



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

ADELAIDE P. DE OLIVEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL NO ENSINO DE INGLÊS COMO L2**

Salvador
2007

ADELAIDE P. DE OLIVEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL NO ENSINO DE INGLÊS COMO L2**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Décio Torres Cruz

Salvador
2007

Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

O48 Oliveira, Adelaide P. de.
O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2
/ Adelaide P. de Oliveira. - 2007.
237 f. : il.

Inclui anexos.

Orientador : Prof. Dr. Décio Torres Cruz.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2007.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Estudantes estrangeiros. 2. Competência comunicativa. 3. Identidade. 4. Livros didáticos. 5. Cultura. I. Cruz, Décio Torres. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 428.24
CDU - 811.111(07)

A

Joaquim (*in memoriam*) e Lourdes, pais queridos, por me ensinarem a confiar em mim mesma.

Jorge e Manu, marido e filha amados, pelo amor e paciência que têm comigo.

AGRADECIMENTOS

Thank you for being there,
through every laugh, through every tear.
You helped me not to be scared,
About the things that I feared.
Thank you for the love that you have shown,
when you knew I would have blown.
You are important people in my life,
You've helped me deal with my strife.
From time to time you always listened,
and when you did so your eyes always glistened.
You never put me down,
and you always knew how to turn my frown upsidedown.
Thank you for being there for me,
and letting me be who I want to be.

Stacey Marie Arruda

(<http://www.voicesnet.com/displayonepoem.aspx?poemid=54707>)

Gostaria de ter escrito esta poesia para vocês todos, mas não tenho este talento. No entanto, ela resume aquilo que sinto e o que gostaria de dizer a todos os amigos, familiares, professores e alunos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para tornar possível a realização deste trabalho. Agradeço a todos vocês e espero poder contar com todos no próximo projeto.

Ao meu orientador e amigo Décio, pelo incentivo e dedicação para com o meu trabalho sem os quais eu, provavelmente, jamais estaria onde estou.

À amiga Lys, pela ajuda de todos os tipos, em todos os momentos que precisei.

Aos amigos Adriana, Carla, Denise, Eric, Isolda, Ivana Mara, Janaína, Kathy, Lea, Leila Imperial, Leila Martins, Lubisco, Luciano Amaral, Milenna, Mirella, Priscila, Silvinha, pelas discussões dos temas da tese, pelo tempo que dedicaram a mim, pelas sugestões, pelo que me ensinaram, e acima de tudo pela amizade.

Às minhas irmãs Virgínia e Tereza pelo carinho e apoio.

Às professoras e amigas Denise Scheyerl e Kátia Mota pelos comentários e sugestões durante a qualificação.

À professora Elizabeth Ramos pela cuidadosa e criteriosa revisão empreendida.

À professora Sílvia Anastácio, com quem tive uma das primeiras conversas sobre fazer um doutorado.

Aos professores do curso de pós-graduação da UFBA pela leitura e comentários dos diferentes capítulos desta tese entregues como trabalho final em diferentes disciplinas, especialmente à minha querida tia Alicia Lose que me ensinou tudo da ABNT.

Aos meus alunos da vida inteira, especialmente os alunos do curso de Letras da UNEB e da Cultura Inglesa que são uma das principais razões para eu ter aceitado este desafio e por me mostrarem que é possível desenvolver a competência comunicativa intercultural em uma sala de aula de L2.

Aos professores que responderam aos questionários e às instituições onde as aulas foram observadas por tornarem possível a geração dos dados da pesquisa.

Aos quatro professores e seus alunos que participaram da pesquisa por me permitirem invadir a privacidade de suas salas de aula com olhos e ouvidos de pesquisador.

Language is a double-edged sword: language communicates, but it also excommunicates. That is, it includes only those who share the system; others are excluded.

Alvino E. Fantini (1997)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como dois professores não-nativos de língua inglesa de um instituto de línguas e dois de um curso de extensão universitário em Salvador, Bahia lidaram com conteúdo cultural presente nos livros-texto globais adotados pelas instituições de modo a desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos. O quadro teórico que embasa este trabalho é composto dos modelos de competência comunicativa intercultural, o conceito de cultura no sentido restrito (*small culture*), os pilares para a educação para o século 21 e os princípios da transdisciplinaridade. As questões que nortearam esta investigação podem ser resumidas em se e como os professores identificam os elementos culturais presentes no livro-texto de modo a desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos dentro dos princípios da transdisciplinaridade. Uma análise dos livros-texto usados, das aulas observadas, e das respostas dos professores a uma entrevista e a três questionários demonstra que é preciso que haja um tratamento mais sistemático em relação a questões culturais e à aprendizagem intercultural nos currículos para cursos de formação de professores sejam eles de nível universitário ou não. Esta tese também discute as implicações pedagógicas de um ensino de língua inglesa como L2 propondo uma série de princípios pedagógicos e sugerindo algumas atividades para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural que podem ser usados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Competência comunicativa intercultural. Identidade. Cultura no sentido restrito. Livro-texto global. Transdisciplinaridade. Educação para o século 21. Ensino de inglês como L2.

ABSTRACT

This study examines how two non-native teachers of English at a private language institute and two at an extension course housed at a public university in Salvador, Bahia deal with the cultural content presented in global textbooks in order to develop students' intercultural communicative competence. Drawing upon the models of intercultural communicative competence, the concept of small culture, the pillars of education for the 21st century and the principles of transdisciplinarity, the analysis demonstrates that the teaching of English as a second language in the globalized world we live in today should aim at developing learners' intercultural communicative competence if teachers want to make their job worthwhile. The questions which guided this investigation can be summarized as whether and how nonnative teachers of English identify cultural elements in the textbook in order to develop students' intercultural communicative competence within the principles of transdisciplinarity. The analysis of the textbooks used, the observed classes, and teachers' answers to an interview and three questionnaires show that there is a need to include a more systematic treatment of cultural issues and intercultural learning in the curriculum of teacher education courses at all levels, especially at university level. This dissertation also discusses teaching implications, including pedagogical principles for developing intercultural communicative competence and class activities.

KEYWORDS: Intercultural communicative competence. Identity. Small Culture. Global textbooks. Transdisciplinarity. Education for the 21st century. Teaching English as an L2.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz conceitual da pesquisa	18
Figura 2 - Representação da interação entre os princípios e parâmetros entre língua, cultura e identidade	39
Figura 3 - As quatro dimensões da competência comunicativa intercultural (FANTINI, 2000)	75
Figura 4 - Os modelos de Moran (2001), Fantini (2000), Byram (1997) e Kolb (1984) revisitados	79
Figura 5 - Os três círculos do uso da língua inglesa no mundo	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Moran (2001) para o desenvolvimento da CCI	74
Quadro 2 - Cultura e métodos de ensino	123
Quadro 3 - Formulário de observação da aula 1 do professor A	137
Quadro 4 - Formulário de observação da aula 2 do professor A	140
Quadro 5 - Formulário de observação da aula 1 do professor B	143
Quadro 6 - Formulário de observação da aula 2 do professor B	145
Quadro 7 - Formulário de observação da aula 1 do professor C	148
Quadro 8 - Formulário de observação da aula 2 do professor C	151
Quadro 9 - Formulário de observação da aula do professor D	155
Quadro 10 - Quadro de referência para o planejamento de uma aula para desenvolver a CCI	159
Quadro 11 - Integração entre os pilares da educação para o século 21 e as dimensões do modelo da CCI	160

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CULTURA, LÍNGUA E A IDENTIDADE DO FALANTE DE L2: APRENDENDO A SER	26
2.1	CULTURA E IDENTIDADE: VISÃO PANORÂMICA	26
2.2	REVISITANDO O CONCEITO DE CULTURA	27
2.3	A IDENTIDADE DO FALANTE DE L2	35
2.4	A RELAÇÃO CULTURA, LÍNGUA E IDENTIDADE PARA PROFESSORES NÃO-NATIVOS DE L2	49
2.4.1	O uso de L2	50
2.4.2	O <i>ego</i> de linguagem e a tolerância à ambigüidade	51
2.4.3	O inglês padrão e o modelo do falante nativo	54
2.4.4	Situações onde a L1 é preferível	57
2.5	ESTABELECIMENTO DE NOVOS PARÂMETROS CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS E IDENTITÁRIOS	59
3	DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA DE CHOMSKY AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: APRENDENDO A VIVER COM O OUTRO	61
3.1	COMPETÊNCIA	61
3.2	DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	62
3.3	DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	70
4	O PROFESSOR E O LIVRO-TEXTO: COMPONENTES CULTURAIS E MEDIAÇÕES INTERCULTURAIS – APRENDENDO A FAZER	82
4.1	A IMPORTÂNCIA DO LIVRO-TEXTO	82
4.2	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DO LIVRO-TEXTO	85
4.3	ANÁLISE DOS LIVROS-TEXTO	93
4.3.1	Metas, objetivos e interesses dos livros-texto	94
4.3.2	Conteúdo cultural	96
4.3.3	Apresentação do conteúdo	99
4.3.3.1	Saber	100
4.3.3.2	Atitudes	108
4.3.3.3	Conscientização intercultural	111

4.3.3.4	Habilidades	113
4.4	O LIVRO-TEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CCI	115
5	O ENSINO DE L2 E CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CCI: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR – APRENDENDO A SABER	118
5.1	O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO L2 NO ENSINO DE CULTURA	118
5.2	O LUGAR E O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE L2	121
5.3	UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE CULTURA EM L2	128
5.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS OBSERVADAS	133
5.4.1	Perfil dos professores observados	135
5.4.2	Perfil das turmas observadas	136
5.4.3	Aulas do professor A	136
5.4.4	Aulas do professor B	143
5.4.5	Aulas do professor C	147
5.4.6	Aulas do professor D	154
5.5	EDUCAR PARA DESENVOLVER A CCI	157
6	CONCLUSÃO: APRENDENDO A APRENDER	162
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A – Questionário de cultura e identidade	190
	APÊNDICE B – Os três círculos da língua inglesa no mundo	194
	APÊNDICE C – Dimensões e indicadores para elaboração do questionário	195
	APÊNDICE D – Guia de avaliação de aspectos culturais no livro-texto	196
	APÊNDICE E – Respostas dos quatro professores à parte II do Guia de avaliação	198
	APÊNDICE F – Respostas dos professores às partes I e III do Guia de Avaliação	200
	APÊNDICE G – Entrevistas com os professores	202
	APÊNDICE H – Resposta dos professores ao questionário YOGA	204
	APÊNDICE I – Sugestão de atividades elaboradas para desenvolver a CCI	215

ANEXO A – Lista de definições da palavra <i>competence</i> na <i>web</i>	219
ANEXO B – Lista de definições da palavra <i>competence</i> com outros modificadores	220
ANEXO C – Exemplo de duas atividades dos livros-texto analisados	221
ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A	223
ANEXO E – Material didático utilizado pelo professor B	228
ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C	232
ANEXO G – Material didático utilizado pelo professor D	237

1 INTRODUÇÃO

Hoje a língua inglesa é admitida como a língua universal de comunicação em áreas que vão do turismo à tecnologia, passando pelos meios acadêmicos e pelo mundo dos negócios. Assim sendo, o ensino da língua inglesa tem se expandido cada vez mais no mundo inteiro. Em países asiáticos e do leste europeu, por exemplo, a língua inglesa também vem se tornando, de forma crescente, a língua de empoderamento (POWER, 2005). Acrescente-se a isso o fato de a língua inglesa ser incluída cada vez mais cedo no currículo em escolas de países asiáticos e na área do Pacífico (NUNAN, 2003). Entretanto, apesar de a língua ser difundida em todos os cantos do planeta, os aspectos culturais a ela ligados não parecem ser tratados da mesma forma. A tradição de ensino leva o professor de inglês a focar os aspectos lingüísticos e, muito raramente, os aspectos sociolingüísticos e culturais. Tal situação não mudou com a chegada da abordagem comunicativa e com o desenvolvimento da competência comunicativa, dominantes nos cursos de inglês e nos cursos de formação de professores, sejam eles de nível universitário ou não. Aliado a isso, e talvez mais importante ainda, é o fato de o ensino da língua inglesa ainda ser visto sob uma perspectiva disciplinar quando, por sua própria natureza, deveria ser tratado como transdisciplinar.

A transdisciplinaridade tem como objetivo o entendimento do mundo atual, o que implica ir além de um só nível de realidade. É uma forma de autotransformação dirigida ao conhecimento do sujeito, da unificação do conhecimento e da criação de uma nova arte de viver em sociedade (NICOLESCU, 2002). Sob uma perspectiva transdisciplinar, o ensino da língua inglesa permite aos alunos a aceitação de diversos níveis de realidade¹, de inclusão e da complexidade, levando-os a um melhor entendimento de si mesmos e dos outros. Segundo Abdallah-Preteille (1999), “[...] se a aprendizagem de uma língua não é o vetor essencial da abertura ao Outro, ela será apenas um elemento suplementar de tecnização do social”. Faz-se necessária uma ênfase maior no componente intercultural na sala de aula de modo que a língua inglesa passe a ser vista não como uma imposição imperialista lingüística e cultural, como argumentam vários autores (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; RAJAGOPALAN, 2003; CRUZ, 2003), mas como um meio de comunicação que poderá levar a um melhor entendimento não só de si mesmo, mas também do outro.

¹ Os termos ‘realidade’ e ‘real’ são usados nesta tese de acordo com a definição proposta por Nicolescu (2002) como será discutido no capítulo 4.

Quando se discute a aquisição e o ensino da língua inglesa, nos Estados Unidos ou na Europa, questões culturais tornam-se mais evidentes. Com a criação da União Européia e o aumento do número de imigrantes tanto na Europa como nos EUA, a pluriculturalidade em sala de aula tem sido uma preocupação constante. Tanto a realidade européia como a americana tornam essencial o ensino da língua e da cultura, o que levou a abordagem intercultural a ter um papel primordial no ensino da língua inglesa nesses países. Entretanto, no Brasil, e em Salvador, Bahia, mais especificamente, tal abordagem não parece ter tido a mesma atenção por parte dos professores de institutos de língua ou de cursos de extensão ou em cursos de formação de professores, que atendem à demanda pela língua inglesa. Há pouca, ou quase nenhuma conscientização entre os professores sobre a importância de desenvolver a competência comunicativa intercultural nos alunos.

De maneira geral, em Salvador e também nas demais localidades do Estado, percebe-se que o ensino da língua tem se limitado ao ensino de estruturas gramaticais mascaradas em uma abordagem comunicativa e com visão disciplinar. Essa abordagem passou a dominar o ensino da língua inglesa a partir dos meados dos anos 80. Com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, os professores passaram a utilizar livros-texto e atividades que visam ao domínio da capacidade de comunicar do aluno. Entretanto, a questão intercultural permaneceu dormente e raramente tem sido tratada de forma sistemática. A cultura é introduzida no currículo com aquilo que Holme (2003) classifica de visão comunicativa, segundo a qual, quando a cultura é tratada em sala de aula, ela serve apenas de pano de fundo para a apresentação de algum ponto lingüístico. Não há preocupação em discutir aspectos culturais que permitam aos indivíduos pertencentes a grupos sócio-culturais diferentes usarem a língua de forma diferente para expressar sentimentos e idéias. Acresce-se a isso uma concepção de sala pseudo-homogênea, culturalmente falando, uma vez que todos, ou pelo menos a maioria dos alunos, pertencem à comunidade baiana. Entretanto, nos cursos de extensão e nos institutos de língua, é notável a diferença cultural nos grupos de alunos matriculados, seja pela etnia, classe social, idade ou objetivo em aprender a língua. Tal pluriculturalidade não é percebida pelo professor nem por alguns autores brasileiros que discutem o papel da cultura no ensino de inglês como L2.² A visão essencialista da cultura no sentido amplo continua preponderante, impedindo o professor de enxergar a cultura no sentido restrito presente na sala de aula. Esses conceitos de cultura no sentido amplo (*large*

² Siqueira (2005), por exemplo, descreve as salas de aula brasileiras como sendo “monolíngues e monoculturais”.

culture) e no sentido restrito (*small culture*) de Holliday (1999; 2005) serão aprofundados no Capítulo 2.

Tal situação é agravada pela atitude disciplinar do professor em relação ao ensino da língua. Ao entender o ensino da língua como uma disciplina, o professor limita-se, muitas vezes ao estudo das formas (DOUGHTY; WILLIAMS, 1998), deixando de lado o contexto sociocultural onde a língua é usada e, principalmente, os aspectos culturais a ela agregados. Ao mudar o enfoque do ensino de língua inglesa para transdisciplinar, a língua serviria de instrumento para a discussão de questionamentos do ‘eu cultural’ do aluno, que ajudaria não só no seu autoconhecimento como também na descoberta do outro como ser humano legítimo, apesar das diferenças culturais existentes. Tal reconhecimento transcende a aprendizagem da língua como disciplina, implicando uma nova forma de visão do mundo.

Dessa forma, um estudo da atitude dos professores em relação a como lidam com o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a maneira como o vêm abordando em sala de aula são essenciais para que possamos, no futuro, fazer modificações nos cursos de formação de professores, sejam eles universitários ou de capacitação. Para os que argumentam que os alunos em um contexto onde inglês é ensinado como língua estrangeira irão fazer uso dessa língua para se comunicar com falantes não-nativos e raramente terão a oportunidade de confrontar-se com outros falantes nativos, ainda assim, a adoção de uma abordagem intercultural e transdisciplinar se faz necessária de modo a tornar o aluno mais consciente da sua própria cultura e de como a diversidade cultural deve ser respeitada. Segundo Cruz (2006, p. 35), o aprendizado de uma língua estrangeira pode levar à transformação social uma vez que “[...] pode contribuir para nos tornarmos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e culturas nativas”.

Mesmo que o ensino da língua inglesa se volte para o ensino da língua como instrumento de comunicação internacional, é necessário que os “[...] alunos sejam capazes de usar a língua inglesa para falar com outras pessoas sobre a sua própria cultura.” (McKAY, 2003, p. 4).³ A língua pode ser usada como meio de comunicação internacional, mas isto não a torna neutra e isenta de todo o capital cultural a ela agregado. Em resumo, é preciso desenvolver não só a competência comunicativa, mas também a competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997; FANTINI, 2000; MORAN, 2001; CORBETT, 2003) dentro de uma visão transdisciplinar do ensino da língua.

³ “[...] learners will be able to use English to tell others about their own culture.” (A partir deste ponto todas as traduções são minhas.)

O estudo apresentado neste documento investigou a utilização do conteúdo cultural presente no livro-texto para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI, a partir deste ponto) do aprendiz que estuda a língua inglesa como língua estrangeira (L2 daqui em diante)⁴. Ser um falante interculturalmente competente significa ser capaz de interagir eficazmente com falantes de outras culturas quer sejam essas entendidas no sentido amplo ou no sentido restrito. O ensino de L2 nos contextos aqui analisados tem como base o livro-texto, e este é, muitas vezes, o ponto de partida para a interação em sala de aula e a principal fonte de *input* lingüístico-cultural. Assim sendo, a identificação de aspectos culturais presentes nos livros-texto, e o ensino de L2 dentro de uma perspectiva transdisciplinar tornam-se essenciais se entendermos que o objetivo para o ensino de L2 deve ir além do desenvolvimento da competência comunicativa para chegar ao desenvolvimento da CCI.

Esta investigação partiu das perguntas norteadoras que seguem. O processo de busca às respostas levou a uma série de descobertas que culminaram em uma lista de princípios pedagógicos apresentada ao final do trabalho.

As perguntas que guiaram este estudo foram:

- Se e como o professor identifica os aspectos culturais presentes no livro-texto.
- Se e como o professor desenvolve a conscientização cultural dos alunos a partir desses aspectos identificados.
- Se e como o professor desenvolve a competência comunicativa intercultural do aluno.
- Se o professor tem visão transdisciplinar do ensino da língua inglesa.

⁴ Utilizo a nomenclatura L2 seguindo o conceito de Revuz (2002, p. 215) que afirma que “a língua estrangeira é por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância.” Também acredito que a distinção entre esses dois termos está cada vez menos clara quando se refere ao uso da língua inglesa propriamente dita. A tradicional distinção entre inglês como segunda língua ou como língua estrangeira baseada em questões geográficas tem dado lugar a debates mais recentes sobre a distinção do uso da língua feito pelos falantes não-nativos (XU, 2007). Se compararmos o ensino da língua inglesa no Brasil e o ensino para estrangeiros em outros países de língua inglesa vemos que há mais semelhanças do que diferenças no que diz respeito a abordagens, material didático, ou atividades de sala de aula. Os cursos de pós-graduação para professores de língua inglesa nesses países também fazem pouca distinção entre os dois termos no que se refere a teorias de ensino e a atividades a serem utilizadas em sala de aula. O *TESOL/FL Resource Guide* (www.tesol.net), por exemplo, distingue os termos EFL (inglês como língua estrangeira) e ESL (inglês como segunda língua). Entretanto, ao lermos as definições, observamos que o termo mais usado é “tende a ser”. A barra que separa os termos , EFL/ESL, torna-se cada vez menos clara. O que importa é que o professor tenha consciência do seu papel e esteja atento para as necessidades dos alunos e do contexto em que se encontram.

Tais perguntas também serviram de base para a matriz conceitual da pesquisa, que pode ser vista na Figura 1 na página 18. Ao analisar o diagrama, vê-se que o processo para o desenvolvimento da CCI tem início no professor e no material didático e tem como objetivo final o reconhecimento que o aluno tem de si mesmo como ser cultural. Tal reconhecimento resultará do tratamento que o professor dá aos elementos culturais presentes no livro-texto, e de como ele adota uma postura de consciência crítica sobre esses elementos para traduzi-los em atividades e/ou oportunidades de aprendizagem para o aluno, levando-o ao questionamento de tudo. Além disso, a matriz também justifica a escolha das fontes de pesquisa utilizadas uma vez que, em uma sala de aula, a aprendizagem se dá através da interação do aluno com o professor mediado pelo livro-texto, que, nos contextos analisados, é a principal fonte de *input* de L2 através dos seus textos, diálogos, e atividades de audição.

Apesar de língua e cultura serem inseparáveis, o “[...] estudo da cultura ainda é periférico tanto nos livros-texto como na sala de aula ” (CRAWFORD-LANGE; LANGE, 1987, p. 258).⁵ Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo geral responder às perguntas que nortearam a investigação de modo a entender como os professores de ensino de língua inglesa desenvolveram atitude positiva nos alunos em relação a outras culturas e consciência de si mesmos como seres transculturais. Os modelos propostos por Moran (2001), Byram (1997), e Fantini (2000) foram utilizados como arcabouço teórico para atingir o objetivo aqui proposto, assim como o conceito de transdisciplinaridade apresentado por Nicolescu (1999; 2000; 2002).

Cada uma das partes do diagrama corresponde a um dos capítulos desta tese. Os cinco elementos, por sua vez, estão diretamente ligados aos pilares da educação, como propostos por Jacques Delors (1996) no seu relatório à UNESCO: aprender a ser, aprender a viver com o outro, aprender a fazer e aprender a saber. Essas quatro formas de aprender, por sua vez, levarão o indivíduo ao quinto elemento, que ele considera uma das chaves para a educação do século 21: aprender a aprender.

⁵ “[...] culture study remains largely peripheral both in textbooks and in the classroom.”

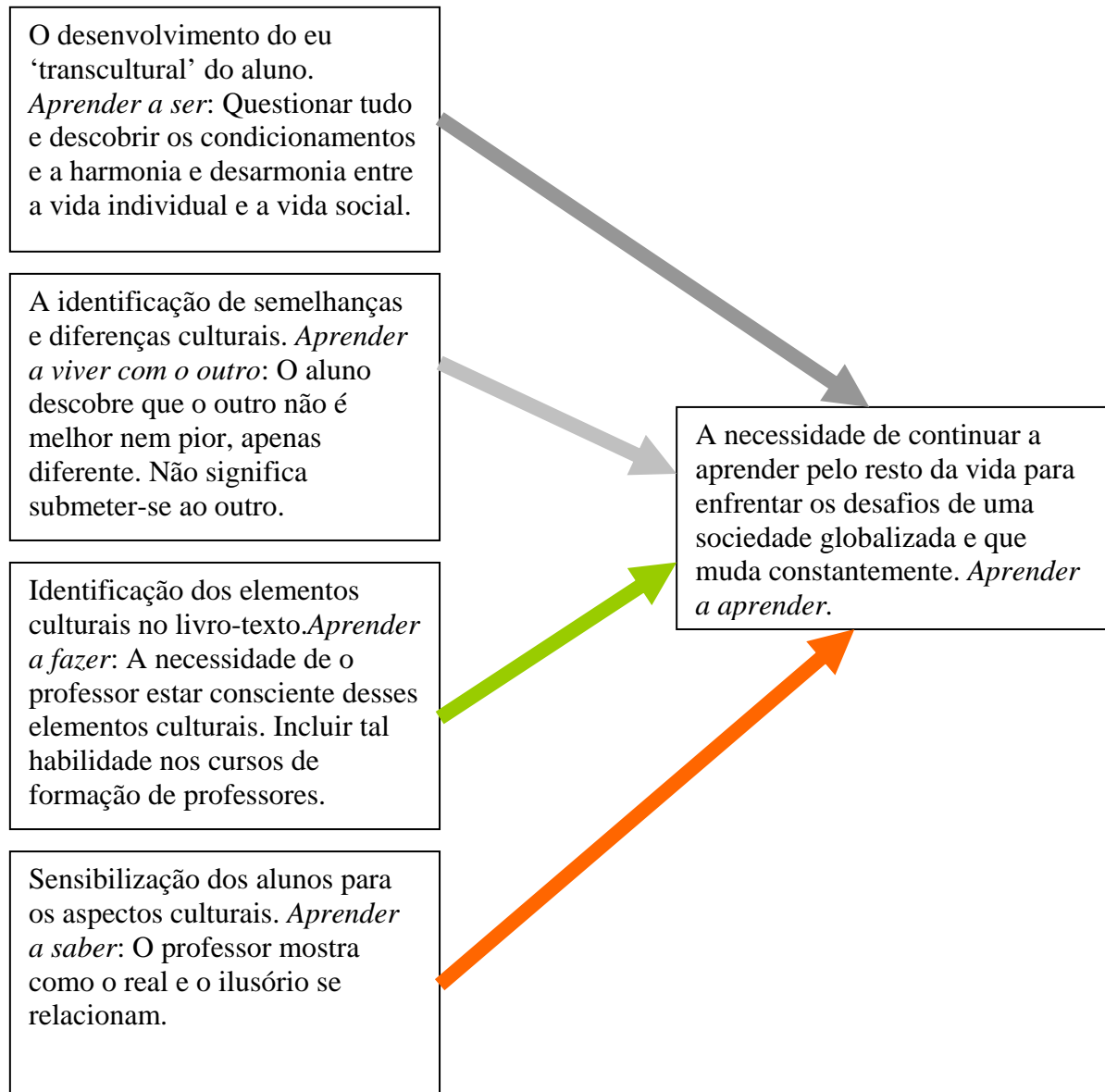


Figura 1 - Matriz conceitual da pesquisa

A presente pesquisa se justifica pelo fato de haver, no campo da lingüística aplicada ao ensino de L2, poucos trabalhos em língua portuguesa que abordem o tema do desenvolvimento da CCI com o enfoque dado aqui. Mesmo em língua inglesa, os diversos trabalhos consultados não traçam paralelos entre os modelos de CCI, os pilares para educação do século 21 e a transdisciplinaridade. Alguns leitores poderão estranhar o fato de haver poucas obras em língua portuguesa nas referências bibliográficas. Isso acontece porque, apesar de a interculturalidade ter sido tema de congressos⁶ e ser também tema de grupos de pesquisa em universidades brasileiras, como, por exemplo, o projeto Educação, Linguagem e

⁶ Interculturalidade foi o tema do XVII ENPULI, realizada em Florianópolis em 2003, e também do XI Seminário de Lingüística Aplicada realizado na UFBA, em Salvador em 2006, por exemplo.

Interculturalidade coordenado pelas Profas. Dras. Denise Scheyerl e Kátia Mota⁷, as obras às quais tive acesso⁸ continham em suas bibliografias muitas dos textos que cito nesta tese, ou mesmo outros não citados, mas também de origem anglófona em sua maioria. Ao contrário do que diz Motta-Roth (2003), acredito que podemos ler o discurso do ‘Outro’ e teorizar sobre os nossos problemas na medida em que estaremos nos apropriando deste discurso e transformando-o para servir aos nossos propósitos assim como o fazemos ao usar uma língua estrangeira.

A pesquisa obedeceu às etapas metodológicas abaixo relacionadas, ainda que várias delas tenham ocorrido concomitantemente:

a) Levantamento e análise dos conceitos de cultura, identidade e competência intercultural abordados na literatura, na busca de uma matriz explicativa para a necessidade de uma visão transdisciplinar para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, em um contexto ILE (inglês como língua estrangeira).

b) Identificação das fontes de pesquisa (amostra intencional).

c) Análise dos livros-texto utilizados pelas instituições da amostra de modo a identificar os elementos culturais nas lições, presentes de forma explícita ou implícita.

d) Identificação do nível de conscientização dos professores da amostra em relação à presença desses elementos culturais para posterior identificação dos casos a aprofundar (quatro professores no total).

e) Observação das aulas desses quatro professores para identificar as técnicas de ensino/atividades utilizadas que têm por objetivo desenvolver a competência comunicativa intercultural nos alunos, levando-os a uma subsequente conscientização da sua própria cultura dentro de uma visão transdisciplinar.

f) Tratamento e análise qualitativa dos dados coletados à luz da matriz teórica apresentada na Figura 01.

g) Proposição de princípios pedagógicos sobre o desenvolvimento da CCI em cursos de ILE que possam servir de guia para cursos de formação de professores.

Para a coleta dos dados, foram utilizados dois questionários, um roteiro de entrevista, um formulário de observação de aulas, um guia de avaliação de aspectos culturais do livro-texto, e um diário de campo para registro de notas.

⁷ O projeto de pesquisa Educação, Linguagem e Interculturalidade tem contribuído para a publicação de textos de autores brasileiros na área de lingüística aplicada e é uma parceria entre a UFBA e a UNEB.

⁸ Ver obras listadas em língua portuguesa nas referências.

A amostra foi escolhida de forma intencional para garantir que: a) seria utilizado um livro-texto escrito por falantes nativos de inglês padrão americano⁹ ou britânico; b) os livros apresentariam elementos da cultura-alvo; c) o nível de proficiência dos alunos seria suficiente para expressar idéias mais ou menos complexas; d) os professores não pertencem à cultura-alvo. Os quatro professores escolhidos para o estudo são não-nativos de língua inglesa, sendo dois de um instituto de língua que utiliza material didático com ênfase no inglês britânico e dois de um curso de extensão, cujo material tem o foco no inglês americano. Em ambos os casos, a pesquisa foi feita em turmas de nível intermediário para garantir que os alunos seriam capazes de expressar idéias relativamente complexas em L2.

A opção por realizar esta pesquisa em um curso de extensão e em um instituto de língua pode vir a ser criticada por ter deixado de fora o contexto das escolas regulares. É possível que os resultados fossem completamente diferentes, caso esse contexto tivesse sido contemplado. Entretanto, o interesse em descobrir a forma como a cultura era tratada em sala de aula levou à exclusão das escolas de ensino fundamental e médio, pois sabe-se que nesse contexto, seja na esfera pública ou privada, existem sérios problemas estruturais que dificultam ao professor lidar com aspectos socioculturais da língua. Isso não quer dizer que o desenvolvimento da CCI não possa acontecer nesses dois últimos contextos, mas apenas que levaria mais tempo devido à carência de professores preparados e à carga horária destinada ao ensino de língua inglesa¹⁰. Esses dois contextos poderão vir a fazer parte de pesquisas no futuro.

As organizações de ensino envolvidas na pesquisa, os professores que tiveram suas aulas observadas e responderam aos questionários, e seus alunos estavam de acordo com o que foi proposto neste projeto e participaram de forma voluntária, sem nenhum tipo de remuneração. No curso de extensão, foi feita uma breve apresentação aos alunos para que eles entendessem o propósito das observações. Não se fez necessário a assinatura de um termo de consentimento uma vez que, no referido curso, a pesquisa faz parte do trabalho dos

⁹ O termo “americano” utilizado neste trabalho refere-se somente à variedade do inglês padrão falado nos Estados Unidos, como fazem outros autores, apesar de a autora reconhecer que esse não é um termo apropriado uma vez que o adjetivo americano refere-se às Américas. Por outro lado, o termo “norte-americano” pode vir a incluir o Canadá, que geograficamente compõe a América do Norte cuja variedade não é alvo desta pesquisa.

¹⁰ “No Brasil, embora a legislação da primeira metade do século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes” (PARÂMETROS, 2000, p. 25).

professores, muitos dos quais, inclusive aqueles integrantes da amostra, pertencem a grupos de pesquisa da universidade que abriga o curso de extensão. No instituto de língua, os professores e alunos mostraram-se interessados em participar como forma de também aprender mais sobre o tema, principalmente os professores. Além disso, a observação de aulas faz parte do programa de desenvolvimento dos professores do instituto de língua e estes têm suas aulas observadas com frequência por outros professores ou membros da coordenação.

Os capítulos desta tese foram elaborados de modo a enfatizar as cinco dimensões descritas na matriz conceitual apresentada na página 18. Assim, no Capítulo 2 – Aprendendo a ser – é trazida uma discussão sobre como os conceitos de língua, culturas e identidades estão interligados e de como os falantes com nível de proficiência avançado na L2 não enfrentam questões identitárias quando falam L2. Um questionário foi desenvolvido (Ver APÊNDICE A) e aplicado a trinta professores não-nativos de L2, para identificar até que ponto a proficiência em L2 afeta a sua identidade como falante do português brasileiro. As respostas ao questionário foram analisadas e os resultados encontrados mostraram que existe necessidade de se discutirem questões essenciais para que o ensino para o desenvolvimento da CCI seja viável. Entre essas questões encontram-se o mito do falante nativo de língua inglesa como modelo e o mito do inglês padrão.

Ainda no Capítulo 2, o leitor encontrará uma revisão da literatura dos conceitos de cultura e identidade que também se revelaram importantes para a discussão do problema. Um modelo de entendimento da inter-relação entre línguas, culturas e identidades é apresentado. Da mesma forma que Chomsky (1976) propõe uma série de princípios universais e estabelecimento de parâmetros para a linguagem, o mesmo se dá em relação a culturas e identidades desde que sejam compreendidas como elementos dinâmicos e não estáticos da formação do ser humano. Dessa forma, são utilizados os conceitos de identidade do sujeito pós-moderno de Hall (2005), e de cultura no sentido restrito de Holliday (1999; 2005) para justificar o modelo proposto. Ao focar a cultura no sentido restrito, ao invés de cultura como essência, fica claro que os grupos de alunos observados para a realização desta pesquisa são compostos de várias culturas, pois cada aluno traz para a sala de aula uma história única que o torna diferente dos demais membros do grupo. Assim, fica evidente a importância do enfoque no conceito de cultura no sentido restrito em contexto de L2 para o desenvolvimento da CCI no ensino de língua inglesa.

Para falar sobre o conceito da competência comunicativa intercultural é preciso, antes, discutir o conceito de competência, desde o seu início em Chomsky (1965) até os dias de hoje. Uma revisão dos conceitos de competência, competência comunicativa, e

competência comunicativa intercultural é apresentada no Capítulo 3 – Aprendendo a viver com o outro – para um melhor entendimento da proposta.

É importante reconhecer a relação entre esses conceitos e o modelo do falante nativo, uma vez que a herança do falante nativo ideal de Chomsky influenciou de maneira vigorosa o ensino de inglês como L2 a partir da década de 70. Apesar de a abordagem comunicativa, desenvolvida a partir da década de 80, estar fortemente ancorada no conceito de competência comunicativa de Hymes (2001)¹¹, que acrescenta à noção de competência o conhecimento das regras de uso culturalmente apropriado, o falante nativo ainda é colocado como a meta do ensino.

Somente a partir do conceito de competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997; FANTINI, 2000; MORAN, 2001) e de discussões sobre o pertencimento da língua inglesa (WIDDOWSON, 1994; McKAY, 2002; DAVIES, 2004) é que o modelo do falante nativo deixa de ser uma meta para o ensino de L2 e o falante não-nativo passa a ser considerado não como um indivíduo deficitário lingüisticamente, mas como um indivíduo com direitos de se apropriar da língua inglesa para dela fazer o melhor uso. A inteligibilidade do falante não-nativo passa a ser a meta, ao invés da proficiência semelhante àquela do falante nativo.

O livro-texto tem um papel predominante na apresentação da cultura do falante nativo de inglês tanto no curso de extensão como no instituto de línguas. Em ambos os casos, o livro-texto é um dos principais instrumentos de estruturação das aulas. Apesar de os professores utilizarem outros tipos de material pedagógico, como filmes e músicas, o *input* lingüístico tem origem predominantemente no livro-texto. Assim sendo, o professor precisa estar consciente das representações culturais apresentada no livro e discutir os diferentes aspectos culturais que se revelam para atingir o objetivo de desenvolver a CCI.

O Capítulo 4 – Aprendendo a fazer – descreve a análise dos livros-texto utilizados, quais sejam, *Inside Out Intermediate* (KAY; JONES, 2000) e *American Headway 2* (SOARS; SOARS, 2001), de modo a determinar o enfoque cultural presente nos livros e a abordagem dada a esses aspectos culturais. Tal análise se fez necessária na medida em que era preciso identificar os elementos culturais presentes nos livros-texto para determinar o nível de conscientização do professor em relação a eles. O levantamento foi feito com base em aspectos culturais que abordam as quatro dimensões do arcabouço teórico que sustentou este

¹¹ Esse artigo foi originalmente publicado em BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1972.

trabalho: saber¹², habilidades, atitudes, e conscientização, para decidir a necessidade de suplementação e/ou adaptação do material didático utilizado, de modo a atingir o objetivo de um curso que tenha como meta desenvolver a CCI do aluno. Para a análise dos livros-texto foi utilizado um guia de avaliação de aspectos culturais nele contido, tendo como base o arcabouço teórico apresentado neste projeto¹³ (Ver APÊNDICE D). O Capítulo 4 descreve a análise feita dos livros-texto mencionados, deixando à mostra interessantes nuances culturais presentes nos livros que só se revelam aos olhos do professor se ele tiver a conscientização da importância da interligação língua-cultura.

Os quatro professores que contribuíram para o aprofundamento da pesquisa também preencheram o questionário mencionado acima (Ver APÊNDICES E e F), para que fosse possível determinar seu nível de conscientização em relação ao conteúdo do material didático utilizado em sala de aula. Apesar de o guia ter sido originalmente elaborado para avaliar diferentes tipos de material didático, ele foi adaptado para avaliar apenas o livro-texto do aluno utilizado nos dois cursos que fizeram parte desta pesquisa. O relato das análises também está descrito no Capítulo 4 e revela quão importante é a inclusão do tema sobre análise de livros-texto no curso de formação de professores. Não podemos esperar que o professor seja capaz de fazer uma análise crítica de um livro-texto se ele nunca foi apresentado a esse tema.

Uma pesquisa como esta estaria incompleta se não fossem observadas as aulas dadas pelos professores. Os professores poderiam ter conscientização da importância do ensino de cultura na teoria, mas não necessariamente transformá-la em prática. Assim, os professores A, B e D foram observados durante um total de três horas em dias alternados e o professor C foi observado seis horas, totalizando quinze horas de observação¹⁴. A coleta dos dados foi feita através de notas etnográficas de campo e o foco da observação restringiu-se a aspectos relevantes para a pesquisa, ou seja, oportunidades planejadas com referência a aspectos culturais presentes nas lições, e abordagem desses assuntos levando ao desenvolvimento da CCI dos alunos, ou adaptações das atividades do livro-texto, caso elas não existissem com tal fim no livro, ou ainda, oportunidades não-planejadas para a condução de diálogo entre professor e alunos que tivesse o mesmo objetivo. Além dessas observações,

¹² O termo “saber” está sendo utilizado aqui como uma tradução de *savoir* utilizado por Byram (1997). Fantini (2000) utiliza o termo *knowlegde* (conhecimento), mas optei por manter o verbo, ao invés do substantivo para uma melhor uniformização dos termos e leitura do texto deste trabalho.

¹³ Parte do questionário foi elaborado por mim e complementado com uma adaptação traduzida também por mim do Guia de Avaliação de Material de Ensino elaborado por Skopinskaja (2003).

¹⁴ A diferença do número de horas observadas entre o professor C e outros professores deveu-se a questões de compatibilização de horários apenas. Não houve intenção em observar esse professor pelo dobro de horas.

os professores responderam a uma entrevista por escrito (Ver APÊNDICE G) onde revelaram o seu entendimento do conceito de CCI e como esta foi desenvolvida durante as aulas.

O Capítulo 5 – Aprendendo a saber – traz uma revisão da literatura sobre o ensino de cultura até o momento atual. Nota-se que a CCI e a abordagem intercultural passam a ter uma maior visibilidade no ensino de L2 à medida que questões culturais tornam-se mais relevantes em sala de aula. Além disso, os princípios da transdisciplinaridade são abordados e sugeridos como arcabouço teórico que justifica a proposta descrita nesta pesquisa.

Os quatro professores fizeram uma auto-avaliação do seu nível de CCI, após o período das observações das aulas. Foi utilizado o formulário YOGA,¹⁵ elaborado por Fantini (2000, p. 39-42) (Ver APÊNDICE H). O resultado dessa auto-avaliação foi comparado aos resultados colhidos durante as observações das aulas, às respostas do questionário de identidade e às respostas à entrevista. Apesar de o formulário original estar dividido em quatro áreas (conscientização, habilidade, atitude e saber) para efeito desta pesquisa foram utilizadas somente as áreas de conscientização e saber. Tal decisão se deveu ao fato de o formulário ter sido projetado originalmente para determinar o nível de CCI do indivíduo enquanto experimenta uma vivência intercultural, isto é, está no país onde a L2 é falada. No caso dos professores, que fizeram parte desta pesquisa, as respostas ao formulário serviram para fundamentar as respostas dadas por esses durante as observações das aulas e a identificação de elementos culturais no livro-texto. Essas respostas também se encontram analisadas no Capítulo 5, juntamente com a descrição das aulas observadas.

Faz-se necessária uma observação em relação à transcrição dos diálogos entre professores e alunos que se encontra no Capítulo 5. Como o interesse desta investigação está no conteúdo dessas conversas, não foi utilizado nenhum recurso tipográfico especial para indicar pausas, superposição das falas, ou outros elementos que normalmente aparecem em transcrições de discursos. A letra T identifica o professor, a letra S identifica um aluno e Ss indica que vários alunos falaram ao mesmo tempo.¹⁶ Números após a letra S indicam que diferentes alunos falaram. Comentários em parênteses servem para orientar o leitor quanto ao momento da aula ou aos aspectos não verbais. As conversas se desenvolveram em língua inglesa e estão mantidas no original.

¹⁵ YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) Form. Este formulário foi por mim traduzido e adaptado do inglês para o português. A escolha em utilizá-lo na L1 dos professores selecionados para a pesquisa foi intencional.

¹⁶ As letras P e A não foram utilizadas para identificar Professor e Aluno porque os diálogos estão transcritos em inglês e não em português.

As notas de campo das aulas também não foram incluídas porque o enfoque da observação das aulas se deteve somente nos momentos que dizem respeito ao objeto desta pesquisa. Acrescentá-las em apêndices apenas aumentaria o número de páginas da tese sem, entretanto, tornar o conteúdo mais completo. Os diálogos relevantes para o estudo estão devidamente documentados no próprio texto da tese.

A partir das respostas obtidas ao final da investigação, um conjunto de princípios pedagógicos para o desenvolvimento da CCI foi delineado. Esse conjunto pode ser utilizado para nortear modificações no currículo dos cursos de formação de professores de língua inglesa, de nível universitário ou não, ou para aqueles professores que acreditam que ensinar uma língua estrangeira é um ato político e as escolhas feitas terão efeito direto na transformação do aluno como cidadão intercultural.

O Capítulo 6 – Aprendendo a aprender –, que conclui esta tese, apresenta esses princípios assim como algumas sugestões de atividades (Ver APÊNDICE I) que podem ser utilizadas em sala de aula por professores interessados em desenvolver a CCI nos alunos em consonância com a transdisciplinaridade. Os princípios descritos neste capítulo estão longe de ser prescritivos ou normativos do ensino de L2, mas apenas chamam a atenção para o fato de que língua, cultura, e identidade são elementos indissociáveis em uma sala de aula de língua estrangeira e devem ser levados em conta quando do planejamento das metas do curso.

Os capítulos que compõem este documento pretendem dar ao leitor uma visão do que pode ser feito para tornar o ensino de inglês como L2 mais relevante para os aprendizes e professores, ao mesmo tempo em que tentam preencher uma lacuna na pesquisa em lingüística aplicada.

2 CULTURA, LÍNGUA, E IDENTIDADE DO FALANTE DE L2: APRENDENDO A SER

2.1 CULTURA E IDENTIDADE: VISÃO PANORÂMICA

A construção da identidade tem sido discutida em várias áreas do conhecimento. Os estudos culturais, a filosofia, a psicanálise, a antropologia, a lingüística, só para nomear algumas, têm se ocupado desse tema numa tentativa de investigar e descobrir como desenvolvemos o senso de identidade. É comum vermos pessoas discutindo termos como ‘crise de identidade’ ou ‘perda de identidade’.

Segundo Rajagopalan (2003, p. 41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela”. Sabemos também que uma língua não existe no vácuo e que ela não é um “[...] meio neutro de comunicação, mas é entendida com referência ao seu significado social” (PEIRCE, 1995, p. 13).¹ Se a língua não é neutra, e está repleta de significações que refletem o meio social onde é falada, é justo dizer que a língua e a cultura têm um papel crucial na formação da identidade do indivíduo.

O conceito de *ego* da linguagem foi proposto por Alexander Guiora (1972 apud BROWN, 2000) para explicar o desenvolvimento da identidade do sujeito em relação à língua que ele fala. Segundo Brown (2000, p. 64), “[...] o *ego* da linguagem envolve a interação da língua nativa e do desenvolvimento do *ego*”.² No jovem adolescente ou no adulto, esse *ego* da linguagem, que já é parte da identidade do falante, pode ser ameaçado numa situação de aquisição de uma segunda língua. Para que isso não aconteça, é necessário que a aquisição de um segundo *ego* de linguagem esteja associada a um contexto onde haja uma atmosfera de apoio e de compreensão do que está embutido na tarefa de adquirir essa segunda língua. Ter como objetivo o desenvolvimento da CCI do aluno pode ser uma solução viável para que a aprendizagem³ se dê de forma a não ameaçar a identidade do aprendiz.

O leitor poderá se perguntar até que ponto haveria uma crise identitária do aprendiz quando ele está aprendendo a segunda língua no seu próprio país. Entretanto, como afirma Cruz (2006, p. 28):

¹ “[...] a neutral medium of communication but is understood as reference to its social meaning.”

² “[...] the language ego involves the interaction of the native language and ego development.”

³ Neste trabalho as palavras aquisição e aprendizagem serão utilizadas de forma intercambiável como o faz Rod Ellis (1994) apesar de outros pesquisadores, Stephen Krashen (1981), por exemplo, estabelecerem uma distinção entre os dois processos.

[...] ao adentrarmos uma sala de aula de línguas estrangeiras, seja como aprendiz ou como professor, nos alteramos realmente, tomamos um novo caráter e assumimos um novo *self*, que para sempre fará parte da nossa esquizofrenia de pensarmos e vivermos entre dois mundos e duas culturas.

Mais adiante o autor comenta o fato de os professores, ao utilizarem-se de certas técnicas de ensino como o *role play*, por exemplo, forçarem os “aprendizes a assumirem disfarces, dissimulem e se passem por outra pessoa” (CRUZ, 2006, p.29). É possível que estejamos provocando crises identitárias em nossos alunos, mesmo que inadvertidamente.

Este capítulo visa revisitar os conceitos de cultura e identidade do falante não-nativo e de esclarecer como a L2 implica, ou não, uma ampliação na identidade do falante e, como consequência, no efeito que esta mudança provoca no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural desse mesmo falante.

Um questionário foi desenvolvido (Ver APÊNDICE A) e aplicado a 30 professores não-nativos da L2, inclusive os quatro professores que tiveram suas aulas observadas, para identificar até que ponto a proficiência na L2 afeta a sua identidade como falante do português brasileiro (L1 daqui em diante). Ao contrário do que acontece com falantes não-nativos com pouca proficiência em L2 (VENEZA, 2002; PEIRCE, 1995), neste estudo, com esta amostra de falantes não-nativos de L2, foi observado que na medida em que o falante atinge proficiência suficiente na língua para ser capaz de dizer o que pensa, ele não sofre de crise identitária, uma vez que, se ao falar a língua ele pode preservar a sua identidade, isto se torna possível tanto em L1 como em L2. Ele pode conviver com os *egos* das duas línguas sem viver em conflito.

Tal atitude pode levar o sujeito a aprender a ser. O desenvolvimento do eu ‘transcultural’ do aluno poderá ser encorajado pelo professor na medida em que estimula o aluno a questionar o contexto em que vive e a descobrir os condicionamentos e a harmonia e desarmonia entre a vida individual e a vida social.

