

Este estudo teve como objetivos analisar quais aspectos culturais são abordados nas aulas de inglês como língua estrangeira e como o professor se posiciona com relação a esses aspectos. Busquei, também, verificar a coerência existente entre o discurso do professor e sua prática em sala de aula. Participaram da pesquisa sete (7) professores e trinta e um alunos (31) do curso de inglês de uma empresa aérea. Duas aulas de cada professor foram gravadas em vídeo. Foram também realizadas entrevistas individuais com os professores, assim como aplicados questionários para todos os participantes. O trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa seguindo os princípios da pesquisa interpretativista, sem categorias pré-estabelecidas. Os resultados indicam que a prática em sala de aula oferece poucas oportunidades para que os alunos possam desenvolver sua competência comunicativa intercultural, uma vez que se concentram no repasse de informações, muitas vezes descontextualizadas, sem dar conta do uso da língua na condução da interação social. Foi também verificado que a visão que os professores têm sobre cultura, assim como sobre a relação língua (gem) e cultura limita-se aos aspectos mais visíveis, como fatos e costumes, não incluindo aspectos invisíveis como postura e proxêmica, expressão facial, estilo e tópico, dentre outros. Finalmente, ao cotejar os dados coletados nas aulas e nas entrevistas, conclui-se que, em geral, o professor não está consciente quanto à abordagem cultural que ele realiza em aula.

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>10</b>
	2.1 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO .....	10
	2.2 CULTURA.....	15
	2.3 COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL.....	19
	2.4 COMPETÊNCIAS INTERLINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	22
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>34</b>
	3.1 QUESTÕES DE PESQUISA.....	35
	3.2 PARTICIPANTES.....	37
	<b>3.2.1-Professores.....</b>	<b>37</b>
	<b>3.2.2-Alunos.....</b>	<b>38</b>
	3.3 O LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	40
	<b>3.3.1 A Visão da empresa.....</b>	<b>40</b>
	<b>3.3.2 O Ponto de vista dos funcionários.....</b>	<b>43</b>
	3.4 COLETA DE DADOS.....	43
	3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	45
<b>4</b>	<b>A NOÇÃO DE CULTURA E SEU ENSINO.....</b>	<b>48</b>
	4.1 DEFINIÇÃO DE CULTURA.....	48
	4.2 LINGUA (GEM) E CULTURA.....	52
	4.3 OS OBJETIVOS DE ENSINO DA CULTURA.....	57
<b>5</b>	<b>AULAS.....</b>	<b>64</b>
	5.1 ASPECTOS CULTURAIS ABORDADOS EM AULA.....	64
	5.2 O QUE SERVE DE ESTÍMULO PARA O ENSINO DE CULTURA .....	84
	5.3 O DISCURSO E A PRÁTICA.....	86
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>94</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>99</b>
<b>8</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>105</b>

## **SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS AULAS**

S1= Aluno 1 (Student 1)

S2= Aluno 2 (Student 2)

S3= Aluno 3 (Student 3)

S4= Aluno 4 (Student 4)

SS= Dois alunos falando juntos

SSS= Três alunos falando juntos

SSSS= Quatro alunos falando juntos

----- = Não foi possível entender a fala da gravação em vídeo.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela realização dessa pesquisa surgiu da experiência de doze anos como professora de inglês. Tal trajetória foi enriquecida pelo trabalho como coordenadora de ensino em cursos livres de inglês, em uma empresa aérea e uma universidade, assim como pela participação em cursos de aperfeiçoamento realizados no Brasil e no exterior, o que foi fundamental para a definição da questão deste estudo.

Como parte da minha função de coordenadora nos diversos estabelecimentos de ensino da língua inglesa em que trabalhei e trabalho, tive a oportunidade de observar sistematicamente as aulas de diversos professores. Durante as observações, constatei que o ensino de aspectos gramaticais vêm tendo lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira. Parece haver um consenso, entre os professores de inglês, quanto à importância do ensino da gramática, apesar de estarmos na era da abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira. De acordo com CANALE & SWAIN (1980), um ensino integrado de competência comunicativa é aquele no qual há uma síntese dos princípios gramaticais básicos, do conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para desempenhar funções comunicativas e do conhecimento de como as elocuições e funções comunicativas podem ser combinadas conforme os princípios do discurso. Nas aulas observadas ao longo dos últimos dez anos, o papel social da linguagem e aspectos culturais não parecem ter espaço garantido em sala de aula.

Com base nessas constatações, decidi investigar, em um estudo preliminar, como o ensino da cultura era realizado na disciplina de língua inglesa do curso de turismo em uma universidade. Nesse estudo, observei aulas de três professores, que foram oralmente entrevistados juntamente com mais dois professores de inglês da mesma universidade. A partir das declarações dos professores e das observações das aulas, concluí que os professores consideravam importante incluir aspectos culturais nas suas aulas, apesar desses aspectos serem considerados menos importantes do que os aspectos gramaticais e lexicais da língua inglesa. Foi também possível notar que, cultura, para esses professores, estava relacionada a fatos, informações e costumes sobre

os países e pessoas que falavam a língua alvo nesses países. As técnicas de ensino de cultura mais utilizadas pareciam ser relatos das experiências pessoais dos professores e comentários culturais feitos espontaneamente.

Relacionando cultura e o ensino de língua estrangeira, MOITA LOPES (1996) investigou a atitude de professores de inglês como língua estrangeira no Brasil em relação à língua inglesa. Participaram da pesquisa 100 professores (23 com formação de curso livre, 62 bacharéis em Letras e 15 professores com mestrado ou doutorado) através de questionários. A análise dos resultados revela: (1) a existência de um grande interesse pelo ensino de cultura. Este ensino é realizado assistematicamente, dependendo do objetivo do curso; (2) uma atitude altamente positiva dos alunos brasileiros em relação à cultura estrangeira; (3) um predomínio de referências aos Estados Unidos para ilustrar as aulas, assim como o predomínio do inglês americano; (4) uma atitude altamente positiva por parte dos professores em relação à cultura da língua estrangeira e negativa em relação à sua própria cultura, totalmente calcada em cima de estereótipos; (5) uma percentagem considerável no que se refere à preferência desses professores por expressar-se em inglês assim como pela preferência pela leitura nessa língua; (6) a perfeição do inglês nativo apontada como objetivo principal; (7) a importância da máquina da indústria cultural imperialista na formação do professor e sua conseqüente atitude em relação à cultura da língua estrangeira; (8) uma visão de língua muito impressionista, por exemplo considerando a língua inglesa mais precisa (59%) e a língua portuguesa mais difícil (71%).

COX e ASSIS-PETERSON (1999) investigaram<sup>1</sup>, o que 40 professoras brasileiras de inglês como língua estrangeira sabiam e pensavam sobre a pedagogia crítica. A pedagogia crítica tem suas raízes no educador Paulo Freire, que afirmava ser a educação um ato político, que, quando não visto desta forma, legitimiza e reproduz as políticas das classes dominantes, perpetuando as diferenças sociais. Dessa forma, leva em consideração questões como história, poder, ideologia, política, classe social e consciência crítica. As autoras concluíram que os professores não estavam conscientes

---

<sup>1</sup> A investigação foi feita através de dois instrumentos: (1) entrevistas questionando sobre seus métodos de ensino, suas opiniões sobre pedagogia crítica e seu posicionamento político como professores de inglês; (2) comentários feitos pelos professores sobre dois textos, um sobre motivação integrativa (GARDNER E LAMBERT, 1972) e outro sobre motivação política.

quanto a essa prática e que não consideravam estar ensinando uma cultura. Os professores também não se mostraram conhecedores dos aspectos sociais, políticos e econômicos da língua inglesa.

Outro estudo na área do ensino de cultura foi desenvolvido por DELGADO (1998) e teve por objetivo analisar aspectos pedagógicos e culturais no ensino de língua inglesa. A pesquisa foi realizada com três professores de inglês universitários e nove alunos através de entrevistas e filmagens de aulas. Foi concluído que aspectos culturais não são analisados criticamente. Dessa forma, alunos do curso de Letras/Inglês, futuros professores de língua estrangeira, não recebem uma preparação cultural adequada.

Uma das dificuldades encontradas por professores de língua estrangeira, segundo HADLEY (1993), é a escolha de quais aspectos culturais ensinar, uma vez que a língua inglesa parece ter-se tornado a língua franca da atualidade, sendo mais utilizada por falantes nativos de outras línguas do que de inglês (FIRTH, 1990; RAJAGOPALAN, 1997). Focalizar o ensino em fatos, normas, valores e costumes de várias culturas pode parecer algo impraticável aos professores, mas centrar-se somente nos países que falam inglês como primeira língua e provavelmente nos mais influentes seria, hoje, insuficiente.

Além da dificuldade da escolha acima, o professor se defronta com o que escolher entre fatos, costumes ou outros aspectos menos evidentes, tais como as pistas de contextualização (GUMPERZ 1982), que mostram como as mensagens devem ser interpretadas a cada momento durante a comunicação. De acordo com CHICK (1996) é importante desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele adquira suficiente sensibilidade cultural para que reparos sejam efetuados, quando desejados, sempre que houver uma falha de comunicação entre pessoas provenientes de diferentes culturas.

Considerando as pesquisas e comentários relatados acima, resolvi aprofundar a minha investigação iniciada com o projeto piloto, desta vez, pesquisando professores de inglês que lecionam para alunos/funcionários de uma empresa aérea, para analisar como procedem e como se posicionam com relação ao ensino da cultura.

A opção por pesquisar o cenário da empresa aérea deu-se por acreditar que os alunos desse local apresentam características mais homogêneas com relação ao *background* cultural. Outra razão pela qual optei em realizar a pesquisa nesse local foi devido ao fato de que já acumulava oito anos de convivência na empresa, não sendo assim considerada uma intrusa, quer seja por professores ou por alunos. Os alunos e professores desse local estão acostumados a terem suas aulas observadas, não sendo esse um procedimento desconhecido aos participantes, o que facilitaria o desenvolvimento da pesquisa.

A necessidade que os alunos dessa empresa têm de se comunicar em inglês também contribuiu para a escolha do local. Todos esses alunos necessitam usar a língua inglesa para se comunicar com fornecedores de diversos países, inspetores dos fabricantes das aeronaves e clientes. Com um mercado cada vez mais competitivo, existe uma crescente necessidade de não apenas atender, mas de exceder as expectativas dos clientes. Com base nessa realidade, a HARVARD BUSINESS REVIEW (Nov/Dez, 1995,102-103), divulga:

Nós conduzimos uma grande pesquisa com a USAir e temos fortes indicações de que muitas pessoas nos Estados Unidos estão desejosas de pagar um pouco mais para não serem tratadas como um rebanho de gado. Elas querem ser respeitadas e recompensadas por serem clientes, não apenas através de milhas referentes aos programas de milhagem (...)<sup>2</sup>

Uma das formas de bem atender o cliente é tendo uma boa comunicação com o mesmo. Conhecer bem o idioma inglês, nos dias de hoje, serve não somente para fins comunicativos com pessoas oriundas de países que têm inglês como primeira língua (L1), mas também para uma comunicação com pessoas de vários outros países.

Face a essa realidade, a indagação central desta pesquisa foi:

---

<sup>2</sup> A tradução de inglês para português deste e de outros excertos foram realizados pela autora desta pesquisa.

O que é ensinado em sala de aula de inglês como língua estrangeira sobre cultura e como os professores se posicionam com relação a aspectos culturais?

Participaram da pesquisa sete professores e trinta e um alunos. A coleta de dados consistiu em: (a) duas aulas gravadas em vídeo de cada professor; (b) uma entrevista gravada em áudio com cada professor; (c) um questionário para cada professor; (d) um questionário para cada aluno.

Com esse trabalho, visou contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, no sentido de formar um professor mais consciente:

- (a) quanto à importância de ensinar aspectos culturais;
- (b) quanto à escolha de quais aspectos abordar;
- (c) quanto à sua prática em sala de aula com relação ao ensino desses aspectos.

Este capítulo introdutório teve por objetivo mostrar as razões para a escolha do local de realização e participantes da pesquisa assim como explicitar os objetivos desse trabalho. No capítulo dois, apresentarei os pressupostos teóricos que servirão como base para a análise dos dados. Serão discutidas as noções de cultura, comunicação intercultural, competências interlingüística e intercultural e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O capítulo três traz as questões de pesquisa, o contexto em que a pesquisa foi realizada assim como informações sobre os participantes e a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados. No capítulo quatro, abordo questões relativas ao conceito de cultura, sua relação com a língua e objetivos para o ensino da cultura com base nas entrevistas com os professores. No capítulo cinco, discutirei os dados coletados nas observações e gravações das aulas: o que é ensinado e o que estimula o ensino da cultura. Esses dados serão confrontados com os objetivos de ensino apresentados no capítulo quatro e com as declarações sobre que os professores afirmam fazer em aula com relação a esse tema. O sexto e último capítulo aborda as conclusões gerais dessa investigação assim como suas implicações para o ensino da língua inglesa.



## **2 O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo apresentarei os pressupostos teóricos que irão embasar o presente estudo. Começarei por definir linguagem e comunicação como uma prática social. Em seguida definirei cultura. Após, serão descritas as noções de comunicação intercultural, competências interlingüística e intercultural e ensino integrado de língua e cultura.

### **2.1 LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO**

O conceito de linguagem é fundamental para compreender a prática de ensino de língua estrangeira. A linguagem pode ser considerada como um código lógico dissociado de ações sociais e culturais. Aprendemos e ensinamos o código para que os indivíduos lancem mão deste quando precisarem comunicar-se. Neste caso, linguagem e cultura estão separados.

Uma outra visão considera linguagem como elemento social. Neste caso aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações, é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura interligados.

Fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes- ou escritores e leitores- desempenham suas ações individuais em coordenação e em conjunto. (CLARK,1996:3).<sup>3</sup>

Além de desempenhar seus papéis individuais, ao usarem linguagem, os participantes devem trabalhar juntos em unidades sociais. A linguagem é fundamentalmente usada com propósito social. As línguas, assim como as conhecemos, não existiriam caso não desempenhassem seu papel social.

Para melhor compreendermos a função social da linguagem, é importante entender a definição de cenário, cena e meio (CLARK, 1996). Cenário é a combinação da cena e do meio. Cena é onde ocorre o uso da linguagem e meio é como a linguagem é usada. Quanto ao meio, a linguagem pode ser falada, escrita, através de sinais ou gestos ou ainda mista.

De acordo com CLARK (1996) o meio falado não se esgota na (a) conversa<sup>4</sup>, que é caracterizada pela livre troca de turnos (face a face ou não) entre dois ou mais participantes. A fala pode também ser utilizada em (b) monólogos, onde apenas uma pessoa fala, raramente sendo interrompida pelos membros que a escutam; (c) cenários institucionais, que lembram uma conversa, entretanto, limitados por regras pertinentes a cada instituição; (d) cenários prescritivos, no qual a grande maioria das palavras é definida *a priori*, que podem também ser entendidos como um subconjunto dos cenários institucionais; (e) cenários fictícios, onde as intenções expressas geralmente não pertencem à pessoa que está falando (por exemplo, atores); (f) cenários mediados, nos quais há um intermediário entre a pessoa cujas intenções estão sendo expressas e o alvo dessas intenções (secretária que redige uma carta no lugar do chefe); e em (g) cenários privados, nos quais uma pessoa fala consigo mesma.

---

<sup>3</sup> Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. Cadernos de Tradução, Porto Alegre, nº9, p.49, jan-mar, 2000.

<sup>4</sup> As conversas podem ser face a face, ao telefone ou à distância, com obstáculos ou dificuldades de monitoração mútua, por exemplo, falar com alguém em peças diferentes da casa. (CLARK, 1996)

O cenário onde os dados desse estudo foram coletados foi do tipo institucional, mais exatamente, as salas de aula do departamento de educação e desenvolvimento de uma empresa aérea. Um dos objetivos desse estudo é verificar quais aspectos culturais os professores focalizam para capacitar os alunos para que aprendam a usar a língua estrangeira nos diversos cenários.

Segundo CLARK (ibid), os cenários lingüísticos são os lugares ou arenas onde as pessoas realizam coisas com a língua. No centro dessas arenas encontram-se os papéis de falante e destinatário. Para que a comunicação se realize com sucesso, falante e destinatário não podem agir independentemente. Eles realizam ações que dizem respeito um ao outro e também coordenam essas ações em conjunto. Se forem membros de uma mesma comunidade cultural, eles irão compartilhar uma grande quantidade de conhecimento, crenças e suposições. Como brasileiros, sabemos quem são Romário e Ronaldinho e provavelmente teremos preferência por algum time de futebol; então, quando esse for o assunto em pauta, teremos algo a dizer ou pelo menos saberemos o que está sendo discutido. Quanto mais tempo duas pessoas passam juntas, maior será a quantidade de conhecimentos compartilhados que provavelmente facilitam o entendimento.

Para que possamos coordenar nossas ações conjuntas, é necessário que tenhamos conhecimentos compartilhados. Como parte de uma atividade social, existe um elemento adicional de coordenação entre o que os falantes querem dizer e o que os destinatários entendem. Para que uma comunicação atinja sucesso, falante e destinatário devem coordenar em conjunto o que o falante quer dizer, assim como o que o destinatário irá entender.

Essenciais para as ações em conjunto são os sinais, ações intencionais através das quais uma pessoa exprime algo à outra pessoa, e a identificação desses sinais. Alguns sinais são desempenhados como partes de línguas convencionais. Outros não fazem parte da língua em si. Outros sinais não são convencionais. CLARK (1996) cita o exemplo da escada alcançada a Romeu por Julieta, sinalizando que ele poderia visitá-la. Ela criou, naquele momento, um sinal isolado, com um objetivo específico,

para uma situação específica, havendo, assim, a construção de um ato de comunicação específico entre duas pessoas, mas, ainda assim, um ato social.

Usar uma língua com sucesso é um empreendimento bastante complexo, como sabem aqueles que tentaram aprender uma língua estrangeira depois de adultos. Como vimos, há muito mais a saber do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases. A comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuções. É necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências.

HALL (1993:145) define as práticas orais como “momentos de interação face a face, mediadas pela cultura, onde um grupo de pessoas une-se para criar e recriar suas vidas sociais diárias”. Essas práticas são lingüística e paralingüisticamente instituídas e culturalmente convencionais. Comunicar uma intenção ou sentido em uma prática oral depende do conhecimento compartilhado que os membros de um grupo têm quanto à ocorrência de uma prática e seus contextos. É a convencionalidade dos significados através dos quais as práticas são realizadas que une os participantes com maneiras específicas de realizar e/ou modificar sua história coletiva.

Ao relacionarem língua e cultura, PORTER E SAMOVAR (1993:16) afirmam que:

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações.

Todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros de um grupo. HALL (ibid) afirma que as práticas orais são eventos de fala, pois são configurações socioculturalmente convencionais de interações face a face, através das quais e pelas quais os membros de um grupo se comunicam. Também relacionada está a noção de ritual secular (MOORE E MYERHOFF, apud HALL, ibid:146), que ressalta as práticas ritualizadas e a manutenção de um grupo ou de uma comunidade. Os rituais seculares constituem uma grande parte de nossas interações face a face. Essas práticas diárias servem a importantes funções do grupo as quais incluem maneiras de identificar, manter e transformar os próprios limites grupais.

HALL (1993) explica que a aquisição da linguagem é limitada à noção de prática oral. Propõe, assim, que a habilidade de participar como um membro competente nas práticas de grupo é aprendida através da vivência dessas atividades com membros mais competentes do mesmo grupo. Através dessa vivência, os novos membros entram em contato com um novo conjunto de recursos. Participantes novos, guiados por membros mais experientes, aprendem a alcançar metas culturalmente determinadas, estabelecer novas metas e negociar os significados para alcançar essas novas metas através do uso do novo conjunto de recursos. Esse processo não termina em algum estágio da infância ou adolescência, mas continua por toda a nossa vida. A família, os amigos, o local de trabalho e a escola são os quadros de referência mais importantes onde ocorre essa prática.

Usar e interpretar os recursos explícitos de uma atividade sociocultural, podem incrementar a participação individual nessas atividades e auxiliar a desenvolver a prática. A identificação e a análise dos recursos podem fornecer aos aprendizes meios de ingressar em importantes práticas socioculturais do grupo cuja língua está sendo aprendida, facilitando, assim, o desenvolvimento das competências lingüísticas e socioculturais necessárias para participar como um membro do grupo.

O autor afirma que, através da participação ativa e freqüente nas práticas de um grupo, um indivíduo internaliza a natureza social das práticas, os valores e as metas

atreladas à prática e as maneiras através das quais elas são alcançadas. O entendimento torna-se finalmente parte do indivíduo. A natureza convencional das atividades socioculturais fornece aos novos membros do grupo maneiras bastante previsíveis de usar e interpretar os recursos disponíveis. A previsibilidade ajuda a reduzir a complexidade da interação social, a manter as metas, valores e costumes do grupo e a manter e /ou modificar o *status* de participação no grupo.

O aluno que aprende uma língua estrangeira em sala de aula não tem oportunidade de participar do grupo, ou grupos em que essa língua é falada cotidianamente. No entanto, se ele tem como objetivo interagir com esse grupo, ele precisará aprender alguns dos recursos das atividades socioculturais para ter mais conhecimento compartilhado e poder, assim, aparelhar-se para a comunicação naquele grupo. Sabe-se, entretanto, que existem infinitas atividades sociais e que seria impossível prever todas essas situações. O professor de língua estrangeira pode, contudo, discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala.

Este trabalho tem por objetivo verificar se os professores conscientizam os alunos quanto a diferentes contextos e interações sociais que esses possam vir a encontrar, e, caso afirmativo, como esse ensino é desenvolvido e quais são os recursos ensinados.