2.2 REVISITANDO O CONCEITO DE CULTURA

A idéia de que língua e cultura são inseparáveis e influenciam-se mutuamente remonta ao século XIX, quando Humboldt enfatizou a relação entre a linguagem e a visão de mundo do homem. “[...] Os seres humanos tornam-se conscientes dos objetos somente com a ajuda de conceitos, e a linguagem é necessária para a existência dos conceitos” (LOSONSKY,

1999, p. xvii).⁴ Esse determinismo lingüístico descrito por Humboldt será retomado mais tarde por Sapir e Whorf. No início do século 20, Sapir (1921) argumenta que o conteúdo da língua está intimamente ligado à cultura. Mais tarde, nos anos 50, Whorf (1956, p. 231 apud SALZMANN, 1998, p. 42) levantou a hipótese de que “[...] o sistema lingüístico por detrás de cada língua (em outras palavras, a gramática) não é um mero sistema de reprodução para dar voz às idéias, mas é ele próprio que dá forma às idéias”.⁵ Ou seja, falantes de uma língua compartilham valores simbólicos semelhantes, e assim, ao aprenderem a língua materna, também aprendem a associar os símbolos com algum aspecto relevante do mundo na situação em que se encontram de fato, ou apenas em uma imagem mental. Tal hipótese ficou conhecida como determinismo lingüístico ou a hipótese de Sapir-Whorf. Entretanto, tal determinismo não explica os universais lingüísticos propostos por Chomsky (1965) e lingüistas hoje “[...] estão mais interessados na universalidade da linguagem e, conseqüentemente, na universalidade da experiência cognitiva e afetiva” (BROWN, 1986, p. 47).⁶

O termo “cultura” tem sido discutido e explorado em várias áreas do conhecimento, entre elas os estudos culturais, a antropologia, a sociologia, e a sociolingüística. Pode-se prever, então, que haja tantas definições de cultura quantos sejam os estudiosos que com ela lidam. De acordo com Edward T. Hall (1973), o conceito de cultura foi definido de forma escrita pela primeira vez por E. B. Tylor em 1871 e “[...] após todos esses anos, ainda falta ao conceito, a especificidade rigorosa que caracteriza idéias muito menos revolucionárias e úteis” (HALL, E., 1973, p. 20).⁷ Há definições de cultura que têm como foco o sistema de classificação do mundo utilizado pelos membros de uma sociedade. A construção de tal sistema “propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados” (WOODWARD, 2000, p. 41).

Sapir (1921, p. 220) define cultura como “[...] **o que** a sociedade faz e pensa”⁸ (grifo do autor). Lado (1957, p. 111), em uma visão mais estruturalista, dá uma definição de cultura como “[...] sistemas estruturados de comportamentos padronizados”.⁹ Ele afirma que

⁴ “[...] Human beings can become conscious of objects only with the help of concepts, and language is necessary for the existence of concepts.”

⁵ “[...] the background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing system for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas.”

⁶ “[...] are more interested in the universality of language, and consequently the universality of cognitive and affective experience.”

⁷ “[...] after all these years it still lacks the rigorous specificity which characterizes many less revolutionary and useful ideas.”

⁸ “[...] **what** a society does and thinks.”

⁹ “[...] structured systems of patterned behavior.”

cada cultura é composta de unidades de comportamento que têm uma determinada forma, significado e distribuição. “[...] As formas são relevantes enquanto possuem significados; o significado pressupõe uma forma relevante para nós; e formas significativas sempre ocorrem em distribuições padronizadas” (LADO, 1957, p. 113-114).¹⁰ Ao compararmos duas culturas, estaremos, então, identificando formas que têm diferentes significados e diferentes distribuições para os falantes das duas línguas.

Edward T. Hall (1973), numa abordagem mais humanista, define cultura como comunicação e trata o conceito como uma forma do indivíduo de conhecer a si mesmo. Ele defende o estudo da cultura como uma razão para aprender algo útil e revelador sobre si mesmo. Segundo Hall (1973, p. 32), “[...] uma das formas mais eficazes de se aprender sobre si mesmo é levando a sério outras culturas”.¹¹

Cultura também pode ser definida como cultura com C maiúsculo, isto é, cultura como civilização – os grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura, música e literatura. Ou ainda cultura com c minúsculo, ou seja, os costumes, os hábitos e as práticas do dia a dia de um povo (TOMALIN; STEMPLESKI, 1993).

Seelye (1993, p. 22) valoriza o contexto na sua definição de cultura e a propõe como sendo “[...] tudo que o ser humano aprendeu”.¹² Ele enfatiza a comunicação intercultural como sendo o objetivo de ensino da cultura e diz tentar conectar as tradições humanistas e das ciências sociais ao ver cultura como “[...] o conhecimento e os padrões de comportamento dados por tradições diferentes que tornam possível aos possuidores daquela cultura satisfazer suas necessidades físicas e psicológicas” (SEELYE, 1993, p. 23).¹³ A comunicação intercultural, neste momento, ainda é vista como comunicação entre falantes de diferentes culturas. E até aqui cultura é entendida no sentido amplo, isto é, cada povo tem uma cultura que o diferencia do outro. Não há, ainda, a valorização da cultura do falante da L1. Kolhs (1994 apud MORAN, 2001, p. 4) propõe que a cultura seja vista como um conceito geral, isto é, sem referência a nenhuma cultura específica. Os componentes incluem conceitos generalizados, tais como conscientização intercultural, orientação dos valores, atitudes e comportamentos que contrastam entre culturas. Esses conceitos são enfatizados especialmente em situações de conflito interculturais ou mal-entendidos.

¹⁰ “[...] Forms are relevant when they have meaning; meaning presupposes a form in order to be of relevance to us; and meaningful forms always occur in patterned distribution.”

¹¹ “[...] One of the most effective ways to learn about oneself is by taking seriously the cultures of others.”

¹² “[...] it is everything humans have learned.”

¹³ “[...] culture as knowledge and behavior patterns provided by differing traditions to enable their culture bearers to satisfy their physical and psychological needs.”

Byram (1997) e Fantini (2000) definem cultura como um processo. Ambos também enfatizam a importância da comunicação intercultural, isto é, a habilidade e a capacidade de entrar em outra cultura e comunicar eficazmente e apropriadamente. A partir das definições de cultura, origina-se o conceito de competência comunicativa intercultural. Neste momento, podemos dizer que o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural no aprendiz da L2 está intimamente ligado não só à cultura, mas à identidade do aprendiz, uma vez que tal competência implica não só compreender melhor a identidade e cultura do outro, mas a sua própria.

Brown (2000, p. 176) também valoriza o contexto e define cultura como uma forma de vida. De acordo com ele, “[...] a cultura é o contexto no qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. É a ‘cola’ que une um grupo de pessoas”.¹⁴ Moran (2001, p. 24), por sua vez, acredita que a cultura é a

[...] forma evolutiva de vida de um grupo de pessoas que consiste em um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de visões de mundo e estabelecidas em um contexto social específico.¹⁵

Brody (2003) acrescenta a esses dois conceitos o conceito de cultura no sentido antropológico. Segundo a autora (2003, p. 39), esse conceito “[...] reúne os conceitos anteriores de forma abstrata e refere-se à forma distintamente humana de organizar-se e entender-se uns aos outros e o mundo”.¹⁶

Entretanto, apesar de o conceito de cultura referir-se a uma abstração, uma noção puramente analítica, a cultura passa a existir como algo concreto e real no imaginário dos estudiosos e do leigo. Fala-se assim de uma cultura como agente causal ou como um ser consciente. Quando dizemos, por exemplo, que “a cultura baiana leva o turista a ver a Bahia como o paraíso das festas”, ou “a cultura baiana valoriza as festas”, estamos na verdade atribuindo à cultura uma característica de agente que pode fazer coisas. No entanto, esse entendimento essencialista de cultura contribui para perigosas generalizações a respeito das pessoas e leva aos estereótipos e ao enfoque nas diferenças.

¹⁴ “[...] it is the context within which we exist, think, feel and relate to others. It is the “glue” that binds a group of people together.”

¹⁵ “[...] the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world and set within specific social context.”

¹⁶ “[...] subsumes the other two abstractly, and refers to that distinctively human way of organizing, interacting, and understanding each other and the world.”

Numa interpretação mais crítica do conceito de cultura, Holliday (1999; 2005) propõe o conceito de *small culture* (cultura no sentido restrito, ou qualquer grupo social coeso) em oposição aos conceitos definidos anteriormente aos quais ele dá o nome de *large culture* (cultura no sentido amplo, ou internacional, nacional, étnico). Segundo Holliday (1999, p. 240), o paradigma de cultura no sentido restrito não está relacionado com o tamanho, mas com “[...] grau de imposição na realidade”.¹⁷ Enquanto a cultura no sentido amplo apresenta o mundo dividido em culturas nacionais e étnicas essencialmente diferentes entre si, a cultura no sentido restrito “[...] refere-se à composição do comportamento coeso dentro de qualquer grupo social e não às características diferenciadoras de entidades internacionais, nacionais e étnicas prescritas” (HOLLIDAY, 1999, p. 247).¹⁸

A cultura vista sob esse ângulo estabelece, para cada pessoa, um contexto do comportamento cognitivo e afetivo que permite interpretar a realidade como algo que emerge da relação do grupo social na qual se encontra no momento. Atkinson (1999) argumenta que não existem duas pessoas que tenham exatamente a mesmas experiências de vida ou visões de mundo, e que sendo assim, não existem duas pessoas que tenham exatamente a mesma cultura. Há muitos aspectos do comportamento que são culturalmente diferentes e que estão mais relacionados ao fato de pertencermos a uma cultura no sentido restrito (por exemplo, à família, à profissão, ou a outro fator social qualquer) do que às características da cultura nacional, ou seja, a cultura no sentido amplo. Há diferenças culturais que se revelam entre pessoas de uma mesma nacionalidade, por exemplo. Daí o meu argumento de que as nossas salas de aula são pseudo-homogêneas. Os alunos podem ser todos pertencentes à cultura baiana, mas com certeza pertencem a culturas diferentes já que têm idade diferente, profissão diferente, só para mencionar alguns grupos. Cultura, neste trabalho, é então definida como restrita e como individual. Cada pessoa, enfim, representa uma cultura única.

Dentro desse contexto, a língua deve ser entendida como uma “[...] prática cultural, isto é, como uma forma de ação que tanto pressupõe como revela formas de ser no mundo” (DURANTI, 1997, p.1).¹⁹ Ao usarmos a língua, estamos fazendo isso como indivíduos que têm histórias socioculturais diferentes. A cada encontro com outras pessoas agiremos de acordo com uma identidade particular ou conjuntos de identidades “[...] que se

¹⁷ “[...] the degree of imposition on reality.”

¹⁸ “[...] refers to the composite of cohesive behavior within any social grouping, and not to the differentiating features of prescribed ethnic, national and international entities.”

¹⁹ “[...] cultural practice, that is, as a form of action that both presupposes and at the same time brings about ways of being in the world.”

torna relevante a depender da atividade propriamente dita, nossos objetivos e as identidades dos outros participantes” (HALL, J., 2002, p. 34).²⁰

Entretanto, muitos alunos e professores aprendem a L2 sem nenhum (ou quase nenhum) entendimento das normas e padrões culturais dos falantes nativos da L2 e mesmo da sua própria, ou, o que pode ser pior, com uma visão de cultura como algo essencialista e culturalista, isto é, como diferenças nacionais, internacionais e étnicas. Tal aprendizagem pode levar a uma visão estereotipada da cultura de L2 e a uma mera comparação de diferenças sem que haja uma conscientização de que o aluno pertence a várias culturas no sentido restrito que convivem dentro dele e se revelam, de forma inconsciente, via L1 ou L2 na sala de aula. O mesmo, por sua vez, acontece com os falantes nativos de L2. Há um grande perigo em generalizar valores e crenças quando se adota a figura do falante nativo de L2 imaginário como modelo a ser atingido, por exemplo. Ou ainda, em estabelecer uma L2 padrão que deve ser ensinada e seguida por todos como sendo a única medida possível.

A falta de consciência de como uma língua é constitutiva da cultura da vida cotidiana não é difícil de explicar. Widdowson (1990) denomina de saber sistêmico o conhecimento lingüístico que adquirimos e internalizamos, enquanto que ao conhecimento adquirido como condição de entrada em uma cultura ou cultura no sentido restrito em particular, ele dá o nome de saber esquemático. Esse conhecimento esquemático é, entretanto, muitas vezes inconsciente. Não temos consciência de que, ao aprendermos a nossa língua, também estamos aprendendo a nossa cultura, e menos ainda, que estamos estruturando a nossa identidade.

Ao aprendermos uma segunda língua, entretanto, a aquisição dos saberes esquemático e sistêmico não se dá de forma simultânea. Enquanto a segunda língua vai sendo adquirida como sistema, o esquema mental e cultural do aluno é aquele da língua materna. Assim, há uma falta de consistência entre a língua que o aluno está aprendendo e o esquema cultural em que ele está inserido. A tendência é que ele interprete a segunda língua com referência aos sistemas lingüístico e cultural estabelecidos pela língua materna.

Alptekin (1997) argumenta que, ao adquirir um novo conjunto de conhecimentos sistêmicos da língua inglesa, tais conhecimentos lingüísticos contêm qualidades particulares do sistema cultural no qual a língua está envolvida. Os modais em língua inglesa é um exemplo disto. Tais qualidades terão uma influência maior ou menor na identidade do aprendiz. Mas, como dissemos acima, tais qualidades não estão visíveis a olho nu. Sendo

²⁰ “[...] that becomes significant depends on the activity itself, our goals, and the identities of the other participants.”

assim, é possível argumentar que o aprendiz não terá uma conscientização do fato a não ser que o professor chame a atenção para isto. Muitos alunos estranham as estruturas ou expressões da língua e muitas vezes fazem perguntas do tipo “Por que ‘pão’ é uma palavra não contável em inglês?”, por exemplo. É preciso que o professor esteja atento a momentos como esses para criar oportunidades para discutir as diferenças culturais embutidas na língua e também a forma como a língua do aprendiz está carregada de valores e crenças da sua própria cultura.

Apesar de sermos proficientes na nossa própria língua e, até certo ponto, conhecermos a nossa cultura, isto nem sempre nos torna falantes competentes em todos os contextos. É comum ouvir professores de ensino fundamental e médio reclamar sobre a falta de educação dos alunos ao se dirigirem aos mais velhos. Isso está refletido também em expressões comumente ouvidas como ‘Isso é forma de falar com seu pai?’ ou ‘Quem você pensa que é para falar comigo desse jeito?’. Se ao aprender a língua também aprendêssemos os aspectos socioculturais atrelados a ela, tal situação não se repetiria com tanta frequência, uma vez que o falante estaria sendo educado através da língua, ao mesmo tempo em que estaria aprendendo outros valores não lingüísticos, como respeito ao próximo, por exemplo. Serrani (2005) propõe um modelo de currículo “[...] multidimensional e interculturalista para o planejamento de cursos de línguas (**materna ou estrangeira**) cuja premissa norteadora parta sempre da cultura de origem dos estudantes considerando suas heterogeneidades” (SERRANI, 2005, p. 29, grifo nosso). A autora defende um perfil interculturalista para o professor de língua – **materna ou estrangeira** – “apto a realizar práticas de mediação socio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na **linguagem** da sala de aula”. (SERRANI, 2005, p. 15, grifo nosso). Apesar de os alunos serem falantes nativos do português, eles não aprenderam, necessariamente, as formas de falar de acordo com o contexto em que se encontram. Ou seja, tanto em L1 como em L2, aspectos socioculturais da língua devem ser ensinados e heterogeneidades devem ser levadas em conta.

É importante salientar que o conceito de cultura deve ser entendido como algo dinâmico e não monolítico e estático. Numa abordagem dinâmica de cultura, Katan (2004, p. 31) vê a cultura como um “[...] processo dialético entre modelos internos do mundo e a realidade externa”.²¹ Assim como a cultura não é estática, a língua também não o é, como também não é a identidade do aprendiz. O ensino de uma L2 tem que acompanhar esse dinamismo de modo a não criar falsas imagens nos aprendizes. Ao enfatizar o caráter

²¹ “[...] a dialectic process between internal models of the world and external reality.”

dinâmico da língua e da cultura, o professor poderá evitar representações não verdadeiras a respeito do outro, por exemplo. Se cultura, língua, e identidade estão de tal forma entremeadas, o ensino da segunda língua requer do professor a consciência de que ensinar uma sem a outra e sem levar em consideração a identidade do aluno é um desserviço. Tal consciência implica um estudo mais aprofundado por parte do professor de L2, daquilo que é o objeto do seu trabalho, as várias línguas inglesas e as culturas dos seus falantes. Entretanto, tal estudo tem sido sempre voltado para os aspectos lingüísticos da língua e raramente para os aspectos socioculturais. Como esperar que este professor compreenda a importância do elemento cultural quando, durante toda a sua vida como aprendiz, pouco ou nada lhe foi apresentado sobre o assunto?

Pode-se também perguntar até que ponto o professor tem consciência clara da sua identidade como falante de L2. Faz-se necessário que o professor compreenda que o conceito de cultura deve ser entendido como “[...] uma prática de significação, isto é, como formas de compreender o mundo social, de produzir sentidos que estão relacionados às identidades dos grupos que a compõem.” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321-322). Além disso, em tempos em que autores como Phillipson (1992), Pennycook (1994), entre outros, alertam para o imperialismo lingüístico que o ensino da língua inglesa vem impondo em falantes de outras línguas, o professor passa a ter um papel essencial. Ele pode e deve mostrar a equidade entre línguas e culturas sem impor um sistema de valores, enfatizando a L2 como uma possibilidade de quebrar barreiras de comunicação com falantes de outras línguas do mundo ou mesmo como forma de resistência.

Acredito que possamos reconhecer, em uma outra língua e cultura, propriedades universais que nos unem como habitantes deste planeta. Tal reconhecimento pode vir a ser obtido através de uma atitude transdisciplinar que pode ser aprendida na medida em que “[...] cada ser possui um núcleo inato, sagrado, e intocável de valores transculturais, transreligiosos, transpolíticos, e transnacionais” (GIOSAN; FLORIAN 2002, p.3).²² Essa atitude inata, entretanto, precisa ser trazida para a superfície ao invés de ficar escondida no interior do indivíduo.

²² “[...] each being possesses an innate, sacred, intangible core of transcultural, transreligious, transpolitical and transnational values.”

2.3 A IDENTIDADE DO FALANTE DE L2

Aprender outra língua e, até certo ponto, outra cultura pode ter um efeito positivo ou negativo na identidade do indivíduo. Brown (1986, p. 33), por exemplo, diz que “[...] o aprendizado de uma segunda língua envolve, de algum modo, a aquisição de uma segunda identidade”.²³

Definir identidade é, provavelmente, tão difícil quanto definir cultura. Entretanto, é possível afirmar que qualquer ser humano possui uma identidade na medida em que é alguém, nem que seja pelo fato de possuir uma certidão de nascimento e, na maioria das vezes, uma carteira de identidade. Tais documentos o identificam pelo nome, pelo nome dos pais, pelo local e data de nascimento e, acima de tudo, pelo número da carteira. Entretanto, nenhum dos dois documentos o identifica como falante de uma língua.

Assume-se, muitas vezes, que, pelo fato de ter nascido em um local X, este indivíduo fale uma língua X’. Parece óbvio que tal conclusão nem sempre é verdadeira, uma vez que a pessoa pode ser bilíngüe ou nascer em um local X e crescer e ser criada em local Y, cuja língua Y’ será sua L1. Ou ainda, nascer em um local X de país que falam uma língua Y e essa será a sua língua materna. Ou até mesmo o fato de imigrar e morar em determinado país não torna o indivíduo falante da língua do país de sua residência se ela não constituir a mesma do seu país de origem. Há imigrantes que moram por vários anos em país estrangeiro e jamais aprendem ou falam a língua do país adotado. Ou seja, a identidade representada nos documentos é uma mera formalidade que nada quer dizer quando se trata de reconhecer o indivíduo como falante de uma língua e possuidor de uma identidade. A identidade não é só um nome e um número, mas, acima de tudo, é um processo ideológico mediado pela língua, que, por sua vez, medeia a cultura.

Além do nome, que identifica o indivíduo como alguém, há outro aspecto mais abstrato da identidade e de difícil denominação. Joseph (2004, p. 1), por exemplo, diz que há “[...] aquela coisa mais profunda e inatingível que constitui quem realmente somos e para a qual não temos uma palavra precisa”.²⁴

O aprendiz de uma L2, ao iniciar o processo de aprendizagem, já tem a sua própria identidade construída através da sua L1, no nosso caso, o português brasileiro. Aliados a isto estão todos os aspectos culturais agregados ao processo de aquisição da L1. Entretanto, essa

²³ “[...] second language learning in some respects involves the acquisition of a second identity.”

²⁴ “[...] that deeper, intangible something that constitutes who one really is and for which we do not have a precise word.”

identidade não deve ser vista como algo completo e terminado ou definitivo. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, S., 2005, p. 13). Ela está continuamente em estado de transformação e sendo reconstruída a cada momento, na medida em que o indivíduo encontra novos valores, novas formas de ver o mundo em cada pessoa que conversa, em cada livro que lê, ou a cada nova língua que aprende. Isto não quer dizer que não temos uma identidade, mas que nossa identidade não pode ser interpretada de forma monolítica, como algo definido e imutável.

Hall (2005) identifica o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente e cita outra afirmação sua, em que considera a identidade como uma “[...] ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, S., 1987 apud HALL, S., 2005). Um bom exemplo desta afirmação pode ser vista no filme *Albergue Espanhol* (2003) na cena em que seis jovens estudantes discutem o conceito de identidade. Em um dado momento, um dos estudantes diz: “Não existe uma única identidade válida, mas uma grande variedade delas perfeitamente compatíveis. É uma questão de respeito”. Logo a seguir, o mesmo estudante afirma ainda que possui duas identidades: “Minha identidade da Gâmbia, que carrego internamente, e minha identidade catalã”. Ele não vê problema ou contradição em combinar suas duas identidades. Também, como afirma Joseph (2004, p. 5), “[...] sua identidade é composta, em parte, por várias identidades de grupos aos quais você pertence. Entretanto, você reconhece que há uma parte de você que transcende a soma das partes”.²⁵

A proposta que segue para o entendimento da relação entre língua, cultura, e identidade tem como base conceitos cognitivistas para o entendimento da mente humana. Para os cognitivistas, a criança “[...] vem biologicamente equipada com uma capacidade inata para a aquisição da linguagem” e “[...] biologicamente equipada com um conjunto de princípios para a construção de gramáticas – princípios da gramática universal (GU)” (HORNSTEIN; NUNES; GROHMANN, 2005, p. 3).²⁶ Esta GU, originalmente proposta por Chomsky (1976) para a linguagem, “[...] inclui **princípios** não variáveis, isto é, princípios que são geralmente verdadeiros para todas as línguas, e **parâmetros** que permitem a variação de

²⁵ “[...] your personal identity is made in part of the various group identities to which you stake a claim. However, you recognize that there is a part of you that transcends the sum of the parts.”

²⁶ “[...] come biologically equipped with an innate dedicated capacity to acquire language [...] come biologically equipped with a set of principles for constructing grammars – principles of Universal Grammar (UG).”

língua para língua” (WHITE, 2003, p. 2, grifo nosso).²⁷ Essa faculdade inata para linguagem explica, por exemplo, como o falante nativo adulto é capaz de atingir uma competência lingüística apesar de estar exposto ao *input* lingüístico restrito e pouco rico de detalhes. A competência estará sempre além da informação disponível no meio social que o cerca. Hornstein, Nunes e Grohman (2006, p.4) afirmam que “[...] as capacidades lingüísticas do falante são uma função conjunta do *input* e dos princípios da GU, e apesar de complexos, esses princípios não precisam ser aprendidos já que fazem parte da faculdade inata da língua”.²⁸

No caso da cultura no sentido amplo, também existiria um componente nuclear, uma cultura universal (CIU), contendo um conjunto de princípios “[...] referente a um padrão integral do comportamento humano, aprendido e transmitido de geração para geração” (SALZMANN, 1998, p. 46).²⁹ O conjunto de princípios aqui proposto conteria apenas alguns elementos que podem ser encontrados em todas as culturas humanas e que as torna diferente de culturas não-humanas. Tal conjunto de princípios inatos pode ser explicado usando o mesmo argumento da pobreza do *input* de Chomsky (1965) para a aquisição da língua. Segundo Duranti (1997, p. 30), “[...] os antropólogos cognitivistas contemporâneos argumentam que para certos tipos de conceitos culturais, não há evidência suficiente na experiência das pessoas”.³⁰ Assim como a gramática universal possui um número limitado de universais lingüísticos, o componente universal da cultura também estaria limitado a alguns poucos princípios. Pinker (1995, p.410) defende que “[...] não há aprendizagem sem algum tipo de mecanismo inato que faz com a aprendizagem aconteça.”³¹ Ele afirma que sob essa perspectiva:

Cultura não é resultado de um processo fantasma e sem corpo ou de uma força da natureza. “Cultura” refere-se ao processo no qual tipos específicos de aprendizagem se espalham de forma contagiosa de pessoa para pessoa em uma comunidade e as mentes se coordenam em padrões compartilhados, assim como “uma língua” ou “um dialeto” se refere ao processo no qual os diferentes falantes de uma comunidade adquirem gramáticas mentais muito semelhantes. (PINKER, 1995, p. 411)³²

²⁷ “[...] UG includes invariant principles, that is, principles that are generally true across languages, as well as parameters which allow for variation from language to language.”

²⁸ “[...] a speaker’s linguistic capacities are a joint function of the environmental input and the principles of UG, and though these principles can be quite complex, they need not be learned as they form part of the innately endowed language faculty.”

²⁹ “[...] refer to the total pattern of human learned behavior transmitted from generation to generation.”

³⁰ “[...] contemporary cognitive anthropologists argue that for certain types of cultural concepts, there is not sufficient evidence in people’s experience.”

³¹ “[...] there is no learning without some innate mechanism that makes the learning happen.”

³² “Culture is given its due, but not as some disembodied ghostly process or fundamental force of nature. “Culture” refers to the process whereby particular kinds of learning contagiously spread from person to

A proposta de universais culturais pode parecer estranha a princípio, mas é possível identificar vários aspectos que estão presentes em todas as culturas. Donald E. Brown (1991 apud PINKER, 1995), inspirado na teoria de Chomsky da gramática universal, fez uma revisão crítica de toda a pesquisa em antropologia e propõe características universais que estariam presentes em todos os povos. Tais características foram descritas com riqueza de detalhes e ocupam pelo menos três páginas do livro de Pinker (1995, p.413 a 415). Esses traços podem ser classificados em: traços relacionados à língua (contar histórias, recitar poemas); categorizações (conceitos binários, palavras para membros da família); comportamento não verbal (expressões faciais para representar felicidade, dor); sexo, medos e instintos (senso de responsabilidade, atração sexual); uso de artefatos e utensílios (objetos usados para cozinha, para enfeitar); família (construída em torno de uma mulher, filhos e um ou mais homens)³³; sociedade (leis, propriedade); comportamento social (rituais de passagem, festas). Parece, então, que é possível propor um componente biologicamente inato para a cultura. Pinker (1995) destaca que esses traços não são inevitáveis e nem são as únicas semelhanças possíveis entre os povos ou mesmo necessariamente desejáveis. É apenas uma lista do que diferentes culturas tem em comum. Isto não quer dizer que, por exemplo, fazer fofoca esteja necessariamente geneticamente impresso no DNA do indivíduo. Como psicólogo evolucionista, ele afirma que os universais culturais humanos são um resultado de uma interação complexa entre o meio e a genética.

O componente cultural periférico, C', por sua vez, estabeleceria as crenças, valores, hábitos e costumes que identificam os indivíduos como pertencentes a culturas, no sentido restrito, diferentes. Esses elementos seriam aqueles que seriam transmitidos e aprendidos pelos indivíduos dentro dos seus grupos sociais e estariam incluídos no *input* que está presente no contexto social que nos rodeia. A diversidade de experiências dos indivíduos seria a matéria prima para o estabelecimento desses parâmetros que nos tornam indivíduos únicos.

Do mesmo modo, podemos interpretar a identidade como possuindo estes mesmos componentes: um núcleo, aqui denominado de identidade universal (IU) conteria um conjunto fixo de princípios ou traços, que nos identificam como seres humanos e nos caracterizam de

person in a community and minds become coordinated into shared patterns, just as “a language” or “a dialect” refers to the process whereby the speakers in a community acquire highly similar mental grammars.”

³³ Embora este conceito esteja se expandindo em determinadas sociedades contemporâneas para incluir a adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo (casais homossexuais) e mesmo uma só pessoa (no caso de pais/mães solteiros).

forma diferente de outros seres vivos; e na periferia, os parâmetros identitários (I') que, influenciados pela língua e cultura onde nos inserimos nos transformam em indivíduos únicos. Tanto para a linguagem como para a cultura e identidade, os princípios são dados biologicamente inatos ao ser humano, enquanto que os parâmetros são estabelecidos através do *input* recebido da comunidade em que está inserido o falante.

A proposta aqui descrita e representada pela figura 2 na página seguinte desfaz a dicotomia natureza/educação na medida em que tanto elementos genéticos como elementos do contexto sociocultural interagem para compor o ser humano intercultural. As setas bidirecionais indicam as interconexões entre cultura, língua e identidade; o círculo central, os princípios universais dos três elementos; e o círculo externo, os parâmetros a serem estabelecidos pelo indivíduo a depender do que ele encontre no contexto ao seu redor. À medida que os parâmetros lingüísticos são estabelecidos, novos elementos são acrescentados à identidade e à cultura do indivíduo. Entretanto, essas interconexões não se dão de forma automática. Têm que ser aprendidas tanto em L1 como em L2.

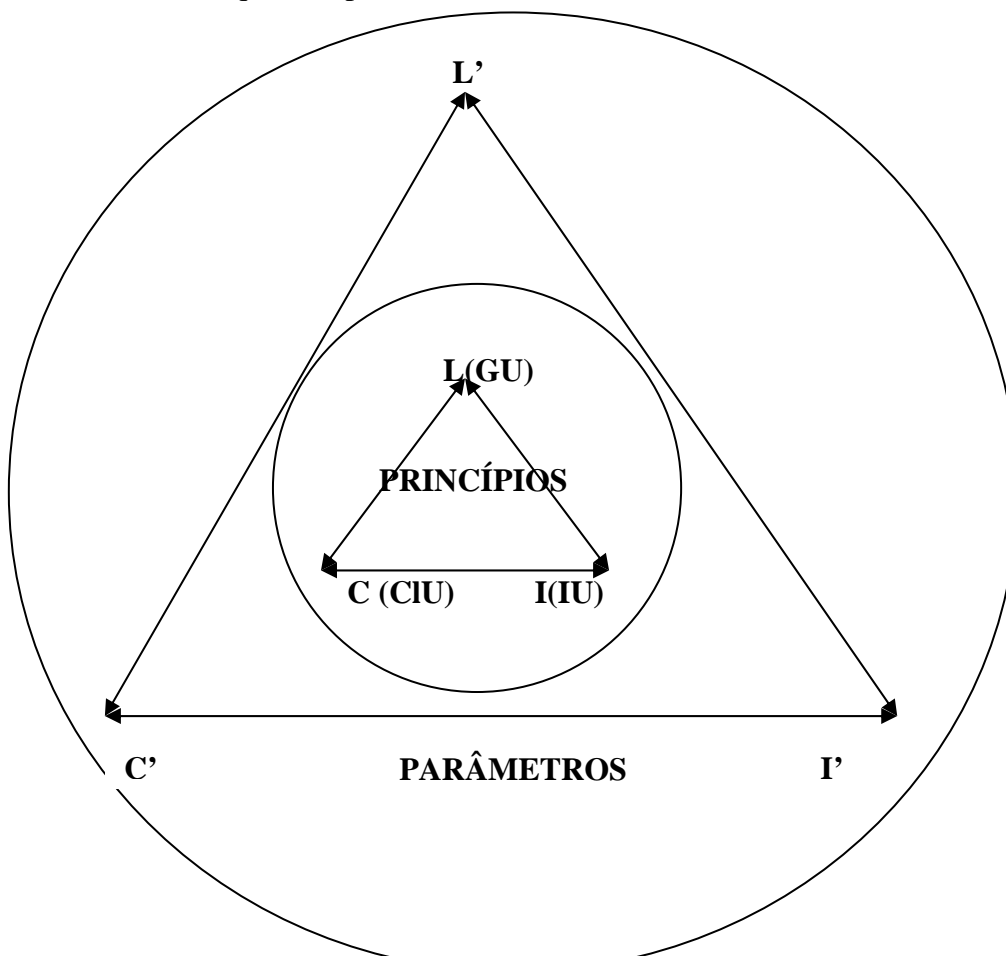


Figura 2 - Representação da interação entre os princípios e parâmetros entre língua, cultura e identidade

Legenda: Gramática universal (GU) Cultura universal (CIU) Identidade universal (IU)
L2 (L') Cultura adquirida (C') Identidade adquirida (I')

Aprender uma L2 em uma comunidade onde ela não é utilizada como o meio de comunicação oficial e onde os outros membros pertencem à mesma cultura no sentido amplo traz menos riscos ao desenvolvimento do *ego* em L2. Nesse tipo de contexto, segundo Block (2007, p. 144), “[...] há bastante bagagem e interferência mediada em L1 impedindo a ocorrência de mudanças profundas no sistema conceitual do indivíduo e do seu sentido de *self* na língua-alvo”.³⁴ O controle do contexto em que esta pesquisa foi realizada, isto é, a sala de aula em Salvador, Bahia, está nas mãos do professor e do material didático que ele utiliza. Vê-se, assim, que a responsabilidade de estabelecerem-se parâmetros que ajudem o aprendiz a desenvolver a competência comunicativa intercultural está diretamente ligada ao professor e ao material que ele utiliza. A depender da atitude do professor e de como ele utiliza o material que tem em mãos, esse resultado poderá ser positivo ou negativo.

Na medida em que o professor e o livro-texto, controladores do contexto, enfatizam somente o componente lingüístico, os outros dois elementos permanecem inalterados, isto é, a cultura e a identidade de L1 sofrem pouca, ou quase nenhuma alteração. Caso o aprendiz possua uma demarcação de *ego* muito rígida, isto poderá ter conseqüências negativas para a aprendizagem da língua, uma vez que tal atitude poderá tornar o aprendiz resistente à língua e aos falantes.

O aprendiz de L2 também se configura como um indivíduo único, e a modificação da sua identidade por essa L2 pode se dar de forma natural e sem maiores crises existenciais. Tal processo ocorre de forma semelhante na aprendizagem da própria L1, pois, ao aprender o português na escola, ele também enfrenta uma questão identitária, visto que o professor de português lhe dirá que ‘nós vai’ não está correto, e que ele deverá dizer ‘nós vamos’. A forma ‘nós vai’ poderia ser uma característica da identidade do aprendiz a depender do seu *background* e nível cultural. Segundo Orlandi (2002, p. 205), “[...] quando o professor corrige o aluno, intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade”. Tal interferência não é necessariamente negativa e não implica criar uma nova identidade, isto é, começar do ponto zero. Podemos entender que o aluno aprende novas formas de falar, estabelece novos parâmetros, e junto com esses, parâmetros lingüísticos, culturais e identitários são acrescentados aos já existentes.

Se tal fenômeno ocorre na aprendizagem da L1, o mesmo se dá na aprendizagem da L2 e essa mudança de parâmetros não precisa ser necessariamente entendida como algo

³⁴ “[...] there is usually far too much first language-mediated baggage and interference for profound changes to occur in the individual’s conceptual system and his/her sense of self in the TL.”

negativo. Assim como se propõe a existência de uma multicompetência lingüística no aprendiz de L2 (COOK, 1996), pode-se propor a existência de dois sistemas culturais que convivam em harmonia e que não causarão no falante o desenvolvimento de uma personalidade esquizofrênica. Parker (1986), por exemplo, relata que, em um estudo feito sobre jovens árabes estudando nos Estados Unidos, eles eram perfeitamente capazes de adaptarem-se à forma de vida americana, inclusive trabalhando como garçons em restaurantes como fazem jovens americanos, para logo depois reverterem aos seus próprios valores ao voltarem para o seu país. Boshier (1997), em uma investigação feita com imigrantes *hmong*³⁵ que freqüentavam instituições pós-secundárias nos Estados Unidos, também concluiu que estes alunos eram bem sucedidos academicamente e tinham sido capazes de adaptarem-se à cultura americana sem abrir mão da sua cultura nativa e filiação étnica. A minha própria experiência, como estudante de programa de intercâmbio, não me causou nenhum problema de identidade. Sabia perfeitamente distinguir entre os meus valores como pessoa vinda de um outro país e os valores locais. Se isto é possível entre alunos do mundo árabe ou para mim mesma, os nossos alunos não teriam que, forçosamente, perder as suas identidades ao aprender inglês no Brasil.

O professor, entretanto, precisa estar atento para possíveis sinais de que o aluno passa por uma crise identitária ao aprender a língua inglesa uma vez que, como foi argumentado na página 27, existe a possibilidade de ele enfrentar uma eventual crise, mesmo estando no Brasil. Posso citar o exemplo de um aluno que se recusa a participar de determinadas atividades que requerem a adoção de uma postura ou opinião diferente daquela que ele possui de fato. Esse é o caso dos debates onde o professor determina o grupo que será a favor ou contra determinada posição. Em geral, os temas dos debates são assuntos que geram grande controvérsia - aborto, eutanásia - e caso o aluno seja contra e se encontre no grupo que deve argumentar a favor, ele pode ter uma reação negativa. Isso pode levá-lo a não participar da atividade ou a comentar a dificuldade em fazê-lo (Ver exemplo no comentário feito pelo aluno na aula observada e analisada no Capítulo 5, p. 148).

.Uma forma de interpretar tal possibilidade é através do conceito de *ego* de linguagem proposto por Alexander Guiora (1972 apud BROWN, 2000), cuja definição diz que todo falante monolíngüe possui um *ego* demarcado pela língua que fala. Dessa forma, a identidade desse falante é desenvolvida na medida em que aprende a sua língua. Segundo Brown (2000), o processo de enviar e receber mensagens confirma e dá forma à identidade do

³⁵ Os *hmongs* são um grupo étnico que vive no sudeste da China, Laos, Vietnã, e Tailândia. Com a guerra civil no Laos no meado dos anos 70 houve um êxodo da população *hmong* para os Estados Unidos.

falante. Enquanto na criança esse *ego* é mais dinâmico, no jovem adolescente e no adulto já se encontra menos suscetível às mudanças. Assim, para esses indivíduos, aprender uma segunda língua, implica no estabelecimento de um segundo *ego* de linguagem. Enquanto esse indivíduo se encontra numa posição de conforto e segurança em relação à sua identidade expressa na sua L1, a aquisição de uma L2 pode representar uma ameaça a essa identidade, caso ele não possua um *ego* de linguagem bem estabelecido.

Esse conceito de *ego* de linguagem foi retomado, mais tarde, por Ehrman (1999) para propor o que chama de demarcação do *ego* (*ego boundary*). Tal conceito foi descrito por Hartmann (1991, apud EHRMAN, 1999), num estudo sobre pessoas que sofrem de pesadelos. Ele utiliza o termo para representar o construto que explica o grau em que as pessoas conseguem manter separados aspectos de suas experiências pessoais. Essa necessidade de compartimentalizar experiências pode afetar categorias conceituais internas, como pensamentos e sentimentos e a receptividade a influências externas tais como língua e cultura.

Ego é definido como “[...]um sistema de operações mentais, cognitivas e afetivas que constituem o sentido de ser do indivíduo, ao invés de um objeto perceptível” (EHRMAN, 1999, p. 69).³⁶ O *ego* é influenciado por desejos internos e pelo ambiente externo e está ao mesmo tempo separado dos dois. Essa separação se realiza em uma demarcação que mantém delineados o que eu sou e o que eu não sou, ajudando a manter a autonomia do *ego*. Segundo Ehrman (1999, p. 70), “[...] as demarcações do *ego* se relacionam com a fluidez das categorias mentais, principalmente aquelas que estão relacionadas com a identidade, a relação com outras pessoas e outras formas de ver o mundo”.³⁷

Baseado nesse construto, foram determinados dois tipos distintos de demarcações de *ego*: uma demarcação rígida (*thick boundary*) e uma demarcação flexível (*thin boundary*). Pessoas possuidoras de demarcações rígidas têm menor tolerância à ambigüidade e são pouco receptivas a novas informações. Em situações de aprendizagem, elas podem apresentar resistência a atividades que exijam a adoção de nova identidade, como no caso de *role playing*. Por outro lado, pessoas que possuem demarcações de *ego* flexíveis fazem pouca distinção entre estados mentais internos e estão mais abertas às suas próprias intuições. Elas não só são mais tolerantes à ambigüidade como, também, as tornam parte de si mesmas.

O conceito de tolerância à ambigüidade é entendido como sendo “[...] o grau em que alguém está cognitivamente disposto a tolerar idéias e proposições que vão de encontro

³⁶ “[...] a system of mental operations, cognitive and affective, that constitute an individual’s sense of self, rather than a perceivable object.”

³⁷ “[...] ego boundaries relate to the amount of fluidity in mental categories, especially those that relate to one’s identity, one’s relation with other people and other ways of perceiving the world.”

ao seu próprio sistema de crenças ou estrutura do conhecimento” (BROWN, 2000, p. 119).³⁸ Assim, o aprendiz pode estar mais ou menos aberto a aceitar novas ideologias, eventos ou fatos que contradigam seu próprio sistema.

O aprendiz que possui demarcação de *ego* flexível e, conseqüentemente, maior tolerância à ambigüidade terá menos problemas em identificar-se com as possíveis mudanças identitárias que o aprendizado da L2 possa trazer. Tais mudanças podem ser reveladas tanto em aspectos lingüísticos do tipo, “por que eles falam isto desta forma e não como eu falo”, como em aspectos culturais do tipo, “por que eles agem desta forma ou têm este ou aquele valor ou crença diferente do meu”. Ser tolerante à ambigüidade é um estilo do indivíduo³⁹ e poderá ajudá-lo em situações de mudança, esteja ele aprendendo a segunda língua em seu país ou em um país onde a língua é falada. De acordo com Ehrman (1999, p. 76), “[...] demarcações de ego flexíveis estão relacionadas a desinibição e, potencialmente, a abertura a processos inconscientes; tendem a promover a empatia e a habilidade de absorver uma outra língua e cultura”.⁴⁰ Os estudos da autora sobre a tolerância à ambigüidade e as demarcações de ego foram realizados com alunos onde a língua local era diferente daquela que estava sendo aprendida, isto é, o mesmo contexto dos nossos alunos de inglês aqui no Brasil.

Para que tal mudança se dê de forma natural, é preciso também que alguns mitos sejam desconstruídos no ensino da L2. Primeiramente, é preciso que o mito do modelo do falante nativo seja desconstruído. O aprendiz precisa entender que ele poderá ser capaz de falar a L2 proficientemente, mas que o falante ideal chomskyano (CHOMSKY, 1965) jamais será alcançado. Isto porque a própria definição de falante nativo, ou seja, alguém que adquire a língua, enquanto criança, na comunidade onde a língua é falada, torna tal meta uma impossibilidade biológica. Seria preciso que esse aprendiz nascesse de novo e em um local onde a língua é falada como L1 para que tal fosse possível.

Entretanto, ser um falante de L2 é uma meta possível para todos e o professor não-nativo de L2 tem a seu favor uma série de vantagens, entre elas a de poder usar a sua própria experiência como aprendiz para desenvolver atividades pedagógicas que sejam mais relevantes para a aprendizagem dos seus alunos. Medgyes (1994) apresenta uma excelente revisão das vantagens em ser um professor não-nativo de L2.

³⁸ “[...] the degree to which you are cognitively willing to tolerate ideas and propositions that run counter to your own belief system or structure of knowledge.”

³⁹ Segundo Brown (2000, p. 113), “estilos são características do funcionamento intelectual (e também do tipo de personalidade) que nos pertencem como um indivíduo, e que nos diferenciam outra pessoa.”

⁴⁰ “[...] flexible ego boundaries are related to disinhibition and potentially to openness to unconscious processes; they tend to promote empathy and the ability to take in another language and culture.”

Acrescente-se a isto o fato de que pesquisadores no campo de línguas inglesas mundiais (*World Englishes*) discutem a dicotomia falante nativo e falante não-nativo como algo que não faz mais sentido uma vez que “[...] uma norma única para o inglês padrão não existe mais” (HIGGINS, 2003, p. 616).⁴¹

Segundo, o mito do inglês padrão precisa definitivamente ser desconstruído. Assim como não existe português padrão, também não existe inglês padrão. Segundo Medgyes (1994, p. 7), “[...] o inglês padrão é, claramente, uma idealização, um amálgama de crenças e pressuposições sobre regras e normas às quais algumas pessoas tentam aderir em graus variados de sucesso”.⁴² Para Jenkins (2003), o inglês padrão é um “dialeto social” uma vez que é uma variedade da língua inglesa que não tem um sotaque característico, não tem um estilo ou registro, pois pode ser falado ou escrito formalmente, informalmente ou de forma neutra. A sua importância vem do fato de ter um maior prestígio em relação às outras variedades da língua.

Outro argumento para desmistificar o inglês padrão é o surgimento de pesquisas sobre as línguas inglesas mundiais. Uma vez que a globalização transformou a língua inglesa em língua global, a decisão de qual variedade adotar está mais relacionada ao objetivo do aprendiz do que a uma decisão institucional. Se, por exemplo, o aluno tem que se submeter a um teste de proficiência para estudar em uma IES americana ou inglesa, ele terá que falar e escrever de acordo com as normas da língua padrão estabelecida como medida pela instituição examinadora. Em qualquer outra situação, a variedade adotada pode ser a que melhor atenda às necessidades de comunicar na língua sem a preocupação de seguir regras normativas rígidas. Segundo McKay (2000, p. 9), “[...] as variedades de inglês que existem dentro de muitos países são somente uma indicação da diversidade que está presente dentro de muitas fronteiras nacionais”.⁴³ O professor não-nativo de L2 provavelmente estará falando uma variedade da língua inglesa que pode estar perto da norma culta, mas que não será igual àquela variedade falada pelo falante nativo.

É preciso que o professor de inglês entenda que aquela língua representada no livro-texto está mais perto da língua padrão idealizada e inexistente que da língua falada por pessoas reais. Não é à toa que vários alunos, ao retornarem de experiências de intercâmbio em países de língua inglesa, dizem-se espantados e desapontados quando perceberam que na vida

⁴¹ “[...] a single norm for standard English no longer exists.”

⁴² “[...] Standard English is obviously an idealization, an amalgam of beliefs and assumptions about rules and norms to which certain people attempt to adhere with varying degrees of success.”

⁴³ “[...] The varieties of English that exist today within many countries are just one indication of the diversity that is present within many national borders.”

real, ninguém falava a língua que eles haviam aprendido como estava no livro, como me relataram alguns ex-alunos meus. O reconhecimento por parte do professor que um livro-texto jamais poderá fornecer as diversas situações e variedades dialetais que só a experiência *in loco* proporciona, poderá levá-lo a buscar material suplementar⁴⁴ que proporcione informação sobre o assunto e que podem ser usados em sala de aula para complementar a informação que falta no livro-texto. Mesmo que não possamos abordar todas as variantes, podemos, entretanto conscientizar os alunos da existência das mesmas.

As normas da língua oral são estabelecidas pelos falantes e não pelas gramáticas. A língua inglesa, em particular, não possui uma academia que rege o sistema. Há, quando muito, regras do bem escrever e uma variedade culta ensinada nas escolas e privilegiada pela elite. Mesmo se considerarmos a variedade RP⁴⁵ do inglês falado pelos britânicos, veremos que esta variedade não tem, hoje em dia, o mesmo *status* que tinha anos atrás. Os jornalistas da BBC, por exemplo, apresentam hoje sotaques variados, ao contrário do que acontecia nos anos 80 quando todos falavam com um sotaque padrão (CRUTTENDEN, 2001). Nos Estados Unidos, não há uma recomendação explícita ou um nome que defina o inglês falado pela população educada daquele país. Além do mais, uma vez que a língua inglesa passou a ser a língua internacional de comunicação (HASMAN, 2000), aumenta cada vez mais o número de falantes não-nativos que se apropriam desta língua. Dessa forma, é possível dizer que há tantas variedades de inglês quanto são os falantes nativos e não-nativos desse idioma.

Kachru (1992) representa o perfil sociolinguístico da língua inglesa como três círculos concêntricos dos países onde o inglês é falado (Ver Figura 5 APÊNDICE B). Segundo o autor, os círculos representam “[...] os tipos de distribuição, os padrões de aquisição, e a alocação funcional do inglês em contextos culturais diversos” (KACHRU, 1992, p. 356).⁴⁶ Eles também estão distribuídos em relação a como as normas são estabelecidas. Assim, as variedades do inglês falado nos países do círculo interno (principalmente o inglês britânico, americano e australiano) são variedades que ditam as normas, enquanto nos países do círculo externo, estão as variedades que possuem normas em

⁴⁴ Ver, por exemplo, JENKINS, J. *World Englishes: a resource book for students*. London: Routledge, 2003; SAMPEDRO, R.; HILLYARD S. *Global issues*. Oxford: Oxford University Press, 2003; HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural communication: an advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

⁴⁵ RP significa received pronunciation. Segundo Cruttenden (2001, p. 79), “[...] o termo é resultado de um julgamento social e não de uma decisão oficial do que é ‘certo’ ou ‘errado’. Passou a ser mais divulgado com as transmissões de rádio e televisão, principalmente da BBC. Por isso, também é conhecido como ‘BBC English’.

⁴⁶ “[...] the types of spread, the patterns of acquisition, and the functional allocation of English in diverse cultural contexts.”

desenvolvimento. Os países do terceiro círculo, ou círculo em expansão, seriam então denominados de variedades dependentes da norma uma vez que estariam à mercê das variedades pertencentes ao grupo dos ditadores das normas.

Tal situação de dependência pode influir na questão identitária se assim o permitirmos e torna-se mais evidente para imigrantes (PEIRCE, 1995) ou em países do círculo externo (KACHRU, 1992). Podemos, entretanto, nos rebelar contra esta dependência e reagir usando o exemplo dado por Povey (1977, p.28 apud MEDGYES, 1994, p. 6) em que um aluno africano, responde à crítica de um professor, falante nativo de inglês, pelo uso de uma forma não padrão dizendo que “[...] Agora a língua é nossa e podemos fazer o que quiser com ela!”⁴⁷

A posse da língua tem também sido discutida dentro do campo das diferentes variedades da língua inglesa mundial e na lingüística aplicada em busca de solução para questões identitárias de falantes não-nativos. Widdowson (1994) usa o termo “indigenização” (*indigenization*) para referir-se ao modo como os falantes se apropriam da língua inglesa para o seu próprio uso e o adota como uma forma alternativa de entender o domínio da língua pelo falante nativo. Segundo ele, “[...]Você é proficiente em uma língua na medida em que a possui, torna-a sua, faz com que ela se curve à sua vontade, se afirma através dela ao invés de simplesmente submeter-se ao que dita a sua forma” (WIDDOWSON, 1994, p. 384).⁴⁸

Adotando tal postura, estaremos mantendo a nossa identidade, pelo menos no que diz respeito às normas da língua. Estamos aqui nos referindo apenas ao uso oral, uma vez que no âmbito do uso escrito formal, as regras a serem seguidas terão um caráter normativo e serão as mesmas tanto para a L2 inglês, como para a L2 português aprendido na escola.

Uma pesquisa conduzida por Veneza (2002) com alunos graduandos do curso de Letras (português-inglês) da Universidade Federal Fluminense levou-a a concluir que o processo de exteriorizar verbalmente os pensamentos em L2 parece ameaçar a identidade. Segundo os alunos, o fato de não poderem se expressar da mesma forma em inglês como o fazem em português os deixa em conflito. Entretanto, tais conflitos identitários,

[...] não são necessariamente problemas, afinal, muitas pessoas se satisfazem genuinamente com o que conseguem fazer, do ponto de vista pragmático, com o seu discurso, e não há por que focalizar a falta ou o não-dito. Porém, procurar compreender o quanto, e de que maneira, a identidade pode ser afetada por fatores nem sempre claros para o próprio falante pode vir a

⁴⁷ “[...] It’s our language now and we can do what we like with it !”

⁴⁸ “[...] You are proficient in a language to the extent that you possess it, make it your own, bend it to your will, assert yourself through it rather than simply submit to the dictates of its form.”

diminuir a frustração, tanto de professores quanto de alunos, diante da produção discursiva em língua estrangeira. (VENEZA, 2002, p. 358).

É possível que uma forma concreta do professor de L2 diminuir tal frustração seja através de uma mudança de metas para o ensino-aprendizagem da L2. Ao invés de ter como meta para o ensino atingir a competência comunicativa do falante nativo de L2, como vem sendo discutido desde a década de 80, o objetivo a ser atingido passaria a ser o desenvolvimento de uma CCI. Isso significa dizer que o conteúdo lingüístico continua sendo o mesmo, porém, aspectos culturais, tanto da L2 como da L1, passam a ter papel prioritário na elaboração do currículo.

No currículo proposto por Serrani (2005, p. 31, grifo da autora), o componente intercultural “[...] está previsto para ser elaborado **antes ou concomitantemente** ao componente específico de linguagem [...]” evitando assim que os aspectos sócio-culturais sejam tratados como mero acréscimo depois dos conteúdos lingüísticos. Dessa forma, o aprendiz terá a oportunidade de refletir sobre as suas identidades, e as suas culturas, ao mesmo tempo em que entende melhor as culturas dos outros. Para que tal meta seja uma realidade, é necessário que o professor não-nativo de L2 esteja ciente da importância desse elemento cultural no currículo e utilize todas as oportunidades possíveis que emergem no contexto da sala de aula para abordar não só as diferenças, mas também as semelhanças culturais objetivando um melhor entendimento do aprendiz como representante de si mesmo. Dessa forma, novos parâmetros poderão ser estabelecidos e uma multicompetência cultural será desenvolvida.

O estabelecimento de uma multicompetência cultural se encaixa no mundo globalizado em que vivemos. Torna-se cada vez mais difícil estabelecer diferenças culturais superficiais, uma vez que a maioria das pessoas têm a possibilidade de ter acesso às mesmas informações através da *internet* e aos mesmos bens de consumos através de empresas globais como a *McDonald's*, as montadoras de automóveis ou os fabricantes de roupas. O *jeans* é o uniforme mundial e o *hamburger* pode ser encontrado em qualquer país do mundo.⁴⁹ Segundo Kristeva (1993), é possível ser um cidadão do mundo, mesmo estando em seu próprio país e sem jamais ter saído dele. Assim, a autora defende a necessidade de se adotar uma atitude cosmopolita, o que significa escolher uma posição transnacional ou internacional que se situa no cruzamento de fronteiras. Isso não implica, entretanto, em neutralidade. O cidadão do

⁴⁹ Isso não significa que esses produtos têm a mesma significação cultural em todos os lugares. A *McDonald's*, por exemplo, é considerado um restaurante *fast food* popular em muitas áreas dos Estados Unidos, enquanto que no Brasil ela tem um *status* diferente. Da mesma forma, o *jeans*, é usado no Brasil em situações que não seriam socialmente aceitas nos EUA.

mundo deve ser um indivíduo consciente de suas crenças e valores individuais e culturalmente crítico do contexto à sua volta.

É necessário que o professor de L2 veja a si próprio como um ser cosmopolita sem que a imposição de uma cultura, seja ela de L1 ou L2, transforme a sala de aula em um campo de batalha. Ao estabelecer a sala de aula como o cruzamento de fronteiras, a identidade e a cultura do aluno, ao invés de subjugada ou destruída, podem ser expandidas neste encontro com a nova língua e cultura. Esse desafio requer que o professor de L2 dê “[...]uma maior atenção, se não a mesma atenção, às condições históricas e locais que influenciam a formação da identidade ao contextualizar as atividades de linguagem em sala de aula” (MORGAN, 1997, p. 447).⁵⁰ Isso significa dizer que as atividades propostas devem levar o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem da L2 como algo que o transformará em um novo indivíduo visto que uma nova língua e o conhecimento sobre outras culturas alterarão os parâmetros da sua cultura no sentido restrito. A aprendizagem da L2 pode também levar o aluno ao autoconhecimento, a uma maior autonomia e discernimento. Em resumo, o aluno poderá aprender a ser. Para Soares (2006, p. 57) aprender a ser “reafirma a importância da vivência do autoconhecimento para a formação de uma humanidade mais harmônica e mais pacífica.”

Tanto o conceito de cultura como o de identidade precisam ser entendidos como algo dinâmico, complexo, multifacetado e contraditório ao longo do tempo e do espaço. Embutido nesses dois conceitos está a língua que constrói e é construída pela cultura e pela identidade. A língua molda e reflete a identidade e a cultura. O ensino de L2 é, em essência, uma prática cultural e no ambiente de sala de aula é importante que língua, cultura e identidade sejam tratadas de forma equivalente visto que identidades e crenças são co-construídas, negociadas e transformadas todo o tempo por meio da língua. Os novos parâmetros que se estabelecem no encontro das línguas e culturas na sala de aula são criados tanto pelos alunos como pelo professor e formados por outros fatores como as metas institucionais e por livros-texto.

2.4 A RELAÇÃO CULTURA, LÍNGUA E IDENTIDADE PARA PROFESSORES NÃO-NATIVOS DE L2

⁵⁰ “[...] should pay close if not equal attention to the historical and local conditions that influence identity formation when contextualizing language activities in the classroom.”

A questão da inter-relação entre cultura, língua e identidade levou-me a investigar até que ponto professores não-nativos de L2 estão conscientes do efeito do falar a L2 na sua identidade. Uma vez que esses professores são fluentes na língua inglesa, desenvolveram outro *ego* de linguagem que os permite transitar livremente entre uma e outra língua sem se sentirem ameaçados nas suas identidades. Se são capazes de expressar seus pensamentos tanto em L1 como em L2, podem conviver com os *egos* das duas línguas sem viver em conflito e, conseqüentemente, possuem uma competência comunicativa intercultural desenvolvida.⁵¹

Os participantes desta etapa da pesquisa foram 30 professores de L2 com nível de proficiência CAE⁵² ou acima, inclusive os quatro professores que participaram da pesquisa como um todo e cujas aulas foram observadas para a coleta de dados como descrito no Capítulo 4. Somente dois dos professores não concluíram o terceiro grau e três deles têm graduação em áreas não relacionadas com o ensino de língua inglesa. 85% dos participantes têm especialização, mestrado (completo ou em andamento) e/ou doutorado na área de Letras e Lingüística e todos estão ensinando inglês há pelo menos quatro anos, sendo que a maioria (90%) ensina há pelos menos 10 anos. Todos os professores ensinam, ou já ensinaram em um instituto de línguas e 50% atuam hoje em universidades. Apenas três ensinam inglês em escolas regulares do ensino fundamental e médio e dois em um curso de extensão universitária.

Com exceção de cinco professores, todos já viveram em país falante de língua inglesa e 60% fizeram algum tipo de curso durante a estada no país. Todos os professores estão em contato freqüente com a língua inglesa, seja através da música ou da leitura, seja por meio de textos acadêmicos ou literários.

Os dados foram coletados através de um questionário (Ver APÊNDICE A) elaborado por mim com base nas seguintes dimensões: uso da L2, noções de modelo do falante nativo, demarcação do *ego* e tolerância à ambigüidade, e o uso de L1 e identidade. O questionário foi desenvolvido a partir dos conceitos que serviram de quadro de referência

⁵¹ É verdade que, como veremos mais adiante, por mais proficientes que sejam esses professores, há assuntos e momentos em que preferem exprimir suas idéias em L1, uma vez que soam mais contundentes. Isso independe da competência lingüística do falante, uma vez que está mais ligado à história do indivíduo, à formação do seu caráter e personalidade, seus afetos, etc. Tal preferência pela L1, nessas circunstâncias, implica uma cumplicidade no uso de dados culturais que se exprimem através da língua.

⁵² “De acordo com os critérios estabelecidos pelo *Cambridge ESOL Examinations*, um falante não-nativo com nível de proficiência CAE está no nível 4 do quadro de referência do ALTE (*Association of Language Tests in Europe*). Isto quer dizer que nesse nível, “[...] os aprendizes são capazes de usar as estruturas da língua com facilidade e fluência. Estão **conscientes da relação entre a língua e a cultura na qual ela existe**, e da significância de registro. [...] eles são capazes de adaptar o seu uso da língua em várias situações sociais, e expressar opiniões e **tomar parte de discussões de uma forma culturalmente adequada.**” (CERTIFICATE..., 2003, p. 6, grifo nosso.)

teórico para a pesquisa e a elaboração das perguntas obedeceram às dimensões e aos indicadores como descrito no APÊNDICE C.

O questionário foi escrito e respondido em português para evitar qualquer interferência da L2 na utilização de termos técnicos que não fossem do conhecimento dos professores. Além disso, os professores não tiveram nenhum esclarecimento extra sobre o conteúdo das questões ou da pesquisa para evitar que tais esclarecimentos provocassem contaminação nas respostas. Os questionários foram enviados eletronicamente, respondidos e reenviados a mim, também eletronicamente.

Os dados foram analisados manualmente através da contagem de respostas e levantamento do número de respostas em cada categoria. As respostas às questões fechadas foram tabuladas e organizadas em quatro grandes áreas que têm relação direta com os conceitos de cultura e de identidade. A pergunta final foi analisada em termos de seu conteúdo temático evidenciado pela escolha lingüístico-discursiva e comentada de acordo com o tema.

2.4.1 O uso de L2

Os resultados levantados revelam que mais da metade (64%) dos professores se comunica em L2 fora da sala de aula sempre que pode, inclusive com falantes cuja língua materna é o português. Tal resultado parece explicar o fato de esses mesmos professores não estranharem as estruturas da L2 ou a maneira como certas idéias são expressas em L2.

Alunos com grau menor de proficiência estão constantemente comparando os dois sistemas lingüísticos e freqüentemente questionam expressões idiomáticas, ou não, em L2, e muitas vezes recusam a explicação de que como se tratam de culturas diferentes, as idéias também são expressas de forma diferente. Para os professores cujo grau de proficiência é muito mais avançado, tal não parece ser o caso.

Dado também o grau de proficiência dos professores, a maioria (84%) não encontra maiores problemas em expressar suas idéias em L2, da mesma forma como o faz em L1. Em momentos em que não conseguem expressar-se exatamente como o fariam em L1, procuram reestruturar a sua fala até que encontrem uma maneira satisfatória de fazê-lo. Tal atitude, possivelmente, não os faz se sentirem inferiorizados ou preocupados com a sua imagem perante o falante nativo de L2, pois, ao encontrarem-se nessa situação, dão

continuidade à conversa sem ver nisso um problema. Somente um professor admitiu sentir-se inferiorizado por não poder expressar-se melhor e dois confirmaram a relação assimétrica de poder que se revela nesta ocasião.

O constante uso da L2 por parte dos professores coloca-os em uma posição de vantagem, pois isso faz com que não percam a fluência na língua e também dá, a eles, maior confiança. Tal fluência também resulta do fato de praticamente todos esses professores, com exceção de cinco, terem morado em país de língua inglesa e terem tido a oportunidade de conviver com falantes nativos. Isso também os coloca em posição privilegiada em relação ao conhecimento da cultura destes falantes e lhes dá o “direito de fala” (PEIRCE, 1995) quando em encontros com falantes nativos de L2.

2.4.2 O ego de linguagem e a tolerância à ambigüidade

Todos os professores, com exceção de dois, reconhecem que há uma forte influência da L2 na L1 tanto no uso de expressões traduzidas literalmente da L2 para L1, por exemplo, “É um cavalo de outra cor”⁵³, como no uso de outras expressões menos idiomáticas como “Ela foi comer sorvete”⁵⁴ ao invés de “Ela foi tomar sorvete”. Tal resultado não surpreende, visto o que foi discutido no item anterior. Ao usar a L2 com bastante frequência, mesmo estando no Brasil, é previsível que tanto a L1 como a L2 desses falantes se modifiquem. Estudos publicados sobre a influência da L2 na L1 (COOK, 2003b) mostram que, ao aprender uma segunda língua, o esquema mental desse falante é diferente do esquema mental de um falante monolíngüe.

Entretanto, no que se refere ao sistema fonológico, pronúncia e sotaque, somente 25% dos professores reconhecem que há uma influência da L2 na L1 durante todo o tempo. Para 25% dos professores, tal fato só se torna evidente em ocasiões onde esses estão usando a L2 por algum tempo e depois usam a L1, como, por exemplo, ao sair da sala de aula e falar com alguém em português. Outros 25% procuram não permitir que uma língua influencie a outra nesse aspecto e, finalmente, os outros 25%, admitem que falam inglês com sotaque brasileiro e isso não os incomoda. Esses resultados podem ser analisados sob os seguintes aspectos.

⁵³ Em inglês a expressão “This is a horse from a different color”, tem o significado aproximado em português de “Isto aí é uma outra coisa/história.”

⁵⁴ O verbo “eat” (“comer” em inglês) é usado com a palavra “sorvete”, ao invés de “take” (“tomar”) como em português.

A aquisição de pronúncia sem traços, que revelem a L1 do falante, é reconhecidamente mais difícil, principalmente no adulto (BROWN, 2000). Também tende a ser um elemento forte na identificação do sujeito. Pode-se perfeitamente identificar a origem de alguém pelo seu sotaque. No musical *My Fair Lady* (baseado na peça *Pygmalion*, do escritor irlandês Bernard Shaw), o professor Higgins, famoso foneticista, é capaz de descobrir a origem de qualquer pessoa só em ouvi-la falar algumas palavras. Além disso, mesmo que o falante não-nativo de L2 tenha atingido uma pronúncia muito semelhante àquela do falante nativo, os elementos fonológicos de L2 são, em geral, os mais instáveis e os primeiros a serem perdidos quando a frequência com que se fala a L2 diminui e, principalmente quando o *input* constante diminui.

Cook (2003a), na sua proposta de um *continuum* de integração para explicar as influências da L2 na L1 ou vice-versa sugere que esse *continuum* de integração de L1 e L2 na mente do falante não se aplica necessariamente ao sistema da língua como um todo. O léxico pode estar integrado, mas a fonologia separada. Tampouco ele afeta necessariamente todos os indivíduos da mesma forma. Alguns indivíduos, por exemplo, podem ter o sistema sintático mais afetado que o sistema lexical.

O reconhecimento dos efeitos da L2 na L1 é também reforçado pelo fato de 50% dos professores dizerem sentir-se do mesmo jeito, seja falando L1 ou L2. Somente três professores afirmaram sentirem-se como se fossem uma outra pessoa. Os 40% restantes explicaram não se sentirem nem iguais nem diferentes, complementando a resposta com frases como:

Gosto muito de falar inglês, mas sei que não é a minha língua.

Sou eu, mas expresso esse 'eu' de forma diferente.

Em português minha classe social fica mais evidente.

Parece, assim, que o uso de L2 pode também servir como uma forma de camuflar algo que ficaria mais evidente na identidade desse mesmo falante do que quando fala sua L1. Não só há uma atitude positiva, como pode ser uma vantagem, em alguns casos.

Essa análise pode também ser corroborada pelas respostas dadas em relação ao encontro com o novo ou com o desconhecido, seja em relação a experiências vividas ou em relação a expressões novas encontradas na L2, isto é, a tolerância à ambigüidade. Nenhum dos professores rejeita situações novas, apesar de 50% dizerem-se assustados quando as encontram. Todos, porém, confiam nas suas intuições sobre a L2 e 20% preferem adivinhar

sem precisar procurar a confirmação de terceiros. Essa busca por uma confirmação ,seja no dicionário, gramática ou falante mais competente (revelada pelos outros 80%), pode dever-se ao fato de serem professores, de quem, muitas vezes, o aluno espera a resposta correta. Tal atitude pode ser uma herança do ensino da língua materna do certo e do errado que, como diz Mattos e Silva (2004, p. 81), é uma “questão histórica”.

Essas respostas parecem confirmar que o grau de proficiência do falante tem um efeito importante na construção do *ego* de linguagem. Além disso, o resultado sugere que esses professores têm na sua maioria, demarcações de *ego* flexíveis, o que contribui para uma atitude positiva em relação a si próprios como falantes de L2. Dentre os exemplos de categorias profissionais que tendem a possuir este tipo de demarcação de *ego*, Ehrman (1999) inclui o professor de literatura. Acredito que o professor de língua estrangeira também faz parte deste grupo.⁵⁵

O resultado encontrado também é confirmado em pesquisas que discutem a construção da identidade em língua estrangeira. Veneza (2002, p. 354), por exemplo, no estudo mencionado anteriormente, afirma que “[...] ao falar somente o que pode, algo do sujeito se perde ou se transforma, e às vezes até conscientemente, este vê parte de sua identidade sendo construída à revelia”. Essa afirmação é verdadeira tanto em L2 como em L1. Não possuímos o controle absoluto sobre a construção da nossa identidade. E se, como proponho nesta tese, novos parâmetros são estabelecidos a cada novo encontro, o encontro com a L2 pode vir a ter um papel fundamental e enriquecedor para a consolidação da identidade do falante de L2 na medida em que o permitirá entender melhor a diversidade cultural em que vive.

Podemos dizer, ainda, que a flexibilidade de demarcações do *ego* também é revelada no fato de que pelos menos 40% dos professores afirmaram que, ao viajar para outros lugares do Brasil, ou mesmo para outros países, costumam agir de acordo com os hábitos e costumes locais, seguindo a máxima, “Em Roma, aja como os romanos”. Ao abrir mão dos próprios hábitos e costumes em favor daqueles do outro, esses professores também estão abrindo mão de elementos culturais que os identificam como quem são. A identidade não pode ser entendida como algo definido e acabado. Ela está sempre em construção, assim como a língua, de forma mais evidente no que diz respeito ao léxico e à cultura, visto que a globalização nos permite escolher novos produtos todos os dias, ou, como diz Mathews (2000, p. 22), “[...] as informações e identidades disponíveis no supermercado global”.

⁵⁵ Ehrman (1999) cita exemplos de diferentes profissões que parecem ter, preferencialmente, um tipo de demarcação de *ego*, ou outro. Os exemplos dados pela autora têm como base os estudos de Hartmann (1991).

Cultura, língua e identidade estão assim em constante fluxo de movimento de mudança. Todos os aspectos discutidos até o momento sugerem que estes professores possuem também a tolerância à ambigüidade, que caracteriza uma fronteira flexível do *ego*, uma vez que esse conceito possui três níveis, como descritos por Erhman (1999, p. 75) :

- a) Informação apreendida: permite que a informação entre no sistema.
- b) Tolerância a ambigüidade propriamente dita: aceita contradições e informação incompleta.
- c) Acomodação: faz distinções, estabelece prioridades, e reestrutura o esquema cognitivo.⁵⁶

O fato de os professores permitirem as mudanças confirma que passam pelos três níveis de tolerância descritos acima. Parece, no entanto, que hábitos e costumes são mais facilmente aceitos e incorporados do que crenças e valores. Enquanto nenhum dos professores considera inaceitáveis hábitos e costumes⁵⁷ dos falantes de L2, 50% estranha algumas das crenças e valores e 25% acha alguns inaceitáveis. Entre os exemplos dados como crença e valor inaceitável está a “prepotência dos americanos”. Mesmo considerando este fato como algo negativo, nenhum dos professores o colocou como um fator de estranhamento quando se comunicam em L2.

2.4.3 O inglês padrão e o modelo do falante nativo

Existe uma consciência, entre 50% dos professores entrevistados, que a língua padrão não existe. Porém, os outros 50% acreditam que essa é a língua falada por nativos com nível de escolaridade completo. A resposta dada pelo primeiro grupo pode ser uma consequência do conceito de língua padrão ter sido discutido durante o curso de Letras que freqüentaram ao estudar a língua portuguesa, ou ainda, em cursos de pós-graduação. Mattos e Silva (2004, p.106) diz que a norma padrão é “uma impossibilidade de uso pela esmagadora maioria dos brasileiros”. Da mesma forma, como foi dito anteriormente, a língua padrão em L2 é vista como uma “idealização”. O conceito de língua padrão tem sido discutido com o

⁵⁶ “*Intake*: letting it in; *Tolerance of ambiguity proper*: accepting contradictions and incomplete information; *Accommodation*: making distinctions; setting priorities; restructuring cognitive schemata.”

⁵⁷ Nesta pesquisa foi feita uma distinção entre hábitos e costumes e crenças e valores apesar de entendermos que os últimos afetam e determinam os primeiros. No entanto, hábitos e costumes referem-se aqui, aos aspectos visíveis da cultura e que se encontram acima da linha d’água do *iceberg* cultural como propõe Edward Hall (1973), enquanto que crenças e valores estão abaixo dessa linha e portanto, invisíveis a olho nu.

objetivo de desmistificar o modelo do falante nativo inatingível. Em português brasileiro, por exemplo, a norma padrão apresentada pelos gramáticos sequer se aproxima daquilo que é dito pelos falantes nativos do português brasileiro, sejam eles educados ou não (RIBEIRO, 2002).

Admitir a não existência de um inglês padrão pode libertar esses professores de seguir determinadas regras que aparecem no livro-texto como se essas fossem a única forma possível de uso da língua, e também de admitir a possibilidade de que haja tantos modelos de falantes nativos quantos sejam os falantes da L2. Talvez, por isso, os professores acreditem que é possível para um falante não-nativo falar a L2 corretamente.

O modelo do falante nativo é reconhecido pela maioria dos professores (99%) como algo que não atingiram ainda como falantes de L2. Enquanto 49% deles acham tal meta possível, 50% dos respondentes acreditam que tal meta seja impossível. Somente 1% dos respondentes acredita falar L2 como nativo, sendo que um deles mora em um país falante de L2. Isso pode ser justificado ainda pelo fato de, a maioria dos professores (80%) entender que há várias normas cultas e não somente aquelas determinadas pelos países do círculo central, ou grupo BANA (*British, Australian, North American*) como também são conhecidos (Ver APÊNDICE B). De fato, 80% acreditam na existência de várias línguas inglesas.

O modelo do falante nativo tem provocado reações em várias organizações internacionais de professores de língua inglesa devido à discriminação que professores de L2 não-nativos têm sofrido em países falantes de L2. Park (2006) cita a organização TESOL⁵⁸ como uma dessas instituições que tem lutado contra a discriminação através de atos em relação às práticas de empregar os falantes não-nativos. Essa organização tem procurado estabelecer parâmetros para o ensino e proficiência da língua inglesa através de documentos que são utilizados por instituições de ensino norte-americanas e de outros países, mas não o Brasil, e há um estudo para o estabelecimento da proficiência mínima para o professor não-nativo em curso (TESOL, www.tesol.org). Além disso, uma declaração do TESOL contra a discriminação ao professor não-nativo de língua inglesa diz que:

A organização TESOL opõe-se fortemente à discriminação contra falantes não-nativos de inglês na área de ensino de língua inglesa. A proficiência na língua, a experiência de ensino e o profissionalismo devem ser avaliados ao longo de um *continuum* de preparação profissional. Todos os educadores em língua inglesa devem ser proficientes na língua independente da sua língua materna, mas esta proficiência deve ser vista somente como um dos critérios

⁵⁸ TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) é uma organização internacional de professores de língua inglesa que procura estabelecer padrões internacionais para o ensino da língua inglesa, promovendo discussões e conferências para que sejam debatidos todos os assuntos que têm relação com o ensino da língua inglesa no mundo inteiro.

de avaliação do profissionalismo do professor. A capacidade de ensinar, a experiência e a preparação profissional devem ter tanto peso quanto a proficiência na língua. (TESOL, 2006)⁵⁹

A discriminação aqui no Brasil existe, mas em menor grau que em outros países como, por exemplo, a Coreia, onde, segundo Park (2006), os professores são admitidos de acordo com a língua nativa e não de acordo com a qualificação. Acredito que tal discriminação deve ter um efeito extremamente negativo na identidade do professor, mas, no nosso contexto atual, esse tipo de discriminação não é frequente. A maioria dos institutos de língua, por exemplo, que empregam falantes nativos o fazem de forma ilegal, pois, na maioria das vezes, eles estão aqui por tempo limitado e com visto de turista, o que, na prática, os impede de trabalhar. As contratações, quando ocorrem, são feitas sem carteira assinada e isso leva alguns a crer que esses professores têm um maior salário. A verdade é que, por não terem nenhum vínculo trabalhista com as instituições, estas não têm que pagar os encargos sociais desses professores e podem pagar a eles um pouco mais do que pagam a um professor brasileiro. Como coordenadora acadêmica e diretora acadêmica de dois dos maiores institutos de línguas de Salvador, entre 1981 e 2000, procurei sempre seguir os padrões estabelecidos pelo TESOL na contratação de professores. De nada adianta ter um falante nativo que não é profissional. Afinal de contas, por ser falante nativa de português brasileiro não estou de forma alguma qualificada, para ensinar essa língua seja como L1 ou como L2. Entretanto, falantes nativos de L2 ainda são mais procurados por alguns alunos que sempre perguntam se a escola tem professores americanos ou ingleses.

Talvez por estarem conscientes da situação dos professores estrangeiros e de saber da qualidade do seu trabalho, 50% dos respondentes não se preocupam em atingir o modelo do falante nativo e não se sentem diminuídos por isto.

A dicotomia “falante nativo/falante não-nativo” tem se revelado mais importante nos países do círculo interno e externo (Ver APÊNDICE B) uma vez que falantes não-nativos nesses países, principalmente os imigrantes nos países do círculo interno, sofrem maior discriminação e têm suas identidades ameaçadas. Entretanto, os nossos alunos não sofrem discriminação por serem alunos de língua inglesa em Salvador. Quando a resistência ao

⁵⁹ “TESOL strongly opposes discrimination against nonnative English speakers in the field of English language teaching. Rather, English language proficiency, teaching experience, and professionalism should be assessed along on a continuum of professional preparation. All English language educators should be proficient in English regardless of their native languages, but English language proficiency should be viewed as only one criterion in evaluating a teacher’s professionalism. Teaching skills, teaching experience, and professional preparation should be given as much weight as language proficiency.”

aprendizado da língua inglesa existe, essa se revela na atitude negativa dos alunos em relação aos falantes nativos da língua, principalmente aos americanos (OLIVEIRA, 2000) e não à língua propriamente dita. Como a maioria dos professores é também composta de falantes não-nativos, o modelo ao qual os alunos estão expostos termina por ser mais próximo de uma variedade de língua inglesa mundial do que de uma língua padrão falada em um país do grupo BANA.

Os termos “falante nativo” e “não-nativo” deveriam ser substituídos por outros que melhor representassem as questões identitárias e sociolingüísticas envolvidas na discussão e ao mesmo tempo acabassem com o estigma que tais termos carregam. Entretanto, tal proposta vai além do escopo desta pesquisa.

2.4.4 Situações onde a L1 é preferível

Os professores que participaram desta pesquisa identificaram como principais situações onde a L1 é preferível aquelas que talvez mais os identifiquem como quem são. As escolhas lingüísticas feitas pelos professores me permitiram classificar as respostas em cinco grandes áreas que têm relação direta com cultura e identidade: a) Sentimentos, crenças e valores; b) Respeito; c) Aspectos lingüísticos e culturais locais; d) Segurança; e) Exclusão e inclusão.

a) Sentimentos, crenças e valores (22%)

Estes professores preferem usar a L1 em momentos de intimidade, seja com amigos ou parceiros, uma vez que admitem já ser bastante difícil discutir tais assuntos em L1, sendo que em L2 se torna ainda mais difícil. Em L2 sentem-se como se não pudessem expressar tudo com clareza. Nos momentos que envolvem revelar-se por inteiro, ou seja, expressar aquele algo da nossa identidade que não tem uma palavra para descrever (JOSEPH, 2004), recorrer à L1 dá a confiança de que o mal-entendido pode ser detectado a tempo, e nem sempre isto acontece. Apesar do domínio da L2, um dos professores declarou que “soa artificial”.

b) Respeito. (28%)

Estando no Brasil, estes professores preferem usar a L1 quando interagem com estrangeiros, pois vêem como uma oportunidade de o estrangeiro mostrar respeito à nossa cultura e língua. Como disse um dos respondentes, “Eles devem se adequar à nossa cultura assim como nos adequamos à dele quando estamos lá”.

Dessa forma, os professores afirmam as suas identidades em L1 como uma maneira de mostrar ao outro a mesma atitude de respeito aos costumes locais, uma vez que eles também procuram respeitar e, em alguns casos até adotar, os costumes do outro quando se encontram em seus países.

Apesar da preferência por L1 nessas situações, nenhum professor demonstrou atitude contrária ao uso de L2 caso o interlocutor não possa se comunicar em L1. De fato, pelo menos 20% dos professores, “não desperdiça a oportunidade de praticar a língua”, como afirmou um deles.

c) Aspectos lingüísticos e culturais locais. (22%)

Há situações nas quais os professores recorrem à L1 mesmo que estejam falando L2. Isso se dá sempre que têm que se referir a fenômenos sociais locais ou expressões que não existem em L2. Isso acontece principalmente com expressões idiomáticas e descrições de festivais ou comidas que só existem em Salvador, isto é, elementos da cultura no sentido amplo.

Estes são os momentos culturais que estão acima da linha d'água do *'iceberg cultural'*, como descrito por Edward T. Hall (1973). Sempre é possível explicar tais momentos em L2, mas parece que a L1 expressa o verdadeiro conteúdo de tais situações.

d) Segurança. (20%)

Estes professores sentem-se mais seguros em expressarem-se em L1, principalmente em situações do tipo primeiro contato, assuntos que não dominam bem em português quanto mais em inglês, e, em um caso pelo menos, a segurança física. Esse professor mora no Rio de Janeiro e diz: “Prefiro falar português quando estou em locais públicos para evitar violência e assaltos”. Em apenas um caso, o professor não se sente à vontade para criar e inventar palavras novas na L2 como o faz em L1. Em L1 se sente à vontade “para usar e abusar da minha língua algo que só um nativo pode entender. Isso é cultural”.

Parece que uma parcela menor dos professores não confia no domínio da língua em algumas situações e preferem não arriscar a “perda da face”.⁶⁰ A maioria, entretanto, não se sente inseguro ou sequer faz referência a esse sentimento nas suas respostas.

Entretanto, quando o assunto é ensino de L2, 15% desses mesmos professores que demonstram certa insegurança no uso de L2, sentem-se mais seguros usando L2. Acredito que o fato de não terem tido a oportunidade de discutir ensino de L2 usando L1 como meio de comunicação faz com que o quadro se inverta, isto é, faltam palavras e nada soa certo uma vez que o jargão foi aprendido em L2, faltando assim termos equivalentes em L1.

e) Exclusão e inclusão. (12%)

Este grupo de professores prefere usar L1 para excluir o falante de L2 da conversa.

Como não explicaram porque isso ocorre, não é possível fazer uma análise mais precisa destas respostas. Por outro lado, pelo menos dois professores fazem exatamente o contrário, isto é, usam L2 quando alguém no grupo não fala L1 de modo a não excluí-lo. Um professor relata o fato de quando criança ter sido excluído das conversas quando os avós falavam alemão para que ele não entendesse. Diz ser um “trauma de infância”.

O poder da língua é evidente nessas situações e torna o falante o controlador do que deve ser dito ou não e a quem, pelo menos quando ele está no seu país. De alguma forma, essa atitude demonstra que alguns professores têm uma atitude excludente, enquanto outros preferem incluir, embora as razões não tenham sido explicitadas.

2.5 ESTABELECIMENTO DE NOVOS PARÂMETROS CULTURAIS, LINGÜÍSTICOS E IDENTITÁRIOS

Vimos que há uma relação indiscutível entre língua, cultura e identidade, mas que, na análise da amostra desta pesquisa, a identidade do falante de L1 não é apagada pela aprendizagem ou uso de uma L2. O falante da L2 desenvolve um *ego* de linguagem, e no caso dos professores em questão, tal desenvolvimento é facilitado pelo fato de possuírem uma

⁶⁰ O termo “face” foi cunhado por Goffman (1967) e é definido como o valor social que uma pessoa clama para si próprio, a imagem pública que adotamos perante a comunidade que vivemos. Também está associado ao termo popular no inglês que liga a face ao fato de estar envergonhado ou humilhado ou a ‘perder a face’ (BROWN; LEVINSON, 1999)

fronteira de *ego* flexível que os permite adotar novas formas de ver o mundo sem que isto os torne “não-identificáveis”.

As respostas dos professores revelam que o nível de proficiência influencia no entendimento do processo de formação desta nova identidade e na aceitação de novas culturas e formas de ver o mundo. Na medida em que todos os professores participantes da pesquisa foram unânimes em admitir que apesar de não serem falantes nativos da L2, falar satisfatoriamente a L2 é uma meta possível para todos, acredito também que se incluem nesse grupo.

Portanto, esses professores têm capacidade lingüística e cultural para expressar suas idéias sem se preocupar se estão 100% corretos e, apesar da dificuldade em expressar certas idéias em L2, tal dificuldade não os impede de continuar a conversa, mesmo que as idéias não sejam ditas exatamente da mesma forma como seria em L1.

As respostas demonstram que esses professores estabeleceram novos parâmetros lingüísticos, identitários e culturais, que contribuem para o desenvolvimento de uma CCI que os fazem entender melhor a si mesmos e aos outros. De acordo com a proposta da educação para o século 21 de Delors (1996) que estrutura este trabalho, aprender a ser é um processo dialético baseado no desenvolvimento de um autoconhecimento e na relação com os outros. O desafio da educação está em dar aos seres humanos os instrumentos intelectuais necessários para melhor entender o mundo e para agir de forma justa e responsável. A aprendizagem de outra língua pode vir a ser um destes instrumentos. É provável que esses professores tenham aprendido a ser e, assim, possam exercer o seu papel de professor de L2 de tal forma que cultura e língua passem a ter uma mesma importância.

Se essa atitude revelada pelos professores está refletida diretamente no seu trabalho em sala de aula só poderá ser confirmada através da observação direta das aulas desses mesmos professores. Nos Capítulos 4 e 5, discutirei até que ponto quatro desses professores também estão conscientes de que estão ensinando inglês com a preocupação de desenvolver a CCI dos seus alunos, dando ao conteúdo cultural a mesma relevância dispensada ao conteúdo lingüístico .

3 DA COMPETÊNCIA DE CHOMSKY AO CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI): APRENDENDO A VIVER COM O OUTRO.

3.1 COMPETÊNCIA

Vimos, no capítulo anterior, que cultura, língua e identidade encontram-se de tal modo entrelaçadas que é quase impossível discutir o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural através do ensino de uma segunda língua, sem entendermos como esses conceitos se revelam para o professor de L2. O fato de os professores serem falantes lingüisticamente competentes da segunda língua nos leva a crer que eles também possuem uma CCI desenvolvida e, possivelmente, aprenderam a ser. O termo “competência”, entretanto, não é menos controverso que os outros três termos discutidos no capítulo anterior, ou seja, cultura, língua e identidade.

O termo “competência” tem sido usado na lingüística, na lingüística aplicada, e em outros campos do conhecimento com sentidos tão diversos que se torna difícil entendê-lo ou precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que ele esteja definido claramente.

Utilizando o *Google* como ferramenta de busca de definições para a palavra competência,¹ encontra-se uma série de definições em contextos que variam do mais geral (‘a qualidade de ser/estar adequadamente e bem qualificado física e intelectualmente, ou ainda ‘a habilidade de uma pessoa fazer escolhas informadas’) aos mais específicos, como, por exemplo, ‘a habilidade de uma célula de uma bactéria de tomar moléculas de DNA e tornar-se geneticamente modificada’ (Ver ANEXO A). Ainda segundo a mesma ferramenta, a palavra competência aparece modificada por adjetivos, tais como cultural, intercultural e comunicativa, remetendo a mais outras tantas listas com definições dessas frases (Ver ANEXO B). É interessante notar que a palavra “habilidade” aparece em quase 100% das definições desses termos. Talvez, por essa razão, o termo “competência” como o definiu Noam Chomsky inicialmente, não apareça na lista.

Este capítulo apresenta as diferentes definições do termo “competência” em suas várias interpretações (desde a sua cunhagem por Chomsky em 1965 até os dias de hoje), as

¹ O *Google*, conhecida ferramenta de busca da *web*, permite encontrar em toda a rede definições de palavras. Tal recurso, porém, só funciona se utilizarmos a palavra em inglês e após ela digitarmos a palavra *definition*.

complicações que o entendimento dessas definições traz para o ensino de língua inglesa como L2, e a definição do conceito de CCI que fundamenta o arcabouço teórico deste trabalho, uma vez que proponho o desenvolvimento dessa competência como meta principal para o ensino de inglês como L2. Ao desenvolver a CCI, o falante de L2 também aprende a viver com o outro na medida em que discute as diferenças e semelhanças culturais sejam elas no sentido amplo ou no sentido restrito.

3.2 DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

David Taylor (1988) acredita que uma das dificuldades no entendimento do termo “competência” se origina no fato de alguns autores utilizarem-no para referir-se a algo absoluto enquanto que outros parecem usá-lo para significar algo relativo. Este significado relativo inclui a idéia de habilidade. O conceito de competência descrito por Chomsky (1965, p.4) em *Aspects of the Theory of Syntax* é “[...] o **conhecimento** do falante-ouvinte ideal da sua língua” (grifo nosso).² Essa conceituação é uma característica do indivíduo sem possibilidade de comparação, e em assim sendo, é uma qualidade absoluta, tais como a cor dos olhos ou do cabelo. É algo dado ao indivíduo. Entretanto, esse mesmo termo é mais tarde apresentado por Chomsky (1972, p. 116) em *Language and Mind* da seguinte forma: “[...] o termo técnico competência refere-se à **habilidade** do falante-ouvinte ideal de associar sons e significados estritamente de acordo com as regras da sua língua”³ (grifo nosso). Como vemos, o termo passa a incluir o conceito de habilidade. Mais adiante, Chomsky (1972, p.117) afirma que “[...] competência, no sentido em que acaba de ser descrita, é um dos muitos fatores que interagem para determinar a *performance*”.⁴ Não parece haver, assim, nenhuma recusa da parte de Chomsky em aceitar que outros fatores possam influir no uso da língua; porém, a teoria de linguagem que ele propõe se restringe a uma teoria da gramática. Ao tornar a competência o foco da sua teoria lingüística, ele define sua teoria como mentalista e afirma que, para ser um estudo sério, o objeto da lingüística não pode ser o uso da língua, mas o descobrir da realidade mental que está subjacente ao uso.

² “[...] the ideal speaker-hearer’s knowledge of his language [...]”

³ “[...] the technical term competence refers to the ability of the idealized speaker-hearer to associate sounds and meanings strictly in accordance with the rules of his language.”

⁴ “[...] competence, in the sense just described, is one of many factors that interact to determine performance.”

A dicotomia proposta por Chomsky leva a uma reação por parte de alguns lingüistas (e.g. HYMES, 2001; LABOV, 1972) que vêem a sistematização da linguagem confinada à competência como sendo uma visão muito restrita da língua. Uma das principais conseqüências dessa reação tem um reflexo indireto no desenvolvimento de teorias e conceitos de competência no campo da sociolingüística. Paradoxalmente, segundo Beatriz Lavandera (1988, p.1):

[...] ao reviver a dicotomia *langue-parole* de Saussure (com os nomes de ‘competência’ e ‘*performance*’) e, ainda mais importante, sua asserção de que a sintaxe é autônoma, Chomsky renova o interesse de estudar a língua no seu contexto sócio-cultural.⁵

Desse renovado interesse, surge então o conceito de competência comunicativa cunhado por Hymes (2001), para quem o termo “competência”, como descrito por Chomsky, é limitado, fazendo-se necessário acrescentar a ele a noção de habilidade de usar o conhecimento das regras abstratas de uma língua nas correspondências entre sons e significados de forma social e culturalmente apropriada. Hymes (1971, p.11) também critica a definição original de *performance* de Chomsky⁶ chamando a atenção para o fato de que “[...] as noções de teoria de *performance* e teoria de uso da língua encontram-se equacionadas em um só termo geral ‘*performance*’”⁷. Uma teoria do uso da língua também prevê um sistema de regras, o que poderia ser visto como uma forma de competência. Lyons (1996) parece concordar com a crítica ao uso do termo *performance* e propõe que a dicotomia competência/*performance* proposta por Chomsky seja tratada como uma tricotomia, pois o termo

[...] ‘*performance*’ quando é definido por lingüistas, incluindo Chomsky, em relação à ‘competência’, é geralmente definido com um sentido de processo. Quando esse termo é usado de fato, pelos lingüistas, entretanto, é quase sempre usado para se referir aos produtos do processo, ou, de forma alternativa, ele tende a amalgamar ambos os sentidos ou a mudar de um para o outro sentido.[...] Os dados primários de uma análise lingüística não são os atos de falar e escrever [os processos], mas os produtos destes atos, os enunciados falados ou escritos (LYONS, 1996, p. 13).⁸

⁵ “[Chomsky’s] revival of the Saussurean *langue-parole* dichotomy (under the names ‘competence’ and ‘performance’), and, even more important, his assertion of the autonomy of syntax, sparked a renewed interest in the study of language in its social cultural context.”

⁶ Chomsky (1965) define *performance* como o uso real da língua em situações concretas.

⁷ “[...] the notions of theory of performance and theory of language use are equated under the catch-all term ‘performance’.”

⁸ “[...]When ‘performance’ is defined by linguists, including Chomsky, in relation to ‘competence’, it is usually defined in its process sense. When it is actually used by linguists, however, it is almost always used with reference to the products of the process, or alternatively it tends to shift between, or to amalgamate, both

Assim, o autor propõe que o termo “competência” mantenha o seu sentido original, o termo *performance*, descreva o processo, e o termo “texto” seja utilizado para identificar “[...] os produtos da atividade do enunciado (seja esta escrita ou falada)” (LYONS, 1996, p. 15).⁹ Entretanto, ele parece discordar da crítica que Hymes faz ao conceito de competência chomskyano considerando-a inválida, pois, em sua opinião, “[...] confunde-se gramaticalidade das sentenças como construtos teóricos abstratos, com a aceitabilidade de enunciados como produtos de uma *performance* contexto-dependente” (LYONS, 1996, p.24).¹⁰ Ele também acredita que saber usar a língua de forma apropriada pode ser descrito como competência pragmática, mas que essa tanto pode ser entendida como competência real não idealizada (o conhecimento das línguas) quanto interpretada como competência comunicativa, considerada sob o ponto de vista sociolinguístico ou estilístico. Há razões metodológicas para manter as três competências separadas, mas, a depender do propósito do estudo, pode-se apagar os limites entre as três e introduzir um conceito de competência linguística mais amplo que deliberadamente rejeite o “[...] postulado da homogeneidade ou da distinção entre competência pragmática ou comunicativa e competência sociolinguística ou estilística” (LYONS 1996, p. 25).¹¹

Lyons não é o único a propor mais um termo para melhor explicar e entender a dicotomia entre competência e *performance*. Campbell e Wales (1970, p. 245), por exemplo, afirmam: “[...] acreditamos que não obteremos nenhum entendimento teórico real sobre a aquisição da sintaxe a não ser que, paradoxalmente ao que possa parecer, a distinção entre *competence* e *performance* desenhada por Chomsky sofra uma revisão drástica”.¹² Os autores propõem não uma ou duas, mas três definições diferentes para o conceito de competência. Segundo eles, há um conceito de competência em uma versão fraca (competência₁), na qual o modelo de *performance* de usuários da língua é de fato um modelo de competência, uma vez que a *performance* verdadeira reflete de modo imperfeito uma capacidade subjacente. Uma versão mais forte (competência₂), na qual a caracterização das habilidades linguísticas é simplificada ao omitirmos da definição fatores limitadores, tais como memória ou outras

senses.[...] The primary data of linguistic analysis are not acts of speaking or writing, but the products of those acts, spoken or written utterances.”

⁹ “[...] the products of the activity of utterance (whether written or spoken).”

¹⁰ “[...] confused the grammaticality of sentences as abstract theoretical constructs with the acceptability of utterances as the products of context-dependent performance.”

¹¹ “[...] the postulate of homogeneity or the distinction between pragmatic and communicative, sociolinguistic or stylistic competence.”

¹² “[...] it is our belief that no real theoretical understanding of the acquisition of syntax will be obtained unless, paradoxically as this may seem, the methodological distinction between *competence* and *performance* drawn by Chomsky is drastically revised.”

capacidades sensório-motoras envolvidas na percepção e produção do som. Por último, há uma competência₃, mais restrita que a competência₂, uma vez que omite da lista de habilidades lingüísticas, “[...] a habilidade de produzir ou entender enunciados que não são apenas **gramaticais**, mas, mais importante, **apropriados ao contexto em que são feitos**” (CAMPBELL; WALES, 1970, p.247, grifo dos autores).¹³ Esses autores denominam a competência₂ (a natureza das habilidades que são específicas da língua) de competência comunicativa, e a competência₃ de competência gramatical. Os autores também criticam os gerativistas, principalmente Chomsky, argumentando que apesar de dizerem que pretendem investigar a natureza da competência₂, eles restringem tais habilidades a apenas à produção de sentenças gramaticais. Tal interpretação não permite uma explicação correta da aquisição da linguagem, pois, para que essa seja bem compreendida, não se pode ignorar o contexto social onde a língua é falada. O termo “competência comunicativa” passa a ter importância não só para a investigação da competência do falante nativo, mas também para os estudos de aquisição de linguagem.

Chomsky (1980, p. 224) admite a necessidade de distinguir a competência gramatical da competência pragmática. Ele define essa segunda competência como sendo “[...] o conhecimento das condições e formas de uso apropriado de acordo com os vários propósitos [...] um sistema de regras e princípios que constituem a competência pragmática determina como a ferramenta [a língua] pode ser colocada em uso de forma efetiva.”¹⁴ Parece que Chomsky, mais uma vez, reconhece a habilidade de usar a língua de uma maneira sócio-culturalmente apropriada, mas esse aspecto não faz parte de suas preocupações enquanto lingüista.

Enquanto o conceito de competência de Chomsky refere-se apenas à capacidade lingüística do falante-ouvinte ideal, Hymes (2001), como antropólogo e lingüista, propõe uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante. Tal conceito implica incluir regras de atos de fala como fatores lingüísticos controladores da forma lingüística como um todo.

Observando o conceito de competência comunicativa de Hymes mais de perto, vemos que há mais em comum entre competência comunicativa e o conceito de *langue* de

¹³ “[...] the ability to produce or understand utterances which are not so much *grammatical* but, more important, *appropriate to the context in which they are made.*”

¹⁴ “[...] the knowledge of conditions and manner of appropriate use, in conformity with various purposes [...] a system of rules and principles constituting pragmatic competence determines how the tool [the language] can be effectively put to use.”

Saussure (1975), que entre competência comunicativa e o conceito de competência lingüística de Chomsky (1965). Parece haver um mal entendido em tentar equacionar o conceito de Chomsky ao conceito de *langue* de Saussure como o fez Hymes (2001) ou Lavandera (1988). Os conceitos de competência lingüística e *langue* são completamente diferentes, posto que, enquanto Chomsky (1965) atribui à competência uma característica individual do falante-ouvinte, Saussure (1975, p.17) descreve *langue* como sendo ao mesmo tempo “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Chomsky (1965, p.4) admite uma relação da sua distinção entre competência e *performance* e a distinção feita por Saussure, porém rejeita o conceito de *langue* como “um mero inventário sistemático de itens”¹⁵. Não há nenhuma menção ao produto social.

Lyons (1996), por sua vez, vê como sendo a principal diferença entre competência e *langue* o fato de que a competência refere-se a algo psicológico e mental, isto é, algo que está na mente do indivíduo, enquanto que *langue* refere-se às línguas como sendo entidades sociais e supra-individuais. A dimensão do social é, definitivamente, incorporada à noção de “competência comunicativa” de Hymes (2001), além da noção de habilidade de usar a língua.