## 2.2 CULTURA

Como foi exposto acima, as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. Esses fatores estão intimamente ligados à noção de cultura. “Cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam” (GIDDENS, 1996: 58). De acordo com GIDDENS (1996), os valores são ideais abstratos, como por exemplo, a monogamia. As normas são princípios definidos, ou regras que as pessoas devem presumivelmente seguir; elas representam o que deve e o

que não deve ser feito em sociedade, os modos de vida de indivíduos ou grupos dentro de uma sociedade: como se vestem, seus costumes no casamento e vida em família, seus padrões de trabalho, cerimônias religiosas e atividades de lazer, entre outros. O conceito também cobre os bens materiais que criam e bens que se tornam importantes para eles - máquinas, livros, artefatos de madeira.

Os valores e as normas de comportamento variam largamente entre as culturas. Sociedades pequenas tendem a ser culturalmente uniformes, mas sociedades industrializadas são diversas culturalmente, envolvendo numerosas subculturas diferentes. Cada cultura expõe seus próprios padrões de comportamento, que podem parecer muito estranhos quando vistos por pessoas de outras culturas. Entretanto, todas as comunidades fazem sentido em seu dia a dia, e, quando os seus hábitos nos parecem estranhos, é porque não estamos entendendo seus comportamentos. Uma cultura deve ser estudada em termos de seus próprios significados e valores, e não de uma maneira etnocêntrica, que é o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura.

Existem alguns universais culturais, ou seja, características comuns a virtualmente todas as culturas. Entre esses universais podemos citar línguas gramaticalmente complexas, um sistema familiar no qual há valores e normas associadas ao cuidado com as crianças, à instituição do casamento, rituais religiosos, direitos de propriedade e regras de higiene, entre outros. Entretanto, existem variações dentro de cada categoria. Em todas as culturas, a família tem um papel de influência social fundamental durante a infância. À medida que a criança cresce, outros fatores começam a influenciar socialmente, tais como o relacionamento com amigos, a escola, os meios de comunicação. O espaço pessoal, proxêmico, é também definido culturalmente. Pessoas pertencentes a diferentes culturas colocam-se fisicamente mais ou menos próximas das outras em uma interação social, e, para algumas culturas, a proximidade excessiva possa significar uma invasão de espaço pessoal.

Configurações proxêmicas e de postura são instâncias de uma classe geral de sinais culturalmente convencionados denominados 'pistas de contextualização' (GUMPERZ, 1982). Tais pistas mostram como mensagens devem ser interpretadas a

cada momento. Alguns exemplos dessas pistas citadas pelo autor, além das diferenças de postura e proxêmica, são mudanças de tom e altura de voz e outras características prosódicas, alterações no código lingüístico, estilo e tópico, mudanças na expressão do olhar, expressão facial, mudanças no ritmo e andamento da fala e expressão corporal, mudanças no número de falantes e ouvintes. Esses sinais são relacionados à cultura invisível.

Segundo ERICKSON (1997:33), cultura invisível é aquela aprendida e ensinada inconscientemente. Dessa forma, nem os indivíduos que pertencem a esta cultura, nem os indivíduos que estão para se tornar novos membros têm consciência de que certos aspectos de sua cultura existem. À medida que usamos cultura em nossa vida diária, ela torna-se habitual. Nossos hábitos tornam-se em grande parte invisíveis para nós mesmos. Desta forma, a cultura move-se para dentro e para fora da nossa consciência. Nós não pensamos muito sobre a estrutura e características da nossa cultura quando a vivemos.

A cultura visível, por sua vez, é bem mais fácil de ser identificada. Refere-se a aspectos explícitos como formas de vestir, a língua utilizada, tipos de comida, habitação, fatores geográficos e climáticos, entre outros.

ERICKSON (ibid) afirma ainda que todas as pessoas têm cultura, apesar de as culturas serem diferentes. Todas as pessoas e grupos sociais possuem e usam cultura como uma ferramenta para a condução da atividade humana. Isso significa que cultura não é uma característica de grupos ou indivíduos exóticos, mas de todos nós, dominados ou dominadores. Ainda mais, todas as pessoas são multiculturais, possuindo uma diversidade cultural. É impossível para indivíduos que crescem em uma sociedade complexa contemporânea não adquirirem vários tipos de cultura - ferramentas que podem ser usadas em diferentes ocasiões; ferramentas que, em parte, capacitam e limitam as atividades nas quais são usadas.

Geralmente temos dificuldade em reconhecer as diferenças entre as pessoas como sendo culturais. Acabamos, assim, julgando-as como pessoais. Essa dificuldade

aumenta quando não existem diferenças visíveis, ou seja, quando as pessoas se vestem e agem aparentemente da mesma forma que agimos, pois a nossa expectativa é que essa pessoa enxergue o mundo através do mesmo quadro de referência com que enxergamos. Ao conhecermos alguém que use roupas exóticas, fale uma língua exótica e esteja carregando algum tipo de comida que cheire de forma estranha, automaticamente não esperamos entender sua forma de pensar e sentir. Também não esperamos que essa pessoa entenda o nosso comportamento.

Baseado no conceito de cultura invisível, antropólogos com orientações lingüísticas e cognitivas (GUMPERZ, HYMES, apud ERICKSON, 1997:41) fazem a distinção entre comunidade lingüística e comunidade de fala. Pessoas de uma mesma comunidade lingüística compartilham o conhecimento do sistema de sons, de gramática e vocabulário de uma língua. Porém, dentro de uma mesma comunidade lingüística, existem várias comunidades de fala, com pessoas que compartilham suposições sobre as razões de falar, modos de polidez, tópicos de interesse e maneiras de responder a outros. Geralmente as diferenças entre as comunidades lingüísticas são visíveis, mas as diferenças entre as comunidades de fala são invisíveis. No Brasil, apesar das dimensões continentais, existe o mito de que pertencemos todos a uma mesma comunidade de fala (BORTONI-RICARDO 1994:9). Esse mito apresenta conseqüências bastante negativas, pois somos induzidos a aceitar que não existem diferenças entre os falantes das diversas variedades do português faladas de norte a sul capazes de causar problemas de comunicação ou discriminação.

O entendimento dos aspectos relacionados à cultura, principalmente as 'pistas de contextualização' (GUMPERZ, 1982) são de fundamental importância para a realização de uma comunicação de sucesso entre pessoas pertencentes a diferentes comunidades lingüísticas. Através deste trabalho, busco verificar se esses aspectos estão sendo trabalhados na sala de aula de língua estrangeira. A sensibilização do aprendiz para a cultura invisível de sua própria comunidade e para as de outras culturas é, no meu entender, uma necessidade para que tenhamos alunos competentes comunicativamente.

### 2.3 COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL

A comunicação intercultural ocorre sempre que uma elocução produzida por um falante de uma comunidade de fala for processada por um destinatário de outra comunidade. O termo intercultural, dessa forma, descreve não apenas interações entre falantes nativos de diferentes línguas, mas qualquer comunicação entre duas pessoas que, em algum domínio específico, não dividam um '*background*' lingüístico ou cultural comum (THOMAS,1983). Como exemplos de comunicações interculturais, podemos citar aquelas entre pessoas de diferentes classes sociais e grupos étnicos<sup>5</sup>, dentre outras. Nesse trabalho me concentro na formação de pessoas que provavelmente irão interagir com outras oriundas de variadas comunidades lingüísticas e também oriundas de comunidades de fala diversas.

De acordo com TANNEN (1984), a maioria dos aspectos na comunicação são determinados culturalmente: quando falar ou quando não falar; o que falar, o que é considerado adequado, que tipo de perguntas podem ser feitas; mecanismos de controle da conversação, de pausa e ritmo (entoação); o que deve ser comunicado indiretamente, e como ser indireto; coesão e coerência<sup>6</sup>. O conhecimento da existência desses aspectos é o ponto de partida para que interlocutores de diferentes comunidades lingüísticas realizem uma comunicação com sucesso.

Para interpretarmos os sucesso e as falhas socioculturais e sociolingüísticas, precisamos conhecer o contexto sociocultural no qual um ato de fala aconteceu, por que ele foi realizado de uma determinada forma (e não de outra), que processos contribuíram para gerar as formas sociolingüísticas que foram produzidas e como a elocução foi compreendida pelo ouvinte (COHEN, 1996).

A produção de uma elocução de forma não adequada pode ser denominada uma 'falha'. THOMAS (1983) distingue dois tipos de falhas, a pragmalingüística e a sociopragmática. A falha pragmalingüística constitui uma inadequação lingüística na

---

<sup>5</sup> Ver ERICKSON e SHULTZ 1982 para exemplos de interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos falantes da mesma comunidade lingüística.

<sup>6</sup> Nos estudos da fala em interação, coesão significa os laços de nível superficial que mostram a relação entre os elementos no discurso e coerência é a estrutura organizacional trazendo palavras e frases para um discurso unificado (TANNEN,1994:194).

elocução. A falha sociopragmática ocorre quando existe uma inadequação contextual. Essas falhas de adequação originam-se de decisões sociais e de diferenças interculturais. THOMAS (ibid) distingue três tipos de falhas:

a) O tamanho da imposição

Segundo GOFFMAN (1967 apud THOMAS 1983: 105), a noção do que são, produtos 'livres' ou 'não livres' varia muito entre as diferentes culturas. 'Produtos livres' são aqueles considerados de livre troca nas comunidades, qualquer pessoa pode usá-los sem precisar de permissão. No contexto em que esta pesquisa foi realizada, por exemplo, alunos podem fazer perguntas ao professor em qualquer momento da aula. Os produtos variam de acordo com o relacionamento e a situação. O que é considerado um produto livre, em uma cultura, pode ser considerado não livre em outra. O produto não é necessariamente algo material. Quanto mais livre for considerado o produto em uma comunidade, menor será o tamanho da imposição com relação a este produto nesta comunidade. Por exemplo, a informação sobre o salário de brasileiros pertencentes à classe média não é considerado um produto livre.

b) Tabus

Os tópicos considerados tabus não são universais. Mencionar em uma interação com pessoas de outra comunidade lingüística algo considerado tabu naquela comunidade pode ser considerada uma falha de adequação social grave. Estão incluídos nessa categoria tópicos como sexo e religião.

c) Julgamento intercultural diferente quanto à distância social e ao poder relativo

Outro tipo de falha de adequação social ocorre quando um falante-não nativo julga o poder relativo ou a distância social diferentemente dos falantes nativos. Em diferentes culturas, certos tipos de profissões podem ter um *status* diferente. Em uma empresa aérea no Brasil, por exemplo, os pilotos possuem um *status* superior aos demais funcionários. O tratamento a esses profissionais, nesse contexto, deve ser feito de forma diferenciada se não quisermos causar constrangimentos.

Segundo THOMAS (ibid), os erros gramaticais podem ser irritantes e impedir a comunicação, mas eles são aparentes na superfície e, conseqüentemente, fáceis de serem identificados pelo ouvinte quando ocorrem. Por outro lado, um erro de adequação sociopragmático pode não ser facilmente detectado. Se um falante não-nativo aparenta ser fluente, o falante nativo geralmente atribuirá sua falta de adequação aparente à sua conduta, e não à sua falta de conhecimento. Desta forma, o erro de adequação pode ser considerado mais grave do que o erro gramatical.

Em um estudo sobre a interação intercultural, GARCEZ (1993) analisa as diferentes convenções na organização do discurso entre dois empresários brasileiros e dois empresários americanos durante uma negociação. O autor conclui que muita energia é gasta no intuito de clarificar problemas de entendimento e que há um constante sentimento de frustração devido a falhas na comunicação. Parece que a sensibilização quanto a diferentes regras socioculturais e discursivas poderia amenizar esse sentimento de frustração. GARCEZ (1993:116) afirma que:

O ensino de LE (especialmente inglês) é bastante restrito a áreas de competência lingüística, ou seja, gramática, na maioria dos casos. Desta forma, profissionais de negócios, altamente inclinados a se envolverem em interações interculturais, não têm treinamento em habilidades discursivas que provavelmente facilitariam suas vidas profissionais.

Como foi visto nesta seção, os aspectos socioculturais de uma língua são extremamente importantes para que uma comunicação seja bem sucedida. Ainda assim, muito mais tempo do ensino formal parece ser dedicado apenas ao treinamento de aspectos gramaticais em detrimento de aspectos sociolingüísticos. Talvez, em parte, porque os professores vêem a linguagem como algo fora do indivíduo, da sociedade. Como ensinar uso ao invés de código se linguagem e cultura são dissociadas? A próxima seção concentrará posições de diversos autores quanto ao que deve ser ensinado para o desenvolvimento das competências sociolingüísticas e socioculturais nos alunos. Formas de desenvolver essas competências também serão abordadas.

## 2.4 COMPETÊNCIAS INTERLINGÜÍSTICA E INTERCULTURAL, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Quando falamos em ensino de cultura e língua inglesa como língua estrangeira, é importante lembrar que, cada vez mais, nossos alunos usarão o inglês para se comunicarem com pessoas que não são falantes nativos dessa língua. Mesmo se estivermos nos concentrando apenas nos falantes nativos, falantes nativos de qual país? Inglaterra? Estados Unidos? Austrália? De que comunidade de fala dentro de cada país? Falantes nativos de inglês são a minoria entre a comunidade de falantes dessa língua. Existem estimativas de que aproximadamente 70% de toda a comunicação em inglês aconteça entre falantes não nativos (KEYS 1999:25). Dessa forma, ensinar inglês focalizando somente interações com falantes nativos pode não ser a melhor solução. KEYS (1999:25) afirma que “inglês é hoje a língua franca mundial e não é mais propriedade de seus falantes nativos.”

Essa complexidade pode trazer dificuldades aos professores, pois implica um conhecimento bastante abrangente de aspectos culturais de várias culturas, que talvez devessem ser abordados em aula. O professor poderia trabalhar no intuito de familiarizar os alunos com as diferenças entre diferentes culturas e conscientizá-los quanto às implicações que essas diferenças possam vir a ter na comunicação entre pessoas de diferentes comunidades de fala.

Segundo MOITA LOPES (1996:42):

O componente cultural não é uma condição essencial para a aprendizagem da LE, mesmo com uma motivação integrativa<sup>7</sup>. Não se quer negar deste modo o papel do ensino da cultura da língua-meta no fortalecimento da educação geral do aluno (observe-se que o objetivo é outro) desde que se resguarde a visão de relativismo cultural sob uma perspectiva que não fira a identidade do aluno.

---

<sup>7</sup> GARDNER E LAMBERT (1972) distinguem 'motivação integrativa' que ocorre quando um aprendiz deseja a identificação com a cultura da L2 de 'motivação instrumental', que ocorre quando um aprendiz tem um objetivo funcional, como conseguir um trabalho ou passar em um teste.

MOITA LOPES (ibid) ainda afirma que, ao exigirem dos alunos uma pronúncia tão perfeita quanto a do falante nativo e a total incorporação de seus hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, os professores não podem ter outra razão senão a de domínio cultural. Essa atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o outro, com a conseqüente negação de sua própria identidade cultural. Do ponto de vista educacional, nada poderia ser menos desejável. No entanto, como vimos nas seções anteriores, língua e cultura são dois fatores indissociáveis. Como, então, devemos proceder na sala de aula para desenvolver uma competência intercultural sem impor o domínio da outra cultura?

Para HYMES (apud ERICKSON & SHULTZ, 1981), competência lingüística deve necessariamente envolver competência social, uma vez que a fala aceitável exige a habilidade de produzir elocuições que sejam não somente apropriadas gramaticalmente, mas também apropriadas a cada situação. A produção de comportamento social adequado de momento a momento exige o conhecimento do contexto onde estamos, de quando os contextos mudam e de qual comportamento é considerado adequado a cada um desses contextos. A capacidade para monitorar contextos deve ser uma das características essenciais para competência social, ou seja, a capacidade para avaliar quando um contexto acontece assim como em que contexto nos encontramos.

Contextos podem ser pensados não somente como o próprio ambiente físico (cozinha, sala, cinema) ou a combinação de pessoas (chefe e secretária, dois irmãos). Contextos constituem o que as pessoas estão fazendo, em que lugar, e quando a ação está ocorrendo. O contexto pode mudar a cada instante. A cada uma dessas mudanças, a relação de papéis entre os participantes é redefinida para produzir configurações diferentes da ação conjunta. Por exemplo, um professor pode estar sentado ao lado de alunos conversando informalmente antes de a aula começar e, no próximo momento, com o início da aula, o professor coloca-se à frente da turma e começa a palestrar. Em uma interação, a posição e o papel social dos participantes podem ser continuamente reestruturados(ERICKSON & SHULTZ, 1981:148).

THOMAS (1983) entende por competência comunicativa intercultural a habilidade que um falante tem de usar uma língua adequadamente em alguma comunidade lingüística que não seja a sua comunidade lingüística nativa. Mesmo que THOMAS não inclua contextos diferentes em uma mesma comunidade lingüística, essa noção de competência comunicativa intercultural poderia ser aplicada. Para que um falante lance mão das formas lingüísticas e saiba usá-las no contexto adequado, é necessário que, além de um largo conhecimento gramatical, o falante possua o conhecimento das regras culturais que regem o comportamento das pessoas da cultura alvo. De acordo com a autora, falantes de uma segunda língua podem alcançar um controle muito bom da gramática e vocabulário de uma língua sem alcançar um controle comparável sobre o seu uso. Ou seja, eles podem, por exemplo, aprender diversas formas de oferecer, desculpar-se ou agradecer, mas podem não ter certeza de quando usar uma forma ou outra. Podem ainda usar a entoação típica do português para realizar um pedido em inglês e não usarem outros sinais convencionais daquela comunidade, certos de estarem sendo polidos. Esse tipo de competência não é prescritivo. Como já foi dito, jamais poderemos prever todos os tipos de situações que iremos encontrar.

Não é responsabilidade do professor de línguas ou de lingüistas reforçar os padrões de comportamento ou os padrões lingüísticos anglo-saxões. É, por outro lado, responsabilidade do professor equipar o aluno a expressar-se na forma exata em que ele escolher rudemente, polidamente. O que nós queremos evitar é que o aluno seja rude ou subserviente sem a intenção de fazê-lo. Pode, por outro lado, ser indicado ao professor, mostrar as prováveis conseqüências de certos tipos de comportamentos lingüísticos. (THOMAS,1983:96)

De acordo com THOMAS (ibid), o papel do professor não é o de fazer com que os alunos se comportem como as pessoas da cultura alvo, mas de dar espaço para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Os alunos devem ser capazes de tornar-se responsáveis por suas próprias palavras. Eles devem aprender a expressar-se de uma forma que seja compreendida pelos ouvintes da outra cultura sem que sejam forçados a mudar o seu comportamento. É extremamente importante sensibilizar o aluno

quanto a diferentes comportamentos nas mais variadas situações. Desta forma o aluno poderá optar sobre como se comportar naquela determinada situação, estando consciente das conseqüências que o seu comportamento poderá gerar. Entretanto, devemos estar atentos para não ensinarmos a cultura da língua alvo como uma questão de moralidade, e sim como uma habilidade para a sobrevivência e o sucesso na comunicação (ERICKSON, 1997:48).

Para HALL (1993), o ensino de língua estrangeira necessita envolver pelo menos dois processos: o primeiro é fornecer aos aprendizes os recursos lingüísticos que o capacitem a um desempenho competente em uma variedade de cenários e o segundo é fornecer aos alunos meios para que eles próprios analisem os tipos de recursos lingüísticos necessários e as maneiras em que esses recursos são usados por falantes daquela língua. Em sala de aula, devemos mostrar aos aprendizes o processo através do qual podem aprender a se distanciar da prática e tornarem-se conscientes dos modos em que o significado é socioculturalmente construído por um grupo de pessoas. A mera exposição às práticas não é suficiente. O objetivo do ensino de línguas deveria incluir o processo de ensinar aos aprendizes maneiras de, individualmente, descobrir, analisar e criticar os usos socioculturais de uma língua.

BYRNES (1991) também coloca que, para os aprendizes terem competência comunicativa em outra língua, na situação do ensino comunicativo de língua estrangeira, eles necessitam não somente ter competência interlingüística, mas também intercultural. A autora acredita, ainda, que o ensino de língua estrangeira não requer a presença de uma visão super abrangente da outra cultura. O desafio parece estar em superar as várias deficiências inerentes em uma situação que exige uma apresentação irremediavelmente truncada de outra cultura. Para tanto, para o desenvolvimento de consciência cultural, deveríamos nos concentrar mais no processo e nas estratégias e menos no produto.

A autora sugere que poderíamos começar com a análise de um texto escrito na língua alvo sobre a nossa própria cultura, pois os alunos estariam refletindo a respeito de sua própria prática social. Deveríamos desenvolver nos alunos a capacidade

de organizar os pedaços do quebra-cabeças de *'insights'* culturais em um todo. Para tanto, os aprendizes terão de estar continuamente se perguntando: Qual deve ser o mundo mentalmente concebido e prático do outro, indivíduo ou sociedade, para que um certo comportamento seja considerado possível e aceito?

Segundo KRAMSCH (1991), os professores de língua estrangeira ainda reconhecem como sua responsabilidade ensinar aos alunos apenas recursos lingüísticos para atuarem adequadamente em outra comunidade lingüística. Não reconhecem que têm a obrigação de ensinar habilidades de socialização ou consciência sociocultural alternativas da própria cultura do aluno. Ao usar fitas de vídeo para mostrar os comportamentos e costumes estrangeiros, a veracidade não está em dizermos 'é assim que os falantes nativos falam, se comportam, etc.', mas no motivo pelo qual esses falantes fazem o que fazem, devido ao contexto social que criam. No lugar de meramente palestrar aos alunos sobre a cultura e história do país estrangeiro, seria preferível usar ocorrências de inadequações culturais nos discursos em língua estrangeira dos próprios alunos, para que se tornassem conscientes dos seus diferentes estilos discursivos.

GARCEZ (1998:75) afirma que ensinar normas interacionais usadas por falantes nativos de inglês são de pouca utilidade para alunos que irão interagir com membros de várias comunidades de fala diferentes. Ensiná-los a perceber, analisar, conscientizá-los, enfim, é mais importante do que ensinar uma lista de regras para serem seguidas ou obedecidas.