Há, assim, uma preocupação de integrar a teoria lingüística com uma teoria mais geral de comunicação e cultura. De acordo com Hymes (2001, p. 63), existem quatro parâmetros para o sistema de regras subjacente ao comportamento comunicativo:

1. Se (e até que ponto) algo é formalmente **possível**;
2. Se (e até que ponto) algo é **viável**;
3. Se (e até que ponto) algo é **apropriado** (adequado, feliz, bem sucedido) em relação ao contexto em que é usado e avaliado;
4. Se (e até que ponto) algo é de fato **feito**, verdadeiramente realizado, e no que implica este feito.¹⁶ (grifo do autor.)

O conceito de competência comunicativa de Hymes (2001) foi retomado mais tarde por Canale e Swain (1980) para ser aplicado ao ensino e aprendizagem de uma L2. Vale a pena ressaltar aqui que, até este momento, o termo competência, seja para Chomsky ou para Hymes, referia-se exclusivamente ao falante nativo de uma língua. Stern (1992, p. 163) constata que:

¹⁵ “[...] merely a systematic inventory of items [...]”

¹⁶ “1. Whether (and to what extent) something is formally **possible**;
2. Whether (and to what extent) something is **feasible**;
3. Whether (and to what extent) something is **appropriate** (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. Whether (and to what extent) something is in fact **done**, actually performed, and what its doing entails.”

Quando Hymes (1967) e Campbell e Wales (1970) contrastaram competência lingüística e competência comunicativa, eles não tinham em mente o ensino de segunda língua. A preocupação principal era oferecer um esquema mais apropriado teoricamente para a análise do comando intuitivo da língua pelo falante nativo, e o que eles queriam demonstrar era que o conhecimento da língua do falante nativo era mais que conhecimento da gramática da língua.¹⁷

Entretanto, parece que o conceito de competência comunicativa proposto pelo antropólogo e lingüista perdeu o ancoramento na antropologia quando foi assimilado ao ensino de L2. Ele passou a ser interpretado de forma mais estreita como o “[...] uso apropriado da língua, ao invés da competência em práticas sociais e culturais em uma comunidade da qual a língua é uma parte central” (BARRO; JORDAN; ROBERTS, 1998, p.76).¹⁸ Professores de L2, ávidos em adotar os novos conceitos, tomaram, como objetivo principal do ensino, o desenvolvimento da competência comunicativa sem ter a consciência plena do significado desta frase.

Ao transpor o termo para a aprendizagem de uma L2, Canale e Swain (1980) acrescentam à noção de competência comunicativa uma competência sociolingüística que pode ser facilmente relacionada com a competência pragmática descrita por Chomsky e mencionada anteriormente neste trabalho. Todavia, parece que Canale e Swain hesitam incorporar a noção de ‘habilidade de usar’ na definição de competência por duas razões:

(i) pelo que sabemos esta noção não tem sido descrita rigorosamente em nenhuma pesquisa em competência comunicativa (ou considerada relevante em tais pesquisas) e (ii) duvidamos que haja qualquer teoria de ação humana que possa explicar adequadamente ‘a habilidade para o uso’ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 7).¹⁹

Embora afirmem tal hesitação, Canale e Swain não conseguem distinguir conhecimento de habilidade nas definições dos diferentes componentes da competência comunicativa proposta por eles. Assim, por exemplo, a competência estratégica é descrita

¹⁷ “When Hymes (1967) and Campbell and Wales (1970) contrasted communicative and linguistic competence, they did not in the main have second language pedagogy in mind. Their chief concern was to offer a theoretically more adequate scheme for the analysis of the native speaker’s intuitive language command, and the point they were making was that the native speaker’s knowledge of the language was more than knowledge of its grammar.”

¹⁸ “[...] appropriate language use rather than a competence in the social and cultural practices of a community of which language is a central part.”

¹⁹ “[...] hesitate to incorporate the notion of ability to use into our definition of communicative competence for two main reasons: (i) to our knowledge this notion has not been pursued rigorously in any research on communicative competence (or considered directly relevant in such research) and (ii) we doubt that there is any theory of human action that can adequately explicate ‘ability for use’.”

como o conhecimento e a habilidade necessários a serem desenvolvidos pelos aprendizes de uma L2 de modo a poder participar em uma interação comunicativa.

O modelo de competência comunicativa proposto por Savignon (1983), baseado no modelo de Canale e Swain (1980), apresenta quatro componentes para a competência comunicativa: (a) a competência gramatical, que equivale à competência lingüística descrita por Chomsky em 1965; (b) a competência sociolingüística, que é “[...] um campo de estudo interdisciplinar que está relacionado às regras sociais de uso da língua” (SAVIGNON, 1983, p. 37).²⁰ Tal componente torna necessário um entendimento do contexto em que a língua está sendo usada, os papéis dos participantes, a informação que eles compartilham, e da função da interação; (c) a competência do discurso, descrita como a habilidade de interpretar sentenças e enunciações (*utterances*) para formar um todo significativo, de modo a chegar a um texto coerente e relevante em um dado contexto; e (d) a competência estratégica, que contém as estratégias utilizadas pelo falante, nativo ou não, para compensar o seu conhecimento imperfeito das regras da língua. O conceito de competência comunicativa passa a ser, então, um conceito relativo, que depende dos participantes envolvidos. E é também um conceito dinâmico, uma vez que está ligado à negociação de significado. Acima de tudo, o conceito de competência comunicativa é específico ao contexto, visto que a comunicação se dá em diferentes situações com diferentes participantes, o que implica na escolha apropriada de um registro e de um estilo.

Vemos assim, que começa a se delinear uma maior preocupação com fatores sócio-culturais e com o conteúdo cultural da mensagem. No campo do ensino de L2, entretanto, o aspecto sociolingüístico da competência comunicativa não se realiza como descrito na teoria, não aparecendo representado nos livros texto chamados de comunicativos da época. Tal ausência pode dever-se ao fato de, como Savignon (1983) reconhece, não haver até então uma descrição satisfatória de regras que descrevam o que é apropriado socioculturalmente. Apesar de o falante nativo ser capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de modo que um falante não-nativo tivesse acesso a elas.

Um fator complicador na definição de competência aparece no uso do termo por Stern (1983), o qual, ao definir o termo “proficiência”, apresenta um esquema onde o falante nativo:

[...]1) conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode ‘aplicá-las’ sem prestar atenção a elas; 2) tem um entendimento intuitivo dos

²⁰ “[...] an interdisciplinary field of inquiry having to do with the social rules of language use.”

significados lingüísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pelas formas da língua; 3) os aspectos 1) e 2) podem estar relacionados conjuntamente a uma competência lingüística, i.e., a competência com referência principalmente aos traços formais e semânticos da língua em questão (STERN, 1983, p. 342-343).²¹

Mais adiante, ele afirma que o conceito de competência (ou proficiência) é um construto. Ou seja, o conceito de competência passa a ser equivalente ao conceito de proficiência. O conhecimento de uma língua, competência ou proficiência são termos equivalentes para Stern e ele os resume, tanto em L1 como em L2, como sendo:

1. O domínio intuitivo das **formas** da língua.
2. O domínio intuitivo dos **significados** cognitivos, afetivos, lingüísticos e socioculturais expressos nas formas da língua.
3. A capacidade de usar a língua com a máxima atenção à **comunicação** e a mínima atenção à forma.
4. A **criatividade** no uso da língua. (STERN, 1983, p. 346, grifo do autor).²²

Chomsky, provavelmente, reconheceria seu conceito de competência em 1. e o conceito de Hymes de competência comunicativa estaria contido em 2. e partes de 3., mas o item 4, não estaria contemplado em nenhum dos dois conceitos.

Ao tornar equivalentes os termos “competência” e “proficiência”, Stern termina por complicar o entendimento dos mesmos, uma vez que o falante pode ter algum grau de competência na língua sem ser totalmente proficiente. A criatividade, por exemplo, pode implicar em ser competente e não necessariamente ser proficiente, dentro dos padrões dos testes de proficiência internacionais, como os testes da Universidade de Cambridge. Aliado a isto está o fato de que há diferentes graus de proficiência em uma língua e podemos dizer que nem todos os falantes nativos de uma língua são igualmente proficientes na mesma, enquanto que sempre serão considerados competentes enquanto falantes nativos.

²¹ “[...] 1) knows the rules governing his native language and he can ‘apply’ them without paying attention to them; 2) has an intuitive grasp of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings expressed by language forms; 3) the aspects (1) and (2) can jointly be referred to a linguistic competence, i.e., competence with reference to mainly formal and semantic features of the language in question.”

²² “[...] 1. the intuitive mastery of the **forms** of the language; 2. the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural **meanings** expressed by the language forms; 3. the capacity to use the language with maximum attention to **communication** and minimum attention to form; and 4. the **creativity** of the language use.”

3.3 DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Tornar a competência equivalente à proficiência faz com que o conceito de competência passe a ter traços ainda mais abrangentes do que os que têm sido discutidos até agora e contribua para que o ensino de uma L2 passe a ser entendido como o desenvolvimento de um falante proficiente na língua e na cultura. Ommagio Hadley (1993), por exemplo, apresenta uma abordagem para o ensino de língua inglesa como L2 que tem como objetivo o desenvolvimento da proficiência do aprendiz. Ao definir o termo proficiência, ela inclui o conhecimento da gramática, do vocabulário, da adequação sociolingüística, da sinestesia, e da compreensão da cultura para que o falante seja capaz de usar a língua em uma situação real. A autora afirma que:

O *American Heritage Dictionary of the English Language* (1978) define *proficiente* como “agir com a correção e facilidade de um expert em uma dada arte, habilidade ou ramo do conhecimento” e mais adiante que o termo implica “um alto grau de competência através de treinamento”. Está implícito nesta definição a idéia de que *proficiência* refere-se a certo nível idealizado de competência e performance que só é atingível por experts através de instrução extensiva. (OMMAGIO HADLEY, 1993, p.2, grifo da autora).²³

Tal instrução extensiva inclui um componente cultural que é apresentado através de atividades que vão desenvolver no aprendiz um reconhecimento das diferenças culturais existentes entre ele e os falantes da L2. Porém, a maioria das atividades apresentadas comparam culturas em níveis superficiais sem levar o aprendiz a uma maior conscientização de si próprio e da sua própria cultura. Apesar de criticar a prática do ensino da cultura como uma apresentação de fatos pura e simples, afirmando que tal prática “[...] deixa os alunos sem preparo para enfrentar situações culturais não estudadas previamente” (OMMAGIO HADLEY, 1993, p.358)²⁴, as técnicas sugeridas pela autora não chegam a levar a uma competência comunicativa intercultural como a entendemos hoje, isto é, um melhor entendimento de si próprio e da sua própria cultura. Os objetivos instrucionais das atividades sugeridas pela autora são organizados e descritos segundo as metas para o ensino de cultura propostas por Seelye (1993). Ou seja, o papel do ensino da cultura é relevante e deve ser

²³ “[...]The *American Heritage Dictionary of the English Language* (1978) defines *proficient* as ‘performing in a given art, skill or branch of learning with expert correctness and facility,’ and further specifies that the term implies “a high degree of competence and performance, attainable by experts through extensive instruction.”

²⁴ “[...] leaves students unprepared when they face cultural situations not previously studied.”

integrado ao ensino da língua. Entretanto, os exemplos de atividades sugeridas levam o aprendiz apenas a comparar elementos das duas culturas sem desenvolver consciência crítica.

Stern (1992), ao discutir o conteúdo programático para o ensino de inglês como L2, propõe que entre os objetivos do curso esteja o conhecimento cultural, e coloca a competência cultural como sendo a contrapartida da competência comunicativa, na medida em que ela implica conhecimento cultural intuitivo do falante nativo. Além disso, ele faz uma distinção entre “[...] (a) o controle das regras socioculturais e da informação que são parte da competência cultural intuitiva do falante nativo e (b) o conhecimento conceitual sistemático sobre a sociedade e cultura da L2” (STERN, 1992, p. 83).²⁵ Parece claro que ao aprender uma L2, o falante não-nativo não possui essa intuição e que ela deverá ser adquirida junto com outros aspectos da língua. A competência cultural é descrita como algo que:

[...] implica em um domínio das **normas** da sociedade, as **regras não ditas** da conduta, **valores** e **orientação** que compõem o tecido cultural da sociedade. Implica ainda a habilidade de reconhecer **fatos** culturalmente significantes, e o conhecimento dos parâmetros dentro dos quais uma **conduta** é aceitável ou não aceitável. (STERN, 1992, p. 83, grifo nosso).²⁶

Tal definição de competência cultural visa apenas ao entendimento da cultura do outro e exclui o desenvolvimento de uma conscientização no falante não-nativo da sua própria cultura. Apesar de incluir na definição “valores e regras não ditas”, a descrição dos seis aspectos do ensino de cultura para desenvolver tal competência, propostas pelo autor, não inclui nenhum aspecto que revele o desenvolvimento da conscientização cultural do aprendiz ou tópicos relacionados à compreensão dos valores da cultura dos falantes de uma L2. Segundo ele, os tópicos a serem ensinados são: lugares, pessoas e suas formas de vida, a sociedade em geral, história, instituições e arte, música, literatura e outros acontecimentos maiores. Ou seja, apenas fatos informativos, pois, segundo ele, “[...] os tópicos e a abordagem propostos distinguem o ensino de cultura dentro de um curso de línguas do estudo completo de cultura e sociedades” (STERN, 1992, p. 222).²⁷

Vê-se, então, que o aspecto cultural está presente no conceito de competência comunicativa, mesmo antes do surgimento do conceito de CCI. Entretanto, o modelo

²⁵ “[...] (a) the control of sociocultural rules and information which are part of the native speaker’s intuitive cultural competence and (b) systematic conceptual knowledge about L2 culture and society.”

²⁶ “[...] implies implicit mastery of the norms of society, the unspoken rules of conduct, values, and orientations which make up the cultural fabric of society. It further implies the ability to recognize culturally significant facts, and a knowledge of the parameters within which conduct is acceptable or unacceptable.”

²⁷ “[...] the six topic areas and the approach we have proposed distinguishes the teaching of culture within a language course from a fully-fledged study of culture and societies.”

apresentado ainda tem como alvo a ser atingido pelo falante não-nativo a competência do falante nativo, e não revela nenhum aspecto que contribua para que o falante não-nativo tome maior consciência do seu papel dentro da sua própria cultura. Peirce (1995, p. 18) argumenta que:

[...] as teorias de competência comunicativa no campo de aprendizagem de segunda língua deveriam ir além do entendimento das regras apropriadas do uso em uma determinada sociedade, para incluir um entendimento da maneira como as regras de uso são construídas histórica e socialmente para manter os interesses de um grupo dominante em uma dada sociedade.²⁸

O modelo do falante nativo não pode e não deve ser utilizado para fazer comparações entre a competência deste e a do falante não-nativo. Dessa forma, Cook (1996) argumenta que o conceito de competência lingüística em L1 deve permitir certa flexibilidade explicativa de modo que possa justificar o fato de que qualquer falante nativo de uma língua pode adquirir mais de uma língua. Há, segundo o autor, evidência que pessoas que possuem o conhecimento de mais de uma língua não têm, necessariamente, o mesmo conhecimento da sua própria língua que um falante monolíngue, e nem que esse conhecimento corresponde ao conhecimento de língua do falante da L1 ou da L2. Ele conclui então que existe uma multi-competência que implica na existência de “[...] mais de uma língua em uma mesma mente” (COOK, 1996, p. 65).²⁹ Se existe, de fato, uma competência múltipla de natureza lingüística, podemos propor que exista também multicompetência cultural.

O conceito de uma multicompetência cultural que proponho segue os mesmos princípios daqueles descritos por Cook (1996; 2003b) para a multicompetência lingüística. O falante de uma segunda língua tem um conhecimento de aspectos culturais diferente daquele do falante monolíngue. Tal conhecimento poderá influenciar o seu desempenho quando fala a L1 também. Cenoz (2003) analisou a forma que falantes nativos de espanhol utilizam em inglês para fazer pedidos e concluiu que esses falantes fazem pedidos em inglês e em espanhol da mesma forma. Acredita que isto comprova o fato de que “[...] há uma interação entre os dois sistemas e um influencia o outro”³⁰ e que também comprova a existência da hipótese de estilo intercultural (*Intercultural Style Hypothesis*) proposta por Blum-Kulka (1991), uma vez que demonstra que falantes não-nativos, com alto grau de proficiência na L2, parecem desenvolver um padrão intercultural que difere de outros falantes não-nativos com

²⁸ “[...] theories of communicative competence in the field of second language learning should extend beyond an understanding of the appropriate rules of use in a particular society, to include an understanding of the ways rules of use are socially and historically constructed to support the interests of a dominant group in a given society.”

²⁹ “[...] more than one language in the same mind.”

³⁰ “[...] there is interaction between the two systems and their influence on each other.”

um grau de proficiência menor na L2 e de falantes nativos da L2 e da L1. O autor descarta a possibilidade de transferência, pois acredita que a influência seja bidirecional visto que a forma de fazer pedidos desses falantes em espanhol também difere daquela de outros falantes de espanhol monolíngües. Vimos também no capítulo anterior que os professores reconhecem a influência da L2 na L1 no uso de expressões traduzidas que não existem em L1. Esse dado pode também comprovar os efeitos da L2 na L1 como propostos por Cook (1996) e a existência de uma multicompetência.

Além da co-existência de dois sistemas lingüísticos, a multicompetência também pode ser explicada pela exposição do falante a variados contextos sociais e culturais em que a língua é usada. Segundo Hall, Cheng e Carlson (2006, p.230), as diferenças entre o sujeito monolíngüe e o multilíngüe não estão no número de línguas que ele fala, mas “ [...] estão ligadas à variação pragmática no uso da língua em uma experiência social e entre experiências nas quais ele se encontra [...]”.³¹ A proposta de uma multicompetência cultural assemelha-se assim a essa visão de multicompetência baseada no uso (*usage-based multicompetence*). Quando se compara um falante monolíngüe e um falante multilíngüe vê-se que as diferenças resultam também do fato de o falante multilíngüe estar em contato com contextos sócio-culturais diversos que o expõem a diferentes usos da língua. Uma vez que os contextos sócio-culturais se multiplicam, pode-se dizer então que o desenvolvimento da multicompetência cultural é dinâmico e heterogêneo. Dinâmico porque o conhecimento da língua e da cultura estará sempre mudando na medida em que o falante se encontra em novos contextos e heterogêneo porque os diferentes falantes estarão sempre expostos a diferentes situações de acordo com quem é e como vive, isto é, de acordo com suas experiências individuais.

O conceito de uma multicompetência intercultural pode nos levar a entender melhor o conceito da CCI como aparece descrito em Moran (2001), Fantini (2000) e Byram (1997) e discutido neste trabalho. Para esses autores, ao aprender uma L2, faz-se necessário desenvolver a capacidade de entender outra cultura, ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade de conhecer melhor a nossa própria cultura e a nós mesmos.

Moran (2001, p. 18) apresenta um modelo para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno que, resumidamente, pode ser esquematizado da seguinte forma:

³¹ “[...] they are tied to the pragmatic variation in the use of language within and across social experiences in which individuals are engaged [...]”

	Conteúdo	Atividades	Resultados
Saber sobre	Informação cultural	Coleta de informação	Conhecimento da cultura
Saber como	Práticas culturais	Desenvolvimento de habilidades	Comportamentos culturais
Saber por quê	Perspectivas culturais	Descoberta de explicações	Entendimento da cultura
Saber de si próprio	O indivíduo	Reflexão	Autoconsciência

Quadro 1 - Modelo de Moran (2001) para o desenvolvimento da CCI

Tal arcabouço teórico, explica Moran (2001, p. 19), deriva do modelo experimental publicado por Kolb em 1984, que propõe que o aprendizado se dá através da experiência e passa por um ciclo de quatro estágios: a) experiência concreta, que requer a participação do sujeito em uma experiência cultural e ele descobre o **como** participar; b) a observação reflexiva, na qual o sujeito descreve o que experimenta, e descobre **sobre** a cultura; c) a conceitualização abstrata, na qual o sujeito teoriza a respeito do que experimenta e interpreta, adquirindo o conhecimento do **porquê**; e d) a experimentação ativa, na qual o sujeito está pronto para ter nova experiência cultural e responder de acordo com suas estratégias e conhecimento de **si próprio**.

Fantini (2000) afirma que a competência intercultural, ou competência comunicativa intercultural (CCI) possui três dimensões principais que se referem à: a) habilidade de desenvolver e manter relacionamentos; b) habilidade de comunicar eficazmente; e c) habilidade de atingir um acordo para obter cooperação com outros. Além destas três dimensões, ele propõe que o construto da CCI seja também descrito como traços (*traits*), em pelo menos cinco dimensões, e deve ser visto como um processo em desenvolvimento. As cinco dimensões do construto da CCI são: a) conscientização; b) atitudes; c) habilidades; d) saber; e e) proficiência. Neste trabalho, não estaremos levando em conta a dimensão proficiência, uma vez que esta se refere à aquisição dos aspectos lingüísticos. O aluno precisa adquirir as **habilidades** necessárias para **saber** sobre a cultura para que possa desenvolver **atitudes** positivas e, finalmente, ter **conscientização** de si próprio e da sua cultura. O modelo pode ser representado pela figura abaixo:

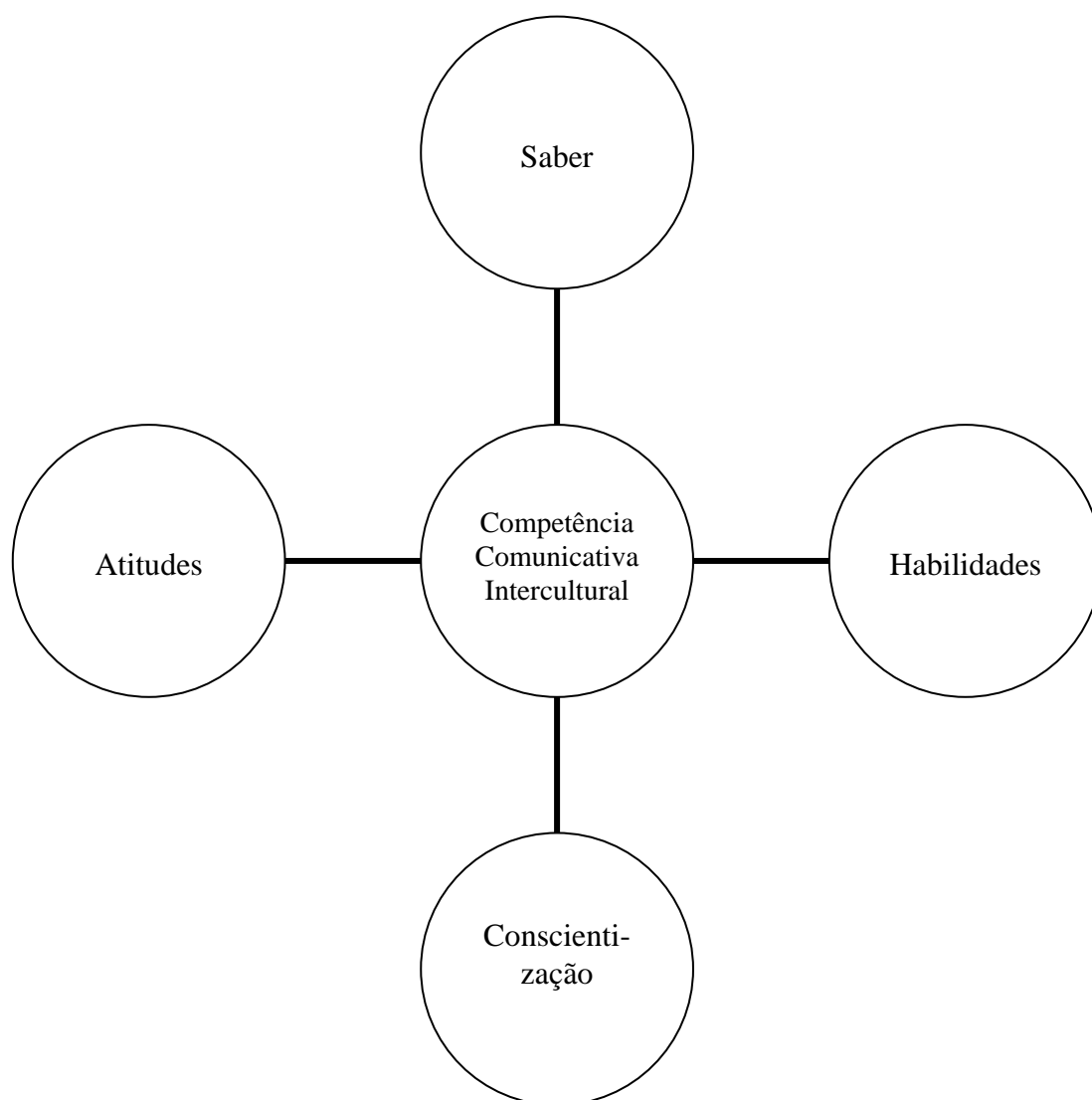


Figura 3 - As quatro dimensões da competência comunicativa intercultural (FANTINI, 2000)

Desses cinco elementos, a conscientização é o elemento chave, visto que leva a um melhor conhecimento, habilidade e atitude, ao mesmo tempo em que é beneficiada pelo desenvolvimento das outras dimensões. A conscientização está sempre ligada ao sujeito, i.e., a conscientização do estado de ser do sujeito. O conceito de conscientização foi inicialmente cunhado por Freire (1987) e é uma visão crítica do sujeito em uma situação social, podendo produzir a transformação do sujeito com os outros, de modo a poder lidar com a realidade de forma crítica e criativa.

Não basta adquirir conhecimento sobre fatos e ter informações sobre a cultura do outro, é necessário desenvolver no aluno as habilidades etnográfica e de observação para que ele possa, através dessas habilidades, chegar a conclusões que o levarão a ter uma atitude mais positiva em relação a outras culturas e ter maior conscientização do seu próprio eu. Isso fará

com que ele tenha maior respeito pelo outro, e compreenda, de forma não avaliativa, a forma de viver, pensar e agir do outro, e, principalmente, no nosso caso em que estamos situados em uma cultura “periférica” (KACHRU, 1992), a forma de aprender a ter uma visão mais positiva de si próprio.

O desenvolvimento da CCI é um processo longo e sem fim. Ocasionalmente, o aprendiz pode estagnar ou regredir durante o processo, e nunca será interculturalmente competente por completo, assim como, raramente poderá atingir a fluência lingüística do falante nativo. O aprendiz estará sempre em um processo de vir a ser. O mesmo processo se dá com o falante de L1. Como já foi discutido no Capítulo 2, língua, cultura e identidade são dinâmicos e estão em constante estado de mudança.

Byram (1997) apresenta o conceito de CCI como sendo um conjunto de saberes que levam o aprendiz a conhecer melhor a si mesmo. Ele parte do princípio que o ensino de L2 está ligado ao conceito de comunicação, mas que esse deve ser entendido como mais do que simplesmente a troca de informações ou o envio de mensagens. Para ele, “[...] até a troca de informação depende do entendimento de como o que é dito ou escrito será percebido e interpretado em outro contexto cultural” (BYRAM, 1997, p.3).³² O modelo de CCI tem como ponto de partida o modelo de “habilidade comunicativa” de van Ek (1986 apud BYRAM, 1997, p. 9). Esse modelo é composto de seis competências e inclui também autonomia e responsabilidade social. As seis competências propostas por van Ek e Trim (1998) são: a) competência lingüística, b) competência sociolingüística, c) competência do discurso, d) competência estratégica, e) competência sociocultural e f) competência social.

Os quatro primeiros elementos têm descrição semelhante àquela discutida anteriormente, quando apresentei o modelo de Savignon nas páginas 64 deste trabalho. As duas últimas são um ganho significativo no conceito de competência comunicativa. A competência sociocultural pressupõe que o aprendiz deverá ter certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural na qual a L2 está inserida. Também implica no uso de um quadro de referência parcialmente diferente daquele que o aprendiz utiliza quando fala sua língua nativa. A competência social implica na vontade e na habilidade de interagir com outros envolvendo assim a motivação, a atitude, a autoconfiança, a empatia e a habilidade de lidar com situações sociais do aprendiz.

Byram (1997), entretanto, critica o fato de van Ek (1986), assim como os seus antecessores em modelos de competência comunicativa, utilizar o falante nativo como

³² “[...] Even the exchange of information is dependent upon understanding how what one says or writes will be perceived and interpreted in another cultural context.”

modelo. O primeiro motivo de crítica é de ordem pragmática e educacional, pois cria um alvo impossível de ser atingido pelo aprendiz, causando um sentimento de fracasso. O segundo motivo é que, mesmo que tal feito fosse possível, implicaria em o aprendiz tornar-se “[...] lingüisticamente esquizofrênico [...]” (BYRAM, 1997, p. 11)³³, pois teria que abandonar a sua própria língua para misturar-se em um outro ambiente lingüístico sendo aceito como falante nativo por outros falantes nativos. Além disto, e mais sério ainda, seria o fato de o aprendiz ter que se separar da sua própria cultura de modo a adquirir uma competência sociocultural nativa e uma nova identidade sociocultural. Tal situação só parece possível nos filmes de espionagem, onde o espião precisa passar por um falante nativo totalmente aculturado ou ainda programas de proteção de testemunha em que as pessoas são enviadas para outros países, o que normalmente não acontece.

A proposta de um modelo de CCI de Byram (1997) passa por uma discussão do que vem a ser uma comunicação intercultural, i.e., da necessidade de sermos entendidos e de nos fazermos compreender em situações interculturais. Devemos, então, considerar que há cinco fatores que interferem nessa comunicação. Ao nos depararmos com uma situação onde interagimos com um falante de outra língua, trazemos para essa interação nossas **atitudes** em relação às pessoas que falam aquela língua. Muitas vezes, mas nem sempre, estas estão representadas em estereótipos e preconceitos, o que gerará uma interação mal sucedida. Além das atitudes, temos também o **conhecimento** que possuímos dos grupos sociais daquele país e suas culturas, e de como se dá a interação em nível individual e na sociedade. Um terceiro fator é a **habilidade de interpretar** documentos, e o termo documento é usado no sentido mais amplo por Byram (1997)³⁴. Essa habilidade depende do conhecimento existente que temos do nosso próprio ambiente e do ambiente do outro. Além da habilidade de interpretar, há também a **habilidade de descobrir e interagir** a qual entra em ação quando o indivíduo possui pouco ou nenhum conhecimento existente da situação ou documento. Esses fatores podem ser adquiridos por experiência, observação, e reflexão, mas podem também ser adquiridos em uma sala de aula. Daí, o quinto fator, a educação, que não está diretamente relacionado com a comunicação intercultural em si, mas tem papel importante em relação a todos os outros, principalmente em uma situação onde a L2 é aprendida como língua estrangeira. Essa educação terá que ser política, e transdisciplinar, e objetivar o desenvolvimento da conscientização cultural crítica do aprendiz.

³³ “[...] linguistically schizophrenic [...]”

³⁴ Byram (1997) inclui na sua definição ampla de documento, qualquer texto escrito ou falado. Entre os exemplos dados pelo autor estão documentários televisivos, panfletos turísticos, ou até mesmo livros-texto para aprendizagem de línguas.

Assim, é criada a figura de um falante intercultural, distinta do falante nativo. Esse falante intercultural, por sua vez, pode desenvolver uma CCI, que tem como componentes básicos o conhecimento, a habilidade e as atitudes complementados por valores que possuímos por sermos membros de vários grupos sociais ou culturas no sentido restrito. Esses componentes e as atitudes são a fundação da CCI. Os saberes estão descritos em Byram, Nichol e Stevens (2001) como sendo:

- Atitudes interculturais (saber ser) – envolvem entre outras coisas a vontade de relativizar os próprios valores, crenças e comportamentos e procurar entender como eles podem ser vistos por alguém de outra cultura. Envolvem a habilidade de descentrar-se.
- Saberes – compostos do conhecimento dos processos sociais e das ilustrações destes processos e produtos, incluindo o conhecimento sobre as outras pessoas e como outras pessoas se vêem a si mesmos.
- Habilidade de interpretar e fazer relações (saber compreender) – envolve a habilidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura e explicá-los e relacioná-los com outros de sua própria cultura.
- Habilidade de descobrir e interagir (saber aprender/fazer) – envolve a habilidade de operacionalizar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura dentro dos limites de tempo real da comunicação e interação.
- Consciência crítica cultural (saber pertencer) – implica na habilidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos a sua própria cultura e a do outro.

É possível estabelecer uma relação entre os modelos de Moran (2001), Fantini (2000), Byram (1997) e Kolb (1984). Vemos na figura da página seguinte que o modelo experimental de Kolb pode ser aplicado aos três modelos de CCI propostos:

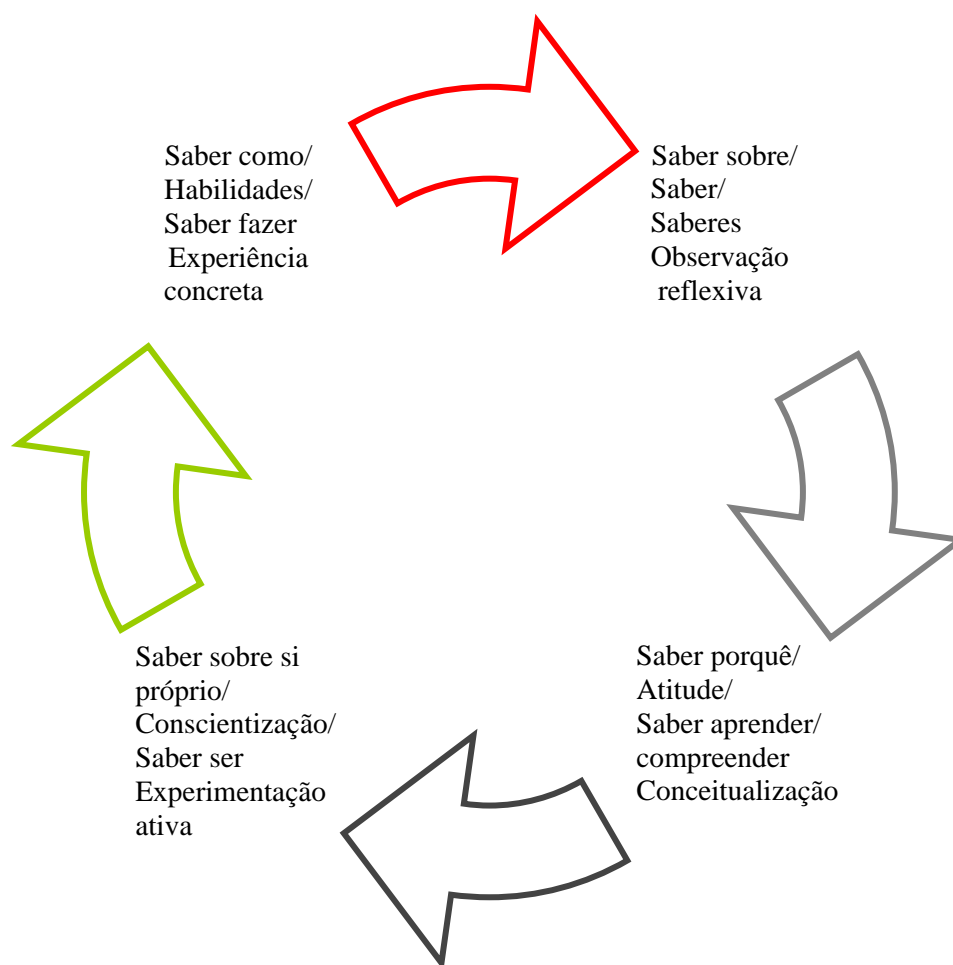


Figura 4 - Os modelos de Moran (2001), Fantini (2000), Byram (1997), e Kolb (1984) revisitados

A cada um dos saberes corresponde uma série de objetivos designados como sendo “[...] uma gama de habilidades, conhecimento e atitudes que não precisam ser necessariamente o resultado da aprendizagem diretamente relacionada com a aprendizagem da língua” (BYRAM, 1997, p. 49).³⁵ Isso é possível uma vez que o aprendiz traz para a situação de aprendizagem um conhecimento prévio de mundo, presente nele antes mesmo de a aprendizagem da segunda língua ter início.

Entretanto, apesar de o aprendiz trazer para a sala de aula todas as suas experiências prévias, ele não tem consciência de como elas podem influenciar de maneira positiva ou negativa o seu entendimento da outra língua e cultura. Cabe ao professor a tarefa de criar, no aluno, a conscientização crítica necessária, chamando a atenção e discutindo as possíveis conseqüências desta ou daquela atitude implícita no uso da língua. É preciso que o

³⁵ “[...] a range of skills, knowledge and attitudes which may not necessarily be the outcome of learning directly related to language learning.”

professor estimule nos aprendizes a reflexão e a problematização da realidade para levar a uma revisão dos pré-conceitos e estereótipos trazidos do conhecimento de mundo para que, através de trocas múltiplas, possa chegar à aceitação da diversidade cultural existente em todo e qualquer grupo social em que está inserido, e no mundo como um todo.

Tomemos como exemplo a primeira lição da maioria dos livros-texto de ensino de língua inglesa. Os alunos aprendem a cumprimentar alguém em inglês, a se despedir e a se apresentar. Em geral, as frases são *'Hello, how are you?'*, *'Good bye'*, e *'My name is John.'* Isso pode levar o aluno a pensar que todos os falantes de língua inglesa utilizam essas frases para essas funções da língua. Além do mais, raramente há referência aos gestos que acompanham tais frases. Seria interessante que o professor discutisse a linguagem não-verbal que acompanha tais frases e mostrasse que, nem sempre, todos os falantes de língua inglesa agirão da mesma forma. Uma amostra de como isso varia, também, nos diferentes locais e grupos sociais aqui no Brasil, permitiria que o aluno não só entendesse melhor a sua própria cultura, no sentido restrito, como o fato de que os falantes nativos de língua inglesa também têm as mesmas diferenças. Ensinar uma L2 não deve ficar restrito aos aspectos lingüísticos apenas, pois com as mudanças de paradigma, aprender uma L2 é uma forma de descobrir culturas multifacetadas de outros povos e as muitas vozes que compõem a própria cultura.

Para concluir este capítulo, vemos que o conceito de competência vem sofrendo modificações significativas desde que foi cunhado e descrito por Chomsky em 1965. Inicialmente construído como um conceito absoluto utilizado para descrever o conhecimento do falante-ouvinte nativo ideal, adquire, com o tempo, uma natureza relativa com o caráter de habilidade, e é expandido para um conceito de multicompetência que se aplica mais adequadamente ao falante não-nativo no processo de aquisição de uma L2. Isso pode ser visto na variedade de modificadores que o termo “competência” adquire, de modo que cada um dos significados destas novas combinações possa ser entendido como representações de diferentes conceitos. Assim, a palavra “competência” vem acompanhada de modificadores como comunicativa, sociolingüística, cultural, sociocultural e, finalmente, intercultural.

No contexto da aprendizagem de inglês como uma língua internacional, o conceito de competência comunicativa objetivando a norma padrão do falante nativo é criticado como tão utópico, quanto a noção do falante ideal; não realista, porque não reflete o *status* de língua franca do inglês; e restrito, por limitar a autonomia do aprendiz e do professor (ALPTEKIN, 2002). Numa visão de ensino de língua inglesa como meio de comunicação internacional e intercultural, a competência comunicativa ganha, então, novos contornos que implicam a inclusão de elementos como proficiência, cultura, habilidades, atitudes, concientização e

consciência crítica cultural. Assim, desenvolver a CCI no aprendiz de língua inglesa como L2 significa muito mais do que o que tem sido feito até agora. A “[...] educação às línguas estrangeiras veicula não apenas informações culturais, mas principalmente atitudes e valores que dizem respeito a pessoas reais” (BRUN, 2005, p. 92).

O desenvolvimento da competência comunicativa deixa de ser a meta primordial do ensino de L2 e passa a ser subordinado ao desenvolvimento da CCI. É importante lembrar, no entanto, que o conceito de CCI não é a soma dos conceitos de competência comunicativa e consciência cultural. O conceito de CCI é típico de uma visão pós-modernista da sociedade em que muitos dos encontros entre indivíduos constituem “[...] interações entre múltiplas identidades de atores sociais e das percepções das identidades de cada um” (SERCU, 2002, p. 63).³⁶

Desenvolver o CCI no ensino de inglês como L2 em um mundo globalizado faz-se necessário se quisermos que esse ensino seja relevante. O desenvolvimento da CCI levará o aluno a aprender a viver com o outro, seja esse outro um falante de L2 ou mesmo de L1.

No próximo capítulo, apresentarei uma análise dos livros-texto utilizados pelos professores em dois centros de ensino de L2, para mostrar como a ausência do objetivo em desenvolver a CCI através do ensino pode ser contornada se o professor souber analisar o conteúdo cultural apresentado, muitas vezes de forma subliminar. Isso significa que o professor precisa aprender a fazer.

³⁶ “[...] encompass interactions between the social identities of social actors and their perceptions of each other’s identities.”

4 O PROFESSOR E O LIVRO-TEXTO: COMPONENTES CULTURAIS E MEDIAÇÕES INTERCULTURAIS – APRENDENDO A FAZER

4.1 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO-TEXTO

Aprender a fazer está diretamente associado ao desenvolvimento da habilidade profissional de ser professor. Segundo Delors (1996) a educação do profissional, qualquer que seja a área, deve passar por uma adaptação, deixando de ser uma mera transmissão de conhecimento para desenvolver habilidades específicas, para se tornar uma educação que demanda a aplicação intensiva da informação, do conhecimento e da criatividade permitindo o desenvolvimento de uma competência pessoal. Essas novas formas de competência pessoal, segundo o autor, estão baseadas em “[...] conhecimentos teóricos e práticos combinados com dinamismo pessoal, habilidade de resolver problemas, de tomar decisões e de trabalhar em grupo” (DELORS, 1996).¹ Podemos dizer que em relação ao professor e à sua formação profissional, um dos elementos essenciais que permitam o desenvolvimento de uma competência pessoal é a sua habilidade de lidar com o material didático.

Dentre a variedade de material pedagógico disponível para o ensino de L2, o livro-texto continua sendo o principal instrumento de difusão da língua e da cultura dos falantes de L2. Littlejohn (1998, p. 190) considera o livro-texto “[...] o instrumento mais poderoso [...]”² na difusão de novas idéias e na maneira como dá forma à prática de ensino. Não existe livro-texto neutro e o conteúdo por ele apresentado revela, em geral, uma forma de ver o mundo através das lentes culturais do autor. Além disto, os chamados livros-texto globais apresentam contextos culturais e tópicos que podem parecer irrelevantes para os alunos. Bell e Gower (1998) relatam, em um estudo de caso sobre um livro-texto escrito por eles, como precisaram negociar uma série de valores e crenças pessoais com os editores de modo a terem o livro publicado. Um desses aspectos, por exemplo, foi o conteúdo das lições. Como eles não podiam satisfazer a todos, tiveram que negociar.

[...] Não incluímos alguns textos que usaríamos com nossos alunos sob o argumento de que não caíam bem em tal e tal país. Não queríamos omitir assuntos como sexo, drogas, religião e morte (ainda os temas tabus dos livros-texto de L2), mas nos encontramos em uma situação onde não só

¹ “[...] a body of theoretical and practical knowledge combined with dynamism, and good problem-solving, decision-making, innovative and team skills.”

² “[...] the most powerful device [...]”

tivemos que fazê-lo como esperavam de nós que fizéssemos. (BELL; GOWER, 1998, p. 128, grifo dos autores).³

A pressão que sofrem os autores de livros-texto pode explicar, por exemplo, o resultado da pesquisa feita por Risager (1991). Em uma avaliação de livros-texto de nível elementar na Escandinávia, a autora demonstrou que há uma tendência nos livros que parece generalizável para toda Europa Ocidental. Ela mostra que todos os livros apresentam pessoas da classe média ou sem definição de classe social, que conversam sobre coisas triviais em contextos de consumo ou diversão. Esses personagens não têm subjetividade ou sentimentos e tudo que pode ser considerado provocativo ou conflituoso é evitado. Apesar de ainda ser possível encontrar livros-texto que se encaixem nessa descrição, muitos dos livros mais modernos já incluem temas controversos e diferentes grupos culturais. Entretanto, qualquer que seja o viés cultural apresentado pelo livro, o professor precisa estar preparado para refletir sobre o texto e modificá-lo ou adaptá-lo de modo a desenvolver a CCI dos alunos. Isso dependerá, em grande parte, de como o professor lida com o livro na sala de aula. Segundo Bell e Gower (1998, p. 118), “[...] livros-texto são instrumentos que tomam vida e significado quando há um professor presente.”⁴

Há professores, por exemplo, que omitem lições inteiras por não se sentirem confortáveis com o conteúdo cultural (GRAY, 2000). Este tipo de atitude pode ser justificado se o conteúdo cultural ofende à sensibilidade cultural do aluno ou é totalmente irrelevante. O guia do professor do *Inside Out Intermediate* (GOMM; HIRD, 2000), por exemplo, acrescenta notas para o professor, indicando a necessidade de omitir determinadas atividades caso não estejam de acordo com a cultura do aluno. Por outro lado, o texto pode ser usado de modo a desenvolver uma atitude crítica no aluno diante do tema proposto⁵. Ao invés de adotar a técnica do ‘ache a resposta certa’ típica da abordagem de compreensão de texto, o professor pode, ao invés de eliminar o texto, levar o aluno a refletir sobre o seu conteúdo de forma crítica, na qual os aspectos culturais terão papel importante. Cots (2006), por exemplo, apresenta um modelo baseado na análise crítica do discurso para demonstrar como as perguntas de um texto podem ser modificadas de modo a levar o aluno a refletir sobre si próprio e sobre a cultura.

³ “[...] We did not include some texts we would have used with our own students, on the grounds that they would not go down well in such and such a country. We did not want to fight shy of sex, drugs, religion and death (still **the** taboo subjects in EFL coursebooks) but found ourselves doing so and being expected to do so.”

⁴ “[...] Coursebooks are tools which only have life and meaning when there is a teacher present.”

⁵ Neste caso os temas são namoro e astrologia.

Apesar de os livros-texto serem criticados com freqüência, seja pelo conteúdo sexista (PORRECA, 1984), seja pelo fato de não estarem alinhados com resultados das mais recentes pesquisas em lingüística aplicada, ou ainda por criarem uma cultura de dependência no professor (HUTCHINSON; TORRES, 1994), continuam sendo produzidos em número cada vez maior e com um número maior de componentes. Enquanto na década de 80 era acompanhado de um manual do professor, um livro de exercício e às vezes de uma fita cassete, hoje o livro-texto chega ao mercado não só com esses elementos, mas também com *websites*, livros de atividades extras, DVD, CD-ROM, e mais recentemente com *flipcharts* interativas para o quadro eletrônico (*e-board*).⁶ O manual do professor traz hoje um *script* muito mais detalhado que pode ser seguido ao pé da letra, ao invés de conter somente instruções básicas e respostas aos exercícios. Assim, se bem utilizado, como demonstram Hutchinson e Torres (1994, p. 322), “[...] o que o livro-texto faz é criar certa ordem no caos em potencial”⁷, dada a natureza complexa e desordenada do processo de aprendizagem de uma L2.

Dependendo do contexto educacional, o professor escolhe o material didático com o qual vai trabalhar, como é o caso de algumas universidades, algumas escolas particulares de ensino fundamental e médio e nas escolas públicas, em geral. Nestas últimas, especificamente, a língua inglesa não parece ser uma área que preocupa os especialistas do MEC no seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois, segundo Xavier e Urio (2006, p. 30), “[...] até hoje nenhuma avaliação foi realizada envolvendo livros de língua estrangeira para educação básica”. Assim sendo, não há distribuição de livros para o ensino de língua inglesa e os professores vêm-se obrigados a adotar a técnica do “cortar e colar” de vários livros, revistas e documentos da *internet* para criar seu próprio material didático. Para esses professores, que têm a liberdade de escolha, é necessário cursos de formação de professores que lhes dêem instrumentos adequados para adotar ou criar material condizente com o objetivo proposto nesta tese, isto é, desenvolver a CCI do aluno.

Neste capítulo, proponho avaliar os livros-texto utilizados pelas instituições nas quais as observações de aulas foram feitas para a obtenção dos dados desta pesquisa, e comparar tais avaliações com as análises feitas pelos quatro professores. O objetivo é determinar o conteúdo cultural dos livros e a possibilidade de desenvolver a CCI dos alunos

⁶ O livro *New Cutting Edge* publicado pela Pearson Longman, por exemplo, apresenta esse recurso conforme a propaganda apresentada na página 21 da *ELT professional*, issue 49, March 2007.

⁷ “[...] what the textbook does is to create a degree of order within potential chaos [...]”

através das atividades propostas, analisando até que ponto esses professores podem reconhecer e avaliar o conteúdo cultural.

O guia utilizado nesta pesquisa (ver APÊNDICE D) foi adaptado de Skopinskaja (2003), que conduziu um projeto de pesquisa, no qual aproximadamente uma centena de professores de inglês e francês de diferentes países analisou o conteúdo cultural dos livros-texto adotados. A opção por adaptar esse instrumento origina-se no fato de a autora ter-se preocupado em desenvolver um instrumento de análise de livro-texto de modo a identificar até que ponto esses livros desenvolviam a CCI dos alunos. Outros instrumentos disponíveis na literatura não fazem referência ao conteúdo cultural ou o fazem de forma superficial, como será discutido na subseção que se segue.

Ao aprender a fazer, o professor poderá incluir nas suas aulas atividades e discussões que incluam as diferentes representações identitárias e culturais presentes na sala de aula e as revele tão importantes quanto todas as outras apresentadas pelo livro-texto.