A educação multicultural tem geralmente focalizado apenas os aspectos visíveis ou explícitos da cultura, tais como língua, vestuário, hábitos à mesa e religião. Estes são intencionalmente ensinados e conscientemente aprendidos. Entretanto, eles são apenas a ponta do *iceberg* da cultura (ERICKSON, 1997). Os aspectos invisíveis da cultura também são importantes. Qual é o atraso permitido para que alguém não seja considerado mal-educado, que tópicos devem ser evitados ao iniciarmos uma conversa, como podemos mostrar atenção e interesse quando estamos ouvindo, como mostramos ao falante que gostaríamos que ele passasse para o próximo ponto conversacional.

Esses, entre outros, são aspectos culturais dos quais não nos damos conta, mas que podem determinar o sucesso de uma comunicação intercultural.

Ao abordarmos esses aspectos invisíveis, diminuiríamos a nossa tendência natural a estereotipar. Como já vimos, quando conhecemos pessoas cujas suposições culturais invisíveis e padrões de ações são diferentes dos nossos, geralmente não reconhecemos o que estão fazendo como cultural em sua origem. Geralmente colocamos rótulos: ‘rude’ ou ‘agressivo’. Quando supomos que todas as pessoas em uma categoria social são similares culturalmente e não refletimos quanto às suas diferenças, estamos na verdade, criando estereótipos. O objetivo da educação multicultural deveria ser o ensino de práticas culturais sem que criássemos estereótipos ou sem interpretações errôneas a respeito de uma certa cultura. A ênfase na educação atualmente tem sido a cultura visível. O foco na cultura visível pode criar situações de conforto em demasia, ou seja, de um romance cultural ou de turismo cultural. Uma forma de ensinar a cultura visível, sem a supergeneralização sobre o modo de vida de outras pessoas, é enfatizando a variabilidade da cultura dentro dos grupos sociais e a presença contínua de mudanças através dos tempos.

A respeito do ensino da cultura, CHICK (1996) acredita que seja necessário não apenas desenvolver a consciência intercultural dos alunos, mas, acima de tudo, a sua consciência crítica. É importante que as convenções sociolinguísticas não sejam apresentadas como práticas neutras, pois os aprendizes devem estar conscientes de que tais convenções refletem suposições quanto a relações e valores culturais e que uma das formas em que os grupos estabelecem e mantêm sua dominação é através de suas convenções sociolinguísticas que são aceitas como adequadas em certas situações. Ou seja, aprendizes devem ser esclarecidos não somente quanto a variações sociolinguísticas, mas também quanto ao que está em jogo. Devem saber que existe um custo ao se acomodar a outras normas sociolinguísticas. Além dessas convenções lhe atribuírem identidades sociais que podem não ser muito confortáveis, sua complacência legitimará a convenção. Através da consciência crítica, os alunos poderão distinguir entre a comunicação intercultural de sucesso, que ocorre devido a considerável

coincidência nas convenções dos interlocutores, e aquela que ocorre devido à sensibilidade cultural dos interlocutores e sua disposição de efetuar reparos.

Dentro de uma perspectiva de linguagem como prática social, KRAMSH (1993:205) destaca quatro novas linhas de pensamento sobre língua e cultura:

a) Estabelecimento de uma esfera de interculturalidade: A ligação entre formas lingüísticas e estrutura social não deve ser simplesmente transmitida, tem de ser construída. Essa construção não é uma mera transferência de informação entre diferentes culturas. Exige uma reflexão tanto sobre a cultura nativa quanto sobre a cultura alvo.

b) Ensino da cultura como um processo interpessoal: O ensino normativo e fixo do uso da língua não faz sentido, uma vez que o significado emerge através da interação social. Deveríamos substituir a prescrição dos fatos e comportamentos culturais pelo ensino do processo de entendimento do que acontece em uma cultura estrangeira.

c) Ensino da cultura como diferença: As características nacionais são apenas um entre os vários aspectos culturais de uma pessoa. Essas características devem ser relacionadas a outros fatores como a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. Essa abordagem é especialmente importante, considerando-se a crescente multiplicação de etnias e, conseqüentemente, de culturas, dentro de uma sociedade.

d) Atravessar limites disciplinares: Muitos educadores relacionam o ensino da cultura a disciplinas reconhecidamente acadêmicas, como a antropologia, a sociologia e a semiologia. Eles recomendam aos professores, além da leitura de obras clássicas da literatura, a leitura de estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas sobre a sua própria sociedade, assim como sobre sociedades que falam a língua que estão ensinando.

STEMPLESKI (1993) acredita que o ensino da cultura pode ser feito de uma forma espontânea. Sugere que uma aula onde um dos objetivos seja desenvolver uma maior conscientização cultural dos alunos não precisa necessariamente ser preparada com antecedência. Há muitas situações que acontecem em sala de aula e que

os professores poderiam aproveitar para explorar algum assunto cultural. Por exemplo, um espirro. Quando um aluno espirra, poderíamos fazer uso desse evento e contrastar as formas de comportamento das duas ou mais culturas em questão. No Brasil, falamos 'Saúde', nos Estados Unidos, falamos '*Bless you*'. É necessário pedir desculpas por termos espirrado no Brasil? E nos Estados Unidos, na Índia ou no Japão? Esse exemplo ilustra um momento no qual alunos podem conhecer e discutir como essa regra de etiqueta é seguida em sua comunidade de fala e em comunidades de fala cujos membros eles vão encontrar quando estiverem usando a L2.

Essa abordagem, por sua vez, requer um conhecimento cultural bastante extenso e aprofundado por parte do professor e tende a focalizar o produto, em detrimento do processo de construção de entendimento a respeito de outras culturas. Acredito que incluir aspectos culturais nos planos de aula, preparando-os com antecedência, seja fundamental para garantir que os aspectos de sensibilização cultural terão lugar na sala de aula.

LAFAYETTE (apud HADLEY,1993:374), contradizendo STEMPLSKI (ibid), sugere que a integração entre língua e cultura deveria ser mais planejada. As aulas e atividades culturais deveriam ser planejadas cuidadosamente e inseridas nos planos de aula. Várias técnicas deveriam ser usadas, como a leitura, a expressão e a compreensão oral e escrita, para que o ensino da cultura não seja limitado a palestras ou experiências pessoais do professor. Sempre que possível, deveríamos relacionar formas gramaticais e unidades temáticas. Deveríamos também evitar uma abordagem que somente apresente fatos e favorecer a aprendizagem através de experiências.

De acordo com BEX (1994:60), a consciência quanto à diversidade cultural deve ser gradualmente introduzida em sala de aula. Primeiramente deveríamos desenvolver a percepção dos alunos quanto a diferenças mais salientes entre a sua própria cultura e a da língua estrangeira. O segundo passo seria comparar a variação lingüística dentro de sua própria cultura com a variação lingüística dentro da cultura alvo. Em relação ao ensino de inglês, o autor coloca que os aprendizes deveriam ser conscientizados sobre o infinito número de variedades da língua inglesa que eles podem

encontrar ao interagirem com falantes nativos. O autor constatou que muitos de seus alunos (já aprovados em exames de proficiência da Universidade de Cambridge), ao chegarem à Inglaterra, provenientes de outros países, dizem nada entender ao falar com pessoas que não fazem parte do mundo acadêmico. BEX sugere o chamado *Standard English* (inglês padrão) como uma das razões para que isso ocorra. Na sua opinião, esse termo parece passar a falsa impressão de existir uma variedade de inglês que expressa os significados de uma cultura monolítica e unificada. Tal cultura não possui representação na realidade. Afirma que livros didáticos de inglês geralmente apresentam a cultura alvo como sendo ‘quase perfeita’, com diálogos muitas vezes com tom humorístico e personagens fictícios. Aspectos como diferenças raciais são raramente trazidos à baila. Deveríamos fazer mais uso de reportagens em vídeo e jornal, mostrando também os aspectos controvertidos e não tão perfeitos.

De acordo com GALLOWAY (1984 apud HADLEY, 1993:368), para realmente entendermos outras culturas, devemos construir um novo quadro de referência. A autora sugere organizar a instrução, envolvendo quatro categorias. As quatro habilidades que seguem devem ser desenvolvidas desde o início da aprendizagem, sem uma organização hierárquica:

(a) Convenção: ajuda a definir e entender como as pessoas de uma cultura geralmente se comportam em situações diárias. As convenções podem ser: i) determinadas pelo contexto, incluindo comportamentos extralingüísticos que são próprios de uma situação específica, e ii) determinadas por funções, relacionadas a fórmulas sociolingüísticas ou elocuições convencionais usadas em determinadas situações. Se estivermos ensinando sobre o tópico ‘alimentação’, os professores podem focalizar fatores determinados pelo contexto como horas das refeições, tipos de comida, etiqueta à mesa, entre outros, assim como expressões associadas a aceitar ou negar um convite ou fazer reservas em restaurantes.

(b) Conotação: trata dos inúmeros significados culturais associados às palavras. Ao examinarem suas próprias redes de associações, os alunos podem descobrir que os significados subjacentes das palavras são determinados pelos seus quadros de referência.

(c) Condicionamento: as pessoas agem de uma maneira condizente com o seu quadro cultural de referência e todas as pessoas respondem de maneira culturalmente condicionada a necessidades humanas básicas. Os alunos precisam aprender como interpretar comportamentos que são diferentes dos seus, sem fazer julgamentos baseados nos seus próprios padrões.

(d) Compreensão: esta categoria inclui habilidades do tipo: análise, formação de hipóteses e tolerância à ambigüidade. Devemos prestar atenção às fontes de informação examinando os estereótipos, evitando supergeneralizações e aprendendo maneiras de resolver os conflitos através de simulações baseadas na experiência.

Conforme GARCEZ (1998:75), para termos profissionais lingüisticamente competentes no desenvolvimento de suas funções, o ensino de inglês instrumental, que começou com o treinamento da habilidade de leitura, deveria desenvolver noções mais sofisticadas quanto à variação intercultural da língua em uso e suas conseqüências para a interação face a face. Para que aprendizes tornem-se interculturalmente competentes, o autor acredita que seja necessário eles aprenderem mais sobre os processos de interação, sendo capazes de refletir, a cada momento, a respeito do que está acontecendo, de modo a minimizar eventuais quebras na comunicação e usar a língua inglesa de uma forma eficaz, como um recurso a ser compartilhado com o interlocutor.

Neste capítulo foram discutidas as noções de cultura, comunicação intercultural e, em especial, o papel da cultura no ensino de língua estrangeira. Tentamos mostrar as diferentes abordagens apresentadas por diferentes autores para o ensino de cultura e LE. Essas abordagens diferem em vários aspectos relacionados a como, quanto e o que ensinar.

Vimos que o inglês é a língua franca da atualidade, não sendo, dessa forma, propriedade de seus falantes nativos. Nesta perspectiva, o ensino de normas da língua alvo, neste caso a língua inglesa, é de importância duvidosa, uma vez que aprendizes possam vir a interagir com pessoas das mais diversas comunidades lingüísticas e não só com falantes nativos de inglês, que, ainda assim, abrangeriam diversas culturas diferentes.

Quanto ao momento de incluir cultura no programa de ensino, vimos que o ensino da cultura pode ser de diferentes formas: de uma forma menos planejada e mais espontânea, aproveitando-se momentos específicos em sala de aula ou de uma forma mais planejada, incluindo esse tópico nos planos de aula.

Considerando-se o que ensinar, foi visto que a construção de um novo quadro de referência capacita os alunos a entenderem outras culturas. A inclusão de aspectos invisíveis de cultura é uma forma de não incentivarmos estereótipos. Cultura não deve ser ensinada como uma questão de moralidade. É importante que o aluno seja responsável por suas próprias palavras, expressando-se na forma em que escolher, quer seja rudemente ou polidamente, ou de outra forma. O aluno deve ser instrumentalizado com meios de analisar e refletir quanto aos recursos lingüísticos disponíveis para que possa realizar uma escolha consciente.

Vários autores defendem o uso da cultura do aluno, com foco no processo de construção de conhecimento, como forma de desenvolver a reflexão neste aluno. Vimos que a capacidade de monitorar contextos, levando o aprendiz a entender melhor os processos que subjazem a interação face a face deve ser desenvolvida como forma de minimizar eventuais falhas na comunicação.

Finalmente, além de desenvolvermos a consciência intercultural no aluno, deveríamos também desenvolver a consciência crítica de maneira que ele pudesse optar entre a acomodação cultural ou a oposição consciente, pois a preservação da identidade do aluno deveria ser o desejável do ponto de vista educacional.

Com o intuito de contribuir para a discussão da conscientização intercultural do aluno de língua estrangeira, os objetivos do presente estudo são verificar o que os professores de inglês de um curso livre em uma empresa aérea ensinam em termos culturais, o que eles entendem por cultura e sua ligação com a língua estrangeira e o que esses professores acreditam que deva ser ensinado em termos de língua e cultura.

Nos capítulos que seguem, apresentarei a metodologia utilizada e a discussão dos dados. Os excertos dos dados coletados nas observações das aulas e nas entrevistas serão analisados de acordo com a literatura aqui apresentada.

### **3 METODOLOGIA**

De acordo com MOITA LOPES (1992), muito do que se faz no Brasil em pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas é baseado em informação teórica advinda principalmente da lingüística, que estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, sem que esta seja o objeto de investigação. Essa tradição, além de desconsiderar a sala de aula como alvo de pesquisa, ignora que a descrição de um fato lingüístico tenha relação direta com o ato de ensinar/aprender línguas.

Outro tipo de tradição de pesquisa na área é a investigação do produto da aprendizagem de línguas, que leva para a sala de aula as implicações de uma determinada teoria lingüística que embasa uma certa abordagem de ensino a ser investigada em termos de uma relação de causa e efeito quanto ao desempenho de aprendizes ou o produto final da aprendizagem. Tal abordagem submete os alunos a testes para aferir o produto final da aprendizagem, cujos resultados serão tratados estatisticamente, de modo a se estabelecer relações de causa e efeito entre a hipótese testada e o produto da aprendizagem.

O foco de ação do pesquisador nas correntes de pesquisa citadas acima é colocado no que antecede o processo de ensino/aprendizagem e/ou no seu resultado, permanecendo o que ocorre na sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino/aprendizagem, fora de alcance enquanto objeto de investigação. Na presente

pesquisa, o objeto de estudo é primeiramente a sala de aula, com o intuito de verificar o processo de ensino de aspectos culturais aliados ao ensino da língua inglesa como efetivamente ocorre na prática. Foram também realizadas entrevistas com os professores, após a observação das aulas, com o objetivo de comparar as opiniões dos professores com suas ações.

O tipo de investigação realizada foi a pesquisa interpretativista com princípios etnográficos (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991). Neste caso, a coleta de dados foi feita através da gravação das aulas em vídeo, das entrevistas em áudio, e respostas a questionários, que forneceram os meios para posteriormente descrever o que, na minha interpretação, estava ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem. A etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores sociais (professores e alunos), na tentativa de compreender os processos de ensinar/ aprender línguas, neste caso, ensinar aspectos culturais. Não se opera a partir de categorias pré-estabelecidas; os dados foram selecionados e categorizados após a transcrição das gravações e extensiva busca por regularidades, tendo em mente o objetivo e as questões de pesquisa que nortearam essa investigação.

A seguir, apresentarei as questões de pesquisa, a descrição dos participantes e do contexto de ensino e a discussão das questões referentes à metodologia de coleta e análise dos dados.

### 3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

O objetivo principal desta investigação é observar :

O que é ensinado em sala de aula de inglês como língua estrangeira sobre cultura e como os professores se posicionam com relação a aspectos culturais?

A partir do objetivo principal, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa com suas respectivas subquestões.

A) O que o professor de inglês como língua estrangeira entende por cultura? Qual a relação existente entre língua (gem) e cultura?

B) Que tipo de cultura é ensinada?

a) O professor aborda em aula aspectos culturais relacionados à língua ou à comunicação? Quais aspectos?

b) O professor aborda em aula aspectos culturais que não são relacionados à língua ou à comunicação? Quais aspectos?

c) O foco da educação cultural concentra-se no repasse de informações, ou seja, no produto, ou na sensibilização cultural do aluno no intuito de formar indivíduos preparados a investigar, analisar e criticar comunidades lingüísticas e culturais?

C) O que serve de estímulo para o ensino da cultura?

a) Atividades do livro didático?

b) Perguntas feitas pelos alunos?

c) A própria fala do professor ?

D) O professor tem consciência a respeito da abordagem cultural que ele realiza em aula?

a) Existe uma coerência entre os objetivos de ensino propostos pelo professor, o que o professor afirma fazer e o que ele efetivamente faz em sala de aula?

Com os resultados da presente investigação, pretendo contribuir para o ensino de língua estrangeira no Brasil, mostrando o que é realizado nas salas de aula aqui analisadas em relação à abordagem de aspectos culturais e como os professores se posicionam a respeito de aspectos culturais. Viso, dessa forma, contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, no sentido de formar um professor mais consciente quanto: à importância de ensinar aspectos culturais; a quais aspectos abordar; à sua prática em sala de aula com relação ao ensino desses. Viso também discutir possíveis caminhos a serem seguidos.

## 3.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa sete professores e trinta e um alunos. Detalharei a seguir o perfil dos professores e dos alunos que participaram da pesquisa.

### 3.2.1-Professores

Os sete professores têm diferente formação, vivência no exterior e anos de experiência, como mostra o Quadro 1. Seis professores que participaram da pesquisa são do sexo feminino e um do sexo masculino. Este último nasceu no País de Gales, na Grã Bretanha. Sua primeira língua foi o inglês. Apenas uma professora, Joana<sup>8</sup>, nunca esteve fora do Brasil. Os outros seis estiveram na Europa. Três já estiveram também nos Estados Unidos. Dois em outros países da América Latina e um em Israel. Não considerando o professor procedente do país de Gales, o tempo de permanência fora do Brasil varia de 3 meses, professora Ana, a 6 anos e meio professora Letícia. Considero essa informação importante, uma vez que a maioria dos professores esteve em países onde a língua inglesa foi utilizada com pessoas de outras culturas, ou seja, já participaram de uma comunicação intercultural com falantes de inglês de outras culturas, podendo então usar a própria experiência em sala de aula.

A professora com mais experiência, professora Letícia leciona há 9 anos. A professora com menos experiência leciona há 8 meses. Todos os 7 professores têm como experiência comum o fato de lecionarem em um curso livre. A professora Maria lecionou também em uma pré-escola. Os professores Maria, Paul e Letícia trabalham com alunos particulares. A professora Ana trabalhou como professora funcionária nesta empresa aérea e atualmente leciona em uma universidade particular.

Quadro 1: O perfil dos professores

Professor	Idade	Sexo	País de origem	Experiência fora do Brasil	Quanto tempo	Experiência como professor	Formação	Línguas estrangeiras
Maria	24	Fem	Brasil	Estados Unidos, Europa, América Latina	6 meses	3 anos -pré-escola -curso livre -aula particular	Letras em andamento	Espanhol, Inglês
Joana	20	Fem	Brasil	Não	-----	8 meses -curso livre	Letras (em andamento)	Espanhol, Inglês
Paul	35	Masc	País de Gales	Grã Bretanha e outros países da Europa, Israel	28 anos (nasceu fora)	7 anos -curso livre -aula particular	2º grau (curso para ensinar inglês como segunda língua)	Português
Carla	32	Fem	Brasil	Inglaterra	1 ano	8 anos -curso livre	Letras completo	Francês, Inglês
Patrícia	33	Fem	Brasil	Europa	2 anos e 6 meses	2 anos e meio -curso livre	Letras (em andamento)	Inglês
Ana	37	Fem	Brasil	Estados Unidos, Europa, Uruguai	3 meses	9 anos -curso livre -empresa aérea -Universidade	Mestrado (em andamento)	Inglês, Alemão, Francês
Leticia	30	Fem	Brasil	-Estados Unidos -Europa	-5 anos -1 ano e meio	3 anos -curso livre -aula particular	Letras (em andamento)	Inglês Francês

A formação do professor Paul é de um curso profissionalizante para ser professor de inglês assistido na Inglaterra. Quatro professoras estão cursando a faculdade de Letras em Porto Alegre. A professora Carla é graduada em Letras e a professora Ana, além de ser graduada em Letras, concluiu a sua especialização em Recursos Humanos e atualmente cursa mestrado em lingüística em uma universidade particular em Porto Alegre.

### 3.2.2-Alunos

Todos os trinta e um alunos participantes são funcionários de terra (em oposição a vôo) da mesma empresa aérea. Entre eles, vinte e seis alunos são funcionários que trabalham na Diretoria de Engenharia e Manutenção, sendo dezessete mecânicos, nove supervisores e um químico. Dos demais, um aluno é analista de sistemas, dois alunos exercem funções administrativas e um é supervisor de cargas, que, além da função de monitorar cargas e os funcionários do setor, mantém contato

<sup>8</sup> Serão usados nomes fictícios para os professores.

direto com o público sempre que requisitado, quer seja para esclarecer dúvidas ou para resolver problemas.

Quanto à idade, foi possível constatar que a maior concentração de alunos encontra-se na faixa dos 26 aos 35 anos (vinte alunos). Há ainda dois alunos entre 20 e 25 anos, sete alunos entre 36 e 45 anos e apenas dois alunos com mais de 46 anos de idade. Quanto à escolaridade, vinte alunos têm o segundo grau completo. Seis alunos têm o curso superior incompleto ou em andamento. Três alunos possuem o curso superior completo e três concluíram o curso de especialização. Vinte e oito alunos são do sexo masculino e três do sexo feminino.

Por se tratar de empregados de uma empresa de transporte aéreo, os alunos obtêm grande descontos nas passagens aéreas (pelo menos 90% de desconto). Desta forma, viagens ao exterior tornam-se bastante comuns, propiciando que a língua inglesa possa também ser utilizada no período de férias. Entre os trinta e um alunos pesquisados, vinte e dois já estiveram pelo menos uma vez fora do Brasil. Entre os países citados como locais já visitados pelos alunos, estão os seguintes (a direita do país está o número de alunos que mencionou o país como destino já visitados).

Quadro 2: Países visitados pelos alunos

EUA	17	Equador	2	Luxemburgo	1
Portugal	6	Suíça	2	México	1
Alemanha	3	Angola	1	Nigéria	1
Espanha	3	Bolívia	1	República Checa	1
África do Sul	2	Chile	1	Suécia	1
Argentina	2	França	1	Uruguai	1
Canadá	2	Itália	1	Venezuela	1

Entre esses países, o Canadá, a África do Sul e os Estados Unidos têm inglês como primeira língua, mas o inglês também pode ter sido utilizado em outros países.

### 3.3 O LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção apresentarei o contexto de ensino onde a pesquisa foi realizada. Será apresentada a razão pela qual a empresa, através da sua gerência, considera importante que seus colaboradores estudem a língua inglesa. A seguir mostrarei e discutirei a razão pela qual os alunos afirmam estar estudando essa língua. Acredito que o conhecimento desse contexto possa auxiliar a entender o desenvolvimento dessa pesquisa, discussões decorrentes do contexto, assim como as conclusões finais.

#### 3.3.1 A Visão da empresa

As informações a seguir foram coletadas através de minha experiência de oito anos como professora neste contexto de ensino e de conversas informais com gerentes da empresa onde o estudo foi realizado.

As empresas aéreas de todo o mundo que possuem aviões registrados nos Estados Unidos, ou seja, empréstimo através do sistema de *leasing*, devem ser homologadas pela Administração da Aviação Federal- FAA (*Federal Aviation Administration*). Essa homologação pode se dar de três formas:

- (a) Operador - Operar aviões dentro dos EUA;
  - Ter aviões de matrícula americana.
- (b) Estação de Reparo – Ter licença do FAA para efetuar reparos e consertos em aviões que voarão sobre solo americano.
- (c) Fabricante de peças – Ter licença para fabricar peças que serão usadas nas suas próprias aeronaves.

As empresas podem optar por receber uma, duas ou as três homologações. Esta empresa optou por receber os três tipos de homologações. Nesse contexto, todos os manuais de manutenção das aeronaves são escritos na língua inglesa. O registro dos serviços executados também deve ser escrito em inglês, assim como os próprios procedimentos utilizados para os reparos. Para obter a homologação, as empresas

recebem visitas periódicas de inspetores do FAA que averiguarão se as regras e normas estão sendo cumpridas.

Há alguns anos, a comunicação com os inspetores era feita com a ajuda dos engenheiros e de alguns poucos funcionários que falavam inglês. Em 1998, o FAA fez a exigência de que todos os funcionários que sejam responsáveis pelos reparos devem ser capazes de se comunicar em inglês com os inspetores. Essa exigência atinge principalmente os supervisores, mas também atinge os demais funcionários da manutenção que, no futuro, tenham interesse em se tornar supervisores.

A maioria dos supervisores teve sua admissão à empresa há pelo menos quinze anos. Nesta época não havia qualquer exigência quanto ao idioma inglês, nem para a contratação e nem para promoções internas. Conseqüentemente, alguns desses funcionários hoje não têm qualquer domínio do idioma.

Devido a esse panorama, esta empresa aérea desenvolveu um plano estratégico para que, em meados do ano dois mil e um, todos os supervisores estivessem em condições de se comunicar em inglês com os inspetores do FAA. Para esses supervisores, o curso é totalmente subsidiado pela empresa e oferecido fora do seu horário de expediente.

Os contatos que os supervisores mantêm com os inspetores do FAA são, em geral, bastante formais e restritos, sem margem a perguntas pessoais. O inspetor terá interesse em saber quantas horas de treinamento um funcionário possui, quais foram os procedimentos realizados para que o reparo fosse efetuado, como são realizados os testes de verificação de reparos e outros assuntos relacionados. Com base nesses contatos, assim como na averiguação de documentos, a empresa aérea receberá ou não a homologação do FAA.

Os demais funcionários da empresa que desejam estudar inglês podem fazê-lo. Entretanto, os custos do curso são subsidiados parcialmente pelo funcionário, que

pagará uma quantia relativa aos custos com os professores. A empresa oferece as salas de aula.

Outra necessidade de utilização do idioma inglês, de acordo com um dos gerentes de manutenção da empresa, inclui visitas de fornecedores, provenientes dos Estados Unidos ou de países da Europa. Nesses casos a comunicação também é realizada em inglês e, em geral, parece abranger uma maior variedade de assuntos. Enquanto os inspetores do FAA restringem-se aos assuntos formais acima mencionados, os fornecedores mantêm uma visita bem mais informal, muitas vezes compartilhando horas de lazer com os funcionários.

Cursos no exterior, principalmente nos Estados Unidos, apesar de não muito frequentes, também acontecem. Nesse caso é realizado um teste de proficiência em inglês com os funcionários elegíveis ao curso. Funcionários que não possuam a proficiência lingüística desejável pela empresa não poderão participar do curso.

Para o pessoal da área de cargas, a leitura torna-se a habilidade mais importante, pois os manuais são inteiramente em inglês. Os manuais tratam das normas internacionais de envio de cargas perigosas, cargas vivas, dentre outras. Telex e fax em inglês são eventualmente utilizados. O contato direto com clientes que não falem português é previsto, mas raramente acontece. De acordo com os funcionários dessa área, essa situação ocorre aproximadamente uma vez ao ano.

Os funcionários que exercem funções administrativas têm contatos eventuais com estrangeiros e devem responder a cartas e fax em inglês. Normalmente existe um funcionário nos setores que realiza essas funções por possuir melhores habilidades na língua inglesa.

Além das situações até aqui mencionadas, há os funcionários de terra que mantêm contato direto com os passageiros. Esses funcionários devem ser capazes de fornecer quaisquer informações referentes ao vôo e/ ou a outros assuntos profissionais aos passageiros.

Para realizar o treinamento do idioma, até março de 1997, havia duas professoras de inglês que eram funcionárias da empresa. Após esse período, a empresa terceirizou os serviços. Essas duas professoras abriram uma escola de inglês, que foi contratada pela empresa para efetuar os serviços de treinamento de idiomas, assim como os testes de inglês para promoção e seleção de pessoal.

### **3.3.2 O Ponto de vista dos funcionários**

As informações que seguem foram coletadas a partir de um questionário aplicado aos alunos após o término da segunda aula observada. O objetivo de tal questionário (anexo 1) era, entre outros, verificar a razão pela qual esses alunos estavam estudando a língua inglesa. De acordo com as respostas encontradas nos questionários, a maior parte dos alunos, ou seja, trinta entre os trinta e um alunos participantes, diz estar estudando inglês por razões profissionais. Por exemplo: “Porque necessito para as minhas necessidades no trabalho”.

Entre os trinta participantes que mencionaram ter uma motivação instrumental, nove disseram ter também uma atitude integrativa, ou seja, gostar da língua e da cultura inglesa, por exemplo, “eu sempre gostei da língua e ajuda no trabalho”. Apenas um dos alunos entrevistados não fez qualquer menção com relação à necessidade que teria no trabalho, “particularmente eu sempre tive vontade de saber, mas ao mesmo tempo acho difícil”. Com base nessas respostas, foi possível concluir que o fator motivacional comum encontrado entre estes alunos é a necessidade imposta pelo trabalho. Como já vimos, é também importante ressaltar que grande parte dos participantes já viajou ou viajará para o exterior (a empresa mantém um sistema de descontos nas passagens aéreas para os funcionários). Desta forma, o idioma inglês também poderá ser utilizado no período de férias.

### **3.4 COLETA DE DADOS**

A coleta de dados teve o seguinte procedimento:

(a) Aulas- Gravação em vídeo de duas aulas de pelo menos sessenta minutos de cada professor. As aulas de cada professor eram da mesma turma e foram gravadas em seqüência. O objetivo do registro em vídeo foi possibilitar a verificação do que aconteceu nessas aulas quanto ao ensino de aspectos culturais.

(b) Questionários para professores e alunos- Ao término da observação da segunda aula, alunos e professor responderam a um questionário (anexos 1 e 2). Os questionários tinham por objetivo estabelecer o perfil dos professores e alunos. Havia perguntas referentes à idade, escolaridade, sexo, experiência profissional, viagens já realizadas ao exterior, entre outras. Aos alunos foi perguntado a razão pela qual estavam estudando inglês, para verificar se sua motivação vinha ao encontro do que era previsto com base no contexto de trabalho desses alunos, como mencionado anteriormente.

(c) Entrevista de perguntas abertas com os professores- Após o término do questionário e a saída dos alunos da sala de aula, realizei uma entrevista individual com cada professor. A opção de realizar a entrevista após a segunda aula, teve como objetivo não interferir na atuação dos professores, que poderiam modificar a sua prática com o intuito de oferecer à pesquisadora o que estava investigando. As perguntas realizadas na entrevistas eram abertas para não induzir o professor a respostas pré-determinadas. As entrevistas foram gravadas em áudio.

A primeira pergunta solicitava aos professores que definissem cultura. O conceito expresso por cada professor foi posteriormente comparado com suas outras respostas e com sua atuação em aula.

Ao responder a segunda pergunta, os professores tiveram que relacionar língua e cultura. O principal objetivo dessa pergunta era verificar se os professores consideravam cultura como relacionada com a língua em questão ou se era algo independente da língua, como um tópico separado.

A seguir os professores responderam a respeito do objetivo de ensinar cultura em uma aula de língua estrangeira. Logo após, relataram o que fazem em aula com relação a esse tema. Os relatos sobre os objetivos de ensino e sobre sua atuação em aula, tinham por objetivo servir como dados

para responder à questão D, que visa verificar a coerência entre o que o professor diz acreditar que deva ser feito, o que ele diz que faz e o que ele efetivamente realiza.

Após a coleta dos dados, iniciei a compilação e análise dos mesmos, o que é explicitado na seção que segue.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Uma das dificuldades da pesquisa interpretativista relaciona-se à abundância de dados com que o pesquisador se depara na interpretação. Essa questão pôde ser resolvida através de uma tática de análise de dados em que primeiramente procurei as regularidades que surgiram nos dados (padrões de unidade de significados) e que possibilitaram a formação de um arquivo de dados relacionados às questões sob análise, que puderam ser então novamente re-interpretados a partir do confronto com dados provenientes do outro instrumento.

Comecei a análise com a compilação dos dados obtidos através dos questionários aplicados a alunos e professores. O questionário apresentou perguntas relativas à experiência, qualificação profissional, vivência no exterior, outras línguas faladas e, no caso dos alunos, razão pela qual estavam estudando inglês. As respostas desta fase serviram para traçar o perfil dos participantes com relação ao contexto geral do trabalho.

A segunda etapa tratou das aulas, que, como foi descrito na seção anterior, foram gravadas em vídeo. Cada aula foi vista várias vezes, com o objetivo de detectar ocorrências relacionadas ao ensino da cultura de acordo com os conceitos e as discussões apresentadas no Capítulo 2 desse trabalho. Uma vez detectadas essas ocorrências, elas foram detalhadamente transcritas. Após a transcrição, comecei a busca por regularidades para então criar as categorias para análise.

A partir da verificação das ocorrências, identifiquei quais tipos de aspectos haviam sido abordados, quais sejam:

- (a) Comportamento/Costumes: hábitos relacionados a animais domésticos, esportes, culinária, interesses, vizinhos, saúde, entre outros.
- (b) Fatos informativos: Informações sobre turismo, geografia, literatura, datas festivas nos Estados Unidos (*Halloween*), entre outros.
- (c) Aspectos lingüísticos: polidez, atos de fala, conotação de palavras, e diferenças de vocabulário entre o inglês americano e o inglês britânico.

Foram constatados três diferentes tipos de estímulo para a abordagem de aspectos culturais, quais sejam:

- (a) A partir de atividades do livro texto.

O professor usou atividades do livro texto como estímulo para a abordagem de aspectos culturais. Essas atividades tinham objetivos diversos: gramaticais, vocabulário, compreensão de texto escrito e falado, entre outros.

- (b) A partir de perguntas ou comentários dos alunos.

O professor abordou aspectos culturais ao responder perguntas feitas pelos alunos relativas a esse assunto.

- (c) A partir da fala do professor.

A abordagem de aspectos culturais surgiu ao propor atividades extras, ao utilizar recursos visuais encontrados na própria sala de aula, ou ao expor objetivos de ensino.

A terceira etapa da análise de dados tratou das entrevistas realizadas com os professores. As entrevistas foram inteiramente transcritas. Nesta fase, procurei instâncias nos discursos dos professores que responderiam as seguintes questões:

- 1- O que é cultura?
- 2- Qual a relação existente entre língua e cultura?
- 3- Qual o objetivo de ensino de cultura?
- 4- Que aspectos culturais você aborda em aula?

O objetivo desta etapa era verificar o posicionamento do professor com relação a esses assuntos para, posteriormente contrastá-lo com sua prática. As respostas a cada uma das três primeiras perguntas foram enquadradas em categorias estabelecidas a partir do estudo do conteúdo de cada resposta. Após a categorização dos depoimentos, esses foram discutidos à luz da literatura na área.

A última pergunta, sobre a coerência entre o que o professor afirma fazer em aula e o que ele efetivamente faz, foi analisada na quarta e última fase desse trabalho, uma vez que aqui cotejaremos as respostas dos professores relativas ao que faziam em aula com o que efetivamente aconteceu. Analisei detalhadamente os dados que dispunha de cada professor com relação às aulas observadas e às respostas à entrevista.

Espero que os resultados do presente trabalho possam auxiliar professores de línguas estrangeiras e educadores a terem mais consciência do que acontece atualmente com relação à abordagem de aspectos culturais em sala de aula.

## **4 A NOÇÃO DE CULTURA E SEU ENSINO**

O significado de cultura, o que é e o que engloba, para o professor de língua estrangeira pode ser vista como um dos aspectos importantes para tentarmos compreender o comportamento dos professores em sala de aula em relação a esse tema. A análise a seguir apresenta como os professores desta pesquisa entendem cultura (seção 4.1), sua relação com a língua (gem) (seção 4.2) e seu ensino (seção 4.3).

### **4.1 DEFINIÇÃO DE CULTURA**

Os dados que serão apresentados nas próximas três seções foram coletados a partir das entrevistas realizadas individualmente com cada professor após o término da segunda aula observada. Vários aspectos foram relacionados à noção de cultura, entre os quais modo de vida, comportamento, aspectos do cotidiano, normas, valores, informação, conhecimento, história e língua.

A seguir, os diferentes significados de cultura para os professores desta pesquisa.

a) Cultura = Comportamento

A maior parte dos professores expressou uma ligação entre cultura e o modo como as pessoas vivem, seu comportamento e aspectos do cotidiano, como foi o caso dos professores Joana, Paul, Carla, Patrícia, Ana e Letícia.

Professora Carla:

“É uma forma que os povos encontram para se relacionar, desde arte, desde culinária, desde como as pessoas moram, o comportamento social, aquilo que pode ser dito, aquilo que não pode ser dito, como se comportam nas mais variadas situações sociais também fazem parte da cultura.”

Professora Patrícia:

“Aquilo que faz parte da vida daquela pessoa, a cultura, a comida que ela come faz parte do hábito cultural de comer aquela comida. Ou o jeito que a pessoa se comporta, os lugares para onde ela vai, assim, o tipo de divertimento que ela tem, que tipo de estudo ela teve, acho que tudo isso abrange a vida dessa pessoa faz parte da cultura dela, cultura não como uma coisa acadêmica assim né, vejo cultura como uma coisa mais ampla.”

A visão de cultura compartilhada por essas professoras vai ao encontro de um conceito de cultura apresentado por GIDDENS (1996:58), onde são contemplados aspectos relacionados às normas e valores de uma sociedade.

b) Cultura = Informação

Escolaridade, informação, conhecimento e experiências também foram aspectos em comum mencionados pelos professores Paul, Maria, Joana, Ana e Letícia.

Professora Maria:

“Tua bagagem, tudo o que tu já viu, tudo o que tu já leu, todos os lugares que tu já foi.”

Professora Joana:

“O teu próprio conhecimento, o teu grau de escolaridade, acho que isso influencia muito.”

Professora Letícia:

“Eu acho que a formação principalmente, e tudo que tem relação à naturalidade das pessoas, a informação que eles obtém na vida, no dia a dia, eu acho que é informação.”

Cultura foi relacionada à leitura, grau de escolaridade, informação e conhecimento. Nessas definições, o termo cultura foi utilizado em um sentido mais estrito e acadêmico, o de “instrução” (CAMARA JR. 1981: 88). Intrínseco a esse significado, pode estar relacionada a idéia de classes mais providas de cultura do que outras, pois têm mais acesso à escolaridade e a instrução formal.

### c) Cultura = Língua

Os professores Paul, Joana e Carla expressaram a existência de uma relação entre cultura, língua e a forma das pessoas falarem.

Professora Joana:

“Eu acho que são todos os aspectos que envolvem a forma como uma pessoa vive, desde a forma de falar, desde os hábitos, da tua descendência.”

A professora Carla fez uma relação entre cultura, língua e adequação, enfocando aspectos menos visíveis ao dizer: ‘aquilo que pode ser dito, aquilo que não pode ser dito.’

Para esses professores a língua parece ser determinada culturalmente. A referência foi feita à maneira como a linguagem é transmitida, e a adequação do que falar (TANNEN, 1984).

d) Cultura = História

O professor Paul ressaltou a relação entre a cultura e a história de um povo e como esta se manifesta nos hábitos diários das pessoas.

Professor Paul:

*“Cultura é for me the history, the literature, the music, the habits, the common habits of the people, the dress of the people, the language. Cultura can be all of these things that have been developing on people many, many centuries and manifest for example the culture of Rio Grande do Sul is that Gaúchos drink chimarrão, the Gaucho music with gaita de fole, that makes how the culture, history of the culture of the Rio Grande do Sul.”*

Essa definição parece estar relacionada ao conceito colocado por HALL (1993) de ritual secular. De acordo com o autor, essas práticas históricas ajudam à manutenção de um grupo ou de uma comunidade.

Como vimos acima, os professores participantes definiram e relacionaram cultura a:

- hábitos e comportamento das pessoas;
- escolaridade, informação e conhecimento;
- linguagem e a forma como as pessoas falam, adequação quanto ao que dizer ou não;
- história de um povo.

As visões de cultura relacionadas ao comportamento, linguagem e adequação, são aquelas desejáveis do ponto de vista educacional.

Relacionar cultura ao grau de instrução ou ao grau de informação de uma pessoa deve ser feito com cautela, pois corre-se o risco de estarmos tendo uma visão elitista a respeito desse tema, porque estaremos valorizando indivíduos que possuem mais formação educacional e mais acesso ao conhecimento. Dentro dessa perspectiva, pessoas pertencentes a classes sociais e econômicas mais favorecidas têm mais acesso à cultura do que indivíduos oriundos de outras classes sociais. De acordo com

ERICKSON (1997), a cultura é uma ferramenta para a condução da atividade humana que todos possuem e não uma característica de grupos ou indivíduos exóticos ou de grupos dominadores.

Dentro do paradigma que define cultura como informação, pode-se distinguir Cultura, artes plásticas e literatura, de cultura, crenças, comportamentos e valores (HADLEY, 1993:362). Nessa perspectiva, relacionado ao conceito de Cultura, houve-se expressões do tipo ‘o povo brasileiro não tem cultura’, o que ajuda a reproduzir a ideologia de que o que é estrangeiro é melhor, que será comentada no próximo capítulo (ver 5.1.).

#### 4.2 LINGUA (GEM) E CULTURA

Ao serem perguntados explicitamente sobre a relação entre língua (gem) e cultura, todos os professores disseram acreditar que esta existe e é bastante estreita.

Professora Joana:

“Eu acho que a língua define tudo, os teus aspectos assim, a gente percebe as coisas através da língua...”

Entretanto, na tentativa de explicar essa relação, foi possível observar certas diferenças. Alguns professores expressaram que a língua demonstra padrões de pensamento. Foi o caso das professoras Maria e Joana.

Professora Maria:

“É aquela coisa, o jeito que tu pensa ou o jeito que tu expressa o teu pensamento muitas vezes está relacionado com a linguagem. É aquele exemplo clássico dos alemães que o parlamento alemão é o parlamento mais polido do mundo, eles não podem chegar dizendo que não concordam, eles têm que ter toda uma frase para depois dizer um não. Eu acho isso as vezes quando a gente tá aprendendo uma língua. Quando eu escrevo em espanhol, eu penso e escrevo como se eu estivesse organizando o meu pensamento como eu faço em português. Então fica uma coisa engraçada porque não fica natural. O jeito que a gente pensa tá na língua.”

Ao afirmar ser o parlamento alemão o mais polido do mundo, a professora está criando um estereótipo, rotulando todas as pessoas dessa classe profissional, parlamentares alemães, como culturalmente similares e que, conseqüentemente, agirão de maneira similar.

Ainda a ser mencionado sobre essa afirmação é o fato de a professora considerar engraçado escrever em espanhol e pensar em português. Subentende-se que, ao mudarmos de língua, teremos que modificar também a nossa maneira de pensar, teremos que atuar como outras pessoas e que somente os falantes nativos de uma língua estarão agindo de uma forma natural. Como afirma GARCEZ (1998:36), essa estreita relação entre pensamento e língua não é aceita entre os estudiosos da cognição. Caso contrário, como explicaríamos o fato de indivíduos de uma mesma espécie, com a mesma capacidade inata para a linguagem, tendo aprendido a mesma língua terem diferentes pensamentos? Poderíamos contrastar a idéia de que língua define pensamento com a de que língua expressa pensamento. A primeira pode vir a reforçar estereótipos.

O professor Paul, no excerto que segue, disse que a relação é ainda mais próxima, que se não falamos uma determinada língua, não pertencemos a uma cultura, mesmo se tivermos nascido e vivido no mesmo país por toda uma vida.