4.2 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DO LIVRO-TEXTO

O professor de L2 precisa estar preparado para analisar e identificar elementos culturais presentes no material didático por ele adotado e estar apto a complementar a informação quando necessário. Os pesquisadores do projeto Durham (BYRAM *et al.*, 1990), por exemplo, concluíram que os alunos percebem a significação do conteúdo cultural apresentado no livro-texto e valorizam a forma como o professor complementa as informações, trazendo para a sala de aula outras experiências vividas por ele, enriquecendo a imagem trazida pelo livro. Os alunos também foram capazes de detectar a relação entre a imagem da França apresentada no livro e algumas particularidades culturais do país. Os pesquisadores concluíram ainda que o livro-texto influenciou muito o conhecimento internalizado pelos alunos sobre a cultura francesa. A minha própria experiência como professora de inglês mostra que muitos alunos, que têm a oportunidade de viver em países do círculo interno (KACHRU, 1992) em programas de intercâmbio são capazes de distinguir as diferenças das representações culturais apresentadas nos livros e o que de fato vivem nestes países.

O livro-texto é a espinha dorsal dos cursos de língua inglesa, tanto no instituto de língua, como no curso de extensão em análise. Apesar de os professores opinarem sobre o

livro-texto, que acham mais adequado, a decisão final fica nas mãos da coordenação do curso. Entretanto, os docentes têm a liberdade de lidar com o conteúdo do livro da forma que melhor os convier nas suas aulas. Adaptações, suplementações ou utilização de material complementar sempre acontecem, mas grande parte da interação na sala de aula é determinada e formada pelo conteúdo apresentado no livro-texto adotado pela instituição. No entanto, na maioria das vezes, os professores tendem a seguir o livro-texto, sem fazer maiores modificações e, muitas vezes, sem estarem conscientes do conteúdo cultural apresentado, ou não dando a devida importância, mesmo quando esse conteúdo aparece em forma de notas culturais no manual do professor. Segundo William (1983, p. 251), “[...] é uma ironia o fato de que aqueles professores que mais dependem do livro-texto são também os menos qualificados para interpretar as intenções do livro ou avaliar seu conteúdo e seu método.”⁸ Isto se dá também pelo fato de que esses professores não têm, em muitos casos, entendimento suficientemente claro da sua própria cultura. Muitas vezes, não são capazes de analisar criticamente o conteúdo apresentado no livro e reduzem o ensino de cultura à comparação de fatos.

Outros fatores que contribuem para o modo como o professor vê e usa o livro-texto são: a experiência e a formação, o número de horas que trabalha por semana, a política da instituição e a qualidade do livro-texto. Assim sendo, um professor inexperiente, com trinta horas de aula por semana em uma escola, onde o uso do livro-texto é encorajado, poderá usar o livro durante 80% do tempo. Enquanto isso, um professor mais experiente, que só trabalha 15 horas por semana em uma escola, que estimula o uso da criatividade vai usar o livro-texto por menos tempo. Qualquer que seja o caso, segundo Davies e Pearson (2000), os professores usam, em geral, o livro-texto de três maneiras:

- a) Como curso: o livro determina o que vai ser ensinado, quando e como.
- b) Como conteúdo programático e a principal fonte de material: o livro é usado como base para o conteúdo programático, mas o professor adapta e complementa o material.
- c) Uma pequena parte do curso: o professor utiliza livros paradidáticos, vídeos, e outros tipos de material suplementar e o livro-texto é usado principalmente para dever de casa.

Os professores participantes desta pesquisa têm experiência e qualificação suficientes que os permitem o uso do livro de forma flexível, mas há questões institucionais

⁸ “[...] It is ironical that those teachers who rely most heavily on the textbook are the ones least qualified to interpret its intentions or evaluate its content and method.”

que os obrigam a segui-lo talvez por mais tempo do que desejem. Além do número de aulas que dão por semana, há também os testes que os alunos devem fazer durante o semestre. Esses testes levam em conta o conteúdo gramatical apresentado no livro, impedindo assim que os professores utilizem maior tempo de aula para discutir o conteúdo cultural. Podemos dizer, então, que no contexto desta pesquisa, o livro é utilizado em ambas as instituições como uma combinação de a) e b) acima.

Escolher e avaliar um livro-texto não é tarefa fácil e requer do professor constante reavaliação do material que utilizado. A literatura sobre avaliação de livros-texto sugere vários critérios e *checklists*, mas como afirma Sheldon (1988, p. 245), “[...] está claro que a avaliação de um livro-texto é uma atividade fundamentalmente subjetiva e que nenhuma fórmula, tabela ou sistema perfeito jamais servirá de medida.”⁹ O autor critica também o fato de que, até aquela data, as *checklists* eram raras e de difícil aplicação. Na lista de critérios que propõe, chama a atenção do professor para observar se há estereótipos de gênero, etnia, e classe social presentes no livro-texto e se as realidades sociais indesejáveis, tais como desemprego, pobreza ou racismo, foram omitidas. Da década de oitenta para cá, outras *checklists* já foram desenvolvidas e o conteúdo cultural aparece em maior ou menor grau.

Littlejohn (1998), apesar de reconhecer que tais listas são úteis para a seleção de material didático, também as critica afirmando que envolvem fazer “[...] julgamentos gerais e superficiais do material ao invés de examinar a fundo o que o material contém. Também contêm suposições implícitas do que é ‘desejável’ encontrar no material” (LITTLEJOHN, 1998, p.191).¹⁰ Propõe então um quadro de referência que permite que o material ‘fale por si só’ permitindo ao professor uma visão interna do seu conteúdo de modo a melhor controlar a sua concepção e uso.

Uma das obras mais completas sobre a seleção de livro-texto é *Choosing your textbook* de Cunningsworth (1995). O autor apresenta uma extensa lista de itens a serem levados em consideração na avaliação de um livro-texto. No capítulo 7, apresenta as perguntas a serem feitas para a análise dos valores sociais e culturais, incluindo fatores que revelam preocupação com a presença de sexismo, da existência e tipo de relações sociais entre os personagens, e dos sentimentos e valores revelados por esses personagens. Antes de esse livro ser publicado, Skierso (1991), publicou um artigo sobre avaliação de livro-texto e

⁹ “[...]It is clear that coursebook assessment is fundamentally a subjective, rule-of-thumb activity, and that no neat formula, grid, or system will ever provide a definitive yardstick.”

¹⁰ “[...] making general, impressionistic judgments on the materials, rather than examining in depth what the materials contain. Typically, they also contain implicit assumptions about what ‘desirable’ materials should look like.”

incluiu na sua lista aspectos como sensibilidade cultural e integração do conteúdo, explicações culturais das diferenças entre pronúncia, vocabulário e estruturas gramaticais entre o inglês britânico e americano, e a existência de exercícios e gravuras que não possuam conteúdo estereotipado.

Vemos, assim, que o conteúdo cultural começa a ter maior relevância nas *checklists* e, à medida que o reconhecimento de que cultura e língua são inseparáveis, passa a ter papel de maior destaque no ensino de L2.

Byrd (2001) também menciona o conteúdo cultural, observando se este é compreensível e culturalmente apropriado para os alunos. Entretanto, “[...] observa-se que as questões sobre cultura, quando presentes, estão sempre colocadas no final das *checklists*, quase como um apêndice” (CORTAZZI; JIN, 1999, p. 202).¹¹

Uma exceção pode ser feita à forma como Hedge (2000) trata o assunto. Ao discutir os estágios necessários para a escolha do livro-texto, propõe que o primeiro deles seja o de avaliar o conteúdo do livro em relação aos objetivos que estabelece. O exemplo dado é justamente se o livro propõe como um dos princípios subjacentes, isto é, o entendimento da cultura do outro como fator importante no aprendizado de uma língua. As perguntas que sugere como guia são, por exemplo, se o livro apresenta semelhanças e diferenças entre as culturas dos alunos e dos outros de forma não-condescendente ou ainda, se o livro apresenta a cultura nacional como monolítica ou demonstra conscientização de variação cultural.

Ainda que não seja uma tarefa fácil e ainda que a *checklist* ideal ainda não tenha sido escrita, a proposta neste trabalho é de que o professor de L2 esteja preparado não só para avaliar livros-texto como saiba distinguir de forma crítica a melhor *checklist* a ser utilizada. O tema deveria ser incluído no curso de graduação como algo de maior importância do que o que tem sido tratado até o momento.

Não há dúvida de que tem existido uma crescente preocupação com o conteúdo cultural expresso nos livros-texto e a forma como é apresentado. Entretanto, mesmo em livros mais modernos, o tema que predomina é a estrutura gramatical a ser apresentada e exercitada nas lições, ainda que de forma comunicativa, e o desenvolvimento das quatro habilidades. Tomlinson (1998) define um livro-texto como sendo:

Um livro-texto que provê o material base de um curso. Ele tem como objetivo dar o máximo possível em um só livro e é estruturado de modo que possa servir como o único livro que os alunos necessariamente usarão

¹¹ “[...] It is noticeable that questions about culture, if present, are nearly always placed at the end of the checklist, almost as an afterthought.”

durante o curso. Tal livro inclui, em geral, exercícios em gramática, vocabulário, pronúncia, funções e as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar (TOMLINSON, 1998, p. ix).¹²

Aspectos culturais não são sequer mencionados na definição acima e, em geral, são apresentados de forma superficial, servindo como cenário de uma peça, onde a língua aparece como atriz principal. Em alguns livros-texto mais tradicionais, a cultura aparece como informação nos textos e os exercícios que seguem têm como objetivo aprender e aceitar fatos. Um exemplo típico deste tipo de lição é a que apresenta algum tipo de comemoração nacional como *Dia da Independência* ou *Halloween*. Os textos são sempre adaptados e contêm fatos de como, quando, onde, são feitas essas comemorações. Raramente discutem questões históricas ou o porquê das mesmas. Na maioria das vezes, a intenção do autor do livro é apresentar algum ponto gramatical ou vocabulário em contexto.

O termo “segundo plano” é, às vezes, utilizado nesses contextos para denominar o ensino de cultura. Isto revela

[...] qual visão de cultura está inerente a esse tipo de ensino. Implica que forma o segundo plano para alguma outra coisa, isto é, a língua, que está no primeiro plano, e conseqüentemente, deve ser considerada como mais importante” (FENNER, 2000, p.143).¹³

Livros-texto como *True Colors* (BLACKWELL, 1998), ou *Icon* (FREEMAN; GRAVES; LEE, 2005), apenas para mencionar alguns, trazem notas culturais no guia do professor as quais informam sobre aspectos sociolingüísticos como, por exemplo, quando e com quem usar expressões como *How's it going?* ou *How're things?*, ou explicações do tipo o que é aceito ou é tabu em conversas sobre as características do emprego que se tem, ou ainda, informações factuais sobre o que é um *reality show* e a popularidade desse nos EUA. Tais informações pertencem ao que é visível do ‘iceberg cultural’ (HALL, E., 1973). Os valores e crenças que se encontram abaixo da linha d’água, e que explicam os fatos, raramente são apresentados, ficando a cargo do professor a conscientização da sua importância e da sua apresentação em sala de aula.

¹² “[...] A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course. Such a book usually includes work on grammar, vocabulary, pronunciation, functions and the skills of reading, writing, listening and speaking.”

¹³ “[...] what view of culture is inherent in this type of teaching. It implies forming the background to something else, namely language, which is in the ‘foreground’, and, therefore, must be regarded as more important.”

Grady (1997), na análise crítica que faz do conteúdo do livro 3 da série *Intercom 2000* (CHAMOT; DIAZ; GONZALEZ, 1991), mostra como o “[...] o discurso apresentado no texto representa visão limitada dos aprendizes de segunda língua, sobre o que eles são capazes, e sobre a maneira como eventualmente usarão inglês.” (GRADY, 1997, p. 7).¹⁴

Oliveira (2005), em uma análise preliminar dos livros 1 das séries *New Interchange* (RICHARDS, 1997), e *Skyline* (BREWSTER; DAVIES; ROGERS, 2001) e do livro intermediário da série *Inside Out* (KAY; JONES, 2000), mostra como os mitos fundadores da sociedade americana estão neles representados de forma subliminar. A autora demonstra, por exemplo, como o mito do pragmatismo e individualismo podem ser identificados na Unidade 2 do *Inside Out Intermediate*. O tema da Unidade é *Relax* e o livro de auto-ajuda *The little book of calm* é apresentado como uma forma de relaxar melhor. O texto na página 17 apresenta uma pessoa chamada Sally que leu o livro e faz seus comentários a respeito. É interessante ver como os dois mitos podem ser identificados nesta lição através do ‘faça você mesmo’.

Auerbach e Burgess (1985) demonstram a existência de um currículo subliminar em livros de inglês para imigrantes nos EUA, que trata os alunos como recipientes da língua e aprendizes de comportamentos, que apóiam o *status quo*, ao invés de tratá-los como adultos com capacidade de análise crítica da situação em que se encontram. Os autores descrevem os temas que costumam aparecer nesses livros (como ‘Visita ao médico’ e ‘Preencher formulários’) e criticam o fato de os livros nunca apresentarem temas como ‘Discutindo os seus direitos de imigrante’ ou ‘Reclamando sobre problemas no local de trabalho’, por exemplo.

Da mesma forma, Graves (2000, p. 200) alerta para o fato de que “[...] livros-texto representam a visão de linguagem, aprendizagem e contexto social pertencente aos autores e editores.”¹⁵ A autora chama a atenção do professor para a necessidade de, ao adotar um livro, fazer uma investigação dessas visões que estão embutidas na linguagem dos textos, diálogos, nas gravuras, desenhos e personagens, e de como os alunos devem trabalhar com este material. Como autora de livros-texto¹⁶ não se isenta da culpa de ter apresentado tópicos no seu livro que são considerados não controversos e que são tratados de forma neutra, uma vez que estes livros serão vendidos no mercado internacional.

¹⁴ “[...] the discourse presented in this text represents a limited view of second language learners, of what they are capable of, and of the ways in which they will eventually use English.”

¹⁵ “[...] Textbooks represent a view of language, learning, and social context held by authors and editors.”

¹⁶ Kathleen Graves é co-autora da série *East West* que foi muito popular em centros binacionais no Brasil no início da década de 90.

Igualmente, em uma revisão crítica da literatura sobre o ensino de cultura, Paige *et al.* (2005) concluiu que: a) há uma predominância do uso do livro-texto em sala de aula; b) o material didático trata aspectos culturais de modo superficial, o que reforça os estereótipos enganosos; c) a informação cultural apresentada se restringe a fatos básicos e sugere que é necessário uma pesquisa de livros-texto alternativos que “[...] incorporem uma gama maior de elementos culturais e envolvam o aprendiz mais ativamente no processo de aprendizagem da cultura” (PAIGE *et al.*, 2005, p. 57).¹⁷

Um livro-texto nunca será escrito somente para suprir as necessidades dos nossos alunos. Apesar de instrumento útil e prático, é preciso que seja adaptado ao nosso contexto e objetivo, suplementado com outros tipos de material didático, evitando-se que seja seguido religiosamente página por página. Além disso, o professor precisa fazer uma análise criteriosa do conteúdo cultural descrito ou embutido no livro e ficar atento para possíveis mensagens subliminares que possam estar presentes nos diálogos, leituras, fotos e exemplos de gramática.

Singhal (1998) ao analisar o conteúdo do livro *Interchange* (RICHARDS, 1993), encontra certos aspectos positivos na maneira como a língua inglesa e a cultura dos falantes dessa língua são tratadas, afirmando que a forma como os atos de fala são apresentados mostra ao aluno que a maneira como o que é dito e interpretado depende da cultura. Entretanto, admite que pelo fato de seus alunos terem necessidades específicas quando usam a língua inglesa, o livro adotado não é adequado na sua totalidade. Tal fato a obriga a adaptar as atividades e a buscar outros tipos de recursos didáticos que satisfaçam essas necessidades.

Kramsch (1987 apud PAIGE *et al.*) em uma análise feita de oito livros para iniciantes para o ensino de alemão nos Estados Unidos observou que os diálogos e exercícios nos livros tendem a levar o aluno a visões subjetivas da cultura americana com generalizações apresentadas sobre a cultura alemã. A autora concluiu que o conteúdo dos livros e o seu uso poderiam de fato impedir o desenvolvimento de um entendimento positivo da cultura do outro.

Entretanto, não é necessário avaliar todo o livro para saber se as atividades contribuem ou não para o desenvolvimento da CCI. O professor pode, a cada atividade planejada, estar atento para os aspectos culturais relevantes. Assim como existem critérios para avaliar livros-texto, existem também guias que ajudam o professor a avaliar e adaptar as atividades e tarefas utilizadas em sala de aula.

¹⁷ “[...] incorporate a far wider range of cultural elements and involve the learner more actively in the culture learning process.”

Brown (2000, p. 202) sugere uma *checklist* com oito critérios, que ajudam o professor a analisar técnicas de ensino de modo a valorizar a conexão língua e cultura e rever os princípios que sustentam o seu ensino. Entre as perguntas sugeridas, Brown inclui o reconhecimento do sistema de valores e crenças do aluno, a não-representação de estereótipos, seja da cultura do aluno, seja de outras culturas, ou a sensibilidade aos papéis exercidos por homens e mulheres na cultura do aluno.

Graves (2000, p. 201-202) também sugere uma lista de perguntas que ajudam o professor a explorar as pressuposições subjacentes ao livro-texto de modo a ajudá-lo a descobrir se suas crenças e valores em relação àquilo que os alunos devem aprender, e como devem aprender coincidem com as crenças e valores entremeados no livro-texto. A autora inclui, por exemplo, perguntas sobre como as pessoas estão representadas no texto, os tópicos tratados, os exemplos de linguagem, se o material visual favorece uma visão de um determinado gênero, raça, classe ou cultura. Segundo a autora:

Sua habilidade para adaptar o livro-texto de modo que ele se alinhe às suas crenças e propósitos dependerá da clareza dessas crenças e do seu próprio papel, e quão à vontade você se sente em trazer para um primeiro plano e em lidar com assuntos que têm base ideológica (GRAVES, 2000, p. 201).¹⁸

Se a crença e o propósito do ensino de L2 é o desenvolvimento da CCI, proponho, então, que o objetivo do ensino da L2 seja o de levar o aluno a um processo de aprendizagem, no qual ele tenha a oportunidade de lidar com as quatro dimensões descritas no Capítulo 3, de modo a desenvolver essa competência, além de questões inerentes à própria língua. Para cada uma das quatro dimensões, o professor poderá fazer as seguintes perguntas, para que lhe sirvam de guia durante as atividades utilizadas em sala de aula:

- **SABER:** Que tipo de informação sobre a cultura do outro é necessária para o aluno? Que tipo de informação sobre a cultura está sendo apresentada no livro-texto?
- **HABILIDADES:** Como vou desenvolver as habilidades etnográficas e de observação no aluno?
- **ATITUDES:** Que tipo de atitudes resultarão desta atividade?
- **CONSCIENTIZAÇÃO:** Quão consciente de si e dos outros estará o aluno ao final desta atividade?

¹⁸ “[...] Your ability to adapt a textbook so that it aligns with your beliefs and purposes will depend on clarity about those beliefs and your own role, and comfort with bringing to the fore and dealing with issues that are ideologically based.”

A partir dessas perguntas, o professor poderá elaborar atividades que levem o aluno a desenvolver a sua CCI, seja de acordo com a atividade apresentada no livro-texto, seja através de adaptações/complementações feitas pelo próprio professor.

Qualquer que seja o instrumento utilizado, o importante é o entendimento do professor do conteúdo cultural que deve ser apresentado e como ele pode contribuir para o desenvolvimento da CCI do aluno através do ensino de L2.

4.3 ANÁLISE DOS LIVROS-TEXTO

No momento da realização desta tese, os livros-texto utilizados pelo instituto de línguas e pelo curso de extensão que fazem parte desta pesquisa são, respectivamente, o *Inside Out Intermediate* (KAY; JONES, 2000), publicado pela Macmillan, e o *American Headway 2* (SOARS; SOARS, 2001), publicado pela Oxford University Press. O *Inside Out* tem como foco o inglês britânico, enquanto que o *American Headway* utiliza o inglês americano como língua alvo. Ambos os livros, entretanto, foram originalmente escritos em inglês britânico, e depois publicados em inglês americano. Essas distinções entre inglês britânico e americano se fazem presentes, no *Inside Out*, na ortografia das palavras, no sotaque da maioria dos falantes nos exercícios de áudio, nos falantes que aparecem no vídeo e no léxico. Os textos, os diálogos são exatamente os mesmos. No *American Headway*, além das mudanças já mencionadas, há uma maior quantidade de textos que são modificados ou substituídos para refletir mais os valores e crenças americanos. Os dois livros pertencem à categoria de “[...] livros-texto baseados na cultura-alvo [...]”¹⁹, de acordo com a classificação proposta por Cortazzi e Jin (1999, p. 208), mas também contêm referências a outras culturas. Entretanto, os valores predominantes nos livros são os da cultura branca, educada, da classe social dominante dos países que representam.²⁰

Os quatro professores receberam o guia de avaliação, após a observação das aulas, e enviaram suas respostas por meio eletrônico. Os guias com as respostas dos professores

¹⁹ “[...] textbooks based on target culture [...]”

²⁰ A denominação inglês americano e inglês britânico refere-se à norma padrão que, segundo os autores dos livros, é adotada como variedade lingüística a ser apresentada ao aluno. Cortazzi e Jin (1999) não definem o termo cultura-alvo, entretanto, entende-se que os autores o interpretam como cultura no sentido amplo. Apesar da proposta desta tese ser a de entendermos cultura como individual e não essencialista, as tentativas dos livros-texto em apresentar a língua dentro de uma proposta intercultural, como defendida aqui, ainda são raras. O *Framework* (2005) é um exemplo de livro-texto que intenciona atingir tal objetivo, mas ainda assim, não o faz de forma suficientemente convincente.

encontram-se nos APÊNDICES E e F.²¹ As respostas dos professores foram analisadas e comparadas à minha análise dos mesmos livros. Após a análise dos questionários dos professores, fizeram-se necessários alguns esclarecimentos a respeito das respostas. Tais esclarecimentos complementares foram feitos através de entrevistas informais por telefone ou por *e-mail*.

O relato abaixo segue a mesma ordem dos itens do guia. Cada item está subdividido em duas partes. A primeira parte contém a minha análise dos livros e a segunda, que sempre coincide com o último parágrafo de cada seção, contém as respostas dos professores que fizeram parte da pesquisa. Os professores A e B utilizam o livro *Inside Out* e os professores C e D utilizam o livro *American Headway*.

4.3.1 Metas, objetivos e interesse dos livros-texto

No *Inside Out*, as metas e objetivos estão voltados para o sistema de valores dos alunos que, segundo o guia de professor (GOMM; HIRD, 2000, p.5), “ [...] é alguém provavelmente entre 17 e 35 anos e com nível de escolaridade relativamente bom.”²² Não há nenhuma referência explícita à cultura inglesa ou à apresentação de elementos culturais. Os autores afirmam que “[...] no centro do *Inside Out* está a crença de que as condições mais eficazes para o aprendizado de uma língua se dão quando os alunos estão envolvidos nas atividades em nível pessoal ao invés de ‘fazer o de sempre sem grande entusiasmo ou esperança de sucesso’ ” (GOMM; HIRD, 2000, p. 3).²³ Mais adiante, na mesma página, descrevem o objetivo das estratégias de ensino empregadas no livro como sendo o de “[...] promover o aprendizado enfocando o envolvimento pessoal, tanto intelectual como emocional.”²⁴

Há uma ênfase muito grande na personalização das atividades, ou seja, um estímulo para que o aluno fale de si próprio e de suas experiências. Assim, apesar de não haver clara referência ao ensino de cultura, tal foco no indivíduo possibilita o

²¹ De modo a facilitar a leitura e comparação das respostas, todas foram colocadas em um só questionário no Apêndice E. As respostas à parte I que definem o perfil do professor foram mantidas separadas no Apêndice F.

²² “[...] is likely to be 17-35 years old and relatively well educated.”

²³ “[...] At the heart of *Inside Out* is the belief that the most effective conditions for language learning come about when students engage in activities on a personal level rather than ‘going through the motions’ ”.

²⁴ “[...] promote learning by focusing on personal engagement, both intellectual and emotional.”

desenvolvimento de uma CCI, na medida em que o aluno estará freqüentemente referindo-se à sua vida, e conseqüentemente, à sua cultura no sentido restrito. Tais momentos permitirão que o aluno torne-se mais consciente de si mesmo e dessa sua cultura. A sala de aula passa a representar uma cultura única que “[...] se refere ao composto de comportamento coeso dentro de qualquer agrupamento social e não a traços característicos que diferenciam entidades étnicas, nacionais ou internacionais prescritas” (HOLLIDAY, 1999, p. 247).²⁵

No livro *American Headway*, não há definição clara do aluno ao qual se destina. Há apenas referência à faixa etária e à meta de aprendizagem. Segundo os autores, o livro foi escrito para “[...] adultos e jovens adultos que querem usar o inglês americano de forma fluente e correta” (SOARS; SOARS; SAYER, 2001, p. viii).²⁶ Assim como no *Inside Out*, também o guia do professor do *American Headway* não menciona o ensino da cultura americana. Ao descrever o conteúdo do guia do professor, os autores afirmam que este contém notas culturais, mas na análise do guia, nenhuma nota cultural foi encontrada.

Segundo o guia do professor, os alunos são encorajados a trazer suas experiências e sentimentos pessoais para o contexto da aprendizagem. Entretanto, o conteúdo da introdução ao livro do professor deixa transparecer a preocupação dos autores em combinar “[...] o melhor dos métodos tradicionais com abordagens modernas” (SOARS; SOARS; SAYER, 2001, p. ix).²⁷ Um exemplo dessa combinação é a forma como a gramática é tratada. Entre os aspectos dos métodos tradicionais citados, a gramática aparece em primeiro lugar e a ela é dado lugar de destaque, levando os alunos a chegarem às regras gramaticais através de atividades dirigidas para que eles adotem atitude responsável em relação ao aprendizado, característica de abordagens atuais.

Em ambos os livros há a preocupação com o ensino dos aspectos lingüísticos e das quatro habilidades, mas não da cultura. Entretanto, no *Inside Out* há uma preocupação maior com o envolvimento do aluno e da auto-expressão de sentimentos e experiências, mesmo em atividades de prática gramatical. Enquanto no *American Headway* a prática se dá através de atividades controladas e livres, pessoais e impessoais, os autores do *Inside Out*, na seção onde apresentam a gramática, afirmam que “[...] as sentenças nesta seção foram criadas para ser realistas ao invés de cenários inventados sobre pessoas imaginárias” (GOMM; HIRD, 2000, p. 3).²⁸ Em conseqüência, torna-se mais fácil para o professor adaptar tais atividades para que

²⁵ “[...] refers to the composite of cohesive behaviour within any social grouping, and not to the differentiating features of prescribed ethnic, national and international entities.”

²⁶ “[...] adults and young adults who want to use American English both accurately and fluently.”

²⁷ “[...] the best of traditional methods with current approaches.”

²⁸ “[...] The sentences in this section are designed to be realistic rather than relying on invented scenarios

possam revelar as semelhanças e diferenças entre os próprios alunos e entre eles e os falantes de L2.

Um exemplo disso pode ser visto no ANEXO C, onde se comparam os tipos de atividades apresentadas nos dois livros para a prática da voz passiva. As atividades do *American Headway* lidam apenas com fatos, que pouco ou nada conduzem ao desenvolvimento da CCI. Por outro lado, os textos do *News in Brief* e as perguntas personalizadas do exercício 5 do *Inside Out* podem facilmente levar à discussão sobre as semelhanças e as diferenças entre as culturas, tanto no sentido amplo como no sentido restrito, presentes na sala de aula.

Ao responderem ao questionário, nenhum dos professores conseguiu identificar os livros-texto sob análise como voltados para o sistema de valores do aluno. No caso dos professores A e B, muitos alunos que freqüentam o instituto de línguas são adolescentes com menos de 17 anos, o que, segundo os professores, torna o livro inadequado a faixa etária. Para os professores C e D, apesar de os alunos do curso de extensão serem adultos, o objetivo não parece ser, exclusivamente, aprender inglês americano, como estabelece a meta do livro.

Ao afirmarem que não há objetivo cultural claramente exposto no livro, a resposta dos quatro professores corresponde ao resultado da minha análise.

4.3.2 Conteúdo cultural

Como já foi dito anteriormente, não existe livro-texto neutro, em relação aos valores e crenças dos falantes de L2, e não há como ensinar língua sem lidar com o conteúdo cultural. Woodward (2001) afirma que cultura está sendo apresentada no livro como um elemento opcional dentre outros assuntos a serem abordados em uma lição, é “[...] impossível **não** trabalhar com cultura na sala de aula mesmo que este trabalho aconteça de forma inconsciente” (WOODWARD, 2001, p. 102, grifo da autora).²⁹ Apesar de em nenhum momento a palavra cultura ser mencionada nos guias do professor dos dois livros, é possível identificar características culturais das sociedades americana e britânica em ambos. Como são livros escritos com base na cultura-alvo é de se esperar que os textos gravados e escritos tragam representações culturais dos falantes nativos da língua. McKay (2002) sugere, por

about imaginary people.”

²⁹ “[...] it is impossible **not** to work with culture in the language class, although the work may be happening unconsciously.”

exemplo, que em contextos nos quais nem o professor e nem os alunos pertencem à cultura-alvo e utilizam livros-texto escritos nela baseados, o conteúdo cultural pode ser um fator motivador para os alunos, mas também pode ser um fator complicador, pois às vezes os tópicos são irrelevantes para os alunos. A autora recomenda que o professor utilize o conteúdo cultural para estabelecer uma “esfera de interculturalidade”³⁰ na medida em que lida com os textos.

Segundo os autores do *Inside Out*, os tópicos foram selecionados para ser “[...]virtualmente significativos para todos os alunos: assuntos sobre os quais a maioria das pessoas tem algo a dizer” (GOMM; HIRD, 2000, p. 3).³¹ De fato, os temas são variados e fazem parte do dia-a-dia de qualquer jovem adulto, ou de adultos com bom nível de escolaridade que estejam familiarizados com o que ocorre no mundo moderno e nas cidades grandes.

As quatorze Unidades apresentam temas como amizade, namoro, moda, viagem, idade, entre outros, permitindo que os alunos discutam suas próprias experiências e valores em relação a cada um desses tópicos.

Os textos são adaptados, na sua maioria, de jornais e revistas britânicos, principalmente do *The Independent* e do *The Weekend Telegraph*, havendo também alguns excertos de livros como *The Beach*, escrito por Alex Garland, e *Boy*, escrito por Roald Dalh. Os textos gravados apresentam falantes de inglês com diferentes sotaques (inglês, americano, australiano) além de alguns (poucos) falantes não-nativos.

Na Unidade 1, o tema é a amizade e o texto (adaptado do *The Independent*) aborda a visão de dois amigos que moraram juntos durante o tempo de universidade e hoje vivem, cada um, a sua vida. Como é comum na Inglaterra e nos Estados Unidos, a maioria dos jovens frequenta a universidade em locais distantes das suas famílias, sendo obrigados a dividir apartamentos com colegas. O conceito de amizade é visto como algo que permanece para toda a vida, apesar da distância e dos diferentes interesses.

O texto gravado discute o mesmo tema, apresentando uma mulher que fala da sua melhor amiga. As duas se encontram uma ou duas vezes por mês e, apesar dos estilos de vida diferentes, continuam sendo as melhores amigas.

³⁰ Kramsch (1993) apresenta o termo ‘esfera de interculturalidade’ para discutir as novas linhas de ensino de língua e cultura. Segundo a autora, a ligação entre língua e cultura deve ser estabelecida pois o ensino de uma cultura é mais do que a transmissão de informações. A compreensão de uma cultura estrangeira requer reflexão do aluno sobre sua própria cultura em relação à cultura dos outros.

³¹ “[...] to be meaningful to virtually all students: they are subjects about which most people have something to say.”

Na Unidade 9, o tema é a novela americana *Pacific Heights*. Relações entre famílias são apresentadas nesse contexto e não há muita diferença entre o enredo da novela americana e uma novela brasileira. É interessante observar o caráter matriarcal da família. O texto que apresenta os personagens e o resumo da novela (adaptado do *TV Gazette*) descreve a avó, Edith, como a pessoa que mantém a família unida e a quem todos recorrem para confidências quando surge um problema. Os textos gravados reproduzem parte de um capítulo da novela.

O livro *American Headway* também aborda tópicos variados em cada Unidade, mas não há nenhuma referência explícita sobre sua escolha. Como as estruturas gramaticais são a espinha dorsal de cada lição, os textos escritos e gravados são, na sua grande maioria, usados para apresentar e praticar a gramática em contexto. Segundo o guia do professor, os textos provêm de uma variedade de fontes, tais como jornais, revistas, contos, biografias, entrevistas reais e músicas. “[...] Eles são todos autênticos, mas foram adaptados para níveis iniciantes para que a linguagem seja adequada” (GOMM; HIRD, 2000, p. xi).³² Pode parecer estranho que um texto possa ser autêntico e adaptado ao mesmo tempo. O debate sobre o que é autêntico em ensino de L2 remonta a Widdowson (1979). Ele discute a qualidade do que é autêntico em sala de aula, e conclui que a autenticidade não está no texto, mas no uso dele.³³ No *American Headway*, o *layout* do texto é semelhante ao de um texto autêntico, mas não há nenhuma referência à fonte de onde foram retirados ou adaptados. O livro também contém quatorze Unidades com temas que vão das formas de comunicação, às compras, ou da fama de celebridades, ao amor.

Em se tratando de um livro em inglês americano, os textos lidam, em sua maioria, com temas referentes aos Estados Unidos. Das quatorze Unidades, nove trazem textos que descrevem aspectos da vida do país ou de personagens americanos. O modo de vida americano é representado com uma visão estereotipada onde todos têm oportunidades iguais, todos podem atingir o sonho americano, e os ricos dividem com os pobres.

Os textos gravados apresentam, na sua grande maioria, falantes de inglês americano. O livro apresenta uma entrevista com uma dupla de cantores britânicos, e três falantes não-nativos com sotaques estrangeiros. Em um caso, pelo menos, apesar de o falante se identificar como sendo chileno, é difícil perceber algum sotaque.

Os quatro professores são capazes de identificar características culturais da sociedade americana e/ou britânica refletidas nos textos. Entretanto, somente um afirma que

³² “[...] They are all authentic, but at lower levels we have adapted the language to suit the level.”

³³ Kramsch (1993) apresenta uma discussão interessante sobre autenticidade cultural.

tal conteúdo está integrado ao curso. Um afirma que não há integração e que depende do professor estabelecê-la, enquanto dois afirmam não saber dizer. Se como vem sendo dito neste trabalho, língua e cultura não existem isoladamente, não é possível que o conteúdo cultural não esteja integrado ao curso. O que leva os dois professores a não saber responder à pergunta é o fato de ambos entenderem cultura como algo que se refere ao contexto histórico (Ver APÊNDICE F). Os dois professores, coincidentemente, referem-se ao contexto/momento histórico nas suas definições de cultura. No seu entendimento, o livro-texto não está aí incluído. O professor D entende cultura como a cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo (Ver APÊNDICE F).. Como o livro-texto que usa não traz nenhum tema sobre comida, arte, literatura, o professor não entende o conteúdo cultural como integrado ao curso.

4.3.3 Apresentação do conteúdo

Conforme discutido no Capítulo 3, o arcabouço teórico para que o aluno atinja a CCI requer o desenvolvimento de quatro dimensões: saber, atitudes, habilidades e conscientização. O conteúdo cultural do livro-texto deve também ser coerente com estas quatro dimensões para que o objetivo seja atingido. Ou seja, é preciso que o livro apresente informação sobre a cultura-alvo para que o aluno saiba mais sobre ela, e conduza a uma atitude positiva em relação ao outro, através do desenvolvimento de sua habilidade de observação, que o levará a maior conscientização de si mesmo e do outro.

Caso isso não esteja explícito no livro-texto, o professor deverá estar atento para adaptar, complementar e sugerir formas para que o aluno entenda melhor a sua própria cultura e a cultura do outro. Não podemos nos esquecer de que os livros-texto importados da cultura-alvo trazem conteúdo cultural ideologicamente estéril que pode levar o aprendiz a pensar que todos são felizes e bem humorados naquela cultura. Cruz (1999, p. 57) observa que “[...] os livros de ensino de línguas estrangeiras sempre nos mostram personagens polidos, bem educados, simpáticos, e bastante solícitos quando lhes são feitos pedidos de informação”. Na vida real, entretanto, sabemos que isso nem sempre acontece. As pessoas agem muito mais de acordo com as suas culturas no sentido restrito, do que de acordo com as características da cultura no sentido amplo à qual pertencem.

4.3.3.1 Saber

Para que o aluno possa entender melhor o outro, é preciso que ele saiba mais sobre o outro e sobre si próprio. Assim, torna-se necessário analisar o conteúdo do livro para identificar que tipo de identidade nacional dos falantes de L2 é apresentada. Que aspectos históricos, políticos, geográficos são apresentados? Que tipo de comportamento e valores da comunidade são discutidos? Como é, enfim, representado esse falante de L2 para o aluno?

Não há referência explícita às perspectivas políticas, religiosas ou ideológicas de culturas de falantes de L2 no *Inside Out*. Os temas abordados são de interesse geral, como já foi dito anteriormente. Entretanto, há, na Unidade 15, uma atividade que requer que os alunos discutam tópicos que são tabus em sua cultura e uma breve apresentação sobre tipos de perguntas-tabu na cultura de L2. Além disto, o tópico da Unidade é o preconceito de idade e a palavra é definida como “[...] preconceito contra pessoas mais velhas, por exemplo, recusando-lhes emprego” (KAY; JONES, 2000, p. 129).³⁴ No guia do professor, há uma nota explicativa para o professor sobre o tópico namoro, discutido na Unidade 3. Segundo Gomm e Hird (2000, p. 29), “[...] se namoro for um tema muito sensível na cultura dos seus alunos, mude os exercícios para discutir como encontrar e fazer amigos ao invés de parceiros para vida toda.”³⁵ Na mesma Unidade 3, também no guia do professor, os autores recomendam, em outra nota, que “[...] se astrologia for um assunto tabu na cultura dos seus alunos, você pode omitir essa seção ou evitar demorar muito tempo nela [...]” (GOMM; HIRD, 2000, p. 33).³⁶ Tais notas confirmam o livro-texto como um artefato cultural utilizado em sala de aula e não apenas elemento neutro de aprendizagem da língua.

Problemas sócio-políticos na cultura-alvo estão implícitos em apenas alguns exercícios. Na página 132, no texto da Unidade 14, por exemplo, o personagem encontra um antigo colega de escola pedindo esmolas na rua. Em outro texto, no mesmo exercício, o personagem é testemunha de um roubo em uma loja por uma velhinha. Na Unidade 9, página 79, os alunos devem escrever sobre o próximo capítulo da novela e um dos pontos a serem abordados é a violência gerada pela manifestação dos defensores dos direitos dos animais. Na página 54, uma das manchetes de jornal e a posterior notícia que os alunos ouvem referem-se a um ministro que renuncia ao cargo por ter-se envolvido no desaparecimento de dinheiro

³⁴ “[...] Ageism: prejudice against older people, for example through refusing them employment.”

³⁵ “Note: If dating is a sensitive topic in your students’ culture, change the exercises to talk about how to meet and make friends rather than life partners.”

³⁶ “Note: If astrology is a taboo subject in your students’ culture, you could omit this section or avoid spending too much time on it [...]”

público. E na página 53, pequenas notícias sobre violência (roubo, facada, etc.) são apresentadas em um exercício da prática da voz passiva.

Todos esses tópicos podem ser explorados de forma crítica pelo professor e pelos alunos. As discussões podem ser proveitosas na medida em que ficará mais evidente para os alunos que nos países do primeiro mundo onde a língua inglesa é falada, também enfrenta problemas não muito diferentes dos nossos. É verdade que no caso do ministro que renuncia ao cargo, não temos tido muitos exemplos semelhantes em nosso país, mas é uma oportunidade para discutir que atitude deveriam ter os nossos políticos quando acusados de corrupção.

A questão do estereótipo masculino/feminino é apresentada na lição 13. A definição da palavra “estereótipo”, retirada do *Collins Cobuild English Dictionary*, aparece na margem da página 112. O tópico é retirado de um artigo do *Daily Mail*. No manual do professor há uma orientação para que se inicie a aula lendo a definição e pedindo que os alunos dêem exemplos. O professor também é orientado a explicar que o *Daily Mail* é um tablóide inglês e mais adiante afirma que o jornal não é famoso por idéias novas. A oportunidade para se discutirem os estereótipos entre homens e mulheres aparece na atividade seguinte, na qual são apresentadas respostas a uma pesquisa de opinião em vários países sobre os direitos da femininos e masculinos.

Entretanto, não há referência a estereótipos raciais e somente na Unidade 10 uma americana, que é apresentada como consultora de gerenciamento do tempo (*time management consultant*), discute diferenças culturais em relação à pontualidade na Alemanha, América Latina e Reino Unido. Entretanto, ao ser perguntada se tudo depende da cultura, ela responde que não e continua dizendo que “[...] Atitudes em relação ao tempo são uma das grandes diferenças entre culturas. Mas a forma como você organiza seu próprio trabalho, depende de você” (KAY; JONES, 2000, p. 154).³⁷ A resposta coincide com o conceito de cultura no sentido restrito que venho discutindo neste trabalho. As únicas menções à cultura brasileira estão em uma foto de Ronaldinho, na Unidade 1, sob o tema gente famosa, e na entrevista dada por Jade Jagger (filha de Mike Jagger) onde ela diz que o Brasil é o seu lugar preferido no mundo e também das suas filhas. Porém, não explica porquê.

Quanto a outras culturas, há pouca ou quase nenhuma referência. A Unidade 7 apresenta o festival *Las Fallas*, em Valência, Espanha. Na Unidade 3 um casal de indianos descreve como se conheceram e se casaram. Ainda na mesma unidade, há um texto sobre a

³⁷ “[...] Attitudes to time are one of the big differences between cultures. But how you organize your own work is up to you.”

astrologia *Ki*, de origem chinesa. Na Unidade 16 (*Review 2*) o Professor Kim Thomas, apresentado como lingüista, discute diferentes línguas do mundo e a origem de várias palavras usadas em inglês. Ele diz, por exemplo, que a palavra *ketchup*, que o entrevistador ri dizendo acreditar ser americana, tem, de fato, sua origem na Malásia. E na Unidade 12, alguém que já teve a oportunidade de viajar para muitos países fala de coisas estranhas que já comeu, mencionando cigarras e gafanhotos na Tailândia, grilos em partes da América do Norte e baratas na Indonésia. Entretanto, o entrevistado refere-se de forma positiva a todas essas iguarias. O único comentário negativo em relação a comidas “estranhas” é feito pelo próprio entrevistador, que não se considera alguém tão aventureiro como o entrevistado, não tendo nunca viajado além dos limites da Europa. A coisa mais estranha que ele comeu foi um *Mars Bar*³⁸ frito na Escócia e que ele qualifica como “gordurosa e terrivelmente doce”.

Há alguma referência a subgrupos culturais. Na Unidade 6, o tema é “notícias” e há uma discussão sobre os *papparazzi* e seu papel na sociedade. A Unidade 5 tem como tema crianças e a 15, os idosos. Há também diferentes profissões apresentadas ao longo de todo o livro. O que chama atenção, entretanto, é a total ausência de subgrupos raciais. Até nas fotos apresentadas para ilustrar as diferentes lições, há predominância da cultura branca, anglo-saxônica, de classe média. Há raríssimas fotos de negros (os poucos que aparecem são famosos como Bob Marley e seu filho, Tina e Ike Turner, e Ronaldinho) ou orientais e nenhum índio.

O livro *American Headway* também não apresenta nenhuma referência explícita a questões políticas, religiosas ou ideológicas dos americanos. A maior parte dos textos fala sobre fatos e apresenta alguns temas como a riqueza de dois multimilionários americanos, um bom e um sovina, e a vida de cantores e pessoas famosas americanas como na Unidade 7. Em relação a problemas sócio-políticos da cultura-alvo, há apenas um texto que descreve a vida de um sem teto em Nova Iorque que ganha a vida vendendo o *Street News*, jornal dos sem teto, para conseguir algum dinheiro para arranjar um lugar para morar. Ele deixa bem claro a situação em que vive e se aborrece quando pensam que ele bebe ou toma drogas. Sente-se em uma armadilha, pois precisa de dinheiro para ter um lugar onde morar, mas não pode conseguir um emprego porque não tem onde morar. Na Unidade 11, o livro *Seeds of Change: six plants that transformed mankind*, de Henry Hobhouse, é apresentado como sendo uma obra que conta de forma “fascinante e iluminada” como as plantas mudaram a história da

³⁸ De acordo com a *Wikipedia*, *Mars Bar* frito é uma barra de chocolate frita em óleo ou gordura e servida com fritas. Tornou-se popular na Escócia e no norte da Inglaterra e é vendido como os famosos *fish and chips* na Inglaterra.

humanidade. As plantas em questão são o fumo, a cana de açúcar e o algodão. Os textos são ilustrados com fotos de um índio americano, negros e um índio mexicano. A escravidão é mencionada em dois dos textos como um fato que levou à Guerra Civil nos Estados Unidos, “uma das guerras mais sangrentas da história americana.” É interessante observar que o título dessa Unidade é “Coisas que mudaram **o mundo**” (Grifo nosso.) e os dois textos de apresentação da gramática que abrem a Unidade são a história da Coca-cola e a história do hambúrguer. A Coca-cola e o hambúrguer são considerados ícones dos Estados Unidos e são, também, um dos símbolos da globalização.

O texto sobre a Coca apresenta fatos apenas e um deles é que “foi inventada como uma bebida que fazia bem à saúde” (SOARS; SOARS, 2000, p. 82).³⁹ O texto sobre o hambúrguer é ilustrado com fotos da McDonald’s e também não faz nenhuma referência ao fenômeno conhecido como McDonalidização. Esse termo, segundo o verbete na *WIKIPEDIA*, foi cunhado, em 1993, por George Ritzer no livro *The McDonalidization of Society* para definir o processo pelo qual a sociedade passa a ter as mesmas características de um restaurante *fast-food*. Os quatro componentes deste processo - a eficiência, a calculabilidade, a predicabilidade e o controle ilimitado pela substituição do humano pelo tecnológico não-humano - podem levar essa estratégia a resultados prejudiciais e irracionais uma vez que é racional dentro de um escopo estreito. Dessa forma, os *shopping centers*, os pacotes de turismo, a educação vão-se tornando a forma mais fácil de as pessoas viverem e adquirirem bens de consumo em todo o mundo. Os textos ou os exercícios apresentados no livro apenas levam os alunos a discutir os fatos e a identificar a voz passiva de forma acrítica. Não há nenhuma referência à globalização ou aos efeitos que ela tem nos diversos países do mundo.

A violência é apresentada de forma engraçada na Unidade 3, quando uma criança ajuda os ladrões a roubarem sua casa. A inocência do garoto de 4 anos é reconhecida no texto e o pai diz que “Não podia ficar zangado porque a criança achava que estava fazendo a coisa certa.” Na outra reportagem, um ladrão assalta um banco com um hambúrguer em um saco dizendo ao caixa que tinha uma bomba. Apenas o terceiro texto trata da violência de adolescentes, quando um grupo invade uma festa, quebra a casa toda e rouba jóias. Somente no primeiro texto a notícia informa que os ladrões são pegos pela polícia. Mais uma vez, os exercícios relacionados aos textos apenas tratam de aspectos lingüísticos. O manual do professor também não traz nenhuma referência à possibilidade de se explorarem os textos de forma crítica.

³⁹ “[...] was invented as a health drink.”

Não há nenhum tópico-tabu ou referência à palavra tabu no livro. Os assuntos, como já foi dito antes, tratam de temas gerais como amor, fama, viagens e outros típicos de livros-texto de L2. O estereótipo de gênero é apresentado de forma sutil na Unidade 2, quando os alunos ouvem diálogos onde casais discutem as coisas que mais os irritam nos seus parceiros. Os hábitos irritantes dos parceiros incluem comportamentos estereotípicos dos homens, como por exemplo, a posse do controle remoto ao assistir à televisão, e de mulheres, por exemplo, fazerem comentários enquanto o marido dirige. A palavra estereótipo não aparece em nenhum momento. O tema, segundo o manual do professor é ‘hábitos irritantes de membros da família’.

O estereótipo de Hollywood é apresentado na Unidade 5, em que o texto sobre as crianças de Hollywood, assinado por Lonnie Feldman, diz, “[...] Hollywood sempre foi o lugar onde os sonhos se tornam realidade. Muitas das crianças de Hollywood vivem em um mundo onde dinheiro, beleza e prazer são os únicos deuses. Será que as crianças do mundo inteiro logo pensarão a mesma coisa? Ou será que já pensam?” (SOARS; SOARS, 2001, p. 38).⁴⁰ Temos nessas perguntas um exemplo do que Cruz (2004, p. 160) considera “[...] a ideologia hollywoodiana, de ditar regras de conduta”. Agora, não através dos filmes e dos valores americanos apresentados nas telas do mundo todo, mas do comportamento das crianças. Como as crianças do mundo inteiro poderiam pensar da mesma forma? Talvez através das imagens dos filmes de Hollywood os quais podem “fazer com o que mundo acredite que os Estados Unidos são o seu centro” (CRUZ, 2004, p. 166) e que o comportamento dos personagens deva ser imitado por todos.

Na Unidade 1, uma senhora fala sobre o seu vizinho, que não conhece, usando termos negativos e estereotipados baseados em aparência. A senhora Snell diz que o vizinho deve trabalhar na construção civil. Como usa calça *jeans* e camiseta, não pode ter um bom emprego. A pessoa mais velha, também é estereotipada, quando a senhora Snell é apresentada como alguém que não concorda que um homem e uma mulher morem juntos sem serem casados. Entretanto, o livro do professor trata o tema como sendo “diferenças de gerações”.