Professor Paul:

*“It’s like if language didn’t exist, the culture would be different. If the language was from another, take for example Wales, where I’m from, The Welsh have a unique culture but there are millions of people who don’t speak the language, The Welsh language, so they are not native, Perhaps they don’t feel really Welsh, what you understand what is Welsh and they can’t say I belong to Welsh, because Welsh speaking people would say, ‘But you don’t speak Welsh, you speak a foreign language, you speak English. The first example is me, I don’t speak Welsh.”*

De acordo com essa definição, é possível supor que, alguém que não fala uma língua não pertence a uma cultura tradicionalmente associada a essa língua. Conseqüentemente, quem fala outra língua, pertence a outra cultura. Cabe aqui chamar novamente a atenção para a diferença entre comunidade lingüística e comunidade de

fala (GUMPERZ, HYMES apud ERICKSON, 1997). Todas as pessoas que falam galês são pertencentes a uma mesma comunidade lingüística, mas não necessariamente a uma mesma comunidade de fala, compartilhando aspectos invisíveis inerentes da comunicação, como proxêmica, modos de polidez tópicos de interesse, entre outros. PHILIPS (1976), em um trabalho realizado na reserva indígena Warm Springs, em que a maioria dos residentes falam inglês (ainda que a maior parte dos adultos acima de quarenta anos sejam bilíngües, alguns falam sahaplin e outros chinookan), observou que os índios ainda mantêm os modos em que a comunicação verbal e não-verbal interagem na fala. Mostrou que existe uma variabilidade cultural entre o modo como esses índios se comportam falando inglês e o modo como os indivíduos pertencentes à classe média branca norte-americana agem. Ou seja, o fato de essas pessoas, índios Warm Springs, e classe média branca americana falarem inglês, pertencentes, portanto, à mesma comunidade lingüística, não os torna culturalmente similares ou pertencentes à mesma comunidade de fala.

Como no caso dos indígenas da reserva Warm Springs, em que parte da população é bilingüe e outra não é, mas ainda assim compartilham vários aspectos culturais invisíveis, os indivíduos nascidos no País de Gales que não falam galês podem ser considerados tão nativos quanto os que falam essa língua. Considerando a declaração do professor Paul, talvez exista uma corrente conservadora dentro da própria comunidade para que pessoas não falantes de galês não se sintam parte integrante do grupo. De acordo com RAJAGOPALAN (1997), um falante nativo não corresponde, na prática, à exigência rigorosíssima de total imunização contra a contaminação por outra cultura. Se assim fosse, segundo o autor, no momento que um falante nativo for identificado como tal e tiver mantido contato com um falante não nativo, esse indivíduo já não é mais um falante nativo original, pois lhe foi roubada sua inocência nativa. Ou seja, um falante nativo de galês, que já morou ou visitou outros países pode ter mais influência estrangeira do que um falante inglês nascido no País de Gales que não fale galês, mas que tenha menos contato com pessoas de outras culturas.

Outro traço em comum encontrado entre as declarações dos professores parece ser a importância de usar a língua como um veículo para divulgar a cultura da

língua alvo, através da transmissão de fatos e informações dessa cultura, como foi possível observar com os professores Patrícia e Letícia.

Professora Patrícia:

“Eu acho que quando a gente ensina a língua a gente sempre acaba falando da cultura daquele povo que fala aquela língua né?! Então, quando se ensina inglês, eu vou trabalhar, eu sempre conto coisas para eles que eu sei, assim, da cultura do povo britânico, da cultura dos americanos, alguma coisa, que tipo de comida eles comem, aonde, que tipo de divertimento eles têm ou o que eles fazem nas férias, essas coisas eu acho que tem que estar junto.”

Professor Letícia:

“Eu acho que a partir da língua você abre um universo, você explora. É possível com a língua você adquirir mais conhecimento e por isso ter conhecimento de outras culturas em questões de crescer.”

O conhecimento de hábitos e comportamentos sobre as pessoas pertencentes aos países da língua alvo foi citado, principalmente, na definição da professora Patrícia, como vinculado à língua e ao seu ensino. No entanto PAULSON (1978:373 apud MOITA LOPES 1996:41) afirma que: “É possível tornar-se bilíngüe sem se tornar bicultural, enquanto o oposto não é verdade”. O conhecimento dos hábitos, comportamento e de curiosidades sobre pessoas de outros países fortalece a educação geral do aprendiz, mas não é condição para o desenvolvimento de falantes competentes na comunicação intercultural.

Apenas uma das professoras citou que manifestamos nossa cultura através da linguagem, não através de informações e fatos, mas da interação social propriamente dita.

Professora Carla

“A cultura encontra sua expressão na língua, uma forma de moldar a língua. Determinadas situações vão mudar a tua expressão na língua, é nessa parte de interação social, eu acho que vai estar muito marcada pela cultura, nós vamos encontrar explicitamente expressões, formas na língua que estão conectadas a cultura.”

Em oposição as professoras Patrícia e Letícia, temos nessa definição uma idéia de língua como prática social, em que cultura está na essência dessa prática (KRAMSCH, 1993). A língua é, nessa definição, moldada pela cultura de um povo, enquanto nas definições anteriores a língua serve para que a cultura seja explicitamente transmitida pela língua, ou seja, é vista como conhecimento e informação.

Em suma, os aspectos mencionados pelos professores que relacionam língua e cultura são os seguintes:

- a cultura define linguagem e padrões de pensamento;
- só pertencemos a uma cultura se falamos uma determinada língua;
- língua serve para adquirirmos mais conhecimento e informações;
- a cultura é expressa através da comunicação e da interação social.

A relação língua (gem) e cultura colocada pela maior parte dos professores, com exceção da resposta da professora Carla, contempla somente aspectos visíveis que pode contribuir para a criação de estereótipos. O papel social da linguagem com suas características invisíveis- características prosódicas, estilo e tópico, proxêmica, entre outras, não é mencionado, até esta seção da entrevista, pela maior parte dos professores. Para que o ensino possa contemplar as reais necessidades dos aprendizes no que condiz o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e discursivas, é necessário, no entanto, que eles sejam conscientizados de que as diferenças culturais serão expressas implicitamente através das características culturais invisíveis no momento da interação, quer seja entre pessoas de diferentes comunidades de fala ou lingüística.

### 4.3 OS OBJETIVOS DE ENSINO DA CULTURA

Nesta parte da entrevista, os professores responderam a pergunta ‘Qual o objetivo do ensino de cultura?’. O objetivo dessa pergunta é verificar o que os professores dizem ser importante ensinar. Ao definir os objetivos, os professores muitas vezes definiram cultura novamente.

As professoras Maria, Joana, Carla, Patrícia, e Ana salientam que o objetivo de ensinar cultura em conjunto com uma língua estrangeira é o de preparar o aluno para enfrentar situações de comunicação intercultural, mencionando, às vezes, aspectos invisíveis da cultura. Desta forma, acreditam ser importante que o aluno aprenda aspectos culturais da língua alvo que sejam relacionados à interação sociocultural, para saberem como agir ou não agir.

#### Professora Joana

“Acho que o aluno deveria aprender os hábitos, como as pessoas se portam, por exemplo num restaurante o que fazem, como se desculpam, esses são importantes porque na nossa cultura isso não é tão importante.”

“Que os alunos estejam cientes que existem outros modos de vida. Quando eles forem para qualquer um desses lugares respeitem esses modos de vida e aceitem como são...É importante para a pessoa saber e ter consciência que existem outras formas de vida além do seu mundinho.”

No excerto da professora Joana, nota-se uma tendência a “reforçar padrões de comportamentos ou padrões lingüísticos anglo-saxões” (THOMAS,1983:96). Ao dizer que “na nossa cultura isso não é tão importante”, a professora parece supor que aspectos de polidez são mais importantes nos países de fala inglesa do que no Brasil. Esse estereótipo também aparece na pesquisa de MOITA LOPES (1996), na qual 45% dos professores de inglês entrevistados escolheu o adjetivo ‘mal-educado’ para caracterizar o povo brasileiro, enquanto o adjetivo ‘educado’ não recebeu voto algum. Ser gentil ou polido é relacionado à nacionalidade e não a pessoas e a situações.

Ao dizer, “e aceitem como são”, a professora parece entender as convenções culturais como prática neutra. CHICK (1996), por sua vez, propõe que os aprendizes sejam alertados quanto ao fato de que as convenções sociolingüísticas são uma das formas que os grupos sociais usam para estabelecer e manter sua dominância, pois são transmitidas como as únicas adequadas. Não somos obrigados a aceitar costumes que venham de encontro ao que acreditamos ser certo de uma forma acrítica. O desafio não está em aceitar as culturas como elas são, mas em tentar entender porque as pessoas fazem o que fazem e como suas ações fazem sentido.

Com a afirmação abaixo, a professora Ana menciona a relação que o uso da língua (pragmática) tem com a polidez.

Professora Ana:

“É importante que os alunos entendam que as pessoas às vezes são grosseiras porque tem todo um aspecto pragmático por trás disso, não existe a intenção de agredir.”

Muitas vezes entendemos pessoas como sendo grosseiras porque usamos o nosso quadro de referência para fazermos sentido daquilo que foi dito por algum indivíduo pertencente a outra comunidade lingüística. Da mesma forma, podemos ser considerados grosseiros por pessoas de outras culturas sem que essa seja nossa intenção. Como vimos, THOMAS (1983) alerta para que equipemos o aluno ‘a expressar-se na forma exata em que ele escolher- rudemente, polidamente’. Como afirma ERICKSON (1997:48) devemos estar atentos para não ensinarmos a cultura da língua alvo como uma questão de moralidade, e sim como uma habilidade.

A professora Ana, no excerto que segue, salientou a importância econômica de termos conhecimento sobre a cultura de outras pessoas, pois facilitará a troca de informações. Comentou também sobre a diversidade cultural dentro da língua inglesa.

Professor Ana:

“Conhecendo-se a cultura, podemos acessar as pessoas melhor para os interesses mais diversos, não só de forma filantrópica, mas também para negócios.”

“...Aquele atriz Kate Winler chegou no Egito, me parece, agora para gravar com uma equipe com 25 pessoas e todas usando roupas de couro e foram extraditadas do país e o filme não vai acontecer, não naquela locação, quero dizer, são pequenos detalhes de cultura que foi negligenciado e que acarretou, enfim, um prejuízo de milhões de dólares...”

“...pinceladas da cultura, da cultura dentro do inglês, das várias culturas dentro da língua inglesa e as outras culturas globais assim.”

A professora Ana propõe que conscientizemos o aluno quanto à diversidade cultural que permeia a língua inglesa. Segundo ERICKSON (1997), indivíduos provenientes de uma sociedade complexa contemporânea são multiculturais, ou seja, possuem diversos tipos de cultura. Desta forma, expor alunos não só às várias culturas da língua inglesa, mas também a outras culturas, como colocou a professora Ana, pode ser importante para que ele tenha noção da multiculturalidade ao invés do estereótipo.

Naturalmente, apesar de não ser uma característica relacionada à língua ou à comunicação, quando visitamos outros países, independente da finalidade, quer seja negócios, turismo, ou outra, o conhecimento de algumas das características nacionais mais marcantes pode ser aconselhável se não quisermos correr o risco de quebrar alguma regra social ou cultural considerada muito importante para as pessoas daquele país. Esse tipo de informação é facilmente encontrado em guias para turistas. Pode ser, então, uma das responsabilidades do professor de línguas, alertar alunos quanto à existência dessas diferentes características e no caso de o aprendiz considerar importante buscar esse tipo de informação, mostrar onde elas podem ser encontradas.

A resposta da professora Carla, abaixo, considera também importante que o aluno entenda o contexto em que a língua ocorre. De acordo com HYMES (apud ERICKSON & SHULTZ, 1981), a capacidade de avaliar quando um contexto acontece, assim como em que contexto nos encontramos, é uma das características essenciais para a competência social. A professora Carla, no entanto, coloca como objetivo de ensino, somente a interação com falantes nativos de inglês, quando, como já vimos, aproximadamente 70% das comunicações realizadas em inglês acontece entre falantes não-nativos dessa língua (KEYS, 1999:25). Como foi visto nas seções anteriores, os alunos do contexto de ensino onde a pesquisa foi realizada têm necessidade de se

comunicar em inglês com pessoas de várias nacionalidades diferentes, muitas delas falantes não nativos dessa língua, quer seja com finalidades de trabalho ou de lazer.

Professora Carla:

“O objetivo é preparar melhor a pessoa para interagir com os falantes nativos e entender o contexto em que a língua ocorre.”

“Para este nível (básico 2) é importante saber formas de tratamento, como se relacionar com as pessoas de acordo com a idade, com o sexo, formas de polidez é importante, como pedir coisas, como entrar num lugar e solicitar ou comprar, ou pedir que alguém faça alguma coisa. Algumas coisas relacionadas com a história do país.”

A professora Carla menciona ainda a importância de ensinar vários aspectos lingüísticos relacionados a diferenças pessoais. De acordo com KRAMSH (1993), a abordagem que relaciona aspectos culturais a fatores como idade, gênero, classe social, entre outros, é especialmente importante por focalizar a multiplicação de culturas dentro de uma sociedade.

O objetivo mencionado pelo professor Paul, abaixo, compartilhado pela professora Carla, acima, é o de ensinar aos alunos principalmente informações sobre a Grã- Bretanha, incluindo a história. Concordo com MOITA LOPES (1996) quanto à pertinência do conhecimento sobre a história no fortalecimento da educação geral do aluno. Ensinar sobre a história, ou uma parte da Cultura de outros países (HADLEY,1993), pode ajudar os alunos a compreender as ações das outras pessoas a partir de outras perspectivas que não a deles próprios. Entretanto, essa abordagem exige um conhecimento grande do professor a respeito da outra cultura, enquanto que sensibilizar o aluno para que ele comece a entender uma cultura diferente não exige um conhecimento tão aprofundado de fatos e informações.

Professor Paul

*“The objective is for me let the students know about Britain principally...”*

*“...to let them know about the history of the place...”*

*“...I say ‘Go to Britain because it’s a lot richer in history’...”*

*“...to let them know about how language has come from this level...”*

*“...if you learn English it’s not better but it’s good to know where the language comes from.”*

A professora Letícia afirma que o objetivo de ensino da cultura:

*“É justamente fazer com que as pessoas se tornem mais conectadas umas com as outras, com a sociedade, tornem as pessoas mais informadas, intelectualmente mais ativas. Eu acho que o principal que acontece é que o aluno não tem uma base literária boa. A cultura que a maioria das pessoas tem é uma cultura cibernética, meio televisão, meio informática...”*

*“..Eu descobri que os alunos daqui do curso não tem consciência das coisas que eles podem fazer aqui na cidade, simples coisas; uma caminhada, ir a um parque, ouvir uma música. Eu acho que esse tipo de coisa é um pouco restrito, um pouco limitado para os alunos...”*

De acordo com este ponto de vista, a cultura a ser ensinada parece ser vista como informação a ser transmitida através da língua (KRAMSH,1993). A cultura é relacionada ao grau de informação e de intelectualidade. Conseqüentemente, o objetivo de ensino é o de incrementar a capacidade intelectual do aluno através do repasse de informações.

A professora Letícia menciona também acreditar que os alunos não tenham muito conhecimento da própria cidade, ou seja, que não há uma consciência sobre o mundo que os cerca. Nesta linha, são vários os autores (KRAMSCH, 1991,1993; BYRNES, 1991; BEX, 1994) que defendem a inclusão de aspectos da própria cultura para desenvolver a reflexão crítica do aluno. Ou seja, o ponto de partida poderia ser o universo do próprio aluno, em que ele analisaria sua própria língua ou, no caso, sua própria cidade para então partir para realidades mais distantes.

Resumindo, os objetivos mencionados pelos professores relacionados ao ensino da cultura foram ensinar sobre:

- a origem da língua, informações e fatos, incluindo história, sobre a cultura alvo;

- o comportamento dos falantes de inglês;
- o respeito e a acomodação a outras culturas;
- o contexto onde a língua ocorre;
- a diversidade cultural da língua inglesa e de outras culturas.

Para:

- ter benefícios econômicos através do conhecimento de outras culturas;
- facilitar a conexão com as pessoas;
- tornar as pessoas mais intelectualizadas através do hábito da leitura.

Os objetivos acima contemplam vários aspectos que podem ser úteis para a sensibilização do aluno quanto à importância da cultura no comportamento dos indivíduos, especialmente quando consideramos objetivos como ‘conhecer e respeitar outras culturas’, ‘entender o contexto’, que pode incluir o conhecimento da história e de fatos de um povo.

Outros objetivos, no entanto, priorizam a exposição a fatos, hábitos ou comportamentos tanto da cultura da língua alvo quanto de outras culturas e a aceitação ou mesmo ao ajuste à outra cultura. De acordo com HALL (1993) e BYRNES (1991), devemos, como professores, nos concentrar mais no processo e nas estratégias utilizadas pelos alunos para entender outras culturas e menos no produto, ou seja, em dizer ao aluno ‘é assim que acontece’. Os alunos deveriam aprender a analisar e criticar os usos socioculturais de uma língua.

Pela menção a aspectos relacionados ao comportamento das pessoas, notamos que, algumas vezes, relacionado ao comportamento, existe uma tendência à normatização e prescrição do que deva ser ensinado, fazendo com que os alunos tenham que aprender e admirar normas de comportamentos que não são as suas, pois estas são consideradas deficitárias.

Os objetivos mencionados pelos professores não incluem oportunidades para que alunos desenvolvam suas habilidades discursivas<sup>9</sup>. Como já vimos, os aspectos relacionados à história são importantes para fortalecer a educação geral dos alunos, mas não em detrimento da não conscientização sobre aspectos relativos à cultura invisível e sua relação com a interação social. Conforme DELGADO (1998: 108), devemos:

propiciar a aprendizagem pela reinterpretação dos significados da cultura mediante processo de intercâmbio e negociação, rompendo com um ensino de imposição cultural que não questiona e nem enriquece, que só se limita às tarefas rotineiras e expositivas.

Propiciar ao aluno o raciocínio pronto não satisfaz as necessidades que os alunos pesquisados tem de interagirem no ambiente de trabalho com pessoas de várias nacionalidades. Essas necessidades deveriam ser o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com HUTCHINSON & WATERS (1987:19), “Por que meu aluno precisa aprender uma língua estrangeira?” deveria ser a primeira questão considerada ao estabelecer objetivos de ensino, não somente para alunos que irão participar de um curso de inglês instrumental, mas também para alunos que irão seguir cursos de inglês geral. Esses objetivos podem ser culturais, gramaticais, lexicais ou outros. Dessa pergunta emergiriam várias outras relacionadas aos próprios aprendizes, à linguagem que eles necessitarão e ao contexto de ensino.

---

<sup>9</sup> Discurso é o ‘processo pelo qual criamos, relacionamos, organizamos e realizamos significados’ (RILEY, 1985:2)

## 5 AULAS

A sala de aula é a arena onde o ensino efetivamente acontece. É nesse cenário institucional que professores abordarão, ou não, os aspectos culturais mencionados no capítulo anterior. Nesse capítulo serão observadas as ocorrências em que o tópico cultura, nas suas mais variadas formas, foi abordado em sala de aula. Esses instantes serão discutidos à luz da literatura relacionada.

Como mencionado no capítulo sobre metodologia, as aulas foram observadas, gravadas em vídeo e posteriormente transcritas. Com base nas transcrições das aulas, foram selecionadas as situações que, de acordo com os conceitos já descritos no capítulo 2, são relacionados a aspectos culturais e sociolinguísticos. Na próxima seção serão discutidas as questões referentes aos tópicos culturais abordados pelos professores. Na seção que segue, discutirei os elementos motivadores do ensino de cultura.

### 5.1 ASPECTOS CULTURAIS ABORDADOS EM AULA

Nesta seção serão apresentados e discutidos os diferentes aspectos culturais abordados em aula. Foram encontradas um total de 24 ocorrências em todas as aulas analisadas. Essas ocorrências serão categorizadas de acordo com as definições de cultura propostas pelos professores na seção 4.1, quais sejam,

(a)Cultura=Comportamento/Costumes, 6 ocorrências; (b)Cultura=Informação, 9 ocorrências; (c) Cultura=Língua, 9 ocorrências; (d)Cultura=História, nenhuma ocorrência. Apresentarei a seguir os excertos que considere mais significativos entre todas as ocorrências detectadas.

a) Cultura=Comportamento/Costumes

Nos excertos a seguir, cultura aparece sob a forma de comportamento, hábitos, costumes, aspectos do cotidiano, entre outros.

Nos excertos 1 e 2, encontramos o professor questionando os alunos quanto a diferentes hábitos. No primeiro caso, durante a correção de exercícios sobre *two-part verbs* (verbos de duas partes) o professor Paul (que não é brasileiro) pergunta aos alunos sobre uma ação que ele acredita não ser habitual no Brasil, ou seja, levar o gato para passear, mencionando, desta forma, aspectos relacionados à própria cultura dos alunos, como sugerem BYRNES (1991), KRAMSCH (1991, 1993) e BEX, (1994). No segundo caso, comentando um texto em áudio, o mesmo professor pergunta aos alunos que jogo os norte-americanos estariam assistindo, atraindo a atenção dos aprendizes, desta vez, para aspectos relacionados à cultura norte-americana.

Excerto 1

Professor e alunos estão corrigindo um exercício sobre *two-part verbs*.

Paul-Hélio, *what do you have for ' the cat'?*

S2-*Take the cat out.*

Paul-*Yeah! It's possible. You can see that in the picture. Take the cat out. But do you, here in Brazil, do you take the cat out for a walk? Do people do it?*

S2-*When people are crazy . Alunos e professor riem.*

Paul- *Ok. Let's move on to the next verb.*

Excerto 2

Alunos e professores estão falando sobre o texto que eles acabaram de ouvir na fita.

Paul-*American. He wanted to hear the game yeah. What game?*

S1-Football. Soccer.

Paul-Football or...

S2-Basketball.