Outras culturas são apresentadas em textos factuais. Na Unidade 2, há a descrição de seis países falantes de inglês como L1, onde as informações apresentadas são sobre números, clima, residências e um ou mais fatos sobre o que produzem, e o que fazem seus habitantes para se divertir. Ainda na Unidade 2, há três textos sobre os Estados Unidos vistos

⁴⁰ “[...] Hollywood has always been a place where dreams come true. Lots of Hollywood kids live in a world where money, beauty and pleasure are the only gods. Will children around the world soon start to think the same? Or do they already?”

sob o ponto de vista de imigrantes. Uma das perguntas sobre os textos é: “O que as pessoas têm em comum?” A resposta dada no livro do professor (SOARS; SOARS; SAYER, 2001, p. 15) é “[...] Eles são todos casados, gostam dos Estados Unidos e da sua gente simpática, são bem sucedidos nas suas carreiras e trabalham e dirigem muito.”⁴¹ Todos dizem que o carro é parte da vida dos americanos e que ninguém anda a pé. Apesar de uma das perguntas de compreensão do texto chamar a atenção para o que os três personagens dizem sobre os americanos e seus carros, não há uma discussão sobre a importância do carro na vida americana. Também não há explicação sobre o fato de o meio de transporte público não ser importante nos Estados Unidos. Com exceção de algumas grandes cidades como Chicago, Nova Iorque, São Francisco, e Los Angeles, a maioria das cidades não possuem metrô e o sistema de ônibus é precário. O carro é parte integrante e essencial da vida do americano. Segundo Shi (2007), a sociedade americana sempre considerou a individualidade, a liberdade pessoal, a força masculina e a mobilidade como bens essenciais e o carro representa tudo isto. Ainda segundo o autor, “[...] o automóvel retém uma firme força sobre a nossa psique porque continua a representar uma metáfora daquilo que os americanos sempre prezaram: o ideal da liberdade privada, mobilidade pessoal e espontaneidade” (SHI, 2007).⁴²

Há ainda um texto sobre a Polônia, assinado por Anne Applebaum, na Unidade 4 sobre a melhor rua para compras no mundo. Segundo o texto, essa rua está localizada na Polônia e oferece compras especiais. O texto termina com uma referência à globalização dizendo que “[...] É possível viajar pelo mundo todo e encontrar as mesmas coisas à venda em cada país”.⁴³ Entretanto, ainda segundo o texto, não há muitos turistas porque as pessoas pensam que as lojas polonesas não têm nada para vender. Esse comentário pode referir-se aos tempos em que o comunismo dominava a Polónia .

Na Unidade 6, os alunos ouvem uma americana, Carla, falar da sua vida na Suécia, onde mora há três anos, para a amiga, Jane. Segundo Carla, todos perguntam a ela sobre as estações do ano e o sol da meia noite. Em um ponto da conversa ela diz que “todas as casas da Suécia têm sauna” ao que a amiga responde “**Todas** as casas?” Ela se corrige dizendo, “Todas em que já estive”. Também revela que quase todos possuem uma casa de campo que ela define como “primitiva – sem água corrente e nem mesmo um banheiro”. De novo a amiga pergunta, “Nenhum banheiro?” e a resposta é dada com “**Algumas** não têm banheiro, mas

⁴¹ “[...] They are all married, they like the United States and the friendly people, they have successful careers and work hard and they drive a lot.”

⁴² “[...]The automobile retains its firm hold over our psyche because it continues to represent a metaphor for what Americans have always prized: the seductive ideal of private freedom, personal mobility, and empowered spontaneity.”

⁴³ “[...] It is possible to travel the world and find the same things for sale in every country.”

todas têm sauna e todos na família ficam na sauna juntos e depois pulam no lago gelado.” (Grifo no original). Ela conclui dizendo que “os suecos são muito saudáveis” e a amiga responde “*Brrrr!* Ou doidos!”.⁴⁴ A reação da amiga ao considerar os suecos doidos porque pulam num lago gelado depois da sauna não representa nenhum preconceito contra povo sueco, mas uma reação pessoal ao frio que devem sentir. Acredito que, para nossos alunos, tal hábito também possa parecer estranho. Entretanto, é uma boa oportunidade para se discutirem diferenças de atitudes em relação ao clima. A minha experiência como estudante de intercâmbio na Dakota do Norte, por exemplo, me fez ver como é diferente não ter sol no verão, como o nosso, para nadar. Mesmo no verão, a temperatura não atingia 20° C e todos iam nadar num lago gelado, inclusive eu!

Na Unidade 8 os alunos ouvem uma pessoa do Egito, uma da Suíça e uma do México falar dos seus países. O tema é o que fazer nestes países nas férias de janeiro. Assim sendo, uma visão de turista é apresentada: clima e roupas, coisas para fazer, lugares para ir e comidas típicas do lugar. Um texto diferente é apresentado na Unidade 9 sobre uma megalópole que está sendo construída ao norte de Hong Kong. Segundo o autor do texto, Jonathan Glancey⁴⁵, a China está mudando. “[...] Não é mais um país onde absolutamente tudo pertence ao estado. Empreendedores são bem-vindos. Como disse Deng Xiaoping, o líder chinês em 1992, ‘Ser rico é uma glória.’ ” (SOARS; SOARS, 2001, p. 71).⁴⁶ Mostrar a China como um país que está mudando rumo ao capitalismo pode ser uma estratégia de também mostrar o fracasso do comunismo. Apesar do sistema político em relação a liberdades pessoais não ser o de uma democracia, a reforma da China promovida por Xiaoping transformou-o em “[...] o arquiteto de uma revolução social que mudou fundamentalmente a China e o resto do mundo para melhor.” (CROWELL; POLLIN, 1999).⁴⁷

A cultura brasileira aparece representada na Unidade 1, num texto sobre um adolescente que mora em Brasília, capital do Brasil e estuda na universidade de Brasília. Tem

⁴⁴ J: Every house in Sweden has a sauna...

C: **Every** house?

J: Well, every house I've been to. And most people have a country cottage [...] These cottages can be pretty primitive – no running water, not even toilets, and ...

C: No **toilet**?

J: Well, **some** don't have toilets [...] then they run and jump into the lake to get cool.

C: What? Even in winter?

J: Yeah. Swedish people are very healthy.

C: *Brrrr!* Or crazy!

⁴⁵ O nome do autor do texto é, provavelmente fictício uma vez que não há referência de onde o texto foi retirado.

⁴⁶ “[...] It is no longer a country where absolutely everything is owned and controlled by the state. Developers are welcome. As Deng Xiaoping, the Chinese leader, said in 1992, ‘To get rich is glorious.’ [...]”

⁴⁷ “[...]the architect of a social revolution which has fundamentally changed China and the rest of the world for the better.”

um irmão que foi trabalhar nos Estados Unidos há um ano. Outro brasileiro também aparece na Unidade 2 em uma parte do livro intitulada *Everyday English*. O rapaz é arquiteto, vem do Rio de Janeiro e desenha casas bonitas para pessoas com muito dinheiro. “Eu sou muito caro,” diz ele à professora. Tal imagem de um brasileiro bem sucedido no Brasil não é comum em livros-texto. O rapaz aparece como um aluno que está nos EUA para aprender inglês e não como um imigrante. Na página 121, há dados factuais sobre a cidade de Brasília que são usados em um exercício do tipo *information gap*. As informações se referem ao ano de fundação, população, área, temperatura, quantidade de chuva e distância do mar. Outras três cidades capitais, Estocolmo, Washington, D.C. e Tóquio também fazem parte do mesmo exercício. Como o *American Headway* é um livro usado internacionalmente, inclusive nos Estados Unidos, ao apresentar Brasília como a capital do Brasil ajuda a desmentir a conhecida frase que a capital do Brasil é Buenos Aires. Apesar de esse tipo de afirmação ser atribuída a americanos e estes, obviamente não aprenderem inglês em livros como o *American Headway*, é possível que professores americanos que ensinam inglês utilizando esse material tenham informações errôneas sobre qual é a capital brasileira.

Diferentemente do *Inside Out*, o livro apresenta um maior número de fotos de pessoas de várias nacionalidades e subgrupos raciais, mas o maior número de fotos continua sendo o de pessoas brancas com características anglo-saxônicas.

Os professores A e B, que utilizam o *Inside Out*, têm visões completamente diferentes do livro. Enquanto A responde que o livro apresenta outras culturas e subgrupos culturais além de tópicos-tabu e estereótipos, o professor B diz que o livro nada apresenta.

As respostas dos professores C e D demonstram maior coincidência das respostas em relação aos tópicos descritos acima, mas ainda há algumas discrepâncias como, por exemplo, as respostas diferentes em relação à presença de estereótipos no livro.

Tais respostas se devem ao fato de os professores terem entendido as questões dessa seção como se referindo aos temas de unidades ou unidades inteiras do livro-texto. Não houve a preocupação de olhar o livro-texto quando responderam ao questionário, somente verificaram a informação contida no sumário e o que se lembravam das aulas dadas. Essa informação foi dada posteriormente, quando busquei esclarecimento dos professores de respostas que para mim não haviam ficado claras.

4.3.3.2 Atitudes

Para entender melhor o outro é preciso também mudar a atitude em relação a ele, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma maior tolerância e empatia em relação a sua cultura. Brown (2000) afirma que certas atitudes são desenvolvidas na infância como resultado do contato com os pais e amigos, com pessoas que são “diferentes” de várias maneiras, e dos fatores afetivos que interagem na experiência do ser humano. “[...] Essas atitudes formam parte da percepção que temos do nosso eu, dos outros e da cultura em que vivemos” (BROWN, 2000, p. 180).⁴⁸

Pelo que foi descrito sobre o conteúdo do livro *Inside Out* até o momento, podemos concluir que há várias oportunidades nas lições, para desenvolver uma atitude positiva dos alunos em relação a falantes de inglês como L1. Os exercícios personalizados sempre requerem que o aluno pense sobre os seus próprios valores e crenças e, na unidade sobre estereótipos, por exemplo, o aluno é levado a refletir sobre a validade dos estereótipos apresentados e até que ponto eles são verdadeiros para ele. Também, ainda em relação ao tema de estereótipos, após preencher um texto com o resultado de uma pesquisa sobre homens e mulheres na Inglaterra, os alunos são levados a discutir sobre como os resultados seriam diferentes no Brasil. Na Unidade 3, a linguagem de como fazer críticas e generalizações é apresentada de modo que os alunos devem reescrever sentenças que contêm generalizações do tipo “Pessoas de países quentes são mais extrovertidas que pessoas de climas mais frios” por expressões do tipo “tendem a ser” ou “podem ser”. Na explicação sobre esse tipo de linguagem, os alunos encontram a seguinte explicação: “[...] Quando você precisa dizer algo crítico, há certas expressões que pode usar para soar mais diplomático. As mesmas expressões podem ser usadas para fazer generalizações” (KAY; JONES, 2000, p. 30).⁴⁹ Esse tipo de explicação ajuda o aluno a desenvolver atitude mais positiva em relação ao outro. Ele pode entender que falar uma língua não é só uma substituição de léxico, mas, é também, entender as normas sociais de boa convivência. Mesmo que esse aluno não tenha a oportunidade, ou o desejo, de se comunicar com falantes nativos de inglês, ele pode entender melhor a sua própria cultura na medida em que discute e compara as formas de soar mais diplomático em português, por exemplo.

⁴⁸ “[...] These attitudes form a part of one’s perception of self, of others, and of the culture in which one is living.”

⁴⁹ “[...] When you need to say something critical there are certain expressions you can use which make you sound more diplomatic. You can use the same expressions to make generalizations.”

Há também uma série de atividades, nas quais os alunos são levados a discutir itens polêmicos, como na Unidade 6. Os alunos devem discutir afirmações como “Jornais e revistas tablóide devem ser banidos” ou, “A informação disponível na *internet* deve ser controlada”. Ainda na Unidade 6, os alunos devem escrever uma notícia de rádio a partir de uma manchete que diz “Barrados da final da copa do mundo” ilustrada por uma foto que mostra um grupo de torcedores ingleses em pose agressiva. Para discutir o assunto de forma polida, os alunos são encorajados a empregar expressões usadas para interromper a conversação de forma educada e a observar regras de como manter o turno de fala. Mais uma vez, as diferenças culturais se revelam no uso da língua.

Na Unidade 10, os provérbios sobre o tempo devem ser comparados a provérbios na língua nativa. Os alunos são encorajados a traduzir os provérbios do português para o inglês e vice versa, e comparar os efeitos da tradução. Byram, Morgan and colleagues (1994) chamam a atenção para a importância do uso da comparação no ensino de léxico. Segundo eles, o entendimento nas diferenças de conotação lexical de uma língua para a outra faz com que os alunos “[...] comecem a ganhar visão mais ampla da *schemata* e perspectiva da cultura estrangeira”⁵⁰ (BYRAM; MORGAN and colleagues, 1994, p. 44).

Uma vez que o livro pouco traz sobre outras culturas, não acredito que, por si só, estimule a curiosidade do aluno sobre outras culturas, mas apenas sobre as culturas britânica e americana, especificamente.

O livro *American Headway* também traz oportunidade de se desenvolver atitude positiva em relação ao outro, bem como a tolerância e a empatia em relação à cultura americana, uma vez que leva o aluno a também falar de si próprio e do seu próprio país. Tais atividades dão a oportunidade não só de comparar as diferenças entre as culturas, no sentido amplo, como as diferenças existentes na sala de aula, isto é, sua cultura no sentido restrito. Na Unidade 2, o aluno deve falar do seu país usando fatos semelhantes aos dos apresentados nos textos sobre os países de L2. É estimulado a comparar o que gosta mais em relação a viver no seu próprio país e o que os estrangeiros, que aqui vivem, mais gostam. Além disso, é levados a discutir sobre o modo de vida das crianças de Hollywood e se outros adolescentes, pensam da mesma forma que as crianças de Hollywood.

Em relação aos estereótipos a respeito de assuntos abordados no texto como homem, mulher e aparências, há uma pergunta sobre em que os homens e as mulheres são geralmente melhores. A palavra “geralmente” aparece na pergunta “Em que os homens são

⁵⁰ “[...] they begin to gain insight into the schemata and perspectives of the foreign culture.”

geralmente melhores que as mulheres?”⁵¹ Tal fato pode ajudar o aluno a não fazer generalizações perigosas sobre os diferentes sexos e suas habilidades. Entretanto, a eterna batalha dos sexos sobre quem é melhor, o homem ou a mulher, ainda continua embutida na discussão e o livro não traz nenhuma outra pergunta, que leve o aluno a discutir sobre como homens e mulheres são semelhantes ou diferentes e não, necessariamente, melhores ou piores.

Como apresenta maior número de textos sobre outras culturas, acredito que estimule mais a curiosidade dos alunos em relação às mesmas. Os textos sobre a China, a Suécia e a Polônia, principalmente, podem levar os alunos a pesquisar a respeito desses lugares, de modo a entender melhor porque a informação apresentada no livro foi apresentada, como foi e até que ponto é verdadeira.

Os professores A e B têm diferentes opiniões em relação à capacidade do livro de desenvolver atitude de tolerância e empatia em relação ao outro, mas concordam que o livro desafia os valores estereotípicos dos alunos e estimula a curiosidade em relação a outras culturas. O professor B, ao ser perguntado, posteriormente, sobre a razão de achar que o livro não estimula atitude de tolerância e empatia, explicou que não tinha certeza do que os termos significavam e que, em sua opinião, tal atitude só poderia ser desenvolvida se os alunos tivessem oportunidade de viver em um país falante de inglês.

Os professores C e D não sabem identificar se o livro desenvolve a tolerância e a empatia ao outro. C inclui uma nota afirmando que depende do professor e da receptividade do aluno. Enquanto C concorda que o livro estimula a curiosidade sobre outras culturas, o professor D entende que não há oportunidade para tal.

A discrepância das respostas dos professores sobre o desenvolvimento da tolerância e empatia em relação ao outro deve-se aos diferentes entendimentos sobre o significado dos termos. Além disso, existe também o fato de não reconhecerem atividades nas quais os alunos falam sobre si mesmos e sua cultura como uma oportunidade para desenvolver essa habilidade, como relataram em comentário posterior.

⁵¹ “What do you think men are generally better at? What are women better at?”

4.3.3.3 Conscientização intercultural

Como foi discutido no início do capítulo, o desenvolvimento da conscientização intercultural não parece fazer parte do objetivo dos livros-texto em geral. Os dois livros aqui analisados não são exceção.

Há, em *Inside Out*, algumas oportunidades de se comparar a cultura estrangeira com a própria cultura do aluno, como ficou exemplificado acima, mas não há sistematicidade no tratamento dado a esse tipo de atividade.

Não foram observados textos ou gravuras, nos quais há representações mútuas das duas culturas e, muito menos, o desenvolvimento de uma identidade nacional. Não há um perfil cultural claro dos britânicos no livro-texto, seja ela estereotipada ou não. Os personagens que aparecem nos textos falados expressam valores que poderiam ser tanto americanos como britânicos ou mesmo de outra nacionalidade ocidental. Nas falas desses personagens encontramos opiniões que poderiam ser de qualquer pessoa, evidenciando mais uma vez que a cultura no sentido amplo não é necessariamente a que maior contribui para as crenças e valores das pessoas. A maioria dos textos trata do relacionamento entre pessoas, sejam eles membros da família, amigos, ou namorados. Se observarmos a cultura do mundo ocidental no sentido amplo, não há muita diferença entre o modo como as pessoas falam sobre esse tipo de relacionamento. Nas entrevistas sobre idade, por exemplo, na Unidade 15, qualquer adolescente pertencente à mesma classe social e com o mesmo nível de educação diria coisas semelhantes, independente do país em que nasceu. Todos gostariam de ser mais velhos e não ter tantas obrigações. Pelo menos, é o que revelam programas de televisão ou revistas para adolescentes do mundo ocidental às quais já tive acesso. Isso não significa que no mundo islâmico ou no oriente, os adolescentes tenham o mesmo tipo de comportamento.

A conscientização de pertencimento a uma comunidade internacional aparece em algumas atividades relacionadas a responder adivinhas e pesquisas de opinião. Na Unidade 16, por exemplo, os alunos devem responder Verdadeiro ou Falso sobre regras de comportamento ao redor do mundo. Na Unidade 13, há respostas de mulheres de vários países sobre mudanças em suas vidas. Além disso, há as viagens pelo mundo do personagem da Unidade 11 e as comidas “estranhas” que podem ser encontradas em outros países na Unidade 12. Entretanto, não é possível afirmar que essa ocorrência desenvolva também no aluno um sentido de identidade nacional. Podemos dizer que, até certo ponto, a presença desses elementos desenvolve a conscientização de diferenças entre culturas no sentido amplo, mas

essas diferenças também existem também entre as culturas no sentido restrito presentes na própria sala de aula.

Em *American Headway*, como foi visto no tópico anterior, há oportunidades de o aluno comparar a sua cultura com a do outro. Em quase todos os textos aparecem perguntas que o encorajam a falar de si mesmo e do seu país.

Com exceção do texto da Unidade 13, no qual o sem-teto mostra as suas dificuldades em achar emprego, todos os outros textos mostram pessoas felizes e que têm vida satisfatória, inclusive os imigrantes da Unidade 2. A vida nos Estados Unidos é apresentada através dos textos como algo bom e sem problemas. Tal fato pode reforçar o estereótipo da vida que levam os americanos e do *American Dream*, como se lá não houvesse problemas.

Há poucas oportunidades de conscientização do aluno como membro de uma comunidade internacional. O texto sobre compras, na Unidade 4, faz uma breve referência à globalização. Há a comparação de fatos entre quatro grandes capitais na Unidade 6 e lugares onde passar as férias na Unidade 8. Entretanto, como foi dito em relação ao outro livro, não foi encontrada oportunidade para desenvolver se um sentido de identidade nacional no aluno. Isto é, não há atividades que o façam refletir de forma crítica sobre quem é e por quê.

Mais uma vez, A e B analisam o livro de forma diferente, demonstrando que possuem uma compreensão distinta do conceito de conscientização intercultural. A única resposta coincidente é que ambos não acreditam que o livro possa desenvolver no aluno identidade nacional ou a consciência de membro de uma comunidade internacional. As respostas dos dois professores à parte I do questionário, especialmente a definição de cultura dada por eles, reforçam essa afirmativa. O professor A vê relações interpessoais como parte do conceito de cultura e isso o leva a responder que o livro estimula comparações entre culturas. O professor B, por outro lado, não vê oportunidade para tais comparações, pois entende cultura como algo monolítico e essencialista, ao invés de dinâmico e individual.

O professor C não consegue identificar onde o livro leva o aluno a comparar as duas culturas, enquanto que D acredita que isto acontece. As respostas dadas na entrevista escrita após as observações das aulas (Ver APÊNDICE G) indicam que apesar de C e D terem conhecimento sobre o que significa intercultural, eles não mencionam o livro-texto em nenhum momento como algo que pode ser utilizado para o desenvolvimento dessa conscientização. As atividades mencionadas são sempre aquelas preparadas por eles com base em algum assunto que aparece no livro.

4.3.3.4 Habilidades

Além do conhecimento de aspectos da cultura, o aluno precisa também desenvolver a habilidade de entender como a língua funciona como parte essencial dessa cultura. Falar uma segunda língua implica, também, entender como o que é dito é interpretado de uma forma ou de outra, a depender de onde se está e com quem se fala, além dos gestos que são permitidos ou são considerados agressivos e o tom de voz apropriado para cada encontro. A habilidade de observar o que acontece à sua volta também precisa ser desenvolvida de modo a poder reconhecer melhor os seus próprios valores e crenças.

O livro *Inside Out* não é diferente de outros livros para o ensino de L2 e tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa. Isto implica apresentar a língua em seu contexto cultural e ensinar o aluno a utilizá-la de forma adequada para que possa ser entendido de forma clara, como foi discutido no Capítulo 3. A parte de estudo da língua propriamente dita apresenta alguns exemplos do que dizer em determinadas situações e de como fazê-lo. Na Unidade 3, por exemplo, os alunos aprendem a falar de forma mais diplomática ao fazer uma crítica. Na Unidade 6, são apresentadas maneiras de interromper e de manter o turno de fala, quando discutem um tópico controverso. Entretanto, não há referência alguma ao uso de gestos, gírias, ou registro. A comparação entre culturas pode ajudar o aluno a refletir sobre as semelhanças entre as culturas de forma não-avaliativa.

Em *American Headway*, existe uma seção específica chamada *Everyday English*. Segundo o guia do professor, essa seção tem como foco a língua usada socialmente. Há aqui uma forte influência dos estudos sobre os atos de fala e dos pares adjacentes encontrados na Análise do Discurso. Em algumas Unidades, a linguagem apresentada é situacional, como por exemplo: o que dizer quando se está fazendo compras (Unidade 4), ou como entender direções (Unidade 6); em outras, a função é o foco principal, por exemplo, como manter uma conversa (Unidade 2), como expressar sentimentos (Unidade 5); e em outras, as expressões sociais de cumprimentos e despedidas (Unidades 1 e 12). Assim, é possível ao aluno aprender a falar de maneira sociolinguisticamente adequada em determinadas situações e ter consciência de que há diferenças culturais que devem ser observadas. Não há, entretanto, nenhuma referência a aspectos paralingüísticos ou gírias e, como foi observado anteriormente, os alunos podem vir a refletir de forma não-avaliativa sobre as semelhanças e diferenças culturais com base nas perguntas para discussão dos textos.

Apesar de haver coincidência em três das cinco respostas dos professores A e B, pelo menos uma das respostas é intrigante, uma vez que ambos vêem oportunidades no livro de desenvolver a habilidade dos alunos de utilizar aspectos paralingüísticos. Ao serem perguntados posteriormente sobre essa diferença, ambos afirmaram que estavam se referindo a aspectos supralingüísticos de pronúncia, como a entonação, sem levar em consideração gestos e outros aspectos não verbais. Estes, eles reconhecem não estar presentes no livro.

Também é interessante a forma como C e D respondem as questões desta seção, pois como pude identificar acima, o *American Headway* traz uma parte chamada *Everyday English* que permite ao aluno identificar formas de falar a depender do contexto. O professor D, por exemplo, respondeu “Não” a todas as perguntas referentes ao desenvolvimento da habilidade de utilizar diferentes formas da língua em diferentes contextos. Também pedi ao professor que explicasse essa resposta e ele afirmou que raramente apresenta essa seção do livro e, por isso mesmo, não tem uma noção precisa do que trata cada uma delas. Entretanto, afirmou que lida com aspectos paralingüísticos em atividades suplementares ao livro.

Essa breve análise dos dois livros-texto mostra que não há uma preocupação dos autores em desenvolver a CCI dos alunos, mas há oportunidades de discutir a cultura do aluno, a cultura-alvo e outras culturas em diversos momentos da utilização do livro em sala de aula, desde que se esteja atento para isso. O *Inside Out* apresenta uma visão mais internacional dos falantes nativos de língua inglesa, enquanto que o *American Headway* está mais centrado numa visão estereotipada dos Estados Unidos, como discutimos anteriormente. Apesar de haver uma maior preocupação em comparar as duas culturas, em ambos os livros o desenvolvimento da competência lingüística continua a dominar e a cultura aparece como coadjuvante e dentro de uma visão essencialista. Enquanto o *American Headway* apresenta a língua de uma forma mais tradicional e estruturalista, o *Inside Out* procura apresentar a gramática sem deixar que a estrutura domine a escolha dos textos escritos ou gravados, seguindo paradigmas de teorias de aquisição de segunda língua mais recentes. Um exemplo disto é a inclusão de *anecdotes*⁵² e a explicação das vantagens em repeti-las descritas no manual do professor. Apesar de não usar o termo “ensino baseado em tarefas”, esse livro tem muitas das características dessa abordagem.

⁵² *Anecdotes* são tarefas orais guiadas por perguntas que ajudam o aluno a planejar o que vão dizer. Elas são baseadas em histórias pessoais como, por exemplo, lembranças do passado, histórias sobre pessoas conhecidas do falante, casos acontecidos com o falante, etc.

4.4 O LIVRO-TEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CCI

O livro-texto continua sendo o instrumento mais poderoso de transmissão de conhecimento sobre a cultura dos falantes de L2. Cultura, entretanto, não pode ser vista apenas como um conjunto de conhecimentos a ser transmitido aos alunos através do professor ou do livro-texto. Cultura aparece em todos os momentos em que utilizamos a língua, pois “[...] língua não é só comunicação, é, igualmente, uma expressão de cultura[...]” (FENNER, 2000, p. 144).⁵³ Apesar de o elemento cultural não ser ainda uma prioridade no conteúdo dos livros, ele está presente sempre, de forma explícita ou não. Os textos escritos e falados no livro-texto contêm valores e crenças dos falantes de L2 e estão longe de ser neutros. Quanto mais autênticos forem os textos apresentados, maiores as chances de que contenham representações da cultura-alvo, apresentadas através da língua.

O professor de L2 precisa estar preparado para analisar o conteúdo cultural do livro-texto de modo a poder identificar os momentos em que a sua intervenção se faz necessária para levar o aluno a desenvolver CCI. Mesmo que não seja da sua competência a escolha do livro, ele precisa estar familiarizado com formas de avaliação do livro ou de técnicas de ensino para planejar suas aulas de modo a atingir este objetivo.

Os instrumentos para análise de um livro-texto são sempre compostos de muitos itens, o que transforma a tarefa em algo laborioso que requer treinamento específico por parte do professor. Esta também é uma razão pela qual o curso de formação de professor, necessariamente, deve incluir informação sobre como escolher um livro-texto e que instrumentos utilizar. O instrumento de análise utilizado para esta pesquisa foi escolhido por se tratar do único guia que conheço que lida diretamente com a relação entre livro-texto e desenvolvimento da CCI.

A análise dos dois livros-texto utilizados neste trabalho mostra que há certa mudança na forma como o conteúdo cultural vem sendo apresentado, principalmente na oportunidade que é dada ao aluno de comparar a sua cultura com a cultura do outro de forma não-avaliativa. Apesar de o *American Headway*, por exemplo, conter maior referência à cultura americana e apresentá-la, algumas vezes, de forma estereotipada, o aluno tem mais oportunidades para falar da sua própria cultura e de si próprio. Com isso, ele pode expressar aquilo que o identifica. O *Inside Out* também traz no centro da sua proposta a personalização do discurso através de atividades como *anecdotes*. Ao dar aos alunos a oportunidade de

⁵³ “[...] Language is not only communication, but equally important, it is an expression of culture. [...]”

discutir assuntos sobre contextos locais e internacionais, esses livros estão de acordo com o modelo para o ensino que desenvolva a CCI do aluno proposto por Alptekin (2002). Segundo o autor, “[...] materiais didáticos e atividades que devem envolver os contextos locais e internacionais, que sejam familiares e relevantes para a vida do aprendiz” (ALPTEKIN, 2002, p.63).⁵⁴ Entretanto, ainda existe, principalmente no *American Headway*, uma tendência a valorizar o conteúdo lingüístico em detrimento do conteúdo cultural e, havendo poucas referências explícitas à cultura do outro ou mesmo do uso da palavra “cultura”, seja no livro do aluno, seja no livro do professor.

A análise das respostas dos professores ao guia de análise mostra que é preciso haver maior ênfase nos cursos de formação de professor sobre como analisar um livro-texto e como ensinar língua e cultura. Professores que utilizam o mesmo livro-texto não entendem da mesma forma o conteúdo cultural nos seus vários aspectos. Os próprios professores, nas respostas à primeira parte do guia de avaliação (Ver APÊNDICE F), foram unânimes em reconhecer que o ensino de cultura foi quase inexistente no curso de graduação em Letras e quando existente, foi feito de forma não sistemática.

Com as reformas dos currículos, tem havido a inclusão de componentes curriculares que lidam com os aspectos culturais da língua em alguns cursos de Letras. Um dos componentes do curso de Letras com Inglês da UNEB, por exemplo, lida com aspectos culturais da língua inglesa e da língua materna; na UNIFACS, no curso de Letras Vernáculas com Inglês também existe um componente que discute aspectos culturais; e também no curso de Letras com Inglês da UFBA, existem componentes curriculares que lidam com o tema. Um componente curricular que discute o livro-texto e o analisa de forma crítica também faz parte do currículo dos cursos de Letras da UNIFACS e da UNEB.

Entretanto, não sei até que ponto as aulas de língua inglesa propriamente dita desses cursos tem como enfoque no desenvolvimento da CCI desses alunos-professores, ou se, ao contrário, apenas enfocam o desenvolvimento da competência lingüística. O ideal seria que tanto o livro-texto para o ensino de L2 na universidade, como os diferentes componentes curriculares referentes ao ensino de L2 trouxessem para o primeiro plano a importância de desenvolver a CCI dos alunos-professores. É preciso praticar o que pregamos.

Os livros-texto globais não são escritos para nenhuma realidade específica e, segundo os próprios autores, não há como fazer de um livro-texto o livro ideal para um contexto específico. É preciso que o professor saiba como lidar com o conteúdo do livro de

⁵⁴ “[...] Instructional materials and activities should involve local and international contexts that are familiar and relevant to language learners’ lives.”

modo a levar o aluno a um melhor entendimento da cultura do outro e de si próprio. Não podemos garantir que haverá entendimento completo do outro ou que será possível evitar mal entendidos. Entretanto, “[...] na sala de aula de língua estrangeira é importante abrir para uma variedade de encontros com a cultura estrangeira e oferecer possibilidades de reflexão sobre esses encontros, tanto individualmente, quanto em um contexto social” (FENNER, 2000, p.149).⁵⁵

No próximo capítulo, as aulas dadas pelos professores, aqui mencionados, serão analisadas de modo a identificar como, ao lidar com as atividades propostas no livro-texto, os professores adaptam ou não o que está no livro com o objetivo de desenvolver a CCI dos alunos. Também serão analisados os momentos espontâneos durante a aula em que o diálogo entre professor-aluno ou aluno-aluno é aproveitado pelo professor para discutir semelhanças e diferenças culturais. Enfim, discutirei como os professores levam os alunos a aprender a saber.

⁵⁵ “[...] in the foreign language classroom it is important to open up for a variety of encounters with the foreign culture and provide possibilities for reflecting individually and in a social context upon these encounters.”

5 O ENSINO DE L2 E CULTURA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CCI: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR – APRENDENDO A SABER

5.1 O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS COMO L2 NO ENSINO DE CULTURA

Ao adquirir uma segunda língua, o aluno irá experimentar diversos momentos nos quais a cultura dessa língua irá interferir no processo de aprendizado, pois cultura e língua são duas faces de uma mesma moeda. Isso não quer dizer que ele deixará de ser competente na sua própria cultura para ser competente em outra. Apesar de haver vários estudos que mostram a influência do aprendizado de uma L2 na L1 (COOK, 2003), não há relatos de casos em que o falante deixe de falar a língua materna por mais proficiente que ele venha ser na língua-alvo¹. No processo de aprendizagem, tanto a competência lingüística, como a competência cultural serão, de alguma forma, modificadas, na medida em que esse aprendiz se torna mais competente interculturalmente. De acordo com o *Common European Framework of Reference (CEF)*,² “[...] o aprendiz não adquire simplesmente duas formas distintas e não relacionadas de agir e comunicar. O aprendiz torna-se **plurilíngüe** e desenvolve **interculturalidade**” (CEF, 2001, p. 43, grifo do autor).³

O aprendiz deverá ter a oportunidade de passar por cada um dos estágios de aprender, propostos por Delors (1996), de modo a desenvolver a CCI, que o levará à aquisição de conhecimento e habilidade de usar a língua. Acima de tudo, ele poderá desenvolver a conscientização sobre a importância de viver em um mundo pluricultural, adotando, assim, uma atitude mais positiva em relação à sua cultura e à cultura do outro. Esse é, enfim, o objetivo mais importante do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso específico do ensino de inglês como L2 na Bahia, será promovido também um reequilíbrio entre a cultura-alvo e a cultura do aluno, uma vez que há uma relação assimétrica entre as duas, originada da dominação econômica e política da cultura-alvo. Por outro lado, esta não

¹ É importante observar que há casos em que um falante plurilíngüe perde a fluência em uma ou mais línguas, inclusive a língua materna (COOK, 2003a), mas não conheço estudos sobre a perda da cultura.

² O CEF é um documento desenvolvido pelo *Council of Europe* que oferece aos usuários uma descrição extensa sobre as competências necessárias para a comunicação, os conhecimentos e habilidades relacionados a elas e as situações e domínios de comunicação. O CEF é utilizado por instituições de vários países para guiar os currículos de língua estrangeira e calibrar as equivalências entre certificados de várias línguas.

³ “[...] The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The language learner becomes **plurilingual** and develops **interculturality**.”

será a única a ser discutida em sala de aula, pois a língua inglesa, em seu papel de língua global, é falada por indivíduos de vários países e em graus diferentes de proficiência.

O professor tem papel crucial na conscientização do aluno do lugar da língua inglesa no mundo globalizado. Para exercer bem a sua função, é necessário que também esteja consciente da necessidade de desenvolver no aluno a CCI e tornar-se consciente, ele próprio, dos elementos culturais que estão no livro-texto, apresentados de forma mais, ou menos explícita, como foi discutido no capítulo anterior. Além disso, existe a possibilidade de, através do desenvolvimento da conscientização da própria cultura, através do entendimento das diferenças culturais entre os falantes de inglês e de português, chegarmos a uma convivência harmônica. As línguas são diferentes e as culturas são diferentes, mas não são melhores nem piores. É preciso dar ao ensino de língua inglesa um enfoque diferente do mero conhecimento de formas lingüísticas para que, através dele, possamos atingir o entendimento de quem somos e de como somos, de modo a atingir harmonia global.

Para que isso se torne realidade, faz-se necessária uma visão do ensino de inglês como transdisciplinar e não como disciplinar. Isso não quer dizer que a transdisciplinaridade e a disciplinaridade sejam incompatíveis, mas que são complementares. Não poderia haver transdisciplinaridade se não houvesse a disciplinaridade. A transdisciplinaridade está aberta ao mundo e implica nova visão e experiência vivida. O professor que vê o ensino da língua somente no seu aspecto disciplinar limita-se a ver um só nível de realidade, não permitindo ao aluno um entendimento maior do que significa entender o outro. O ensino deveria ser tratado como algo transdisciplinar, o que levaria à competência transcultural. O compartilhar do conhecimento universal, num mundo globalizado, não pode acontecer sem o surgimento de uma nova tolerância fundada em uma atitude transdisciplinar que implica colocar em prática visões transculturais, transreligiosas e transpolíticas. Por isso, Nicolescu (1999, p. 3) defende uma educação transdisciplinar o que significa “[...] uma maneira de autotransformação orientada para o conhecimento do eu, da união do conhecimento e da criação de uma nova arte de viver em sociedade.”⁴

De igual importância é a instrumentalização do professor para que possa identificar os aspectos culturais no livro-texto, planejar atividades complementares, e aproveitar as oportunidades que surgem de forma espontânea durante a aula. Isso requer do professor uma conscientização cultural de modo que, ao determinar os objetivos do curso, a transculturalidade torne-se uma meta a ser atingida ao final do curso, tão importante quanto a

⁴ “[...] a way of self-transformation oriented towards knowledge of the self, the unity of knowledge and the creation of a new art for living in society.”

proficiência lingüística. Sem que isso aconteça, o objetivo lingüístico, que tem dominado os currículos até hoje, continuará sendo primordial.

Transculturalidade, segundo Cox e Assis-Peterson (2007, p. 36), “[...] é aqui entendida como tradução, no sentido que lhe é atribuído por Stuart Hall (2001)”⁵. Nessa pesquisa, entretanto, o sentido não é o de tradução, pois “[...] este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram **dispersas** para sempre de sua terra natal” (HALL, S., 2005, p. 88, grifo do autor). Os alunos dos nossos cursos estão em sua terra natal, na maioria das vezes. A questão transcultural vai-se revelar, então, mais fortemente no sentido de que a identidade e a cultura do aluno podem se modificar na medida em que ele encontra novas formas de ver o mundo através do aprendizado da língua, como proposto no Capítulo 2.

Neste capítulo apresentarei uma breve retrospectiva da relação entre ensino de língua e cultura, o tratamento dado à cultura em diferentes métodos e na era pós-método, os princípios de um ensino transdisciplinar e uma análise de um total de 15 horas de aula de quatro professores não nativos de inglês, sendo dois professores de um instituto de línguas e dois de um curso de extensão. O enfoque da observação das aulas foi a maneira como os professores utilizaram atividades com potencial para o desenvolvimento da CCI, e momentos não planejados em que a oportunidade para discutir aspectos interculturais surgiram durante as aulas. Os professores não foram avisados sobre o enfoque das observações e a coleta de dados foi feita através de anotações etnográficas realizadas por mim.

Além disso, proponho uma abordagem intercultural transdisciplinar para desenvolver a CCI através do ensino de inglês como L2 como uma forma de dar ao ensino um enfoque menos imperialista e mais condizente com o mundo globalizado e pluricultural em que vivemos. Tomando como pressuposto o conceito de cultura no sentido restrito, a importância do papel do ensino de língua e cultura se revela na medida em que o aprendiz adquire maior conscientização da sua identidade e cultura, ao tempo em que aprende outra língua.

A análise das aulas, das entrevistas, e das respostas dos professores ao YOGA (Ver APÊNDICE H), revela a necessidade de mudança nos currículos de cursos para a formação de professores de língua, e maior familiaridade dos professores com atividades pedagógicas que objetivem o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar do ensino. Tanto o professor, como o aluno precisam aprender a saber.

⁵ Na referência bibliográfica citada pelas autoras, o livro de Hall é o mesmo que cito (HALL, S., 2005), mas em uma edição anterior, por isso a diferença nas datas.

5.2 O LUGAR E PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE L2

Pelo fato de cultura e língua estarem relacionados de modo único é de se esperar que, no ensino de língua estrangeira, a cultura tenha tido sempre papel relativamente importante. Tal papel, entretanto, tem sido maior ou menor a depender do método em questão, raramente levando em conta a cultura do aprendiz. Além disso, o conceito de cultura nos diferentes métodos de ensino é sempre o de cultura no sentido amplo, como discutido por Holliday (1999; 2005) no capítulo 2. A aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se tornar forma de celebrar um cânone cultural reconhecido, mas “[...] uma forma de descobrir a cultura multifacetada de outro povo e as muitas vozes que constituem a sua própria cultura” (KRAMSCH, 1993, p. 5).⁶

Stern (1983) traça um histórico da relação entre o ensino de língua e cultura a partir do século 19. Segundo ele, a relação entre língua e cultura existia desde muito antes, mas não aparecia de forma muito clara. O estudo formal da língua é o que prevalecia, uma vez que se estudava a língua estrangeira como algo preliminar ao estudo da literatura daquela língua. Entretanto, já nessa época, os “[...]teóricos do ensino de língua afirmavam repetidamente que uma razão importante para aprender uma língua era a de aprender sobre o país e os seus falantes” (STERN, 1983, p.247).⁷ Contudo, até os dias de hoje, a sistematização deste ensino conjugado tem sido de difícil aplicação. O autor aponta quatro problemas para a incorporação do ensino de cultura ao ensino da língua:

- a) O significado abrangente do conceito de cultura, que torna difícil ordenar os temas em um modelo ou esquema que seja aplicável ao ensino de línguas;
- b) A interação entre língua e cultura, que ainda não está pesquisada o suficiente para prover o professor com aspectos lingüísticos integrados em seus contextos socioculturais;
- c) A etnografia dos países cujas línguas são mais comumente ensinadas não está desenvolvida de maneira adequada, tornando difícil para o professor encontrar dados suficientes para entender melhor essas culturas. Isso os obriga a utilizar experiências pessoais, conhecimento de mundo e intuição como base para o ensino de cultura;
- d) A ausência de clara distinção entre diferentes aspectos do ensino de cultura como, por exemplo, as atitudes do observador em relação à cultura estrangeira, metas

⁶ “[...] a way of discovering another people’s multifaceted culture and the multiple voices that constitute one’s own.”

⁷ “[...] language teaching theorists repeatedly stated that an important purpose of language learning was to learn about a country and its people.”

pedagógicas para o ensino de cultura, e cultura como um fator motivador para a aprendizagem da língua.

Acredito que, atualmente, tais problemas ainda são verdadeiros, mesmo com os avanços nas pesquisas em sociolinguística, antropologia, sociologia, estudos culturais e outras áreas do conhecimento com os quais o ensino de língua inglesa como L2 faz interface. A informação existe em maior abundância no século 21, mas o acesso a ela ainda é limitado. Os resultados dos estudos ainda estão restritos aos grupos de pesquisa e a sua divulgação ainda não chega com muita frequência nas salas de aula de língua inglesa como L2, e há ainda poucos trabalhos que transformem essas teorias em atividades práticas de ensino.

Uma consequência dos problemas apontados acima pode ser a pouca ou quase nenhuma menção à cultura nas reflexões sobre os métodos de ensino de língua inglesa encontradas nos livros de metodologia de ensino (STERN, 1983; RICHARDS; ROGERS, 1986; BROWN, 2001). Esses autores descrevem os diferentes métodos, incluindo as teorias nas quais estão embasados, dando exemplos de atividades. Porém, não encontra, nos objetivos descritos para cada um deles, referência ao tratamento dispensado à cultura. Uma exceção está no livro de Larsen-Freeman (1986), em que a autora faz uma análise das principais abordagens de ensino de inglês como L2 e, inclui, entre os princípios de observação de cada uma, o modo como a cultura é vista. Entretanto, na descrição de uma amostra de aula de cada método, não há nenhum exemplo de como o professor operacionaliza esse princípio em sala de aula.

O quadro na página seguinte⁸ apresenta um resumo de como a cultura é descrita em cada um dos métodos. O método intercultural não está descrito no livro mencionado acima, porém acredito que incluí-lo nesse quadro oferece uma visão global do modo como é tratada a cultura nos diferentes métodos de ensino até os dias de hoje.

⁸ O quadro foi elaborado por mim com base nas informações sobre cada um dos métodos descritas em Larsen-Freeman (1986).

Método	Papel da cultura
Tradução e Gramática	Cultura consiste na literatura e nas artes plásticas.
Direto	A cultura se resume ao estudo da história do povo que fala a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada e informação sobre o cotidiano dos falantes da língua-alvo.
Audio-lingual	Aspectos do comportamento diário e do estilo de vida dos falantes da língua-alvo são apresentados.
<i>Silent Way</i>	Cultura é inseparável da língua.
<i>Suggestopedia</i>	Cultura está no cotidiano dos falantes da língua.
<i>Community Language Learning</i>	Cultura está integrada à língua.
<i>Total Physical Response</i>	Cultura é o estilo de vida dos falantes nativos.
Comunicativo	A cultura é vista como sendo o dia-a-dia dos falantes nativos. Os aspectos que têm importância para a comunicação como o uso da linguagem não verbal, por exemplo, recebem maior atenção nesta abordagem.
Intercultural (CORBETT, 2003)	A cultura tem papel central nessa abordagem. Tópicos culturais, aculturação, a construção da consciência cultural e a educação intercultural tem peso idêntico no currículo. O conhecimento e as habilidades interculturais estão no centro do currículo.

Quadro 2 - Cultura e métodos de ensino

Não estão incluídos nesse quadro dois outros métodos que derivaram do método comunicativo: o método lexical e o método baseado em tarefas. Na descrição dos princípios que norteiam o primeiro, não há referência ao ensino de cultura e língua (LEWIS, 1993). Apesar de estar fundamentado no léxico, e esse ser, sem dúvida um dos componentes lingüísticos mais salientes em termos culturais, o autor não faz nenhuma referência explícita à relação entre léxico e cultura.

O método baseado em tarefas tem como base teórica um modelo psicolingüístico de aprendizagem. Ellis (2003) discute as críticas feitas ao método por defensores da pedagogia crítica, como Phillipson (1992) e Pennycook (1994), que o consideram “uma criação anglo-americana”. Entretanto, o autor acredita que é possível acrescentar às tarefas um conteúdo que “[...] convide o aluno a responder de forma crítica” (ELLIS, R., 2003, p. 333)⁹, e que está nas mãos dos professores envolvidos no programa a responsabilidade de criar tarefas de tomada de consciência “[...] que tenham como enfoque não só os traços

⁹ “[...] invite a critical response from the learner.”

lingüísticos, mas no modo como a escolha de certas formas lingüísticas codificam significados sócio-políticos no texto” (ELLIS, R., 2003, p. 333)¹⁰.

No mundo pluricultural em que vivemos, onde a língua inglesa é utilizada como língua franca¹¹ e é vista como a língua de comunicação internacional, o tratamento dado à cultura em sala de aula precisa passar da mera transmissão de informação sobre a cultura-alvo para uma abordagem que permita ao aluno refletir sobre ele próprio e a sua própria cultura. Como diz Kramsch (1993, p. 222), “[...] é através dos olhos dos outros que podemos nos conhecer e aos outros.”¹²

A abordagem intercultural proposta por Corbett (2003) encoraja o professor a desenvolver no aluno as habilidades etnográficas e de observação – da mesma forma como é feito na antropologia – de modo que ele possa adquirir o conhecimento necessário sobre a cultura da língua-alvo e compará-la com a sua própria. Tal habilidade permite ao aluno chegar a conclusões próprias e mais precisas do que apenas admitir como verdadeiro o que é dito pelo professor ou está no livro-texto. As atividades não são diferentes daquelas utilizadas pela abordagem comunicativa. Kramsch (1993), por exemplo, sugere algumas atividades nas quais acrescenta dimensão cultural contrastiva a atividades comunicativas bem conhecidas.

Observa-se que, não só nessas atividades, mas em outras publicadas em livros cujo enfoque é o desenvolvimento da conscientização cultural e da competência comunicativa intercultural (TOMALIN; STEMPLSKI, 1993; GASTON, 1992; FANTINI, 1997; SEELYE, 1996), a necessidade de lacuna de informação continua a mesma e as tarefas continuam sendo elaboradas com o objetivo de, também, desenvolver a habilidade de comunicação do aluno. Porém, é preciso lembrar que, “[...] a comunicação em situação real nunca está fora do contexto e, como a cultura faz parte da maioria dos contextos, raramente está dissociada da cultura” (CORTAZZI; JIN, 1999, p. 197).¹³

Ao aprender a se comunicar em outra língua, estamos aprendendo não só uma nova maneira de comunicar idéias, mas também de fazer afirmações culturais. Por isso, há necessidade de o professor estar atento para as possibilidades de tornar o aluno mais consciente de si mesmo como ser cultural e, através de atividades em sala de aula, desenvolver o saber, as habilidades e as atitudes necessárias para esse fim.

¹⁰ “[...] that focus not just on linguistic features but on how the choice of particular linguistic forms encodes socio-political meanings in texts.”

¹¹ Para uma discussão sobre definições de língua franca e o papel da língua inglesa como língua franca, cf. Decke-Cornill, 2003.

¹² “[...] it is through the eyes of others that we get to know ourselves and others.”

¹³ “[...] Communication in real situations is never out of context, and because culture is part of most contexts, communication is rarely culture-free.”

Adotar uma abordagem intercultural, para o ensino de língua inglesa, implica a adoção de uma atitude sistemática com relação ao tratamento da cultura. É preciso que o professor deixe de lado abordagens do tipo “[...] Frankenstein (um taco daqui, um dançarino flamengo dali, um gaúcho daqui, uma tourada dali”) ou do tipo “‘Por falar nisso’ (palestras esporádicas ou tipos de comportamentos selecionados indiscriminadamente para enfatizar as diferenças”) (KATAN, 2004, p. 26).¹⁴ Além disso, é preciso lembrar que, mesmo que o livro-texto aborde temas explicitamente culturais, os alunos, muitas vezes, não estão conscientes de si próprios como seres culturais e não são capazes de se perceberem como membros de uma dada cultura ou grupo social. Daí a necessidade de o professor estar sempre atento para as oportunidades apresentadas pelo livro-texto e pelos próprios alunos, enquanto discutem temas variados em sala de aula, de modo a transformar tais oportunidades em oportunidades de aprendizagem.

Kramsch (1993) argumenta que, ao invés de pontes entre culturas, os professores devem buscar uma compreensão mais ampla das fronteiras entre culturas. Recomenda que, desde o início, os alunos sejam treinados, de forma sistemática, a analisar fenômenos culturais com a visão de quem está dentro e de quem está fora do contexto através de atividades que exijam do aluno a adoção de formas diferentes de ver.