Paul-Basketball or...

S3-Tennis.

Paul-Tennis.

S2-Baseball.

Paul-Baseball. *Probably football or baseball. Americans, they watch football, but not soccer. American football or baseball. Ok. Number 2.*

Em ambos os casos acima, parece haver tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos, uma tendência a estereotipar, ou seja, de acordo com os comentários feitos por ambas as partes, parece-nos que brasileiros só saem com gatos quando são loucos e que americanos não assistem a partidas de futebol (*soccer*) apesar de ter sediado a Copa do Mundo de 1994 ou de que *soccer* seja um dos esportes mais praticados na escola pública norte-americana. Esta super-generalização das características nacionais pode nos levar a acreditar que as pessoas nascidas em um mesmo país agem de maneira semelhante. Não houve aqui qualquer relacionamento a outros fatores como *background* étnico, classe social, ou outros aspectos que poderiam caracterizar diferentes subculturas, como sugerido por KRAMSCH (1993).

No excerto 3 a seguir, a professora Letícia, a exemplo do excerto 1, menciona hábitos da cultura dos próprios alunos, no caso a brasileira, como sugerem BYRNES (1991), KRAMSCH (1991, 1993) e BEX (1994), entretanto, assim como nos outros casos até aqui apresentados, a ênfase parece estar em um aspecto visível da cultura em questão, culinária.

Excerto 3

Professora Letícia-Quando neva *OK, but the food is very good. What kind of food do we get there? What kind? In winter specially. What kind of food?* Alunos demoram a responder. *What kind of food? We eat meat, we eat cheese. What kind of food. Vegetable, fruits.*

S4-Café colonial...

Letícia-*Brunch, I don't know, it's a colonial breakfast. I don't know, it's a special...It's like a brunch because brunch is like a heavy breakfast right?*

S1-*We eat many kinds of meat.*

Letícia-*Meat, many kinds of meat. OK.*

S1-*You eat a good famous wine.*

Letícia-*----- wine.*

S1-*Cheese.*

Letícia-*Cheese.*

S1-*Salads.*

Letícia-*Do they have good bread? Do they have good bread?*

S1-*Yes, good bread.*

Letícia-*They were colonized by the Germans right? The Germans are known for good bread.*

S1-*How can I say 'cuca' <sup>10</sup>.*

Letícia-*You say Cuca. Todos riem. a kind of bread . It's a very typical thing from the south. Sweet, right? OK. What would be the next question?*

No excerto 4, a professora Ana baseia-se em uma situação que ela diz ter realmente acontecido. Uma das alunas recebeu uma carta avisando sobre uma visitante estrangeira que iria chegar. Usando a situação como exemplo, e aproveitando uma simulação proposta pelo livro didático, alunos devem entrevistar um estrangeiro (no caso, o próprio professor) que viria visitar a empresa. Eles devem formular perguntas relacionadas à economia e política.

#### Excerto 4

Os alunos estavam previamente aprendendo vocabulário relacionado a organogramas de empresas.

Professora Ana-*All right, this is just some vocabulary. I think you will need more than that but I'll give you the words as you do. I have another situation for you now. Remember Heloisa [Uma das alunas do grupo que não estava presente à essa aula.] was having a guest?*

S-*Yeah.*

---

<sup>10</sup> Cuca é um tipo de mistura de bolo e pão comum no Rio Grande do Sul.

*Ana-She really did receive a letter just like the one we have in the book. And this lady is coming. Now suppose this is a typical person from abroad, typical kind of person that are interested in, they are usually interested in things we are not interested in. We like to talk about, usually we like to talk about trivial things, about the weather. This is OK. There's room to such a conversation. But sometimes we have guests that are very curious Ok, about the country's economy, about the way things look in Brazil.*

[Após essa introdução, os alunos começam a simulação.]

Nota-se que, ao contextualizar a situação, a professora reforça a idéia de estereótipos. Primeiramente ao se referir a pessoas de outros países como *they* (eles) e *it's a typical person from abroad* (é uma típica pessoa do exterior). A professora parece ter extrapolado o que BEX (1996) chama de “cultura da língua inglesa monolítica e unificada que não encontra representação na realidade”. Nesse caso, estava se referindo não somente a pessoas de língua inglesa, mas a todas as pessoas que não são brasileiras. A professora coloca também que os estrangeiros estão geralmente interessados em assuntos não triviais, assim como economia e situação geral do país, ao passo que os brasileiros se interessam apenas por assuntos triviais. Ou seja, a professora generalizou em vez de referir-se a um estrangeiro específico, mais uma vez estimulando a criação de estereótipos.

No excerto 5, o professor Paul pergunta aos alunos se o ato de pedir “uma xícara de açúcar” para o vizinho acontece no Brasil. Nesse caso o foco do comentário é quanto a hábitos locais, o assunto, entretanto, não foi desenvolvido.

Excerto 5

[Professor toca cada fala do diálogo e pede para os alunos repetirem.]

Tape-*So you just moved in. Do you need anything?*

Professor Paul-*Ok. You just moved in. What does this mean?*

S1-*Ela é vizinha nova.*

Paul-*Right. So she's new. She's new in the house. Does she need anything?*

S2-*Sim.*

S1-*A cup of sugar.* Essa fala não está no livro, a aluna disse espontaneamente e rindo em tom de brincadeira.

Paul-*Oh. So here in Brazil do you ask for a cup of sugar?*

Tape-*Not right now, but thanks.*

[Alunos e professores continuam a escutar o diálogo.]

No excerto 6, a seguir, um dos alunos faz uma pergunta à professora quanto ao hábito norte-americano de medir a temperatura corporal. A professora usa sua experiência pessoal para satisfazer a curiosidade do aluno. O assunto surge espontaneamente.

Excerto 6

[Alunos e professora estão falando sobre gripe.]

S1-*Teacher, where's the Americans take the temperature? Where, in the mouth or under the arm?*

Professora Letícia -*Depends, little kids they take it under the ..., little babies, I never did that when I was there. Eu não gostava né de...I didn't like that, so you can stick it in your mouth or under your arm OK. I didn't know this, I didn't meet any sick Americans to tell you the truth, so, this is what is a cold, so tell me. Do you get sick a lot?*

Nos excertos acima, foi possível notar que existe uma tendência a generalizar os costumes nacionais ou regionais, o que pode estimular a criação de estereótipos. Além das características gerais, seria interessante pedir aos alunos que mencionassem como certos hábitos funcionam para eles. Provavelmente apareceriam diferenças, dessa forma, eles poderiam notar que, apesar de terem a mesma nacionalidade, ou morarem na mesma cidade, as pessoas possuem costumes diversos.

#### b) Cultura=Informação

Nas ocorrências que seguem, cultura aparece sob a forma de informação ou conhecimento sobre alguma coisa ou lugar. Cultura pode ser assim comparada ao grau de instrução ou intelectualidade.

O excerto 7 mostra uma atividade que consistia em um japonês, um argentino e um italiano falando consecutivamente, em inglês, com seus respectivos

sotaques, sobre os seus países de origem. As instruções do livro orientavam para que o aluno ao ouvir a fita: (i) descobrisse qual era a capital dos países comentados e (ii) seleccionasse qual informação do texto estava incorreta. O objetivo do exercício era o de detectar informações específicas em um texto em áudio. Ou seja, apesar de o livro didático trazer informações sobre outros países, neste caso, elas parecem servir apenas como apoio para o desenvolvimento da habilidade de escuta.

#### Excerto 7

[Professora e alunos estão se preparando para realizar um exercício de ouvir um texto em áudio.]

Professora Letícia-*That's very good OK. Now let's go to----- . You know Porto Alegre very well, let's travel around the world, let's dream a little bit, OK. We are going to ...page seventy...People talk about these three places: Japan, Argentina and Italy OK? Have any of you ever been there? Do you know Italy, Argentina or Japan?*

SSS-No

Letícia-No, *so, This will be more interesting. So let's pretend you're planning your next vacation OK. ----- going to tell you about these places and let's also pretend our pockets are full of money. Não adianta sonhar sem grana. All right. Let's see. First one is Japan*

Letícia-OK, *so what you're gonna have to try to write, first listen you're gonna have to try to write the capital city of each of these countries and the things the visitors should see or do OK, The tips, né. The tips, as dicas right? Tips ,OK? Places to go, things to see, OK, things to do. But the important thing for you to know is what is the capital of any of these countries*

[Professora coloca a fita.]

Letícia-*The first one, the Japanese man who speaks OK. One important thing is that not everything that they're saying is true. There are some things that's not true. Eles estão falando algumas coisas que não são todas verdade. Cada um fala alguma coisa que não é verdadeira OK.? Depois a gente vai repetir. The Japanese guy first talks about a place called a mountain, right. Called Mount Everest. Then he talks about the Buddhist temple. Buddhist is a religion right. Japanese religion right? Then he talks about shrine, shrine.*

S2-Shrine?.

Letícia-Um túmulo, um santuário. *Famous shrine.OK. He has a strong accent OK, hear these words. That's what it means right. Then you see...*

S1-Teacher, *Buddhist temple is true?*

[Professora coloca a fita novamente.]

*Letícia-Yes, it's true. Buddhist temple is true. They talked about the highest mountain, the mount Everest. It's not true. It's not the highest mountain, it's another one, Mount Fuji is the highest one OK. All right, but there's another thing he talked about. Sashimi, he talked about sashimi.*

[A aula segue com a professora tocando novamente os trechos sobre a Argentina e a Itália. Os alunos então comentam sobre as sugestões dadas aos turistas relacionadas ao que deveria ou não ser feito em cada lugar.]

As informações incorretas contidas no texto falado relacionavam-se ao formato da Itália, à montanha mais alta localizada no Japão e à língua falada na Argentina. Essa última foi a única das três informações que os alunos conseguiram detectar. A professora, em momento algum, parece ter se questionado sobre a possível dificuldade que alunos encontrariam ao realizar a tarefa, pois não verificou anteriormente se os alunos tinham conhecimento das informações exigidas e também não as forneceu. Tanto o livro didático quanto o professor parecem ter presumido que qualquer aluno que estivesse aprendendo a língua inglesa conheceria os fatos acima.

Naturalmente, para a educação geral dos alunos, saber mais sobre diferentes países será enriquecedor, aumentando seu grau de conhecimento geral e, conseqüentemente, de conhecimento compartilhado com outras pessoas, como sugere CLARK (1996). Conforme HADLEY (1993:131), o aluno traz vários tipos de conhecimento na tentativa de realizar uma tarefa. Esses conhecimentos são (1) informação lingüística, conhecimento do código da língua alvo; (2) conhecimento de mundo, que inclui conceitos e expectativas baseadas em experiência; e (3) conhecimento da estrutura do discurso, ou a compreensão de como os vários tipos de discurso são geralmente organizados. Parece-nos que a professora não levou em consideração o fato de os alunos poderem não ter o conhecimento de mundo necessário para realizar a atividade. a professora poderia ter estimulado uma conversa anterior ao exercício sobre esses países, pois isso teria auxiliado na resolução da tarefa.

Outro ponto salientado pela professora foi o sotaque do japonês. Não houve, contudo, uma exploração do assunto por parte do mesmo. O comentário da professora,

'*He has a strong accent*' (ele tem um sotaque forte), nos remete a pensar que falantes não nativos de inglês, principalmente aqueles de uma origem diferente da nossa (as outras ocorrências são de pessoas com origem latina) falam de uma maneira estranha e que, talvez, os falantes nativos não tenham qualquer sotaque. Segundo RAJAGOPALAN (1997: 227), "o falante nativo é, por vezes, visto como um falante ideal que sabe a sua língua perfeitamente bem". Entretanto, de acordo com o autor, a língua inglesa é regularmente mais usada por falantes não nativos do que por seus 'donos' legítimos. Isso implica que a sensibilização para vários sotaques, sejam eles de falantes de inglês como língua materna ou não, pode ser um aspecto importante a ser abordado e que poderia auxiliar o professor a desmistificar a 'superioridade' do falante nativo.

No excerto 8, alunos perguntam e respondem sobre o clima, pontos turísticos, precauções e cuidados que turistas devem ter ao visitarem Porto Alegre. Os alunos, com a interferência da professora, estão praticando, como sugere o livro texto, a expressão '*What should you + verbo?*' e '*What shouldn't you + verbo*'. Também de acordo com o livro, os alunos devem falar sobre o que fazer e o que não fazer em alguma cidade que eles escolherem como tema. Os alunos simulam uma conversa entre um estrangeiro e um habitante local.

#### Excerto 8

Professora Letícia- *All right. Now you're a foreigner* [Professor se dirige ao aluno 2] *and you wanna visit...? What's the city you did?* [Professora fala para o aluno 3.]

S3-Porto Alegre.

Letícia- *All right, you don't know Porto Alegre right? So you ask Fragoso about the city that you want to visit. Pretend that you don't know Porto Alegre.*

S2-*What time of the year should I go there?*

S3-*You should go in the spring, because the summer is terrible and the winter is more terrible.*[ Todos riem.]

Letícia -*What about the fall? What about the fall?*

Letícia -*So,so. OK. The best time to visit Porto Alegre is in the spring.*

S2-*What are three things I can do there?*

S3-*You should visit the Redenção Park and visit ----- and shouldn't miss the sunset in the Guaíba River.*

Letícia -*Very good.*

S2-*Can I buy anything special?*

S3-*No, you can't.*

Letícia -[Professora ri.] *What about 'cuia'? You can buy it as a souvenir. [Alunos riem.]*

*Do you know what's a 'souvenir'? What could be special from Porto Alegre. Let's think of something. Let's say I have to get something for my relatives in Rio, what would you suggest?*

S1-A-----*from Redenção, brique.*

S3-Não sei-----.

Letícia -*Leather, leather from the south. Anything special. É que vocês são daqui né. Então a gente não se dá conta que de repente quanta coisa que uma pessoa que vem de fora possa querer comprar.*

S3-----

Letícia -*You should see. You know there's one thing, very funny, that all my relatives, when they come to Porto Alegre, do you know what they buy? The mustard, the mustard, mustard é mustarda from Ribs.*

S2-Ribs.

Letícia -*Mustard, Ribs mustard. Aquela amarelinha.*

SSSS-Aá.

Letícia -*Nossa, olha, eles saem daqui com sacola. Minha mãe compra pra todo mundo porque eles adoram aquilo. É uma mostarda boa.*

S2-É de chorar, porque é muito forte.

Letícia -*Mas não é tanto. Eu não acho. Não sei se é porque eu gosto tanto de mostarda.*

SS-----

Letícia -*Eu como aquela japonesa super forte OK. This is a good suggestion. OK, ask more about Porto Alegre. You can ask more.*

S2-*What shouldn't a visitor miss?*

S3-*You shouldn't miss the...*

S1-*The... Cisne Branco*

Letícia -*The Goose.*

S1-*River Goose.*

Letícia -*River boat.*

S1-*Very interesting.*

Letícia -*The White Goose River Boat tour, very good. But why?* [Rindo para o aluno1]. *You're telling him this, you don't know Porto Alegre. He is giving him the suggestions. OK? More.*

S2-*What shouldn't people do?*

S3-*The people shouldn't go out at night alone.*

Letícia -*Very good.*

S1-*So I decided to visit Porto Alegre. Todos riem.*

Naturalmente que as respostas acima não apresentavam qualquer novidade aos alunos, uma vez que todos moram em Porto Alegre. Ao longo da ocorrência, entretanto, os alunos parecem desprezar a própria cidade, ao dizerem que não há nada interessante que se possa comprar em Porto Alegre. A professora, então, trabalha na tentativa de que o aluno adquira uma visão positiva sobre a sua cidade, ao dizer que os familiares provenientes de outras localidades compram a mostarda local por considerá-la especial, ou seja, a professora mostra que em todo lugar podemos encontrar alguma coisa interessante, e não somente fora da nossa cidade. A atitude da professora estimula o aluno positivamente a olhar de maneira diferente para a sua própria cultura.

No excerto 9, temos um breve trecho sobre literatura.

### Excerto 9

*Professora Joana-You create questions using your imagination.*

*S-To be or not to be?*

*Joana -To be or not to be? Ok that's a question, very good. Who wrote this?*

*S-Uh?*

*Joana-Who wrote, who created' to be or not to be'? Who's the author? Quem é o autor?*

*S-Ah? Shakespeare.*

*Joana - The play is Hamlet. Now, two questions, you have to create two questions.*

Temos acima o que LAFAYETTE (1988 apud HADLEY, 1993) denomina de cultura fina, ou seja artes e literatura. A professora utiliza a citação ‘*To be or not to be?*’ de Sheakespeare, falada pelo aluno, e pergunta qual foi o autor e em que peça essa pergunta foi utilizada. Nota-se também que, como já havia acontecido em uma situação anterior, a professora faz uso da língua materna, voltando, posteriormente, para o inglês.

Devido ao mês (outubro), e a decoração da sala (cartazes de abóboras e bruxas e balões), a professora fez um breve comentário explicando o que é *Halloween*.

Excerto 10

[Professora aponta para balões e decorações de *Halloween* na sala.]

Professora Joana-*Do you know the reason of these balloons?*

S1-*Happy birthday.*

Joana -*We have a holiday, an American holiday.*

S2-*Halloween.*

Joana -*Yeah. Halloween.*

S1-*Halloween.*

Joana -*Yeah. What's Halloween? The day. You don't know? It's on October 31<sup>st</sup>. It's on Saturday. This Saturday, umm. The origin you know, the origin is similar. Halloween started with the Celts, you know. They celebrated the dead. Depois houve a caça às bruxas nos Estados Unidos que também está relacionada a esse feriado. Do we have Halloween in Brazil? No. But we have a holiday that is equivalent to Halloween. What holiday is this one?*

[Alunos não respondem.]

Joana - *É finados. Só que nos Estados Unidos não é feriado, todo mundo trabalha.*

[A professora então continua falando sobre *Halloween* por mais alguns minutos.]

GALLOWAY (1985b apud HADLEY 1993) caracteriza quatro abordagens típicas para ensinar cultura: (1) a abordagem *Frankenstein*, que caracteriza-se por ser uma união de informações provenientes dos mais diversos lugares, por exemplo, um taco daqui, um bailarino flamenco dali, um gaúcho daqui, uma tourada de lá; (2) a abordagem 4-F, os quatro Fs referem-se a *Folk dances* (danças folclóricas), *fairs* (feiras), *food* (culinária) e *festivals* (festival); (3) a abordagem guia turístico, que é a

apresentação dos principais pontos turísticos de cada lugar; e (4) a abordagem ‘falando nisso’, que pode ser entendida como palestras esporádicas ou alguns comportamentos selecionados indiscriminadamente para enfatizar grandes diferenças. O excerto 10, é um exemplo do que a autora denominou de ‘abordagem 4-F’. A professora, no caso, falou brevemente sobre o festival de *Halloween*. Relacionou essa festa popular americana ao dia dos Finados no Brasil. Explicou que ambas as datas teriam um motivo parecido. Como em exemplos anteriores, a professora utiliza a própria cultura dos alunos como forma de explicar a cultura norte-americana, o que é uma abordagem sugerida por vários autores como forma de promover um ensino de cultura mais significativo para os alunos. Podemos observar ainda que, neste caso, cultura aparece também sob forma de história.

Os excertos 7, 8, 9 e 10 apresentaram fatos e informações culturais. Segundo HADLEY (1993:358), a abordagem cultural não é independente dos fatos, entretanto, apresentar somente fatos em separado de um contexto de solução de problemas pode ser ineficiente uma vez que os fatos: (1) estão em constante mutação, sendo difícil estar atualizado; (2) podem estabelecer estereótipos, uma vez que não levam em consideração a variação cultural; e (3) deixam alunos despreparados para situações que não foram previamente estudadas.

### c) Cultura=Língua

Nos excertos que seguem, o foco cultural está em aspectos lingüísticos. O excerto 11 trata da realização de convites e o excerto 12 de pedidos.

#### Excerto 11

[Professora e alunos falando sobre um diálogo do livro.]

S-*Are you doing anything then?*

Professora Carla -O que quer dizer ‘*anything*’ aí?

S-Alguma coisa.

Carla -alguma coisa e esse ‘*then*’?

S-Seguida.

Carla -Seguida. Esse *'then'* tá se referindo ao *'tomorrow night'*. Nesse momento, nesse dia tá então.

S-se vai fazer alguma coisa nesse dia.

S-Nessa noite no caso. Na noite de amanhã.

Carla -*So, and invitations?*

S-*Would you like to go out?*

Carla -*Would you like to go out?*

S-*How about tomorrow night?*

Carla -*How about tomorrow night? Well, 'how about tomorrow night' is more suggestion.* E amanhã de noite? Eu queria saber o que vai fazer amanhã de noite porque eu queria sugerir outro dia. So! *'Would you like to go out and would you like...?' [Elicitando.]*

S-*...to come.*

Carla -*To come, então se eu quiser fazer um convite? [Elicitando.]*

S-*Would you like...*

Carla -*'Would you like papapa, papapa, papapa?', like the activity at the beginning of the class. 'Would you like to go to the beach, barbecue.?'*

Carla -*Any parts you don't understand in this dialogue? Let me pay for it this turn?*

S2-Deixe-me pagar.

Carla -*Anything else. Any part you don't understand. So who wants to be Tony and who wants to be Ana [Professora convida alunos a ler o diálogo.]*

## Excerto 12

[Professor escreve o seguinte esquema no quadro:]

*Please Pick up the newspaper. -formal*

*Can you Pick up the newspaper?*

*Could you Pick up the newspaper?*

*Would you mind Picking up the newspaper? +formal*

Professor Paul-*What form of the verb is this? [Apontando para 'picking'].*

S2-Gerúndio.

Paul -*Right it's the gerund. So when you use 'can you', 'could you', or 'please 'you use the base form of the verb. When you use 'would you mind' you use the gerund Ok. What's 'would you mind'?*

S1-Poderia.