O termo abordagem, conforme utilizado aqui, não deve ser entendido como método. Adotar uma abordagem intercultural não significa que o professor estará abraçando um novo método de ensino. O conceito de método, como descrito nos manuais de ensino (STERN, 1983; RICHARDS; ROGERS, 1986; LARSEN-FREEMAN, 1986; BROWN, 2001), que prescrevem as teorias de linguagem e aprendizagem subjacentes (*approach*), os objetivos e organização do conteúdo (*design*) e as técnicas de ensino (*procedures*) tem sido criticado por vários autores (PRABHU, 1990; BROWN, 2001; KUMARAVADIVELU, 1994; 2001; 2003). Na era do pós-método em que nos encontramos hoje, o professor não segue fielmente uma lista de procedimentos ditados pelo método. Ele deve buscar entender o seu contexto e desenvolver um quadro de referência que dê suporte teórico às atividades que planeja para suas aulas.

Segundo Brown (2001, p. 13), “[...] atualmente a nossa profissão caracteriza-se mais por uma ‘abordagem’ relativamente unificada e abrangente, do que por métodos restritos

¹⁴ “[...] The Frankenstein approach: a taco from here, a flamenco dancer from there, a gaucho from here, a bullfight from there. The ‘By the Way’ approach: sporadic lectures or bits of behaviors selected indiscriminately to emphasize sharp differences.”

que competem entre si”.¹⁵ O autor propõe um conjunto de doze princípios (divididos em: cognitivos, afetivos e lingüísticos) que formam o quadro de referências para o ensino de língua inglesa como L2. No grupo dos princípios afetivos estão os de *ego* de linguagem discutido no capítulo 2 e o da conexão entre língua e cultura. A descrição desse segundo princípio que rege a relação complexa entre os dois elementos diz: “[...] Quando você ensina uma língua, você também ensina um sistema cultural complexo de costumes, valores e modos de pensar, sentir e agir” (BROWN, 2001, p. 64).¹⁶ Entre as aplicações em sala de aula sugeridas está a discussão sobre diferenças culturais com ênfase no fato de que nenhuma cultura é melhor ou mais desenvolvida que outra, e da importância do entendimento intercultural para o aprendizado de uma língua.

Kumaradivelu (1994; 2001; 2003) propõe um conjunto de macroestratégias como referência para operacionalizar um sistema de parâmetros que guiam o ensino de língua: particularidade, praticidade, e possibilidade. Segundo o autor, a pedagogia do pós-método também implica uma mudança do papel do professor que passa de técnico passivo para agente de mudança intelectual. Nesse novo papel, o professor deve, entre outras coisas, tornar o aprendiz mais consciente da cultura propiciando conscientização cultural crítica. Essa macroestratégia “[...] enfatiza a necessidade de tratar os aprendizes como informantes culturais de modo que sejam estimulados a participar em um processo de aprendizagem que premie o poder/conhecimento¹⁷ que possuem” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 40).¹⁸ Isso implica refletir sobre o sistema de valores da própria cultura e leva a um crescimento cultural que será construído “[...] conscientemente e sistematicamente através de uma negociação significativa das diferenças entre a cultura que os indivíduos herdam ao nascer e a cultura que aprendem através da experiência” (KUMARADIVELU, 2003, p. 285).¹⁹

Vemos, então, que o professor não precisa seguir fielmente um método, e deve ser encorajado a refletir sobre suas próprias ações em sala de aula, para desenvolver um quadro

¹⁵ “[...] our profession is now more aptly characterized by a relatively unified, comprehensive ‘approach’ rather than by competing methods.”

¹⁶ “[...] Whenever you teach a language, you also teach a complex system of cultural customs, values, and ways of thinking, feeling and acting.”

¹⁷ A cultura é vista como o produto do discurso que une poder e conhecimento (Foucault, 1978). Para Fairclough (1989), o poder é exercido pela classe dominante através da coerção ou do consentimento. Entretanto, o consentimento não é uma escolha consciente, mas é uma aceitação inconsciente de práticas institucionais. O conhecimento, por sua vez, está sempre a serviço do interesse de certos indivíduos ou grupos uma vez que é “[...] produzido dentro de uma configuração específica de circunstâncias socio-econômica-histórico-culturais e conseqüentemente tanto reflete como ajuda a (re)produzir essas condições” (PENNYCOOK, 1989, p. 595).

¹⁸ “[...] emphasizes the need to treat learners as cultural informants so that they are encouraged to engage in a process of classroom participation that puts a premium on their power/knowledge.”

¹⁹ “[...] which has to be constructed consciously and systematically through a meaningful negotiation of differences between the culture individuals inherited by birth and the culture they learned through experience.”

de referência que apóie a sua prática. Isso só será possível se os cursos de formação de professores oferecerem aos alunos-professores condições para que desenvolvam esse quadro de referência durante o curso. Além disso, esses cursos precisam incluir discussões que levem os alunos-professores a olhar de forma mais crítica os diversos métodos que são apresentados. É bom lembrar que assim como a língua inglesa é vista como imperialista, os métodos de ensino ligados a elas são também, muitas vezes, impostos como sendo os mais corretos e mais adequados sem levar em conta as realidades onde serão aplicados (PENNYCOOK, 1989;1994; PHILLIPSON, 1992; HOLLIDAY, 2005).

Para um professor recém-saído da universidade, e até mesmo para os mais experientes, adotar uma abordagem intercultural pode parecer uma tarefa gigantesca. Mas, como vimos acima, o aspecto intercultural é apenas um dos princípios que regem uma prática que pode levar ao desenvolvimento da CCI.

Alguns professores podem sentir-se desencorajados por essa abordagem por uma das três razões mencionadas por Ommagio Hadley (1993). Segundo ela, o estudo sistemático da cultura não é incluído nos cursos pelos professores por falta de tempo, por não se sentirem preparados para fazê-lo, já que não são falantes nativos da língua, ou por causa da atitude negativa dos alunos em relação ao tema. Eu acrescento uma quarta razão que é o nível de proficiência dos alunos nos primeiros semestres do curso, para aqueles professores que acreditam que a L1 deve ser banida da sala de aula.

Para cada um desses argumentos, é possível discutir um contra-argumento. A falta de tempo pode ser superada apenas com uma mudança do objetivo do curso. A preparação do professor depende de conscientização e acesso a informação. Aqui, também, os cursos de formação de professor têm sua parcela de responsabilidade. Há uma série de vantagens em ser falante não-nativo, pois o professor entende melhor o processo de aquisição dos alunos, uma vez que ele próprio passou por este processo. A atitude pode ser mudada desde que o professor saiba como fazê-lo sem impor a sua própria vontade. A resistência a discutir temas culturais “[...] pode tornar-se a base para o desenvolvimento do currículo ao dar aos alunos a chance de falar sobre suas necessidades e estratégias de aprendizagem e de analisar assuntos sociais e pedagógicos de grande interesse para eles” (HALL, J., 2002, p. 117).²⁰ De qualquer modo, o contexto deve ser levado em consideração. Finalmente, se o professor utiliza a L1

²⁰ “[...]can become the basis for curricular development by affording learners the chance to talk about their needs and learning strategies and to analyse social and pedagogical issues that are of great importance to them.”

para discutir gramática, ou explicar vocabulário, pode fazer o mesmo para discutir elementos culturais.

Se pensarmos em um ensino de inglês como L2 alinhado à perspectiva de educação. de Paulo Freire (1987) é importante que o ensino conduza à problematização dos fatos. Na abordagem de problematização (WALLERSTEIN, 1983) o ser humano é agente de mudança e age sobre a realidade percebida de forma a melhorar sua condição de vida. Oliveira (2007), por exemplo, apresenta um plano de aula que tem como base este tipo de abordagem. O agir do aluno será em L1, na maioria das vezes, dentro da sua própria comunidade de prática. Qualquer que seja a razão apresentada, sempre haverá uma forma de contornar o problema se o professor estiver, de fato, interessado em desenvolver a CCI dos alunos.

5.3 UMA VISÃO TRANSDISCIPLINAR PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CCI

A transdisciplinaridade tem sido pouco ou nada discutida no campo do ensino de inglês como L2. Entretanto, a proposta da transdisciplinaridade adequa-se muito bem a este ensino uma vez que, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno pode aprender também uma nova forma de ver a si mesmo e ao outro (PINHEIRO, 2006; CARVALHO, 2006). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), por exemplo, trazem em suas orientações os Temas Transversais, e, de acordo com Inoue *et al.* (1999), a diferença entre transversalidade e transdisciplinaridade é meramente epistemológica. Se o sistema educacional propõe o desenvolvimento do sentimento de cidadania e dignidade nos alunos, então o aluno deve ser o centro do aprendizado. Para que isto aconteça, é preciso que a visão de produção de conhecimento seja modificada de modo a dar aos alunos a oportunidade de criar, buscar e desejar ao mesmo tempo em que desenvolvem o respeito por si mesmos e a auto-estima. De acordo com Celani (2001, p.31), nessa visão de educação “[...] o ser humano é um ingrediente da transdisciplinaridade.”²¹

A transdisciplinaridade tem como fundamentos básicos três princípios provenientes das mais avançadas ciências do mundo contemporâneo: física quântica, mecânica quântica, cosmologia quântica e a biologia molecular. De acordo com Nicolescu

²¹ “[...] the human being is an ingredient of transdisciplinarity.”

(GIOSAN; FLORIAN 2002, p. 2), os três princípios da transdisciplinaridade podem ser expressos da seguinte forma:

a) Há na natureza, e no nosso conhecimento da natureza, diferentes níveis de Realidade, que correspondem a diferentes níveis de percepção; b) A passagem de um nível de Realidade para o outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído; c) A estrutura da totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo.²²

A física quântica revolucionou o conceito de níveis de realidade. Na física clássica, quando dois objetos se separam, deixam de interagir. No mundo quântico, entretanto, as coisas acontecem de modo diferente. A relação de causalidade deixa de ser local e passa a ser global sendo o todo mais do que a soma das partes. De acordo com Nicolescu (2000)²³:

O maior impacto cultural da física quântica tem levantado questionamentos para o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de realidade. Aqui damos à palavra “realidade” um significado que é ao mesmo tempo pragmático e ontológico. Designo por realidade, em primeiro lugar, aquilo que **resiste** às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou fórmulas matemáticas. A física quântica nos levou a descobrir que uma abstração não é simplesmente um nível intermediário entre nós e a natureza, uma ferramenta para descrever a realidade, mas uma das partes constituintes da Natureza (Grifo do autor).²⁴

Ao transpormos o conceito de múltiplos níveis de realidade para o ensino de L2, podemos entender que as diferentes culturas não são uma única realidade isolada, mas constituem níveis diferentes de realidade. Tal entendimento pode contribuir para a

²² “a) There are in Nature, and in our knowledge of Nature, different , levels of Reality, and correspondingly, different levels of perception; b) The passage from one level of Reality to another is insured by the logic of the included middle; c) The structure of the totality of levels of Reality or perception is a complex structure: every level is what it is, because all levels exist at the same time.”

²³ Esse documento está *online* e não tem paginação.

²⁴ “The major cultural impact of the quantum physics has certainly raised questions for the contemporary philosophical dogma of the existence of a single level of Reality. Here the meaning we give to the word ‘Reality’ is pragmatic and ontological at the same time. By Reality I intend first of all to designate that which **resists** our experiences, representations, descriptions, images or mathematical formalizations. Quantum physics caused us to discover that abstraction is not simply an intermediary between us and Nature, a tool for describing reality, but rather, one of the constituent parts of Nature.” (Grifo do autor.)

²⁵ “The logic of the included middle is capable of describing the coherence between the levels of Reality by an iterative process defined by the following stages: 1. A pair of contradictories (A, non-A) situated at a certain level of reality is unified by a T-state situated at a contiguous level of Reality; 2. In turn, this T-state is linked to a couple of contradictories (A’, non-A’), situated at its own level; 3. A pair of contradictories (A’, non-A’) is, in its turn, unified by a T’-state situated at a different level of Reality, immediately contiguous to that where the ternary (A’, non-A’, T) is found. The iterative process continues indefinitely until all the levels of Reality, known or conceivable are exhausted.”

apresentação de outra cultura como sendo uma forma de ver a realidade tão válida quanto aquela vista pelo falante da L1.

Para a física clássica, as leis aristotélicas demonstram a existência de três axiomas básicos: a) $A = A$ (axioma de identidade); b) A não é não- A (axioma da não contradição); c) Não existe um terceiro termo T que seja ao mesmo tempo A e não- A (axioma do terceiro excluído). Isso significa que conceitos como continuidade e descontinuidade, ou causalidade local e global são mutuamente excludentes. De acordo com esses axiomas, algo não poderia ser local e global ao mesmo tempo, por exemplo.

Ao propor diferentes níveis de realidade, entretanto, a física e a mecânica quântica demonstram que existe um nível de realidade onde pode existir um termo T que é ao mesmo tempo A e não- A (o princípio do terceiro incluído). Nicolescu (2000) afirma que:

A lógica do terceiro incluído é capaz de descrever a coerência entre níveis de realidade através de um processo iterativo definido pelos seguintes estágios: 1. Um par de contraditórios (A e não A) situados em um nível de realidade é unificado por um estado- T situado em um nível contíguo de realidade; 2. Por sua vez, este estado- T está conectado a alguns contraditórios (A' e não A'), situados no seu próprio nível; 3. O par de contraditórios (A' e não- A') está, por sua vez, unido por um estado- T' situado em um nível diferente de realidade, imediatamente contíguo àquele no qual o trio (A' , não- A' , e T) se encontram. O processo iterativo continua indefinidamente até que todos os níveis de realidade conhecidos ou concebíveis se esgotem.²⁵

Nesse princípio de inclusão está a possibilidade de se explicar a existência da “glocalização” de uma língua onde A' (L1) e não- A' (L2) em um nível de realidade de um estado- T' se integram e se fundem, assim como a cultura de L1 (C1) e a cultura de L2 (C2). Segundo Gray (2002, p. 166), glocalização é “[...] um neologismo que tenta capturar algo da complexidade inerente à globalização fundindo os conceitos de global e local.”²⁶ A lógica do terceiro incluído é capaz de explicar a tensão que cria a unidade das contradições e que vai além da soma das partes. Tanto a língua como a cultura podem ser descritas como um todo que é mais do que a soma das partes. Isso acontece, por exemplo, quando os alunos se apropriam da língua inglesa em sala de aula e a utilizam de forma diferente do padrão do falante nativo. Ou ainda, quando o professor utiliza um livro texto global e adapta as atividades para a situação local. Essas atividades interconectam o mundo do aluno com o mundo da língua inglesa e desenvolvem a CCI.

²⁶ “[...] a neologism which attempts to capture something of the complexity inherent in globalization by conflating the terms global and local.”

Se a lógica do terceiro incluído implica percebermos os diferentes níveis de realidade como um sistema complexo, somente a teoria da complexidade pode explicar novos conceitos como o da glocalização. Não é difícil entender, portanto, a inclusão da complexidade como o terceiro princípio da transdisciplinaridade.

No caso específico da aquisição de segunda língua, o princípio da complexidade aparece descrito em Larsen-Freeman (1997) que apresenta uma proposta inovadora ao demonstrar que tanto a língua como o processo de aquisição de uma segunda língua devem ser estudados dentro dos princípios da teoria do caos, que explica o comportamento de sistemas complexos. Ao entendermos a língua e a sua aquisição como um sistema complexo e não linear, precisamos admitir que as dicotomias entre “[...] *langue/parole*, competência/*performance*, sincrônico/diacrônico, inatismo/construtivismo, indivíduo falante-ouvinte/interação social, etc.” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157)²⁷ não são verdadeiras se quisermos entender o todo do processo de aquisição de uma segunda língua. Dessa forma, ao invés de oposições e exclusão, devemos ver a complementaridade e a inclusão. Segundo a autora, sistemas complexos têm entre suas características o fato de serem dinâmicos, abertos, não lineares, auto-organizados e sensíveis ao *feedback*. Ambas, cultura e língua são representantes desse tipo de sistema. Assim, não se pode esperar que a aquisição se dê de forma linear, por exemplo. Isso significa que ao serem apresentados de forma linear em sala de aula, itens lingüísticos não serão adquiridos nessa mesma ordem. Muitos professores já observaram que, apesar de os livros-texto apresentarem estruturas gramaticais em certa ordem, os alunos não as adquirem na ordem apresentada. Um bom exemplo disso é a terceira pessoa do singular dos verbos no tempo presente, que é apresentada e praticada exaustivamente no nível elementar e só vai ser adquirida muito mais tarde. Da mesma forma, não se pode esperar que o fato de termos discutido assuntos que levem ao desenvolvimento da CCI, esses sejam de imediato incorporados ao sistema de valores do aluno.

A educação transdisciplinar se adequa à proposta de Delors (1996) da educação para o século 21. Os quatro pilares propostos, isto é, aprender a fazer, aprender a saber, aprender a viver com o outro, e aprender a ser estão dialeticamente interligados e têm como base “[...] o processo de aprender a aprender, fundamentado na vivência do autoconhecimento” (SOARES, 2006, p.56). Uma das finalidades da educação transdisciplinar é, segundo a autora, “[...] sensibilizar e conscientizar o estudante (educador e educando) da

²⁷ “[...] *langue/parole*, *competence/performance*, *synchronic/diachronic*, *innatism/constructivism*, *individual speaker-hearer /social interaction*; etc.”

sua capacidade e do seu direito de assumir a responsabilidade pessoal-social pela construção de uma nova sociedade humana” (SOARES, 2006, p.58). O ensino de uma L2 pode e deve obedecer aos princípios da transdisciplinaridade descritos aqui, se entendermos tal ensino como relevante e essencial para o desenvolvimento do aluno como ser transcultural.

Um fato relevante no ensino da língua inglesa e que vem sendo discutido por muitos autores (CRYSTAL, 2003; CRUZ, 2003; BLOCK; CAMERON, 2002), é o efeito da globalização nas línguas e culturas do mundo. Teorias pós-modernas e pós-coloniais no campo dos estudos culturais e da lingüística aplicada têm discutido o poder hegemônico das línguas e como questões identitárias e culturais influenciam a teoria e o ensino de inglês como L2 (CRUZ, 1999; TOLLEFSON, 1995).

É indiscutível que a globalização tem sido um dos fatores responsáveis pela difusão do ensino de língua inglesa em todo o mundo. Entretanto, essa mesma globalização tem estado, segundo Block e Cameron (2002), no centro de um acirrado debate que vai desde se a globalização é um fenômeno antigo ou moderno, a se ele é um processo de homogeneização ou de hibridização ou glocalização. Ao argumento de que a globalização provoca uma “homogeneização cultural” e destrói as identidades e culturas nacionais, Stuart Hall (2005, p. 80) diz que há pelo menos três contra-argumentos:

- a) A globalização caminha em paralelo com o reforço das identidades locais;
- b) A globalização é um processo desigual e tem sua própria ‘geometria do poder’;
- c) A globalização retém alguns aspectos da dominação global ocidental, mas as identidades culturais estão, em toda parte, sendo relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo.

Ao argumento de que globalização é sinônimo de americanização, eu diria que o fenômeno pode ter sido disparado pelos Estados Unidos com organizações como a McDonald’s, mas a pizza é italiana, a Samsung e o *sushi* são japoneses e muitos dos bens de consumo, principalmente na área de vestuário são fabricados em países asiáticos. Além disso, as bolsas de valores do mundo dependem umas das outras e quando há um sério problema econômico em um país, como recentemente aconteceu na China, todas as bolsas são afetadas igualmente. Uma discussão sobre os efeitos da globalização na economia vai além do escopo deste trabalho. Acredito que temos que admitir que globalização existe e que os avanços da tecnologia nos meios de transporte e comunicação fazem com que o mundo ‘encolha’ cada vez mais. Os conceitos de espaço e tempo mudaram e é inevitável que os povos recebam influências uns dos outros em todas as áreas, principalmente na língua e na cultura.

Apesar das constantes críticas ao ensino de inglês como sendo a língua do colonizador, e de que ensinar inglês pode ser um ato de imperialismo lingüístico (PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992) vemos que ensinar inglês para o desenvolvimento da CCI dentro de uma perspectiva transdisciplinar é uma saída mais humana e mais condizente com uma proposta para a paz e para o entendimento da globalização como algo que não é, como muitos afirmam, um mal necessário, mas algo que pode contribuir para um melhor entendimento entre as culturas. Não há como retroceder.

Se isto tem que ser feito através da comunicação, é óbvio que será através de uma língua. Se tal língua é a língua inglesa no momento, então, que transformemos esta oportunidade em um momento de reflexão sobre quem somos e como podemos construir um mundo mais humano. Pode parecer utópico e pouco realista, a princípio, mas acredito que, se não buscarmos uma razão maior para aquilo que fazemos e para o papel de educador que temos como professor de língua inglesa, nossa ocupação torna-se vazia e sem sentido.

5.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS OBSERVADAS

As oportunidades de desenvolver a CCI dos alunos em uma sala de aula de L2 podem acontecer de forma planejada ou incidental. Vimos, no capítulo anterior, que o livro-texto raramente apresenta atividades explicitamente elaboradas com o objetivo de desenvolver tal competência e, os utilizados pelos professores observados, não o fazem nunca. O professor passa a ser então, o principal responsável pela elaboração de atividades ou adaptação de atividades do livro-texto que tenham como enfoque principal esse objetivo.

Além das atividades planejadas, o professor também deve estar atento aos momentos durante a aula, em que a oportunidade para discutir e expandir o que é dito pelos alunos se apresenta, de modo a contribuir também para o desenvolvimento da CCI.

É necessário que fique claro, neste trabalho, que lidar com cultura significa lidar com todas as representações que estão implícitas na L2 e no uso dessas, ao invés de cultura no seu sentido amplo ou no sentido tradicional da transmissão de conhecimento sobre fatos e comportamentos da cultura-alvo. Além disso, é importante reiterar que o conceito de cultura no sentido restrito é o que deve ser focado em vista do contexto monolíngüe e pseudo-homogêneo das salas de aula observadas.

A proposta de que as atividades tenham como objetivo o desenvolvimento da CCI não significa que **todas** as atividades do curso terão esse enfoque, mas que esse objetivo receba o mesmo tratamento sistemático durante o curso como vem recebendo o desenvolvimento da competência lingüística.

Como já foi dito anteriormente, foram observadas aulas de quatro professores não-nativos de L2, sendo dois de um instituto de língua (daqui em diante identificados como A e B), e os outros dois de um curso de extensão (daqui em diante identificados como C e D), ambos localizados em Salvador, Bahia.

As observações foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2006 num total de 15 horas, sendo que os professores A, B e D foram observados por aproximadamente três horas e o professor C teve seis horas de aulas observadas. A coleta de dados foi feita através de notas etnográficas e o foco das observações restringiu-se a: a) atividades presentes no livro-texto; b) atividades adaptadas pelo professor; c) atividades como música ou extraídas de livros de atividades extras (*resource books*) e d) momentos não planejados que surgiram durante o diálogo entre professor e aluno(s). Todos os itens mencionados deveriam ter como objetivo o desenvolvimento da CCI dos alunos.

A descrição das aulas de cada professor aparece neste trabalho de forma resumida uma vez que somente os aspectos relevantes para o foco da pesquisa serão tratados. O material didático utilizado pelos professores e referido nas descrições das aulas está incluído nos anexos D, E, F e G. Da mesma forma, as notas etnográficas das aulas reproduzidas aqui se referem somente aos diálogos que revelam algum tipo de conscientização, ou a falta dela, do professor em relação ao ensino de língua e cultura, como discutido neste documento.

Um formulário de observação foi elaborado para que o foco da pesquisa fosse mantido durante as aulas. O formulário apresenta, de forma resumida, os diferentes momentos das aulas com uma breve descrição das atividades, se essas atividades objetivavam o desenvolvimento da CCI dos alunos ou não, e como poderiam ter sido adaptados para tal fim, caso o professor não o tenha feito. As sugestões dadas por mim não pretendem ser, necessariamente, as únicas formas de atingir o objetivo desejado. Os formulários aparecem antes da descrição de cada aula, a partir da seção 5.4.3 abaixo.

5.4.1 Perfil dos professores

Foram observados quatro professores, três do sexo feminino (A,C, e D) e um do sexo masculino (B). A idade dos professores varia entre 27 e 35 anos e todos ensinam inglês há cinco anos, sendo que o professor D tem treze anos de experiência. Os professores A, B e D são graduados em Letras com Inglês; o professor C ainda não concluiu o seu curso mas possui nível superior completo na área de Comunicação Social. Os professores B e D estão concluindo um curso de especialização em língua inglesa e o professor A frequentou as aulas do mestrado em Letras, mas abandonou o curso temporariamente. Além dos cursos mencionados, todos fizeram um curso de formação de professores oferecidos por institutos de língua em Salvador. Os professores C e D também obtiveram o certificado CELTA²⁸.

Todos os professores aprenderam inglês em institutos de língua e continuaram esses estudos na universidade. Todos possuem um nível de proficiência CAE (Ver nota de rodapé na página 48 para um melhor entendimento dessa classificação), o que significa que são capazes de expressarem-se na língua de forma linguisticamente correta e culturalmente apropriada. Com exceção de D, todos os professores já moraram em países do círculo interno (KRACHU, 1992) e o fizeram por mais de duas vezes. Todos fizeram pelo menos um curso de língua inglesa no país em que moraram.

Em resposta à parte I do guia de avaliação dos livros-texto, os professores afirmaram que têm pouco conhecimento da cultura dos falantes nativos de língua inglesa, e o que sabem é resultado de leituras e pesquisas feitas por eles próprios. Afirmam ainda que o ensino de cultura foi feito de forma superficial nos cursos em que frequentaram, inclusive no curso de graduação em Letras. O professor D, por exemplo, afirma que o ensino de cultura no seu curso de graduação ‘foi uma catástrofe’, enquanto que C afirma que apesar do assunto ter sido tratado durante o curso, ‘era visto como algo distanciado da nossa cultura, como se existissem fronteiras que dificultariam as trocas de experiências.’

Os professores C e D, que trabalham no curso de extensão, fazem parte de grupos de pesquisa na instituição tendo, inclusive, feito apresentações de trabalhos na área de interculturalidade. Os professores A e B não têm experiência com pesquisa, a não ser as feitas durante a graduação, e não têm familiaridade com termos como ‘interculturalidade’.

²⁸ CELTA significa Certificate of English Language Teaching to Adults. É um certificado da Universidade de Cambridge, e para sua obtenção o candidato deve passar por um curso de formação de professor com aproximadamente 150 horas de aulas e um estágio com aulas observadas pelo professor do curso.

5.4.2 Perfil das turmas observadas

A turma do professor A era composta de adolescentes, com idades variando entre 13 a 16 anos, sendo que a maioria estava entre os 14 e 15 anos, todos de classe média alta. Havia um total de 12 alunos matriculados na turma, sendo dois meninos e dez meninas. Entretanto, nas aulas observadas somente 10 alunos compareceram.

O professor B tinha um grupo de adultos e jovens adultos com idade variando de 18 a 45 anos, sendo que apenas um aluno era do sexo masculino. Os alunos pertenciam, na sua maioria, à classe média alta. Um total de 12 alunos esteve presente nas aulas observadas.

Os professores C e D tinham grupos de perfil semelhante. Ambos os grupos eram de adultos pertencentes à classe média e todos com idade acima de 20 anos. A maioria dos alunos era do sexo feminino, mas havia também uma média de oito homens em cada grupo. Durante as aulas observadas, a frequência foi de 18 alunos por turma.

As aulas do professor A eram no turno vespertino, e as outras três turmas observadas tinham suas aulas no turno noturno.

As quatro turmas estavam no nível intermediário, sendo que há uma pequena diferença entre o que é descrito como nível intermediário em inglês americano e inglês britânico. Ao compararmos os dois livros-texto utilizados, *American Headway 2* e *Inside Out*, respectivamente, é possível notar que no material didático em inglês americano, o nível de dificuldade lexical e sintática dos textos escritos e gravados está um pouco abaixo daquele apresentado no material didático em inglês britânico. Tal diferença pode ser notada durante as aulas, uma vez que os alunos do instituto de língua conseguem expressar melhor suas idéias em L2 do que os alunos do curso de extensão. Isso, no entanto, não significa que não haja alunos nas quatro turmas com aproximadamente o mesmo nível de proficiência.

5.4.3 Aulas do professor A

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>Pass the ball:</i> Alunos passam a bola em círculo e dizem nomes de cidades seguindo a ordem alfabética.	Não	_____	_____
<i>Pre reading</i>	<i>Pass the ball: If you had to choose one of those places to travel to for free with a friend where would you go?</i> (Alunos respondem individualmente ao receberem a bola.)	Sim (mas não de forma planejada)	Pedindo aos alunos que explicassem o que sabem sobre o país e que semelhanças e diferenças eles vêem entre o Brasil e o lugar escolhido.	Não
<i>Reading and discussion</i>	Alunos lêem um texto curto e discutem razões para viajar.	Sim	Reportando as razões para o grupo e discutindo as representações culturais presentes nas razões dadas. A cultura no sentido restrito seria valorizada.	Não
<i>Listening</i>	Os alunos escutam um relato de viagem e identificam os lugares visitados nas gravuras do livro.	Não	_____	_____
<i>Song</i>	Alunos escutam a música <i>Breakaway</i> e colocam as linhas dos versos em ordem.	Sim	<i>Exploring song lyrics</i>	Não

Quadro 3 - Formulário de observação da aula 1 do professor A

O título da Unidade 11 do *Inside Out Intermediate* é *Journey* e a maioria das atividades tem como tema as viagens dos diferentes personagens que aparecem na lição. O professor utiliza as atividades como aparecem no livro. Segundo as respostas à entrevista do professor A (Ver APÊNDICE G), ele estaria desenvolvendo a CCI dos alunos na segunda aula

observada, mas que “não funcionou”. Porém, não explicou porquê. O professor também reconhece que suas aulas não têm como objetivo o desenvolvimento da CCI dos alunos e que, nas aulas observadas, os aspectos lingüísticos (gramática e vocabulário) tiveram um papel mais importante.

Durante a segunda atividade observada nessa primeira aula, dois momentos não planejados foram ignorados pelo professor. O diálogo a seguir ilustra tais momentos.

T: (Jogando a bola para um aluno). If you had to choose any of these places to travel to (not in Brazil) for free with a friend, where would you go?

S: China.

T: OK. Give me a beautiful sentence. Where would you go if you had the chance (O professor pergunta lentamente.)

S: I'd go to China if I had the chance because I like of Chinese culture.

A bola continua a ser jogada de um aluno para o outro. O professor comenta cada frase dita pelos alunos com expressões como *Wow! Interesting!* e continua lembrando a todos que ele quer “*a beautiful sentence*”. A última aluna a receber a bola diz, “*I'd like to go to London, but not only London. Other places in England because I like the culture.*”

Como a preocupação do professor parece ser a de desenvolver a competência lingüística, esses dois momentos passam despercebidos. A atividade poderia ter um enfoque intercultural, caso os alunos fossem levados a discutir o que entendem por cultura e como as culturas chinesa ou inglesa são semelhantes ou diferentes da brasileira. A discussão poderia levar os alunos a refletir sobre o conceito de cultura no sentido amplo e como generalizações culturais podem ser perigosas.

A discussão que se segue sobre razões para viajar detém-se no texto apresentado no livro (Ver ANEXO D). Não há oportunidade para os alunos ouvirem os outros, uma vez que trabalham em pares e não há um relato final do grupo com as conclusões a que chegaram. A vantagem em pedir tais relatos está em permitir aos alunos notar as diferenças e semelhanças existentes entre os membros do próprio grupo. O professor pode encorajar a turma a discutir tais diferenças e semelhanças e o que elas representam em termos culturais.

A música *Breakaway* de Kelly Clarkson (Ver ANEXO D) foi apresentada como atividade de compreensão auditiva. Os alunos ouviam e numeravam os versos da letra da música na ordem correta. A letra da música poderia ter sido explorada pelo professor para discutir a vontade da cantora em partir da cidade pequena, mudar e se arriscar, mas sem se esquecer do lugar de onde vem. O texto poderia ser discutido de maneira crítica, levando os alunos a refletir sobre as suas identidades e valores culturais. Tomalin e Stempleski (1993,

p.23), por exemplo, sugerem uma atividade interessante intitulada *Exploring song lyrics* para explorar o conteúdo cultural em letras de música. Apresentam uma série de perguntas a serem discutidas sobre a letra da música incluindo perguntas como ‘Quais os valores sociais e culturais refletidos na música? Que tipo de pessoas têm esses valores? Você acredita que estes valores são universais ou são específicos do país ou da cultura representados pela música?’.

Ao corrigir o primeiro verso, o seguinte diálogo acontece entre professor e alunos.

T: What does this verse mean?

S1: She grew up in a small town.

T: Well, be serious. Tell me what it means.

S2: She's talking about her hopes as a child. (Referindo-se ao segundo verso).

T: Same as for 1?

S3: She was not "enquadrada".

T: She didn't fit. Do you feel like that sometimes?

Ss: YES.

T: Why?

S4: No one understands us.

T: That's how you feel when nobody listens to you? (Referindo-se ao terceiro verso)

S5: I scream, I get angry, "eu xingo".

T: I curse.

O professor continua a correção do exercício, sem discutir o sentimento de inadequação revelado pelo grupo de adolescentes.

Assim, tanto durante um momento não planejado em um diálogo com os alunos, ou com o texto da música, o professor deixa de aproveitar oportunidades que poderiam contribuir para uma maior conscientização intercultural dos alunos, além de serem momentos de aprendizagem real e significantes.

A aula 2 poderia ter sido planejada para desenvolver a CCI dos alunos se este fosse o seu objetivo. No Quadro 4 abaixo, temos uma descrição panorâmica do que ocorreu nessa aula.

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>Postcards: Which one would you choose and why? Who would you send it to?</i> (Os alunos escolhem os postais e respondem às perguntas.)	Sim	Expandindo as respostas. Discutindo as representações culturais nos postais e o próprio ato de enviar cartões postais mais comuns em algumas culturas letradas.	Não
<i>Vocabulary</i>	Preencher as lacunas nos cartões postais na página 95 do livro.	Não	_____	_____
<i>Listening</i>	Adivinhar onde as pessoas passariam um fim de semana ideal prestando atenção às palavras chaves.	Sim	Lendo o <i>tapescript</i> e discutindo as atitudes e valores culturais dos falantes.	Não
<i>Unreal debate</i>	Debater em pares sentenças no cartão.	Sim	Expandindo a discussão de modo a desenvolver a consciência crítico-cultural.	Não

Quadro 4 - Formulário de observação da aula 2 do professor A

A primeira parte da aula foi planejada para apresentar a idéia de enviar cartões postais. O professor reconhece que os cartões (Ver ANEXO D) têm o potencial de desenvolver a CCI dos alunos, mas não sabe como explorar o potencial cultural presente nos mesmos (Ver APÊNDICE G). O diálogo entre o professor e o grupo revela momentos significativos, nos quais a consciência cultural poderia ter sido desenvolvida. Os alunos escolhem um cartão e respondem às perguntas que estão no quadro:

If you were to choose one, which one would you choose? Why would you choose it?

S3: I chose the vodka one.

T: Do you drink?

S3: Yes.

T: No other reason?

S3: I like caipiroska.

T: Did you choose it because of the vodka?

S3: No. I don't like vodka pura.

O professor poderia discutir a idade permitida para beber e a flexibilidade de tal lei na Bahia. A aluna mais velha no grupo tem 16 anos e S3 acima tem somente 14 anos. Seria uma boa oportunidade para discutir o hábito de tomar bebida alcoólica em várias culturas e o nível de tolerância a esse hábito em outros países. A própria escolha deste cartão pelo professor para ser usado com um grupo de adolescentes pode, talvez, revelar a pouca consciência crítica cultural do professor.

Em um segundo momento da atividade, o professor pede que os alunos respondam à pergunta *'Who would you send it to?'*. A seguinte conversa se passa entre o professor e o mesmo aluno.

S3: I'd send it to a friend. He needs to learn to make caipiroska.

T: Is he under or above 18?

S3: Under.

T: So, you shouldn't send it to him.

O professor demonstra ter consciência da relação entre bebida alcoólica e idade, mas na discussão anterior nada foi dito à aluna. Mesmo nesse momento, existe o conselho por parte do professor, mas não há uma tentativa de conscientização dos alunos a respeito do uso de álcool por menores de idade.

A atividade de compreensão auditiva que se segue ao exercício de vocabulário traz várias oportunidades para discutir diferenças culturais, valores e crenças (Ver ANEXO D). A primeira pessoa entrevistada, por exemplo, visitaria o Japão. Em resposta à pergunta *'What would you eat and drink?'*, ela diz: *'I would look for Western food, and I'd probably end up eating at McDonald's. I can't stand raw fish and I don't like rice that much either.'*

Uma outra entrevistada ao ser perguntada *'What would spoil your perfect weekend?'*, responde, *'If the shops were closed. Paris is a beautiful city but for me the main attraction is the shopping.'*

O terceiro entrevistado que escolhe a Grécia diz que viajaria com o irmão que ele não vê com frequência porque a mulher dele não gosta de sol.

Todos esses textos poderiam levar a interessantes discussões e comparações sobre viagens e seus objetivos, e principalmente, sobre turismo e cultura.

Ao corrigir o exercício no qual os alunos deveriam dizer que lugares foram visitados a partir de palavras chaves ditas pelos entrevistados, o seguinte diálogo ocorreu entre o professor e os alunos na correção da terceira entrevista.

T: Now, the third.

S1: Greece. (Somente um aluno compreendeu a palavra.)

T: You didn't hear moussaka? I think it's a kind of bread or sandwich that Greeks eat.

O professor pede que os alunos leiam o *tapescript* e sublinhem as palavras-chave que davam as pistas sobre os lugares visitados. Mais uma vez, os alunos perguntam o que significa *moussaka* e o professor repete a explicação dada acima, dessa vez fazendo uma careta. Nesse momento, o seguinte diálogo acontece.

S: Teacher, don't say that. My father's Greek. Don't make this face. (Imitando a careta feita pelo professor..)

T: It's not really a sandwich like McDonald's but similar to a sandwich.

Esse momento da aula revela que não só o professor desconhece o prato típico grego, como provoca uma situação que, inadvertidamente, ofende a aluna e nem sequer se dá conta do fato. Uma pesquisa sobre artefatos e produtos culturais de outros países pelo professor antes da aula evitaria mal entendidos desse tipo, como também evitaria informações errôneas. Informações sobre fatos culturais, na maioria das vezes, podem ser obtidas através da *internet* de forma relativamente fácil e rápida.

Na última atividade, *Unreal debate*, os alunos discutiram as sentenças no seu cartão em pares. Uma vez que já estávamos no final da aula, não houve tempo para discussão em grupo. Ao ser perguntado, após a aula, sobre a possibilidade de discutir as sentenças com todo o grupo, o professor afirmou não ter planejado tal discussão, mesmo que houvesse tempo.

As respostas do professor A ao YOGA mostram que ele se encontra no nível 4 no que se refere à conscientização intercultural, e no nível 2, no que se refere ao conhecimento. Entretanto, as aulas observadas não condizem com esse resultado. A definição de CCI do professor na entrevista, por exemplo, demonstra que ele tem conhecimento superficial do significado do termo.

5.4.4 Aulas do Professor B

As aulas desse professor foram as únicas escolhidas de forma não aleatória. Tal decisão se deveu ao fato de essa unidade do livro (*Inside Out Intermediate, Unit 13*) permitir facilmente a adaptação das atividades para o desenvolvimento da CCI dos alunos. O Quadro 5 resume os passos da aula.

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>To judge a book by its cover</i> : Os alunos, em grupos, fazem conjecturas sobre gravuras recortadas de revistas mostrando diferentes tipos de pessoas.	Sim	<i>Judgement and observation</i>	Não
<i>Pre listening</i>	Mesmo tipo de atividade desta vez utilizando a gravura apresentada no livro.	Sim	<i>Judgement and observation</i>	Não
<i>Listening</i>	Distinção entre os registros formal e informal em conversas telefônicas.	Sim	Discutindo o uso de registros e a relação com a cultura.	Não

Quadro 5 - Formulário de observação da aula 1 do professor B

O tema da unidade é o conceito de estereótipo, especialmente o de homem e mulher. O professor revelou na entrevista (Ver APÊNDICE G) que o “objetivo maior é sempre o de ensinar aspectos da língua”. Ele admite que procurou mostrar como o conceito de estereótipos pode trazer concepções errôneas sobre pessoas da mesma cultura ou de outras culturas, porém, as aulas não revelam tal intenção. Todas as atividades planejadas e os vários momentos não planejados durante a aula poderiam ter sido utilizados de forma sistemática para desenvolver a CCI dos alunos através do levantamento de questões críticas sobre o que é o estereótipo, como ele se forma, e quais as conseqüências sócio-culturais.

Na primeira atividade, elaborada pelo próprio professor, quando os alunos descrevem as gravuras de pessoas baseados na expressão ‘*To judge a book by its cover*’, o professor poderia ter discutido as razões que levaram os alunos a deduzir que a pessoa

retratada na gravura era francesa porque era alta, por exemplo. O diálogo entre o professor e os grupos de alunos ocorreu da seguinte forma.

T: What would you say about these people?

Group 1: She's happy. Casual clothes. Fashionable. Businesswoman. Maybe she's got a new boyfriend.

T: So, you talked about her occupation, relationship, personality, emotions.

Group 2: She's got a fake smile. She thinks her parents look happier than her.

T: Interesting!

Group 3: She looks like a model.

T: OK. So, profession again.

Group 3: I think she's not Brazilian. She looks French. She's tall.

T: Even nationality. That's interesting. So, we talked about age, profession, relationship and even nationality.

Group 4: He's an athlete. He's Brazilian or Latin because of his face.

T: OK, now open your books to page 108.

O professor comenta as respostas dadas pelos alunos levantando os tópicos mencionados, mas não discute as razões que os levaram a tais conclusões. Tomalin e Stempleski (1993, p. 99), por exemplo, apresentam uma atividade intitulada *Judgment and observation* em que os alunos aprendem a distinguir entre observação (aquilo que vemos, ouvimos ou sabemos ser verdadeiro) de julgamento (uma opinião pessoal daquilo que vemos ou ouvimos). Os autores sugerem que após discutir as gravuras, os alunos discutam perguntas como 'Por que é importante distinguir entre observação e julgamento? O que influencia as coisas que observamos? Por que pensamos em estereótipos?' Tais perguntas ajudariam os alunos a refletir sobre o significado dos seus julgamentos e a consequência destes em outras situações.

No momento seguinte da aula, a mesma atividade se repete, dessa vez utilizando a foto apresentada no livro (Ver ANEXO E). O objetivo do professor é preparar os alunos para a atividade de compreensão auditiva que segue. Ao descreverem a foto, um aluno diz: '*He's gay*'. O professor pergunta por quê, e ele responde que '*His appearance is very neat*.' Tal oportunidade não planejada não é aproveitada pelo professor para discutir preconceitos e estereótipos. Ele segue com o seu plano de aula e passa para a atividade seguinte.

A terceira atividade é realizada como está apresentada no livro, sem nenhuma referência a elementos culturais por parte do professor. Os alunos identificam maneiras formais e informais de falar ao telefone à medida que ouvem as duas conversas gravadas (Ver ANEXO E). Como já foi discutido anteriormente nesse trabalho, língua e cultura se fundem na medida em que, para participar de práticas culturais, precisamos utilizar a língua de forma

apropriada. Quando e com quem utilizar o registro formal ou informal pode parecer simples, mas requer que o falante reconheça as diferenças culturais que o levarão à necessidade de fazê-lo. Tal discussão em uma sala de aula de L2 pode conduzir o aluno a reconhecer situações nas quais o uso do registro incorreto pode gerar mal entendidos. É possível também que não haja uma conscientização por parte de alguns alunos da necessidade de ser formal em sua própria língua em diferentes contextos sociais.

Na aula observada, não foi feita nenhuma referência ao assunto e, em um dado momento, uma aluna comenta que o filho usa a expressão “*Fala, véio*”, com os amigos. O professor não faz nenhum comentário a respeito da ligação entre língua e cultura ou variedades lingüísticas e diferentes níveis de registro.

A segunda aula observada teve como tema o estereótipo de homens e mulheres e seguiu o esquema no Quadro 6 abaixo.

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	Em grupos, os alunos decidem quais frases no quadro nunca seriam ditas por homens ou mulheres.	Sim	Expandindo a discussão sobre estereótipos	Não
<i>Discussion</i>	<i>Who said that? Men or women</i>	Sim	<i>The magic box: exploring stereotypes</i>	Não
<i>Debate</i>	Alunos criam sentenças expressando estereótipos sobre homens e mulheres e debatem em grupos, sendo um a favor e outro contra.	Sim	Analisando as sentenças criadas pelos alunos e a origem dos estereótipos.	Não

Quadro 6 - Formulário de observação da aula 2 do professor B

A aula tem início com a discussão sobre o que é estereótipo. Apesar de o livro trazer a definição da palavra (Ver ANEXO E), o professor não chama a atenção dos alunos para esta parte da lição. O diálogo a seguir ocorre entre professor e alunos nesse momento da aula.

T: Do you know what a stereotype is? Do you understand this word?

S1: “É uma caricatura da própria pessoa.”

T: Could you give an example of a stereotype?

S1: Michael Jackson.

T: I'm afraid I don't understand.

S1: He's another person. "Ele se descaracterizou".

S2: Today all the girls who are models have the stereotype of thin. A model has to be tall and thin.

T: What's the stereotype of "bairanos"?

S2: They are lazy.

S3: They like party a lot.

Podemos observar que o aluno 1 não tem a mesma consciência do que é um estereótipo. Os alunos 2 e 3 têm diferentes entendimentos do significado da palavra e somente quando o professor tenta obter uma melhor definição falando sobre 'bairanos' esses dois alunos chegam a uma mesma solução. Entretanto, as diferentes interpretações da palavra não são discutidas pelo professor e não se chega a nenhuma conclusão. Ele parece satisfeito com as respostas de 2 e 3 e continua a aula.

A atividade seguinte é semelhante à primeira e mais uma vez os alunos são levados a discutir afirmações estereotipadas sobre homens e mulheres. Os alunos passam a discutir sentenças escritas no quadro pelo professor e decidem quais as que nunca seriam ditas por homens e quais as que nunca ouviriam de uma mulher²⁹. Em ambas as atividades, o professor não planeja uma discussão posterior, para tornar os alunos conscientes dos perigos dos estereótipos ou de como podem levá-los a ter idéias 'erradas' sobre diferentes grupos sociais. Além disso, culturas, no sentido restrito, poderiam ser discutidas nesse momento, revelando assim as diferentes representações culturais presentes no microcosmo da sala de aula. Uma maneira eficaz de lidar com o tema estereótipos e de chamar a atenção dos alunos de como superá-los é *The magic box: exploring stereotypes* descrita em Cherbosque (1996, p. 71).

A terceira atividade planejada para a aula requer que os alunos completem frases como, por exemplo, 'Women like...' ou 'The best thing about being a man is...' Os alunos são instruídos a formar dois grupos, um a favor e outro contra, e debaterem as afirmações criadas por eles (Ver sentenças no ANEXO E). A maioria das frases criadas pelos alunos revelam estereótipos sobre homens e mulheres. No final do debate, travou-se o seguinte diálogo entre professor e alunos.

²⁹ Sentenças da primeira atividade que estão no ANEXO E na lição *Stereotype*. Essa lição também foi analisada no Capítulo 4.

T: How was it?

S1: Sometimes it was difficult because I had to disagree. 'Men are good at doing nothing'. I had to disagree but I agree.

T: How did you feel about agreeing when you actually disagreed or vice-versa?

S2: Because you have to think in a way that you don't think and you have to find words and it's difficult because you don't believe. The eyes don't lie.

T: You were very loud, very messy. Why do you think that happened? Does it happen outside class too?

S2: Sometimes we think that if we talk loud we think other people will pay attention. But it's not right. It's impolite.

S3: When you think that other people say is absurd so you look at them and say 'Oh, come on!'

Os alunos reconhecem a dificuldade em concordar ou discordar sobre temas que vão de encontro aos seus valores e crenças. O debate os obriga a mentir e isso os leva a buscar palavras para expressar algo em que verdadeiramente não acreditam. A reação dos alunos a falar alto para que outros prestem atenção revela uma consciência sobre a falta de educação desse ato. O professor não aproveita o momento para contrastar estereótipos de culturas diferentes em relação ao modo de falar (italianos x japoneses x ingleses, por exemplo).

O resultado do debate em si, que teve como tema 'estereótipos de homens e mulheres', não foi discutido. Acredito que o professor levou os alunos a pensar sobre o assunto, mas a ausência de discussão mais elaborada impede de classificar a atividade como do tipo que leva ao desenvolvimento da CCI. O professor acredita que o fato de os alunos terem escrito e discutido sentenças sobre estereótipos os levou a comparar suas crenças e valores (Ver APÊNDICE G). Entretanto, não é possível garantir que isso de fato aconteceu, pois durante o debate era quase impossível ouvir o que os alunos falavam, pois todos falavam ao mesmo tempo e a discussão final não revelou nada a esse respeito.

A análise das respostas do professor B ao YOGA revela que ele se auto-avalia como tendo consciência intercultural no nível 4, mas no que se refere ao conhecimento, se encontra em nível 1. As aulas parecem refletir também essa auto-avaliação.

5.4.5 Aulas do professor C

O quadro a seguir resume as atividades da aula 1 do professor C. Essa aula teve como tema o uso do passado contínuo apresentado no contexto de notícias de jornal (Ver APÊNDICE F).