Paul -*Ignore this one a little. In fact, no, don't ignore.* [Professor apaga o 'please' que estava abaixo da lista e coloca no topo.] Here. *'Please, pick up the newspaper'. If we go from here to here* [apontando para a parte de cima e de baixo da lista], *this is informal and this is more formal. 'Please' is more informal and then 'can you' a little more, 'could you' a little more formal and then 'would you mind' the most formal. So 'would you mind' is the same as 'can you', Yeah?*

S2-*But he speaks with her first time, so, formal.*

Paul -*Yeah, exactly so he uses a formal way yeah. Maybe when he knows her better he will say 'can you' or 'could you'. OK. So this is the same, it means the same, but it's more formal. Remember I said, 'please open the window' is informal. But if I say to you 'Would you mind opening the window?' it's more formal OK? Take a look at page 38: 'Requests with modals and would you mind'. So modals are these words like 'can' and 'could'. We have in fact another one 'would you'.*

Nos exemplos acima, nota-se uma grande preocupação por parte dos professores quanto à adequação gramatical e de registro, o que poderia ajudar a evitar falhas pragmalingüísticas (THOMAS, 1993). Não houve, entretanto, em quaisquer dos casos, uma tentativa maior de contextualização no intuito de capacitar o aluno a refletir e optar conscientemente quanto à utilização das diversas formas lingüísticas apresentadas, como sugere HALL (1993). Essa falta de contextualização é mais notória ainda no excerto 11, quando o professor elicitava dos alunos o ato de convidar, sem discutir os interlocutores, grau de formalidade, como está sendo feito esse convite ou onde a situação está ocorrendo, aspectos fundamentais para a realização de qualquer convite e o entendimento de diferentes contextos, como apontam ERICKSON & SHULZ (1981).

No excerto 12, o professor mencionou diferentes graus de formalidade, abordando, assim, aspectos relacionados à polidez. Reforçou a idéia de que o imperativo *'please, pick up...'* é uma alternativa menos formal e que *'would you mind picking...'* é mais formal. O professor mostrou ainda que, como os interlocutores estavam se encontrando pela primeira vez, o estilo formal foi o escolhido, e que quando eles se encontrarem novamente, ele poderá usar um estilo menos formal. Ao dizer que, quando conhecemos alguém, lançamos mão de uma linguagem mais formal e após um segundo

contato utiliza-se uma linguagem mais informal, o professor faz uma simplificação do assunto, sem levar em conta, por exemplo, a relação de poder entre os interlocutores e o ônus ou a imposição do pedido.

O ensino de atos de fala não contextualizados não capacita os alunos a comunicarem-se de uma forma efetiva e eficaz, uma vez que trata a língua como um conjunto de partes que não formam um todo. O ensino parece estar baseado na transmissões de regras a serem seguidas. Sobre o ensino de atos de fala, GARCEZ (1998: 74) observa que:

Se desejamos que aprendizes de uma língua estrangeira tornem-se comunicadores competentes em ambientes inter/multi culturais, parece que a pedagogia da língua estrangeira deve pensar em desempenho em termos de um modelo de interação de ocorrência natural face a face e não tanto em termos de roteiros e atos de fala descontínuos que desconsideram muitos aspectos da construção da interação.

Talvez uma forma de conscientizar alunos interculturalmente seria analisar e discutir diferentes contextos, formais ou informais, diferentes ambientes dentro da mesma comunidade lingüística e entre comunidades lingüísticas diferentes, levando em conta quais são os interlocutores, o que está acontecendo e o que está em jogo nos contextos estudados.

No excerto 13, mais uma vez os aspectos visíveis da língua são o foco. A ênfase, neste caso, está nas diferenças de vocabulário pertencentes ao inglês americano e ao inglês britânico.

### Excerto 13

Os alunos ouviram um texto em que tinham que completar o organograma de uma empresa. Enquanto ouviam, a professora colocou no quadro uma tabela comparando termos utilizados em inglês americano e inglês britânico.

Professora Ana- *Some of the things, I mean, I put them on the board for you. So, we have the 'chair man', you're probably asking... This is the 'president' actually, but in British English we call him 'the chairman'.*

SS- *'Chairman'.*

Ana- *But you can also say 'chair'. He's 'the chair', right? And in American English you use 'the president'. I don't think it's a problem if you use either one OK? And then right next come, this is very much used in American "Chief Executive Officer". Repeat.*

S-*Chief Executive Officer.*

Ana- *You don't use this very much, I mean, maybe Americans do. But people usually like to use acronyms, siglas, so people use CEO.*

SS-*CEO.*

Ana- *Some people would say "Executive Director". In British English you use the mana...[Elicitando.]*

S-*Managing...*

Ana- *Managing Director. Very good, now open your books on page...*

Essas duas variedades de inglês parecem ser os modelos seguidos por professores e alunos. MOITA LOPES (1996), em sua pesquisa sobre a atitude dos professores e alunos de inglês como língua estrangeira em relação à cultura de língua inglesa, constatou que o tipo de inglês que os professores disseram mais utilizar foi o norte-americano, com 70%, seguido do britânico, com 30%. Os outros padrões de inglês não são seguidos por esses professores. Os Estados Unidos foi também o país mais votado como o referencial cultural nas aulas. É improvável que o professor conheça todas as variedades da língua inglesa. Seria interessante, entretanto, que os professores pelo menos mencionassem a existência de outros padrões de inglês e que alunos fossem conscientizados quanto à internacionalização dessa língua.

No próximo excerto, o professor trata da conotação das palavras ou significados sociais na língua inglesa.

Excerto 14

S-*A group of people who respond to direct manager.*

Professora Ana- *Como é que é isso, responder a alguém. Tem duas...*

[Professora escreve no quadro *'report to / be responsible to'*.]

*S-Report to*

Ana *-To report to somebody* ou então, *a little strange., to be responsible to somebody. Which one do you like best?*

*S-Report to somebody.*

Ana *-Report is easier, right. For example, who's your boss Álvaro?* Em vez de dizer assim, '*who's your boss*', tu não pergunta assim, é muito uga-uga. Eu vou dizer assim, '*who are you...?*'

*S-Responsible to.*

Ana *-Responsible to* ou então *who do you*

*S-Report to.*

A conotação das palavras é uma das categorias sugeridas por GALLOWAY (apud HADLEY, 1993:368) para ajudar os alunos a construir um novo quadro de referência. Entretanto, a professora lança mão da expressão 'é muito uga-uga' que remete a idéia de seres primitivos, neste caso os brasileiros. Talvez uma boa forma de conscientizar os alunos quanto a diferentes conotações de palavras seria pedir que os próprios alunos contrastassem as diferentes formas de se referir ao "chefe" em português e em inglês, ao invés de o professor simplesmente expressar sua opinião sobre o assunto de uma forma não reflexiva.

No exemplo a seguir, a professora aborda novamente a conotação das palavras.

### Excerto 15

Ana *-So you should be able, our objective for the coming week is, you be able to talk about the company without laying too many eggs, sem fazer muitas gafes, assim, he is the big boss, he is, don't say that in English. I mean you can, but suppose you're not very familiar with the person you cannot just go like 'aquele é o big boss', 'he's small coffee', fazer coisinhas deste tipo porque não vai pegar muito bem. So, my objective is you describe the company in an accurate way. And you name the different levels of the company OK. And you're able to talk about your company all right. Ok? So, see you next class.*

Assim como 'uga-uga' no excerto acima, as expressões utilizadas pela professora 'sem fazer muitas gafes' e 'não vai pegar muito bem', remetem a uma posição

inferiorizada em relação a cultura da língua inglesa. Parece que o fato de ser brasileiro, não falante nativo de inglês, é um defeito. Segundo RAJAGOPALAN (1997), o conceito de natividade é um dos mitos da lingüística moderna e está relacionado à crença da existência de um falante nativo que tem um domínio tão perfeito de sua língua que pode, dessa forma, ser considerado a autoridade máxima em assuntos relacionados à sua língua. Ou seja, neste caso, os falantes nativos de inglês são polidos, não cometem gafes, como os brasileiros.

Nos excertos acima, em que cultura foi relacionada à língua, a abordagem foi feita de uma maneira normativa, mostrando somente uma forma certa de dizer as coisas. A forma escolhida freqüentemente ressaltou padrões anglo-saxões. Os aspectos lingüísticos, principalmente os atos de fala, foram apresentados de uma forma pouco contextualizada, não permitindo ao aluno o desenvolvimento da habilidade de avaliar a situação em que certas expressões seriam usadas e por quê.

Após a análise e discussão das 15 ocorrências apresentadas nesta seção, foi concluído que a sala de aula provavelmente não oferece oportunidades ou insumo suficiente para que os aprendizes de língua estrangeira desenvolvam sua conscientização intercultural, que os sensibilizaria a desenvolver suas habilidades sociolingüísticas ao interagir com pessoas de outras comunidades lingüísticas.

Foram detectados somente aspectos culturais visíveis em todas as ocorrências, estimulando, muitas vezes, a criação de estereótipos. Segundo ERICKSON (1997), abordar aspectos culturais invisíveis ajudaria a diminuir essa tendência. Entretanto, como já mencionado, essa abordagem não teve lugar em sala de aula, privando, assim, alunos de desenvolverem sua consciência com relação a esse aspecto. Como um ponto positivo, podemos citar as referências feitas à cultura dos próprios alunos, ao Brasil e Porto Alegre, para ilustrar as aulas. Essa estratégia foi utilizada de diversas formas, apesar de algumas vezes, com a depreciação da cultura local.

Os aprendizes não parecem ter tido oportunidades para desenvolver sua consciência crítica em relação a outras culturas. As convenções sociolingüísticas foram

apresentadas como práticas neutras, conforme CHICK (1996). Os padrões anglo-saxões foram os escolhidos como modelos a serem seguidos e alunos devem ter cuidado para não ir de encontro a suas normas e valores. O desenvolvimento da consciência de que tais convenções refletem suposições quanto a valores e que determinados grupos também mantêm sua dominância através de suas convenções sociolinguísticas não esteve presente nessas aulas. Nesta perspectiva, segundo FREIRE (1996:110):

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

FREIRE (ibid) coloca ainda que a educação jamais pode ser entendida enquanto prática neutra e indiferente da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação. Em alguns momentos, parece-nos que a ideologia de que o que vem de fora é melhor e de que nós brasileiros não temos muito do que nos orgulharmos esteve presente nas aulas observadas, como foi mais facilmente detectado nos seguintes excertos:

- Excerto 4, quando a professora diz que nós, brasileiros, gostamos de conversar sobre assuntos triviais, e que eles, os estrangeiros, vêm ao Brasil para falar de coisas sérias.
- Excerto 8, quando os alunos consideram que não há nada interessante a ser comprado na cidade em que moram.
- Excerto 10, quando a professora afirma que, apesar de *Halloween* ser uma data festiva e religiosa nos Estados Unidos, lá as pessoas trabalham nesse dia. Subentende-se que está sendo feita uma comparação com Finados no Brasil, dia feriado.
- Excerto 14, quando a professora, ao utilizar o termo ‘uga-uga’, deprecia os falantes da língua portuguesa.
- Excerto 15, quando a professora diz que certas expressões ‘não vão pegar muito bem’ e que o objetivo é que os alunos aprendam a falar sobre a empresa sem fazer muitas gafes, partindo do pressuposto que eles irão certamente cometer algumas gafes.

A esse respeito, COX e ASSIS-PETERSON (1999) sugerem que seja questionada a suposta neutralidade do ensino de inglês no Brasil e, que, de acordo com os novos Padrões Curriculares Nacionais (estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental, 1998), o ensino de inglês sem a formação de uma mentalidade crítica pode colaborar para a manutenção das desigualdades entre países e entre grupos sociais. As autoras propõem que paremos de enfatizar somente a competência lingüística fazendo com que alunos repitam palavras fluentemente, tentando apagar as características de suas identidades mostradas através de seus sotaques. Precisamos questionar a supremacia da competência lingüística em detrimento da competência política.

Deveríamos ter um ensino de inglês contextualizado que contemple as reais necessidades dos alunos, com a formação da consciência crítica e maior foco nos aspectos culturais invisíveis. Dessa forma reduziríamos a formação de estereótipos e a reprodução da ideologia dominante.

## 5.2 O QUE SERVE DE ESTÍMULO PARA O ENSINO DE CULTURA

Como já vimos, foram detectadas 24 ocorrências de ensino de aspectos culturais nas aulas observadas. Após a análise dessas ocorrências, foi possível constatar três fontes aparentes que servem como ponto de partida para a inclusão de aspectos culturais:

- (a) O livro didático, a partir de atividades propostas com variadas finalidades, com 12 ocorrências;
- (b) O aluno, através de perguntas, com 3 ocorrências;
- (c) O professor, tanto em forma de comentários como de exercícios propostos, com 9 ocorrências.

O livro didático foi utilizado como elemento motivador para a abordagem de aspectos culturais através das atividades propostas em suas unidades. Do total de 12 ocorrências foram encontradas 7 com foco lingüístico (por exemplo, os excertos 11, 12, 13 e 14) e 5 com foco informativo (por exemplo, os excertos 7 e 8). Esses instantes, em que o livro didático serviu como elemento motivador, foram provavelmente preparados

antecipadamente pelo professor. Entretanto, o objetivo dos exercícios não era sempre cultural, mas com foco em gramática ou vocabulário. A cultura parece ter servido apenas como 'pano de fundo'. Foi também possível notar que não houve ocorrências a partir do livro didático relacionadas a hábitos ou costumes.

Os alunos demonstraram sua curiosidade cultural através de perguntas em três situações, das quais foi sobre costumes (excerto 6), uma sobre língua (pergunta sobre vocabulário) e uma sobre fatos. Nota-se claramente a opção pela espontaneidade nessa abordagem cultural, como coloca STEMPLESKI (1993). A professora usa perguntas de alunos para explorar comentários culturais adicionais. Acredito que esse procedimento seja significativo para os alunos uma vez que o ponto de partida é a sua própria contribuição.

Sem utilizar atividades do livro didático ou perguntas feitas por alunos, houve nove situações de ensino de aspectos culturais introduzidas pelos professores. Destas, três foram sobre fatos (por exemplo, os excertos 9 e 10), cinco sobre costumes (os excertos 1, 2, 3, 4 e 5) e uma sobre a língua (excerto 15). Essas situações aconteceram sob a forma de comentários que parecem, na maioria das vezes, ter surgido espontaneamente a partir da fala do próprio professor.

De acordo com as observações acima, o livro didático serviu como elemento motivador em 50% das ocorrências, comparando com 12% das ocorrências a partir dos alunos e 38% a partir do professor. Dessa forma é possível notar que o livro didático é bastante utilizado para as atividades rotineiras de sala de aula. Entretanto, LAFAYETTE (1988, apud HADLEY, 1993) coloca que os aspectos culturais não recebem tratamento adequado nos livros. Todas as 12 ocorrências motivadas pelo livro didático focalizaram apenas aspectos culturais visíveis. Não foram detectadas ocorrências relacionadas a hábitos e costumes. O livro didático deveria prever um ensino de aspectos culturais contextualizado, talvez com a inclusão de materiais autênticos e propostas explícitas de discussão sobre aspectos culturais. HADLEY (1999) sugere que professores necessitam de um esquema que os ajude a selecionar o

conteúdo cultural apropriado, para que o ensino desses aspectos se torne sistematizado e parte integrante dos currículos de língua estrangeira.

A análise do material didático está além do escopo desse trabalho, entretanto, como é em torno do livro que a maior parte das atividades de aula se desenvolve, seria interessante realizar uma investigação sobre quais aspectos culturais são apresentados nos livros didáticos, assim como sobre as orientações fornecidas aos professores.

### 5.3 O DISCURSO E A PRÁTICA

Esta seção confrontará os dados obtidos nas entrevistas dos professores quanto aos seus objetivos de ensino da cultura (ver 4.3), com o que eles afirmam fazer na prática e o que eles efetivamente fizeram nas aulas observadas (5.1).

A importância de uma análise abrangente da visão e prática de cada professor surge da crença de que “muito do que acontece em sala de aula é desconhecido pelo professor” (RICHARDS & LOCKHART, 1994:3). Como muitas coisas acontecem simultaneamente durante uma aula, é algumas vezes difícil para o professor estar consciente do que acontece nessa sala de aula e porquê. Na análise que segue, será possível notar que existem divergências entre o que o professor considera ser os objetivos de ensino da cultura, o que ele afirma fazer em aula e o que ele efetivamente faz. O Quadro 3 abaixo é um mapeamento da visão e ação de cada professor, que será comentado à luz da literatura.

Quadro 3: Visão e ação dos professores

PROF	OBJETIVOS	DIZ QUE EM AULA	ENSINOU/FALOU SOBRE
Maria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os alunos para situações de comunicação intercultural; (Língua)</li> <li>- Ensinar alunos como não se comportar quando estiverem fora do Brasil; (Costumes)</li> <li>- Ensinar aspectos interacionais. (Língua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensina polidez , adequação contextual e tabus; (Língua)</li> <li>- Ensina diferenças entre profissões no Brasil e outros países. (Informação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças de profissões no Brasil e nos EUA. (1 ocorrência, Informação)</li> <li>1 ocorrência</li> </ul>

Joana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os alunos para situações de Comunicação intercultural; (Língua)</li> <li>- Ensinar aspectos interacionais; (Língua)</li> <li>- Ensinar como alunos devem respeitar e aceitar outras culturas como elas são; (Costumes)</li> <li>- Ensinar os hábitos e como as pessoas se portam em outros países. (Costumes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha celebrações e datas comemorativas; (Informação/História)</li> <li>- Ensina aspectos do cotidiano de outros países; (Costumes)</li> <li>- Ensina aspectos relacionados a comida em outros países. (Costumes/Informação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatura inglesa; (excerto 9, Informação)</li> <li>- Halloween; (excerto 10, Informação)</li> <li>- Conotação de palavras. (1 ocorrência, Língua)</li> </ul> <p>3 ocorrências</p>
Paul	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir informações sobre a Grã-Bretanha incluindo a história; (Informação/História)</li> <li>- Ensinar sobre a origem da língua inglesa. (Língua/História)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra as diferenças entre inglês britânico e inglês americano; (Língua)</li> <li>- Prepara atividades, incluindo informações culturais para os alunos.(Informação)</li> </ul> <p>COMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha cultura de uma forma informal e oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumes no Brasil; (excerto 1 e 5, Costumes)</li> <li>- Esportes nos EUA; (excerto 2, Costumes)</li> <li>- Atos de Fala e Polidez. (excerto 12+1 ocorrência, Língua)</li> </ul> <p>5 ocorrências</p>
Carla	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os alunos para situações de Comunicação intercultural; (Língua)</li> <li>- Ensinar aspectos interacionais; (Língua)</li> <li>- Preparar os alunos a entenderem o contexto onde a língua ocorre. (Língua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha com aspectos do cotidiano de outros países, incluindo a culinária; (Costumes)</li> <li>- Ensina polidez , adequação contextual. (Língua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização e informações gerais sobre o Chile e a Tailândia; (Informação)</li> <li>- Atos de Fala.(Excerto 11+ 1 ocorrência, Língua)</li> </ul> <p>3 ocorrências</p>
Patrícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os alunos para situações de comunicação intercultural; (Língua)</li> <li>- Ensinar aspectos interacionais. (Língua)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha celebrações e datas comemorativas; (Informação e História)</li> <li>- Trabalha com aspectos do cotidiano de outros países, incluindo a culinária. (Costumes)</li> </ul> <p>COMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha cultura de uma forma informal e oral, usando a própria experiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esportes/ futebol X futebol americano.(1 ocorrência, Informação)</li> </ul> <p>1 ocorrência</p>
Ana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar os alunos para situações de comunicação intercultural; (Língua)</li> <li>- Conscientizar os alunos quanto à diversidade cultural que permeia a língua inglesa; (Língua)</li> <li>- Mostrar que o conhecimento cultural de outros países pode trazer benefícios econômicos. (Informação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra as diferenças entre inglês britânico e inglês americano; (Língua)</li> <li>- Mostra estereótipos e tipos característicos de outros países; (Costumes)</li> </ul> <p>COMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha usando a técnica da simulação (role-play).</li> <li>- Trabalha com cultura oralmente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localização de Perth na Austrália; (1 ocorrência, Informação)</li> <li>- Diferenças entre inglês americano e inglês britânico; (excerto 13+ 1 ocorrência, Língua)</li> <li>- Conotação de palavras, polidez; (excertos 14 e 15, Língua)</li> <li>- Estrangeiro entrevista dois gaúchos sobre economia e hábitos no RS. (excerto 4, Costumes/ Informação)</li> </ul> <p>6 ocorrências</p>

Letícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensinar aspectos culturais aos alunos para que eles estejam mais próximos de outras pessoas e intelectualmente mais ativas; (Informação)</li> <li>- Mostrar aos alunos que através da língua eles podem explorar o mundo.(Informação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assuntos relacionados à celebrações (especialmente americanas) e datas comemorativas; (Informação/ História)</li> <li>- História; (História)</li> <li>- Modo de vida na Grã-Bretanha e Estados Unidos.(Costumes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações em geral sobre diferentes países; (excerto 7 + 1 ocorrência, Informação)</li> <li>- Culinária e comidas no Brasil e em diferentes países; (excerto 3, Costumes)</li> <li>- Informações sobre Porto Alegre; (excerto 8, Informação)</li> <li>- Hábitos relacionados á saúde nos EUA. (excerto 6, Costumes)</li> </ul> <p>5 ocorrências</p>
---------	---	--	--

Os professores Maria, Joana e Paul apresentam um discurso divergente de suas práticas em sala de aula nas oportunidades observadas. Os dois primeiros colocaram como objetivos de ensino preparar os alunos para situações de comunicação intercultural e ensinar aspectos interacionais entre outros. Entretanto, em sala de aula foram detectadas somente uma ocorrência da professora Maria relacionada a profissões, que ele realmente declarou ter realizado e três ocorrências da professora Joana, duas relacionadas a fatos informativos e uma relacionada à conotação de palavras, que estimulava a criação de estereótipos. O professor Paul, por sua vez, apresentou três ocorrências relacionadas a costumes, e duas sobre atos de fala e polidez, nenhum desses instantes foi mencionado como tendo relação com aspectos culturais. Também não foi observado qualquer ocorrência sobre história nas aulas do professor Paul.

A professora Carla afirmou trabalhar polidez e adequação contextual, ‘Tentando adaptar ao contexto em que eles ocorrem, tentando ilustrar bem, mostrando se o contexto é informal, se é formal, que tipo de pessoas estão envolvidas.’ Esses aspectos também estiveram presentes entre os seus objetivos de ensino de cultura, o que mostra uma coerência da professora. Nas suas aulas observadas, contudo, um dos assuntos trabalhados foi o ato de convidar alguém a fazer alguma coisa, o que parece bastante adequado para a inclusão de aspectos relacionados à polidez e diferentes contextos. Nessa aula, entretanto, a professora focalizou apenas a correção gramatical, não contextualizando o assunto em qualquer momento da aula. Não houve também menção

a aspectos ligados à polidez. Ou seja, a professora não demonstrou em aula o que disse trabalhar e o que afirmou ser um dos seus objetivos de ensino de cultura.

A professora Patrícia disse usar sua experiência pessoal para contar aos alunos situações referentes aos hábitos de pessoas, principalmente nos países em que a língua alvo é falada cotidianamente por toda a população. No entanto, em aula, houve a abordagem de um fato informativo que surgiu a partir de uma pergunta feita por um aluno. Quanto a relatar experiências pessoais aos alunos, KRAMSCH (1991) afirma que mais importante do que meramente palestrar aos alunos sobre o modo como os falantes nativos falam e se comportam, é focalizar o motivo pelo qual esses falantes fazem o que fazem, relacionando as ocorrências ao contexto social.

A professora Ana realiza parcialmente em aula aquilo que afirma realizar. Sua prática está também coerente com seus objetivos. ...Então, aquilo ali aconteceu assim porque se tratava de um japonês que é muito rápido, muito objetivo e estava conversando com um italiano, que já é mais emotivo.' A professora Ana parece ter sua teoria e prática pautada na criação de estereótipos, geralmente exaltando culturas estrangeiras em detrimento da cultura dos alunos. É importante salientar que esse professor afirmou abordar em aula o porquê das coisas, o que, como já vimos, KRAMSH (1991) considera mais importante do que meramente palestrar a respeito de fatos sobre outros países. Entretanto, isso não foi observado.

Ao relacionar cultura à informação, como fez a professora Letícia nos objetivos de ensino, ele não contemplou as várias ocorrências relacionadas a costumes em diversos países, incluindo o Brasil. Declarou, contudo, trabalhar também com aspectos relacionados ao modo de vida na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.

Talvez a observação de um número maior de aulas de cada professor pudesse aproximar a prática dos objetivos, mas, comparando o discurso dos professores com as duas aulas observadas, os objetivos mencionados pelos professores estão geralmente distante da prática realizada em sala de aula. Grande parte dos professores afirmou ser importante preparar os alunos para situações de comunicação intercultural e

ensinar aspectos interacionais (professores Maria, Joana, Carla, Patrícia e Ana). Colocaram também a importância de entender tópicos do cotidiano, assim como de entender o porquê das coisas. A abordagem em aula, todavia, deu-se de uma forma normativa e prescritiva sem lugar para a discussão das causas e porquês dos fatos.

Os professores Paul e Letícia, por sua vez, abordaram em aula aspectos que, de acordo com as suas visões sobre cultura (ver 4.1), não foram considerados como tal. O problema aqui pode ser a idéia que esses professores têm sobre cultura, mais relacionada à informação e conhecimento, que está aquém daquela exigida para o exercício da profissão de professor de língua estrangeira, que deveria também incluir hábitos, comportamentos e uma concepção de uso da língua enquanto ato social.

Como já foi visto nas seções anteriores, os alunos não parecem ter oportunidades de desenvolver sua competência intercultural de uma maneira consistente e crítica. Após a análise das entrevistas e das aulas, nota-se que as abordagens utilizadas pelos professores são a abordagem *Frankenstein* e a abordagem ‘falando nisso’ (HADLEY,1993). Ou seja, de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas e os dados das observações das aulas, conclui-se que esses professores não mantêm uma sistematicidade no ensino da cultura, abordando o assunto apenas esporadicamente. O professor pode também não estar certo de quais aspectos da cultura ensinar, uma vez que eles possuem diferentes visões do que significa cultura, assim como quanto ao que deva ser ensinado. HADLEY (ibid) coloca ainda que professores podem não ter sido adequadamente formados para ensinar cultura. Assim, não têm as estratégias necessárias para integrar cultura com o ensino de língua.

DELGADO (1998) conduziu uma pesquisa no curso de Letras de uma universidade particular em Porto Alegre com o objetivo de verificar como o ensino da língua inglesa propiciado por essa universidade contempla a contextualização cultural. A autora concluiu que o ensino da cultura não é abordado dentro da universidade de uma forma crítica. O aluno não é estimulado a analisar o contexto culturalmente inserido dentro do processo educativo, não sendo preparado dentro de uma pedagogia crítica da aprendizagem. O ensino da cultura foi mais explicitado no que se refere ao

ensino da literatura, no qual aspectos políticos sociais e históricos são amplamente abordados (p.145). Ou seja, existe a preferência pelo ensino de aspectos visíveis e relacionados à Cultura. Com base nesses achados, conclui-se que esses alunos, futuros professores de língua estrangeira, não saem da universidade suficientemente preparados a ensinar aspectos culturais criticamente.

Nessa perspectiva, em uma pesquisa realizada com 40 professores (seis universitários, 12 de cursos livres e 22 da escola fundamental e média) no estado de Mato Grosso, visando investigar o que esses professores sabiam e pensavam sobre pedagogia crítica, COX e ASSIS-PETERSON (1999) concluíram que apenas dois entre os 40 professores conheciam a pedagogia crítica. Apesar de não focalizar o ensino da cultura propriamente dito, esse resultado implica uma falta de preparo do professor para refletir e provocar a reflexão dos alunos ao invés de reproduzir visões estereotipadas e, dessa forma, contribuir para perpetuar a atual situação do ensino acrítico da cultura.

Entre os professores do presente estudo, seis (entre um total de sete) freqüentaram ou freqüentam o curso universitário de Letras. Entretanto, com base nos achados de DELGADO (1998) e COX e PETERSON (1999) e nos dados da presente pesquisa, coletados em aula e nas entrevistas, conclui-se que esses professores também não possuem formação adequada para integrar cultura com o ensino de uma língua estrangeira de uma forma crítica.

Como vimos acima, os professores parecem não estar conscientes quanto a prática desenvolvida em sala de aula com relação ao ensino da cultura. Segundo GARCIA (1992:64), existe a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

GARCIA (ibid) destaca que o pensamento reflexivo e a ação podem decorrer separada ou simultaneamente e, com base nesta relação, identifica quatro formas de reflexão:

A primeira forma é a introspecção, que implica uma reflexão interiorizada, pessoal, mediante a qual o professor reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada relativamente à atividade diária e cotidiana. No contexto deste estudo, essa forma de reflexão poderia ser acessada com os professores revendo suas visões a respeito de cultura e ensino da língua reveladas através das entrevistas.

A segunda forma de reflexão é o exame, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou que podem ocorrer no futuro. Essa forma de reflexão está mais próxima da ação, na medida em que exige uma referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar. Pode ser desenvolvida com discussões de grupo realizadas pelos professores, em que eles apresentariam suas ocorrências relacionadas a cultura na forma de diários pessoais.

A terceira forma de reflexão é a indagação, relacionada com o conceito de investigação-ação, que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar. Essa reflexão pode ser desenvolvida através da análise das próprias aulas, com a identificação de ocorrências relacionadas à cultura, ou ainda, de momentos em que a sensibilidade cultural poderia ter sido trabalhada mas não foi, e da conscientização do que poderia ter sido feito naquele momento.

A última forma de reflexão é a espontaneidade, sendo a que se encontra mais próxima da prática. SCHÖN (1992) denominou essa forma de reflexão de 'reflexão-na-ação', pois reporta-se aos pensamentos dos professores durante o ato de ensinar, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula. Aqui os professores analisam e interpretam sua própria atividade em curso, ou seja, professores utilizam o que desenvolveram nas três outras formas de reflexão para que o ensino culturalmente contextualizado seja feito de uma forma crítica e consciente.

Como foi visto nesta seção, é de fundamental importância que o professor esteja consciente e reflita sobre sua própria prática. Como coloca PAULO FREIRE

(1996:24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. É através de reflexões críticas, detalhadas e profundas de sua prática que professores poderão romper com orientações paradigmáticas simplificadoras a partir da observação do próprio eu e do que realmente fazem (DELGADO, 1998: 132).

## 6 CONCLUSÕES

Ao iniciar este trabalho, tive como objetivo principal investigar:

O que é ensinado em sala de aula de inglês como língua estrangeira sobre cultura e como os professores se posicionam com relação a aspectos culturais?

A partir da definição do problema, o desenvolvimento dessa pesquisa norteou-se por quatro questões básicas que estão expostas nas páginas 35 e 36 deste trabalho.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com metodologia qualitativa interpretativista. Participaram da investigação sete professores e trinta e um alunos. A coleta de dados foi realizada através de gravação em vídeo das aulas, entrevistas gravadas em áudio com os professores e questionários para professores e alunos. As categorias para a análise das aulas e das entrevistas emergiram dos próprios dados, apoiados pelos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 2. As categorias para análise dos dados provenientes dos questionários tinham sido previamente estabelecidas através das perguntas apresentadas.

A partir da análise dos dados, cheguei às seguintes conclusões:

A) As definições de cultura expressas pelos professores variam entre dois pólos. De um lado, temos uma definição relacionando cultura a hábitos, costumes e comportamentos. Passamos então por linguagem e adequação, história, e no outro pólo, apresentando uma visão mais conservadora, temos um paradigma que relaciona cultura a informação, escolaridade e conhecimento. Cultura como informação pode corresponder à idéia de que certas pessoas têm cultura e outras não. Entretanto, do ponto de vista educacional, o desejável é que o professor tenha uma visão de cultura como uma ferramenta que todos possuem e que possibilita às pessoas viverem em sociedade.

- Todos os professores fizeram uma associação próxima entre língua (gem) e cultura. Alguns professores consideraram que, através de uma língua, podemos transmitir e adquirir mais cultura, ou seja, cultura é vista como uma informação a ser transmitida através de uma língua. Foi mencionado também uma estreita relação entre linguagem e pensamento, ou seja, a idéia de que pessoas que falam a mesma língua têm pensamentos similares. Outro ponto de vista considerou que só pertencemos a uma cultura se falamos a língua nativa desse país. Apenas um professor mencionou o papel social da linguagem, ou seja, que a cultura está implícita na língua através das características prosódicas, estilo e tópico, proxêmica, entre outras.

B) Tópicos culturais foram abordados em um total de 24 ocorrências, em que seis foram relacionados a costumes ou comportamento, nove a informações e nove à língua. Ao abordar costumes ou comportamento, houve uma tendência à generalização de características regionais ou nacionais, estimulando, assim, a criação de esterótipos. Cultura sob forma de informação está próxima da relação feita pelos professores entre língua e cultura. De acordo com MOITA LOPES (1996), esse tipo de abordagem fortalece a educação geral do aluno, não sendo, entretanto, indispensável no ensino de língua estrangeira, ao contrário dos aspectos culturais invisíveis (ERICKSON, 1997), que não apareceram nas

ocorrências relacionadas à língua. Nas ocorrências avaliadas, houve uma tendência à normatização, ou seja, à apresentação de uma forma pré-estabelecida de falar, geralmente ressaltando padrões anglo-saxões. Não houve uma contextualização nas abordagens dos professores. Em várias ocorrências, pareceu haver uma valorização *a priori* do que é estrangeiro, em detrimento da cultura local.

Os alunos não parecem ter tido oportunidade de desenvolver sua conscientização intercultural, uma vez que não houve espaço em aula para o desenvolvimento de discussões que os preparassem a investigar e analisar diferentes comunidades culturais. O foco da abordagem cultural concentra-se no repasse de informações, sem levar o processo de entendimento em consideração.

C) - Entre as 24 ocorrências detectadas, 12 partiram do livro didático, nove partiram dos professores e três partiram dos alunos. Dessa forma, fica explícita a importância do livro para uma inclusão adequada de aspectos culturais. Entretanto, as ocorrências estimuladas pelo livro não apresentaram um ensino contextualizado e crítico da cultura, ficando concentradas em informações culturais, apresentação de atos de fala descontextualizados e de vocabulário.

D) - Em geral os professores participantes da pesquisa não parecem ter consciência do que realizaram nas duas aulas observadas com relação à cultura. Ao mencionar os objetivos de ensino da cultura e aspectos que incluem em aula, foi possível notar uma falta de coerência entre seus discursos e a prática em sala de aula.

Com base nos dados acima, conclui-se que os alunos da instituição de ensino onde esta pesquisa foi realizada não têm oportunidades de desenvolver sua competência intercultural de forma a vir analisar, criticar e optar sobre o uso sociocultural mais apropriado a cada contexto. Ou seja, esses alunos não estão sendo adequadamente treinados para enfrentar as situações de comunicação intercultural que enfrentam em seu ambiente de trabalho ou de lazer, que é o de se comunicarem com

pessoas de várias nacionalidades. Eles aprendem sobre os fatos, costumes e aspectos mais visíveis da língua (gem), mas não sobre os aspectos invisíveis.

A partir dos conceitos de cultura e da relação língua e cultura mencionadas pelos professores, conclui-se que os próprios professores não parecem estar cientes dos aspectos que envolvem uma interação social. Utilizando o comentário de GARCEZ (1998:142), ao introduzir o trabalho de ERICKSON & SHULTZ de 1981, ressalto a pertinência de:

Chamar a atenção para aspectos corriqueiros- mas pouco evidentes da interação humana, essa reflexão revela aspectos próprios do ambiente de ação social humana como quem dá ao peixe a consciência de que a água existe.

O treinamento de professores com relação a esse tema poderia partir dessa ‘consciência de que a água existe’. A partir daí, os professores poderiam ser estimulados a incentivar a curiosidade do aluno relativa a diferenças culturais em sua própria comunidade e em outras para, então, desenvolver os processos para que os alunos tornem-se mais autônomos ao analisar e criticar convenções culturais.

Como vimos no Capítulo 5, o livro texto é a principal fonte estimuladora de instantes culturais em sala de aula. Considero como uma das limitações dessa pesquisa a não verificação das instruções trazidas no livro do professor, assim como do próprio livro didático com relação ao ensino dos aspectos culturais. Acredito que seria possível averiguar se esses livros trazem informações ao professor de como proceder em sala de aula, assim como de que tipo de cultura ensinar. Esse poderia, assim, ser um futuro estudo a ser realizado em seqüência a este trabalho, ou seja, a análise detalhada dos livros didáticos utilizados nesse contexto de ensino com o objetivo de verificar que tipo de informações culturais eles trazem para os alunos e quais são as instruções encontradas a respeito de como o professor deve proceder. Outra possibilidade futura de pesquisa poderia envolver a visão do aluno com relação a esse assunto e as conseqüências da abordagem cultural em aula de cada professor nos seus alunos. Ainda apontando futuros caminhos a serem seguidos, sugiro realizar um estudo com o objetivo

de verificar quando ocorre a troca de códigos por parte do professor, de português para inglês, e vice-versa, em que contexto ocorre essa troca de códigos e para que tipo de informação.

Como professora e educadora, tenho consciência de que cada pesquisa representa apenas uma etapa em um projeto maior e de que existem sempre aspectos que podem ser aprofundados. Muito pode ser desenvolvido na área da educação cultural, visando a formação de professores mais conscientes e, conseqüentemente, de alunos mais preparados a enfrentarem as situações reais de encontros interculturais que possam vir a encontrar.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEKE, A. (1994) The Cross Cultural Aspects of Communication in a Foreign Language in the World of Aviation. In: Fifth International Aviation English Forum. *Anais do Fifth International Aviation English Forum*. Paris: International Aviation English Association, 41-52.
- BEX, A. R. (1994) The problem of Culture and English Language Teaching in Europe. *IRAL XXXII/1*, 57-68.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialeto. In M. LEMLE (Ed.), *Sociolingüística e o ensino do vernáculo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 9-32.
- BYRNES, H. (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath, 205-218.
- CAMARA JR, J. Mattoso. (1981) *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes.
- CANALE, M, & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*,1, 1-47.

- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, 133-144.
- CHICK, J.K. (1996). Intercultural communication. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University press, 329-348.
- CLARK, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press, 1-25.
- COHEN, A. D. (1996). Developing the ability to perform Speech Acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18. Cambridge: Cambridge University Press.
- COX, M.I.P & ASSIS-PETERSON, A.A. (1999). Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *Tesol Quarterly*, 33 (3), 433-452.
- DAVIS, K.A. (1995). *Qualitative theory and methods in applied linguistics research*. TESOL Quarterly. Vol.29, No.3, 427-453.
- DELGADO, H. O. K. (1998). *Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem de segunda língua: um estudo sobre a língua inglesa no 3º grau*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS.
- ELLIS, R. (1994) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 159-190.
- ERICKSON, F. (1986) Qualitative methods. *Research in teaching and learning*, Vol.2, New York: Macmillan Publishing Company, 134-181.
- ERICKSON, F. (1997). Culture in society and in educational practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, 3<sup>rd</sup> ed., Boston: Allyn and Bacon, 30-60.

- ERICKSON, F., & SHULTZ, J. (1982) *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. New York: Academic Press.
- ERICKSON, F., & SHULTZ, J. (1981) When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In J.L. GREEN & C. WALLAT (Eds.), *Ethnography and language in educational settings*, Norwood, NJ: Ablex. 147-160.
- FIRTH, A. (1990). 'Lingua franca' negotiations: Towards an interactional approach. *World Englishes*, 9 (3), 269-280.
- FREIRE, P. (1996). '*Pedagogia da Autonomia*' Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GALLOWAY, V B. (1984) 'Communicating in a Cultural Context.' ACTFL Master Lecture Series. Monterey, CA: Defense Language Institute.
- GARCEZ, P. M. (1993). Point-making styles in cross-cultural business negotiation: A microethnographic study. *English for Specific Purposes*, 12 (2), 103-120.
- GARCEZ, P.M. (1998). Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. In: *Linguagem & Ensino*, v.1, n°1. Pelotas: Educat.
- GARCIA, C. M. (1991) A Formação de Professores: novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (1992) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 51-76.
- GARDNER, R & LAMBERT, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

- GIDDENS, A (1996). *Introduction to sociology* . (2<sup>nd</sup> Ed.).New York/London: WW Norton.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Garden City.
- GUMPERZ, J .J. (1982) *Discourse strategies* Cambridge: Cambridge University Press.
- HADLEY, A. O. (1993) *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- HALL, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, Vol.14,No.2. Oxford University Press, 145-166.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- KEYS, K. J. (1999) Whose English is it anyway? *New Routes*, Vol. 8. DISAL, 24-25.
- KRAMSCH, C. (1991).The order of discourse in language teaching. In B.F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom*, Lexington, MA: D.C. Heath, 191-204.
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage

- MOITA LOPES, L. P. (1992). Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *LETRAS*, N° 4. Universidade Federal de Santa Maria, 7-13.
- MOITA LOPES, L. P. (1994) Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A*, Vol 10, N°2, 329-338.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. Campinas, SP, 37-60.
- MOORE, S. F. & MYERHOFF, B. (1977). 'Introduction: Secular ritual forms, and meanings' in MOORE, S. F. & MYERHOFF, B. (eds): *Secular Ritual*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- PHILIPS, S. U. (1976) In: RIBEIRO B. T. & GARCEZ P. M. (1998). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora.
- RAJAGOPALAN, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, 27, 225-231.
- RIBEIRO B.T. e GARCEZ P. M. (1998). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora.
- RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAMOVAR, L. A. & PORTER, R. E. (1994). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont. CA. 1-25.

SHÖN, D.A. (1992) Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A.(1992) *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 77-91.

STEMPLESKI, S. (1993) *Practical English Teaching*.

STRAUSS, A.& CORBIN, J. (1990) *Basics of qualitative research- grounded theory procedures and techniques*. Beverly Hills: Sage.

TANNEN, D. (1984) The pragmatics of cross-cultural communication. *Applied Linguistics*, 5 (3), 189-195.

THOMAS, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4 (2), 91-112.

WATSON-GECEO, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22, 575-592.

**ANEXO 1****QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS**

Nível \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F

Escolaridade ( ) 1º grau completo ( ) 2º grau incompleto  
( ) 2º grau completo ( ) superior incompleto  
( ) superior ( ) pós-graduado \_\_\_\_\_

Profissão/Cargo \_\_\_\_\_

Já viajou para o exterior? ( ) sim ( ) não Que país (países)? \_\_\_\_\_

Porque está estudando inglês?

---

---

---

**ANEXO 2**

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Idade \_\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F Nacionalidade \_\_\_\_\_

Escolaridade: ( )2º grau completo  
( ) superior incompleto. Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) superior. Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) pós-graduação. ( ) especialização. Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) mestrado. Qual curso? \_\_\_\_\_  
( ) doutorado. Qual curso? \_\_\_\_\_

Como aprendeu inglês? \_\_\_\_\_

Fala outras línguas? Quais? \_\_\_\_\_

Já viajou para o exterior? ( )sim ( )não Que país (países)? \_\_\_\_\_

Quanto tempo, ao total (aproximadamente), já passou fora do Brasil?  
\_\_\_\_\_

Você leciona, ou já lecionou em outro estabelecimento de ensino? \_\_\_\_\_

Que tipo de estabelecimento? ( ) escola pública de 1º e 2º graus.  
( ) escola particular de 1º e 2º graus.  
( ) universidade.  
( ) curso livre de línguas.  
( ) outro. \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_