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>Tell us about your week.</i> Alunos falam sobre o que fizeram durante a semana.	Sim	Chamando a atenção dos alunos para as semelhanças e diferenças entre os hábitos do grupo.	Acredita que sim.
<i>Homework correction</i>	Alunos repetem em grupo as respostas do dever de casa	Não	_____	_____
<i>Presentation: Past continuous</i>	<i>Miming game and explanation</i>	Não	_____	_____
<i>Practice (Reading)</i>	<i>Newspaper stories</i>	Sim	Discutindo os textos de forma crítica; chamando a atenção para as ilustrações na página.	Sim, mas de forma incompleta.
<i>Production</i>	<i>The man who lost his memory.</i> Alunos criam histórias a partir de uma ilustração.	Sim	Comparando histórias e mostrando que as histórias refletem diferentes experiências de vida dos alunos.	Sim, mas de forma indireta.

Quadro 7 - Formulário de observação da aula 1 do professor C

Como os alunos só se encontram uma vez por semana e o professor sempre começa a aula pedindo a eles que descrevam o que fizeram durante a semana. As atividades de cada um revelam as diferenças e semelhanças do grupo e como as diferentes culturas, no sentido restrito, afetam o que fazem. O professor pergunta a cada aluno o que fez e responde com comentários ou elogios como ‘*Very nice!*’ ou ‘*Good!*’. Durante as duas aulas não foram observados momentos de reflexão sobre o que era dito pelos alunos. O professor acredita que essa atividade desenvolve a CCI dos alunos (Ver APÊNDICE G). O treinamento às cegas tem resultado duvidoso. Por exemplo, caso o professor queira ensinar aos alunos a usar uma

determinada estratégia de leitura, como ‘prever o conteúdo a partir do título’, é necessário que o objetivo da atividade fique claro para os alunos. Do contrário, arrisca-se a levar o aluno a não entender o porquê da atividade, ou a chegar a conclusões errôneas sobre o seu objetivo. Da mesma forma, atividades, que têm como objetivo desenvolver a CCI, devem ser orientadas de modo que esteja claro para os aprendizes o que está sendo feito. Falar do fim de semana ou do que foi feito durante a semana sem um objetivo claro pode parecer aos alunos apenas uma atividade para dar início à aula.

Durante a discussão da idéia central do texto (Ver ANEXO F), o seguinte diálogo ocorre.

T: What happened here?

S1: Man stole bank with a hamburger.

T: So the man goes into a bank and robs it with a hamburger, right? Would this story be possible?

S2: In the USA yes.

T: Why?

S2: Because they're ridiculous.

T: Come on, don't say that. And in Brazil? Would it be possible?

Ss: YES.

T: Perhaps they could use an acarajé.

O professor compara a situação nos dois países, mas não continua a discussão. Dizer ao aluno ‘Não diga isso’, não o tornará necessariamente mais consciente dos seus valores e crenças. O professor reconhece que poderia ter desenvolvido mais o tema em torno do comentário do aluno sobre os americanos. Na entrevista (Ver APÊNDICE G) ela diz que “Certamente este era um momento de desencadear a discussão, mas me recordo que não levei a polêmica adiante”. O mesmo ocorre durante a discussão do segundo texto, quando a aluna menciona a festa de 18 anos para rapazes, no Ceará.

T: So what happened to Sue?

S4: She decided to have a party and the guests had knives.

T: You said ‘guests’. Were they guests? Were they invited?

Ss: NO, “penetras”.

T: Do we have this problem here?

S3: It happens a lot in 15-year-old parties.

T: Boys here don't have a 15-year-old party.

S5: 18 years old.

T: It's a tradition in Ceara? Is there anything special?

S5: “É igual”.

T: The same.

S5: The same 15.

T: Here we have “despedida de solteiro”. (A conversa termina aqui e o professor avisa aos alunos que está na hora do intervalo.)

O professor recorda-se do fato e afirma ter “perdido a oportunidade de fazer com que ela falasse mais detalhes sobre a festa” e que “também poderia ter pedido aos colegas que fizessem perguntas a respeito” (Ver APÊNDICE G). Vários assuntos poderiam ter sido abordados nesse momento, como por exemplo, o significado da festa de 15 anos (o ritual de passagem feminino no qual a garota é apresentada à sociedade como já pronta para procriar, casar, namorar) e as festas de despedida de solteiro (o homem pode trair a futura esposa com até várias mulheres), ou seja, diferenças dos universos culturais masculino e feminino em determinadas culturas ocidentais.

A última atividade, na qual os alunos criam estórias a partir de um desenho (Ver ANEXO F) revela também as experiências de vida dos alunos. Uma estória se passa no Brasil e o homem perde a memória por uso de cocaína. Outra estória revela que o personagem é um espião como James Bond. Não há referências às culturas de L2, mas é possível aproveitar a oportunidade para comparar as semelhanças e diferenças entre as estórias como maneira de discutir as culturas (no sentido restrito) que surgem e que estão representadas na sala de aula. O professor acredita que, “no momento da criação, os alunos busquem acontecimentos e detalhes que fazem parte de seu *background* cultural. É um momento de troca de experiências e valores” (Ver APÊNDICE G).

De fato, essa oportunidade existe, mas não está claro até que ponto há conscientização do grupo a respeito do fato. O objetivo das atividades deve estar claro para os alunos no momento em que são propostas para que, posteriormente, durante o momento de *feedback*, possa ser discutido com mais clareza.

As atividades da segunda aula proporcionaram menos oportunidades para o desenvolvimento da CCI, uma vez que estavam mais centradas em atividades de prática controlada da estrutura gramatical e de atividades de compreensão auditiva como mostra o Quadro 8.

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>Tell me about your week.</i> Os alunos reportam o que fizeram durante a semana.	Sim	Da mesma forma discutida na primeira aula.	Acredita que sim.
<i>Vocabulary review</i>	Alunos combinam cartões com palavras para formar palavras que combinam. A atividade continua com uma apostila.	Não	_____	_____
<i>Pre listening</i>	<i>Who's James Bond?</i>	Sim	Discutindo o mito James Bond e o que ele representa.	Sim mas não atingiu o objetivo desejado.
<i>During listening 1</i>	Colocar as figuras em ordem	Não	_____	_____
<i>During listening 2</i>	O texto é apresentado com lacunas que devem ser preenchidas com os verbos.	Não	_____	_____
<i>Post listening</i>	Atividades 5 e 6 no livro, p. 23.	Não	_____	_____
<i>Practice 1</i>	Alunos descrevem uma cena de um acidente projetada na parede no retroprojeto e fazem sentenças usando o passado simples e o passado contínuo.	Não	_____	_____
<i>Practice 2</i>	Apostila de gramática. Completar com o passado simples e o contínuo.	Não	_____	_____
<i>Production: Creating a story</i>	<i>Fortunately/ unfortunately.</i> Atividade no livro p. 21.	Sim	Discutindo o conteúdo cultural da estória criada pelos alunos.	Não
<i>Song: Killing me softly</i>	Bingo com palavras da música e identificar a sentença incorreta.	Sim	<i>Exploring lyrics</i>	Não

Quadro 8 – Formulário de observação da aula 2 do professor C

De acordo com a resposta dada pelo professor à entrevista (Ver APÊNDICE G), ele acreditava que a discussão sobre James Bond, durante a atividade que antecede o exercício de audição, poderia ter sido uma oportunidade de desenvolver a CCI dos alunos, mas,

segundo ele, “a abordagem não surtiu o efeito que esperava”. O professor acreditava que poderia estabelecer um paralelo entre James Bond e “heróis nacionais que fossem semelhantes ao agente britânico”.

T: We're going to have a listening. Who's James Bond?

S1: Detective.

T: Do you like this kind of movie?

Ss: Yes/No (Alguns alunos respondem que sim, outros que não).

T: Have you seen James Bond's movies?

Ss: Yes/No (A maioria das alunas respondem que não, enquanto que a maioria dos alunos respondem que sim.)

T: Do you remember any of the movies?

Ss: Yes/No (A maioria das alunas dizem não).

T: Girls usually don't like this kind of movies and boys do. James Bond was a famous man who worked in England. He was a national hero. And in Brazil? Do we have a national hero?

Ss: (Silence)

T: I think that in the 60s there was a Brazilian hero on TV. His name was Beto Rockfeller. (Alguns alunos balançam a cabeça sinalizando reconhecer o nome.) Now, I'd like your attention. This is a spy story but all the pictures are scrambled. Can you tell me about this picture here? (O professor dá início à atividade de audição e continua a aula.)

A tentativa do professor em relacionar James Bond a personagens brasileiros revela a importância de o professor ter um maior conhecimento da própria cultura e da cultura do outro. James Bond, personagem de Ian Fleming, criado em 1953, simboliza não só uma época pós-guerra, mas também a antiga luta entre o bem e o mal, onde o mal é o comunismo. Além disso, Bond é a imagem da classe e, nos seus livros, Fleming mostra o uso da técnica do *merchandising* com a constante referência a marcas de bebida, cigarro, carros, além de apresentar a mulher como objeto sexual. Não tenho conhecimento de nenhum personagem da ficção nacional que possa ser comparado à Bond. Beto Rockfeller, personagem de novela do mesmo nome estreada pela TV Tupi em 1968, em nada se assemelha ao espião britânico, exceto pelas suas conquistas femininas. De acordo com Petrocelli (2003), a novela tinha como foco o anti-herói do personagem vivido por Luis Gustavo. Beto Rockfeller era um vendedor de calçados que usava de sua lúbia com as mulheres para penetrar na alta sociedade. Apesar do sucesso da novela na época, o personagem não era visto pelos jovens como um ‘herói nacional’, principalmente porque, naquele ano de 1968, os movimentos estudantis estavam mais voltados para os problemas da ditadura no Brasil e os movimentos dos estudantes na França. Também não acredito que James Bond seja considerado um herói pelos ingleses.

Uma possibilidade de desenvolver a CCI dos alunos com o tema seria criar uma discussão, após ouvirem o texto, sobre a importância dos filmes de James Bond, a espionagem como tema de filmes, o serviço secreto nacional e seu papel na sociedade, o modo como a mulher é tratada e as novidades tecnológicas.

Vale a pena observar também que o professor, no seu próprio discurso, revela seu estereótipo em relação a homens e mulheres quando afirma que “*Girls usually don’t like this kind of movies and boys do*”.

A próxima atividade da aula, na qual há a intenção de desenvolver a CCI é a produção oral de uma estória. O professor segue a orientação do livro (Ver ANEXO F), mas sugere como sentença para dar início à estória imaginarem que todos foram para Bairro Alto (um dos alunos é originário dessa cidade e fala um pouco do que se pode fazer lá). Felizmente algumas coisas podiam ser feitas, mas infelizmente, outras não.

Os grupos *Fortunately* e *Unfortunately* ficam de pé, um em frente ao outro. Uma bola é jogada de um lado para o outro e o aluno que segura a bola diz a sua frase para contar a estória. Apesar de a estória ter sido contextualizada em uma cidade do interior da Bahia, as frases não revelaram nenhuma característica cultural local. As ações poderiam ter se passado em qualquer lugar.

T: So, let’s imagine we’re going to Bairro Alto together. This group is the Fortunately group and this is the Unfortunately group. Let’s see how many verbs we can use in the past. So let’s imagine we all went to Bairro Alto. We could do certain things but we couldn’t do others.

S1: Fortunately, it wasn’t raining.

S2: Unfortunately we didn’t have money.

S3: Fortunately we had car.

S4: Unfortunately we couldn’t listen music.

S5: Fortunately we fish.

(A atividade continua até que o último aluno faz a sua frase).

T: OK. Very good. It’s the first time we played this game. Next time we’ll change the groups.

O professor afirma na entrevista que o aluno originário de Bairro Alto havia compartilhado com o grupo alguns costumes locais em uma aula anterior. Entretanto, nenhuma das frases revelou costumes locais. Pescar em um rio, por exemplo, não é um costume só de Bairro Alto.

A aula terminou com a música *Killing me softly*, que poderia ter sido explorada em seu texto como sugere Tomalin e Stempleski (1996, p.22) como foi discutido para a aula do

professor A. O professor optou por criar um bingo com as palavras da música que eram marcadas a medida que os alunos ouviam a música.

As aulas do professor C demonstram sua constante preocupação em desenvolver a CCI dos alunos mesmo que isso nem sempre ocorra de forma sistemática. As respostas ao YOGA revelam que este professor possui um nível 4 de conscientização intercultural e está entre os níveis 2 e 3 de conhecimento. As respostas conscientes dadas na entrevista demonstram a capacidade de refletir desse professor sobre as suas aulas de modo preciso e acurado. As aulas são assim, um reflexo dessa preocupação e do nível de conhecimento do professor sobre o assunto como demonstrado na entrevista.

5.4.6 Aula do professor D

A aula do professor D antecedeu a prova, e por isso, todas as atividades propostas tinham como objetivo revisar a voz passiva. As provas da instituição enfatizam o uso correto das estruturas gramaticais ensinadas durante o curso. Dessa forma, a aula de revisão teve como tema um dos principais assuntos a serem testados nessa prova. Como veremos mais adiante, mesmo tendo o componente lingüístico como o principal assunto da aula, o professor esteve sempre preocupado em revisar o assunto com algum tipo de enfoque intercultural. Tal atitude mostra que é possível almejarmos o desenvolvimento da CCI mesmo em uma aula onde a competência lingüística é a atriz principal. O quadro apresentado na página seguinte resume os diferentes momentos da aula.

Etapa da aula	Descrição da atividade	Oportunidade de desenvolver a CCI?	Como?	Isso foi feito pelo professor?
<i>Warm up</i>	<i>Tell me something that was very good and something that was very bad about your week.</i> Relatos individuais dos alunos.	Sim	Da mesma forma sugerida para o professor C na aula 1.	Acredita que sim.
<i>Pre reading</i>	<i>Song: My heart will go on</i>	Sim	<i>Exploring song lyrics</i>	Não
<i>Reading</i>	Ler o texto sobre o <i>Titanic</i> e preencher as lacunas com os verbos na voz passiva.	Sim	Discutindo o texto sobre partes da estória do <i>Titanic</i> que foram omitidas ou modificadas.	Não
<i>Practice (Passive voice)</i>	Expandir as sentenças colocando-as na voz passiva.	Sim	Escolhendo sentenças que levem a uma discussão posterior.	Acredita que sim.
<i>Production</i>	<i>Game: Quiz</i>	Sim	Sentenças levam a discussão crítica dos temas abordados.	Sim
<i>Controlled practice</i>	<i>Miming game:</i> Alunos fazem a mímica para que os outros adivinhem a frase.	Não	_____	_____

Quadro 9 - Formulário de observação da aula do professor D

De acordo com as respostas do professor à entrevista (Ver APÊNDICE G), a aula teve como objetivo desenvolver a CCI dos alunos em dois momentos: a) durante a primeira atividade da aula, quando falaram sobre coisas boas e ruins que aconteceram durante a semana, e b) durante o jogo, quando criaram sentenças na voz passiva.

Entretanto, enquanto os alunos participavam da primeira atividade, o professor não levantou nenhuma questão para discussão ou fez comentários que pudessem levar os alunos a refletir sobre as suas ações de modo a entender melhor quem são e quais as representações culturais expressas por eles. Um aluno diz, por exemplo, “*I got my driving license.*” O professor lhe dá os parabéns e continua com o próximo aluno. Essa seria uma boa

oportunidade para discutir o valor de ter um carro, ou tirar uma carteira de motorista. Um outro aluno diz, “*I cooked because I wanted to help my wife. It was very important for her. I made beans, rice and chicken.*” A discussão sobre o papel do homem e da mulher passou despercebida. O professor ri, aponta para o aluno que falou e diz à turma, “*See, you guys?*”. Outros alunos abordaram temas como festas, livros sobre negros, e brigas com a mãe. Todos esses temas poderiam permitir discussões interessantes que revelariam mais sobre as identidades e culturas dos alunos. Outra possibilidade seria pedir aos alunos que trabalhassem em grupos e anotassem as diferenças e semelhanças entre as atividades que demonstrassem as diversas culturas, no sentido restrito, presentes no grupo.

O texto sobre o *Titanic* (Ver ANEXO G) tinha como objetivo praticar o uso da voz passiva. Entretanto, o professor poderia ter aproveitado a oportunidade e discutir, por exemplo, a omissão no texto de informações importantes sobre os passageiros. O texto só menciona que a primeira classe era luxuosa e seus passageiros passavam as noites no restaurante. Não há referência à classe pobre que viajava no porão do navio. O texto também afirma que muitos dos botes salva-vidas ficaram vazios porque muitas pessoas acreditavam estar mais seguras a bordo do navio. Ouvir a opinião dos alunos sobre esses dois pontos poderia revelar interessantes diferenças culturais na sala de aula.

Na atividade seguinte, os alunos deveriam escrever frases na voz passiva utilizando as palavras dadas pelo professor. Das 10 frases, duas continham as seguintes palavras: Carandiru/2005 e World Trade Center/Sep. 11th.

No jogo verdadeiro ou falso (*Quiz*), proposto a seguir, algumas sentenças produzidas incluíram assuntos como: *80% of the women in Italy are considered prostitutes; Nelson Mandela was imprisoned for 21 years; Rapadura was patented by Germany.* É possível que esses alunos estejam mais conscientes das realidades sociais existentes ou a atividade anterior tenha contribuído de forma indireta para esses resultados. A frase sobre a rapadura, por exemplo, gerou uma discussão sobre um produto brasileiro ter sido patenteado na Alemanha. Os alunos demonstraram ter conhecimento dos problemas sobre patenteamento de produtos brasileiros por outros países. Teria sido interessante também discutir as quebras de patentes feitas pelo governo brasileiro como forma de contrapor o assunto, mas isso não foi abordado.

A conscientização desse professor da importância do desenvolvimento da CCI fica evidente na preocupação em incluir sentenças com temas controversos em exercícios mecânicos de gramática. Entretanto, como já foi mencionado anteriormente, esse treinamento está sendo feito às cegas, isto é, existe uma discussão sobre assuntos que podem desenvolver a

CCI do aluno, mas não há conscientização metacognitiva no aluno necessária para que o que está sendo feito em sala de aula tenha o efeito desejado. Gail Ellis (1999) afirma que é preciso desenvolver a conscientização metacognitiva do aprendiz através da reflexão e que isso deve ser feito de forma explícita. Segundo a autora, a conscientização metacognitiva inclui uma conscientização cultural que implica em

[...] envolver os alunos em atividades que tornem possível a descoberta de semelhanças e diferenças entre eles e outros povos, sob uma ótica positiva. O desenvolvimento da tolerância e de atitudes positivas em relação a culturas estrangeiras e seus povos levaria os alunos para longe de uma perspectiva monocultural e para mais perto de uma visão mais ampla do mundo.³⁰ (ELLIS, G., 1999)

A análise das respostas do professor D ao YOGA demonstra que o professor possui um nível 4 de consciência intercultural e um nível 2 de conhecimento. Entretanto, as aulas e as respostas à entrevista mostram que ele tem um nível mais alto de conhecimento do que o revelado na auto-avaliação.

5.5 EDUCAR PARA DESENVOLVER A CCI

Ensinar uma L2 com o objetivo de desenvolver a CCI requer do professor não somente conscientização intercultural, mas, e principalmente, conhecimento intercultural. O professor poderá atingir esse objetivo desde que tenha em mente, ao planejar suas aulas, o aspecto intercultural como foco. Não há um método intercultural de ensino, mas uma atitude intercultural, por parte do professor, pode se refletir na abordagem que adota em sala de aula. É necessário acreditar que essa atitude levará os alunos a um melhor resultado e de alguma forma, contribuirá para melhorar a relação das pessoas com o mundo em que vive e a um autoconhecimento.

Os quatro professores observados têm consciência intercultural suficiente para planejar aulas que levem ao desenvolvimento da CCI. Os livros-texto, ou os contextos em que ensinam, talvez interfiram nesse objetivo. No caso dos professores A e B seria necessário,

³⁰ [...] would involve pupils in activities which would enable them to discover similarities and differences between themselves and other people and to see these in a positive light. The development of tolerance and positive attitudes to the foreign language culture and people will draw pupils away from a monocultural perspective and into a broader view of the world.

melhor treinamento para que pudessem entender melhor o que significa o desenvolvimento da CCI. Os professores C e D precisariam, talvez, de um livro-texto menos centrado no desenvolvimento da competência lingüística. Em ambos os casos, seria interessante que as instituições onde ensinam promovessem mais debates sobre o assunto e analisassem as provas que são aplicadas durante o curso. Provas que testam apenas o conteúdo gramatical, por exemplo, terminam por obrigar o professor a planejar aulas nas quais a gramática e o vocabulário têm o papel principal durante o curso, desenvolvendo apenas a competência lingüística dos alunos.

Ao adotar uma abordagem intercultural em relação ao ensino de L2 o professor estará também se aproximando de uma visão transdisciplinar de educação na medida em que encorajará o aluno a aprender a aprender e a se autoconhecer. Esse autoconhecimento virá na medida em que as atividades levem-no a refletir criticamente sobre o que estão fazendo e por quê. Essa conscientização metacognitiva é necessária, para que o aluno possa entender melhor o processo de aprender a aprender.

Os pilares da educação para o século 21, propostos por Delors (1996) que, como disse na introdução, inspiram a matriz conceitual dessa pesquisa, foram adaptados em um quadro de referência que pode orientar o professor no planejamento das suas aulas dentro de uma abordagem transdisciplinar para o desenvolvimento da CCI. A cada um dos pilares, corresponde também um dos elementos da CCI discutidos no capítulo 3. A partir das leituras feitas e modelos apresentados nesse documento, desenvolvi o esquema abaixo que exemplifica o uso do quadro de referência para o planejamento de uma aula com base na unidade 10 do livro *Inside Out Intermediate*, que tem como tema ‘tempo’. O exemplo abaixo é uma tentativa de unir a teoria à prática. É importante salientar que a cada um dos pilares corresponde também uma das dimensões que compõem a competência comunicativa intercultural, como discutido no capítulo 3.

	CONTEÚDO	ATIVIDADES
APRENDENDO A SABER - SABER SOBRE; SABERES (Obtendo a informação)	INFORMAÇÃO Como os americanos entendem tempo? Como a língua expressa a idéia de tempo?	Texto gravado de uma consultora de gerenciamento de tempo. Entendimento de provérbios em inglês sobre tempo.
APRENDENDO A FAZER – SABER COMO; SAVER FAZER (Desenvolvendo o comportamento)	HABILIDADES Expressando justificativas para um atraso.	<i>Role play</i> : Situações onde os alunos representam pequenos diálogos.
APRENDENDO A VIVER COM O OUTRO – SABER PORQUÊ; SABER APRENDER/COMPREENDER (Descobrir explicações)	VALORES E PRESSUPOSIÇÕES Por que o tempo é tão importante para o americano? Isto é uma observação ou uma interpretação? Por que a noção tempo varia de cultura para cultura? Como o tempo é visto na sua cultura?	Discussão da atividade anterior Comparação com a própria cultura Etnografia: Entrevista com outros falantes de L1 sobre a visão do tempo.
APRENDENDO A SER – SABER SOBRE SI PRÓPRIO; SABER SER (Analisando criticamente a própria cultura e a do outro abandonando atitudes etnocêntricas)	AUTO-CONSCIENTIZAÇÃO Qual a importância do tempo na sua vida? Você é pontual? Como você se sentiu durante o <i>role play</i> ? Quando a falta de pontualidade se revela um desrespeito a você?	Discussão reflexiva <i>Feedback</i> das atividades utilizadas em sala. Imagine que vocês vão participar de um trabalho em grupo. Que conflitos podem surgir com relação as diferentes visões de tempo dos membros do grupo?

Quadro 10 – Quadro de referência para o planejamento de uma aula para desenvolver a

CCI

As aulas podem lidar com essas interações separadamente ou em diferentes combinações. O importante é que o último passo leve sempre ao aprender a aprender que permitirá ao aluno conhecer-se melhor. As relações entre esses pilares e as dimensões do modelo de competência comunicativa intercultural discutidos nesse trabalho podem ser vistas abaixo, juntamente com os objetivos de aprendizagem de cada etapa e outros comentários relevantes.

INTEGRAÇÃO COM OS ELEMENTOS DA CCI	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMENTÁRIOS
APRENDER A SABER SABER SOBRE/SABERES	Demonstrar o aprendizado da informação	Esta é a forma como a cultura é tradicionalmente ensinada, quando os alunos adquirem a informação e mostram que entenderam.
APRENDER A FAZER SABER COMO /SABER FAZER	Demonstrar a habilidade de usar a língua com fluência.	Aqui é onde a competência comunicativa na língua e cultura acontece. Os alunos aprendem a falar e a agir de forma culturalmente apropriada.
APRENDER A VIVER COM O OUTRO SABER PORQUÊ/ SABER APRENDER	Demonstrar a habilidade de suspender o julgamento, de inferir, de generalizar. Desenvolver a curiosidade, tolerância, empatia.	Aqui os alunos se envolvem de forma ativa ao usar a intuição, análise e intuição para chegar a conclusões sobre informação cultural ou experiência como fazem os antropólogos.
APRENDER A SER SABER SOBRE SI PRÓPRIO/ SABER SER/ENGAJAR-SE	Demonstrar o entendimento dos seus próprios sentimentos, valores, opiniões e atitudes e agir sobre eles.	Os alunos são o sujeito do processo de auto-descoberta à medida que discutem seus próprios valores e suas reações às diferenças culturais reveladas na discussão. Eles decidem se mudam ou não.

Quadro 11 - Integração entre os pilares para a educação do século 21 e as dimensões do modelo de CCI

A proposta desse trabalho resume-se assim em procurar instrumentalizar o professor de inglês como L2 de modo a possibilitá-lo desenvolver uma atitude intercultural que o permita desenvolver no aluno a CCI necessária para levá-lo a um melhor conhecimento de si mesmo e do outro e, dessa maneira, também aprender a saber.

Aprender a saber pode ser entendido como meio ou como fim para a existência humana. Ao vê-lo como meio, “[...] as pessoas têm que aprender a entender o mundo à sua volta [...] Como fim, é embasado no prazer que pode ser obtido através do entendimento, do saber e da descoberta”(DELORS, 1996).³¹ Aliado à visão transdisciplinar temos então, uma

³¹ “[...] people have to learn to understand the world around them [...] regarded as an end, it is underpinned by the pleasure that can be derived from understanding, knowledge and discovery.”

maneira de ensinar que poderá objetivar àquele aspecto da aprendizagem que é típico dos pesquisadores. No entanto, o bom ensino pode levar todos a apreciá-lo.

No próximo capítulo, a conclusão dessa pesquisa, sugiro alguns princípios básicos a serem adotados por professores de inglês como L2 interessados em experimentar com a abordagem intercultural. A conclusão também resume o pilar final da meta para a educação para o século 21 que é: aprender a aprender.

6 CONCLUSÃO: APRENDENDO A APRENDER

Vimos neste trabalho que ensinar inglês como segunda língua implica considerar os aspectos socioculturais ligados a ela. Quando essa língua tem um papel hegemônico como o inglês, e é considerada língua franca, pode adquirir, para alguns, conotação de neutralidade que, em verdade, não existe. Uma língua não é neutra e carrega em si um capital cultural indiscutível. O ato de ensinar também não é neutro e apolítico, muito pelo contrário. As atividades desenvolvidas em sala de aula, o livro-texto adotado, o enfoque dado durante as aulas estão repletos de atitudes políticas, seja por parte do professor, seja por parte da instituição onde ensina.

Um grupo de alunos em uma aula de língua inglesa em Salvador, Bahia pode parecer, a princípio, culturalmente homogêneo, uma vez que todos os alunos falam a mesma língua materna e, na sua grande maioria, nasceram na Bahia. Dentro dessa perspectiva, a cultura seria vista no seu sentido amplo e essencialista. Tal situação pode levar o professor a acreditar que o desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos seja um objetivo suficiente para o ensino da língua. Entretanto, como argumentei neste trabalho, cada indivíduo possui identidade e cultura únicas que transformam qualquer sala de aula em um encontro multicultural. Assim sendo, não é suficiente falar da cultura dos falantes de língua inglesa e compará-la com a nossa. É preciso que o ensino da língua inglesa desenvolva a competência comunicativa intercultural dos alunos, para que eles possam entender melhor sua própria cultura no sentido restrito e, dessa forma, entender e respeitar a diversidade cultural existente na sala de aula e no encontro com outros indivíduos de origens as mais diferentes.

A investigação, que resultou neste documento, analisou aulas de inglês e os respectivos livros-texto utilizados, para entender como os professores promovem, ou não, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aprendiz que estuda a língua inglesa como L2. A união dos modelos de CCI (BYRAM, 1997; FANTINI, 2000; MORAN, 2001) e dos elementos propostos no relatório da UNESCO (DELORS, 1996) levou à matriz conceitual que orientou toda a discussão deste trabalho, como apresentada na figura 1, da página 18.

Estruturando esta pesquisa foram utilizados os cinco pilares para educação do século 21 definidos por Delors (1996): aprender a ser (Capítulo 2), aprender a conviver (Capítulo 3), aprender a fazer (Capítulo 4), aprender a saber (Capítulo 5) e aprender a aprender (Capítulo 6). O objetivo final do ensino de uma segunda língua proposto aqui é o de

não somente tornar o aluno capaz de comunicar suas idéias fluentemente, de maneira inteligível, mas fazê-lo com a consciência de ser um indivíduo capaz de aprender a aprender, respeitando e tolerando as semelhanças e diferenças entre seres humanos.

Aprender a ser leva o aprendiz a questionar e a descobrir os condicionamentos e a harmonia ou desarmonia entre sua vida individual e social. Isso requer conscientização da inter-relação entre língua, cultura e identidade como discutido no Capítulo 2. Os três elementos devem ser vistos como dinâmicos e em constante transformação e não como algo estático e monolítico. O referencial teórico que deu suporte a essa discussão originou-se em Holliday (1999; 2005) para o conceito de cultura e em Hall (2005) para o conceito de identidade.

O modelo proposto para a inter-relação entre língua, cultura e identidade evoluiu da gramática universal de Chomsky (1976). Acredito que língua, cultura e identidade possuem um núcleo universal (princípios) e um núcleo periférico (parâmetros) e que esses são estabelecidos de forma única, para cada indivíduo, na medida em que as línguas que fala trazem em si mesmas as representações culturais necessárias para compor a identidade de cada falante. A aquisição de uma segunda língua levará o falante a desenvolver um novo ego de linguagem que estará relacionado, também, a outros aspectos socioculturais. Para que isso ocorra de forma harmônica, é necessário que os mitos do falante nativo e do inglês padrão sejam desconstruídos. Atingir competência lingüística semelhante à do falante nativo torna-se uma impossibilidade para a maioria. Entretanto, tal competência não pode ser esquecida, pois quanto mais fluente for o indivíduo, maiores as chances de poder agir e interagir em qualquer contexto, onde a L2 é falada. Ao ser capaz de expressar suas idéias fluentemente, não se sente ameaçado na sua identidade ou cultura, como foi discutido também no Capítulo 2.

Aprender a conviver com o outro não significa submeter-se à cultura do outro, mas, antes, respeitar as culturas como iguais sem que haja superioridade de uma sobre as outras (CRUZ, 1999). Como foi visto no Capítulo 3, o ensino de L2 passa a ter não somente o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, mas também, o de desenvolver a competência comunicativa intercultural. O referencial teórico (BYRAM, 1997; FANTINI, 2000; MORAN, 2001) possibilitou demonstrar como os três modelos interagem e, a partir deles, desenvolver um esquema de aula onde os aspectos culturais relacionados à L2, à L1 e aos povos falantes dessas línguas e de outras línguas do mundo passam a ter lugar central no currículo.

Aprender a fazer, na definição de Delors (1996), requer que no processo de formação de profissionais, qualquer que seja a área do saber, esteja incluída a possibilidade

de se desenvolver a competência pessoal. Para o professor de inglês como L2, parte do desenvolvimento dessa competência pessoal implica a habilidade de identificar os aspectos culturais relevantes ao ensino da língua, no livro-texto, tema do Capítulo 4, e no treinamento adequado para lidar com esse conteúdo em sala de aula.

Faz-se necessário o desenvolvimento de um currículo, que apresente visão transdisciplinar dos seus componentes. Apesar das reformas curriculares nos cursos de Letras, as disciplinas ainda são tratadas de forma isolada. Algumas tentativas em transformar o currículo em transdisciplinar têm se revelado de difícil operacionalização¹. Entretanto, seja disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, é necessário que o currículo seja estruturado de modo a contemplar disciplinas que levem o professor-aluno ao entendimento do ensino e do uso de uma língua estrangeira como experiência repleta de influências sociais, culturais e políticas.

A formação do professor de língua inglesa nas IESs e institutos de língua poderia incluir diferentes componentes disciplinares que levassem o aluno-professor a refletir mais sobre o seu papel como agente transformador e sobre a importância do desenvolvimento da CCI do aluno. Como desdobramento dessa pesquisa em futuros trabalhos, sugiro a análise dos currículos dos cursos de formação de professores das principais IESs para discutir até que ponto tal objetivo vem sendo levado em consideração na elaboração dos currículos dos cursos de Letras com Inglês de modo a oferecer novas propostas para uma revisão desses mesmos currículos.

Uma análise dos livros-texto utilizados nas IESs e a observação das aulas dos professores de inglês dessas instituições também contribuiriam para entender melhor como as aulas de inglês para alunos-professores conduzem ao desenvolvimento da CCI desses futuros profissionais. Ao dar ao professor as ferramentas adequadas, ele poderá, mais facilmente, levar o aluno a também aprender a fazer.

Aprender a saber, discutido no Capítulo 5, requer conscientização entre aquilo que é real e aquilo que é ilusório. Vimos como a cultura tem sido apresentada nos diferentes métodos de ensino. Ao propor a adoção de uma abordagem intercultural para o ensino de L2, como o fazem outros autores (CORBETT, 2003), vê-se que as mudanças nas atividades não são tão radicais. Ao apresentar um esquema de aula que contempla o desenvolvimento da CCI, demonstrou-se que, tal objetivo é possível mesmo quando utilizamos livros-texto globais. Há necessidade de educação geral, na qual o aluno tenha a oportunidade de aprender

¹ Uma dessas tentativas foi o currículo do curso de Letras da UNEB, proposto em 2004, mas que por dificuldades em pôr a idéia em prática, tornou a passar por uma reformulação em 2005.

outras línguas e conhecer mais sobre outras disciplinas, o que lhe dará condições de comunicar-se com outras pessoas, assim como de adquirir o conhecimento específico e mais profundo de algumas poucas disciplinas. É preciso aprender a aprender.

Após a síntese dos capítulos apresentada acima, introduzo a seguir, a idéia final deste Capítulo no qual discuto o pilar final da educação para o século 21: aprender a aprender.

Da análise dos dados coletados através de entrevistas, observações de aulas e investigação do conteúdo cultural dos livros-texto conclui-se que ainda há muito a ser feito para atingirmos o objetivo proposto neste trabalho. Os professores, em geral, têm consciência da importância do conteúdo cultural presente no livro-texto e procuram, algumas vezes, discutir em sala de aula temas que levem os alunos a pensar sobre cultura e língua. Mesmo assim, deixam passar despercebidas oportunidades únicas de continuar o diálogo com os alunos sobre questões culturais. Além disso, as atividades propostas, na maioria das vezes, podem não resultar no efeito desejado, visto que não há consciência metacognitiva dos alunos (ELLIS, G., 1999).

O ensino de língua inglesa em cursos de extensão e institutos de língua em Salvador tem sido feito com base em abordagens comunicativas, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Esse objetivo, entretanto, termina por dar maior ênfase à oralidade e à aquisição de aspectos lingüísticos em detrimento dos aspectos culturais. Tais aspectos, por sua vez, quando discutidos em sala de aula, aparecem de forma assistemática e como pano de fundo para a prática de alguma estrutura gramatical.

Da discussão dos resultados obtidos e das reflexões sobre o tema, ao longo desta investigação, chegamos a um conjunto de princípios pedagógicos que podem ser incluídos em cursos de formação de professores para que o ensino de inglês como segunda língua atinja o objetivo aqui advogado e que colaboram para o aprender a aprender de todos os participantes, alunos e professores, construindo uma práxis educativa que pode contribuir para operacionalizar a proposta do Relatório da UNESCO (DELORS, 1996).

Esses princípios estão relacionados com a necessidade de tornar o professor de língua inglesa consciente da importância de: a) Discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros; b) Ser crítico do livro-texto; c) Desenvolver a consciência metacognitiva do aluno; d) Sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo; e) Estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais; f) Levar o aluno a um posicionamento crítico de seu universo lingüístico-cultural; g) Respeitar as semelhanças e diferenças culturais

presentes na sala de aula; h) Estabelecer objetivos para o ensino de inglês como L2 que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação.

- a) Discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros.

Uma vez que nos encontramos em um país do círculo externo, o conceito de cultura a ser adotado implica incluir o de cultura no sentido restrito. Há, nas nossas salas de aula, uma diversidade cultural muito maior do que pode parecer, a princípio. Assim, a conscientização destas diferenças locais pode ajudar em um melhor entendimento das diferenças entre os indivíduos e não só entre os povos de diferentes nações. É preciso estar atento para os estereótipos e generalizações que, segundo Kumaradivelu (2003), são inevitáveis e acontecem com todos, em todas as partes do mundo. Entretanto, se tivermos a consciência crítica da natureza complexa do que significa entender a cultura do outro, poderemos levar o aluno a refletir sobre suas afirmações em sala de aula, quando tais afirmações revelam preconceitos ou julgamentos negativos baseados no senso comum, ao invés de observações feitas por ele próprio a respeito do assunto. Por isso, a necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de colher e analisar informação através de entrevistas ou análises críticas de textos orais e escritos.

- b) Ser crítico do livro-texto.

O livro-texto ideal não existe, mas em vista dos currículos com tempo curto e do número de turmas que ensina, o professor opta por adotá-lo para facilitar o planejamento das aulas. No caso dos professores desta pesquisa, as instituições de ensino onde trabalham determinam o uso de um livro-texto, sem que a eles seja dada opção de escolha. Como o professor e o livro-texto são os controladores do contexto da aprendizagem, é preciso que o professor esteja preparado para ler o livro de forma crítica e estar atento para as representações culturais explícitas ou subliminares nele apresentadas. Livros globais como os analisados aqui, apesar de tentarem apresentar diferentes aspectos culturais de diferentes países, ainda continuam a apresentar como dominantes os falantes nativos de L2 e suas culturas, dentro de uma visão essencialista. É preciso adaptar, suplementar o livro-texto com outras atividades que objetivem o desenvolvimento da CCI dos alunos e torná-los leitores críticos do livro que utilizam.

- c) Desenvolver a consciência metacognitiva do aluno.

O aluno precisa entender o objetivo das atividades de forma clara e transparente. Apenas discutir as gravuras de um texto, por exemplo, sem explicar por que isto está sendo feito, não vai fazer com que o aluno passe a adotar esta estratégia para auxiliá-lo na leitura e entendimento de um texto. Da mesma forma, ao discutir as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula, no livro-texto, ou em qualquer outro tipo de material didático, o professor deveria também tornar o aluno consciente metacognitivamente através de uma discussão da atividade por si só, isto é, o seu objetivo, o resultado alcançado, etc. O desenvolvimento da consciência metacognitiva inclui também o desenvolvimento da conscientização cultural através da reflexão.

- d) Sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo.

Tal sensibilização poderá se concretizar durante as discussões e atividades onde os alunos falam de si próprios. Questões como, por exemplo, “por que somos todos baianos, mas nem todos gostam de carnaval e de praia aos domingos?” Crenças e valores revelados pelos alunos em sala de aula podem demonstrar que há muitas culturas presentes e que estas devem ser respeitadas igualmente. Isto pode ajudá-los a entender que qualquer grupo é composto de culturas diferentes e que nenhum indivíduo representa uma cultura no sentido amplo.

- e) Estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais.

Como foi demonstrado no Capítulo 5, há vários momentos em que os alunos revelam suas crenças, valores e preconceitos enquanto discutem ou respondem perguntas que não foram estruturadas para obter este resultado. Entretanto, se o professor estiver atento à aprendizagem, tais oportunidades podem ser valiosas para o desenvolvimento da CCI.

- f) Levar o aluno ao questionamento a um posicionamento crítico de seu universo lingüístico-cultural.

Isso significa questionar não somente a informação contida no livro-texto a respeito da língua e o seu uso, mas também aos textos, diálogos escritos e gravados, gravuras, enfim, a tudo que compõe o *input* lingüístico e cultural utilizado na sala de aula. Tal

questionamento levará ao desenvolvimento de cidadãos críticos que poderão aprender a entender melhor a si e aos outros e que poderão vir a ser agentes de mudanças no futuro.

g) Respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula.

Pode parecer estranho, mas há, no professor, a tendência a querer que o aluno se comporte e reaja da forma que ele planejou. O aluno que fica em silêncio, o aluno que fala e pergunta todo o tempo, o aluno que não participa da atividade, todos são exemplos de indivíduos que perturbam o professor. Entretanto, esses alunos agem de acordo com os princípios de suas próprias culturas no sentido restrito e devem ser respeitados. Nem todos aprendem da mesma forma e nem todos aprendem da forma como o professor acredita ser a mais correta. É preciso respeitar as diferenças culturais presentes nos diversos estilos de aprendizagem que compõem o microcosmo da sala de aula.

h) Estabelecer objetivos para o ensino que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação.

Por fim, mas não sem menos importância, o planejamento do curso pode incluir como objetivo o desenvolvimento da CCI sem detrimento da competência lingüística. Esta continua sendo importante para que os alunos atinjam um nível de proficiência que o permita afirmar-se como falante de L2 de modo a ser capaz de expressar suas crenças e valores sem maiores dificuldades. Como vimos no Capítulo 2, falantes proficientes de L2 tendem a ter menos questões identitárias em relação ao uso de L2. Além disso, a adoção de uma educação transdisciplinar poderá levar tanto o professor como o aluno ao autoconhecimento necessário que desembocará no aprender a aprender.

Além dos princípios acima discutidos, o esquema de aula apresentado no Capítulo 5 pode servir como base para o planejamento de aulas que objetivem o desenvolvimento da CCI. As atividades sugeridas no esquema foram apresentadas em aulas de inglês como segunda língua tanto para alunos de um instituto de línguas quanto para alunos do curso de Letras com Inglês em uma universidade de Salvador. Exemplos de outras atividades relacionadas com outros temas estão descritas no APÊNDICE I. A inclusão dessas atividades parece-me importante para aqueles leitores que, como eu, acreditam que a teoria deve vir seguida de prática e que precisa de exemplos concretos.

Teoria e prática devem estar lado a lado para que a lingüística aplicada preencha a função que lhe é atribuída por definição, isto é, a de lidar com problemas reais que têm como centro questões relacionadas com a língua. Davies e Elder (2004) apresentam uma distinção

entre lingüística, lingüística aplicada e aplicação de lingüística, apesar de admitirem que às vezes o limite entre as três áreas não seja absolutamente claro. Segundo os autores, enquanto a aplicação da lingüística se ocupa em desenvolver nosso conhecimento lingüístico sobre a linguagem propriamente dita, a lingüística aplicada está interessada em desenvolvimento de intervenções possíveis ou desejáveis em problemas de linguagem que afetam a vida diária das pessoas. Esses problemas que preocupam e ocupam a lingüística aplicada são também problemas que preocupam instituições como escolas, clínicas, tribunais e empresas.

Esta pesquisa tem muito a contribuir para o campo da lingüística aplicada, mais especificamente ao ensino de L2, uma vez que revelou a necessidade de maior preocupação dos professores de L2 em trazer aspectos culturais para o primeiro plano enquanto que, ao mesmo tempo, lidam com os aspectos lingüísticos. Também chama a atenção de formadores de professores para esse fato de modo que futuras modificações possam ser feitas nos cursos de Letras e em cursos de capacitação de professores em institutos de línguas.

Para os professores, que entraram recentemente na profissão, espero que sirva de instrumento de reflexão para que, no futuro, possam também entender melhor o funcionamento da cultura no seu sentido restrito nas suas salas de aulas. Para aqueles que já têm maior experiência ou já reconhecem a necessidade da mudança do foco da língua para língua-cultura, espero que os princípios pedagógicos e as atividades sugeridas enriqueçam as suas aulas de forma a promover uma atmosfera de tolerância e empatia com todos os que estão envolvidos no processo de aprendizagem. E, finalmente, para os formadores de professores, que possa contribuir para que as pesquisas nessa área continuem a ser feitas e que mais e mais alunos-professores se encantem pelo tema e levem adiante a proposta de ensinar a L2 para um melhor entendimento de nós mesmos e do mundo.

Esta pesquisa deixa em aberto algumas questões que poderão vir a fazer parte de futuros estudos. A dicotomia falante nativo e falante não nativo precisa ser mais amplamente discutida para que cheguemos a termos que melhor descrevam o *status quo* desses falantes face ao papel da língua inglesa como língua global e as línguas inglesas mundiais.

O professor parece ser o responsável por tudo que acontece em sala de aula e a ele é atribuído um papel que talvez seja maior do que lhe é possível desempenhar, seja por razões práticas (tempo, dinheiro, condições de ensino), seja por questões de conhecimento e formação. Entretanto, aprender a aprender precisa ser guiado por alguém e ninguém melhor que o professor para desempenhar este papel. Nesse sentido, seria interessante investigar se, e até que ponto, as tentativas do professor em estabelecer o desenvolvimento da CCI como

objetivo para o ensino de inglês como L2 tem o efeito desejado, isto é, se os alunos o aprendem.

Acredito que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas no campo da lingüística aplicada em relação ao objeto de pesquisa desta tese, mas, como disse anteriormente, tais investigações ficarão como sugestões para futuros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Èthique de l'alterité. *Èthique, communication et éducation*, Le Français dans le monde, juil. 1999. Disponível em: <<http://www.fdlm.org/fle/ra/0799-ra.php>>. Acesso em: 12 mai. 2006.
- ALBERGUE espanhol. Direção e Roteiro: Cedric Kaplisch. Produção: Bruno Levy. Intérpretes: Romain Duris, Judith Godreche, Audrey Tautou, Cecile de France, Kelly Reilley, Cristina Brondo, Federico D'Anna, Barnaby Metschurat, Kevin Bishop, Xavier De Guillebon, Wladimir Yordanoff . Música: Louis de Francesco. Los Angeles: Twentieth Century Fox, 2003. 1 DVD (124 min), widescreen, color. Produzido por Twentieth Century Fox Home Entertainment, Inc.
- ALPTEKIN, Cem. Target-language culture in EFL materials. In: HEDGE, Tricia; WHITNEY, Norman. (Ed.). *Power, pedagogy and practice*. Oxford: Oxford University Press, 1997, p. 53-61.
- ALPTEKIN, Cem. Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 56, n. 1, p. 57-64, Jan. 2002.
- ATKINSON, Dwight. TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Va: TESOL, v. 33, n. 4, p. 625-654, Winter, 1999.
- AUERBACH, Elsa R.; BURGESS, Denise. The hidden curriculum of survival ESL. *TESOL Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 19, n. 3, p. 475-494, Sep. 1985. 1 CD-ROM.
- BARRO, Ana; JORDAN, Shirley; ROBERTS, Celia. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael. (Ed.) *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 76-97.
- BELL, Jan; GOWER, Roger. Writing course materials for the world: a great compromise. In: TOMLINSON, Brian. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 116-129.
- BLACKWELL, Angela. *True Colors*. Book 1. Teacher's Guide. New York: Addison Wesley-Longman, 1998.

BLOCK, David. *Second language identities*. London; New York: Continuum, 2007.

BLOCK, David; CAMERON, Deborah (Ed.) *Globalization and language teaching*. London; New York: Routledge, 2002.

BLUM-KULKA, S. Interlanguage pragmatics: the case of requests. In: PHILLIPSON, R. et al. (Ed.). *Foreign/Second language pedagogy research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. p. 255-272.

BOSHER, Susan. Language and cultural identity: a study of hmong students at the postsecondary level. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA: TESOL, v. 31, n. 3, p. 593-602, Autumn 1997.

BREWSTER, Simon; DAVIES, Paul; ROGERS, Mickey. *Skyline 1*. Student book. Oxford: Macmillan, 2001.

BRODY, Jill. A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. In: LANGE, Dale L.; PAIGE, R. Michael (Ed.). *Culture as a core: perspectives on culture in second language learning*. Connecticut: Information Age Publishing, 2003. p. 37-52.

BROWN, Donald E. *Human universals*. New York: McGraw-Hill, 1991. Apud PINKER, Steven. *The language instinct: how the mind creates language*. New York: HarperPerennial, 1995.

BROWN, H. Douglas. Learning a second culture. In: VALDES, Joyce M (Ed.). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 33-48.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman, 2001.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. Politeness: some universals in language usage. In: JAWORSKI, Adam; COUPLAND, Nikolas (Ed.). *The discourse reader*. London: Routledge, 1999. p. 321-335.

BRUN, Milenna. Representações dos mitos fundadores da sociedade Americana na sala de aula: a visão do professor e do aluno. *A Cor das Letras*. Clínica dos Livros : Feira de Santana, n. 06, p.83-98, 2005.

BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael et al. Young people's perceptions of other cultures: the role of foreign language teaching. In: BYRAM, Michael; BUTTJES, Dieter. (Ed.). *Mediating languages and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 103-119.

BYRAM, Michael; MORGAN, Carol and colleagues. *Teaching-and-learning language-and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. (Ed.). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 1-8.

BYRD, Patricia. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign Language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 415-428.

CAMPBELL, R.; WALES, R. The study of language acquisition. In: LYONS, J. (Ed.). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1970. p. 242-260.

CANALE, Michael; SWAIN, Michael. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, Leila Côrte Imperial de. *Uma proposta de ações e atitudes transdisciplinares para os professores de inglês dos cursos livres de Salvador*. 2006. 80f. Monografia. (Especialização em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano: A Arte de Aprender) Faculdade de Educação e Centro de Estudos Baianos, Universidade Federal da Bahia, 2006.

CELANI, Maria Antonieta A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. In: GRIGOLLETO, Marisa; CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org./Ed.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. English as a foreign language: identity, practices and textuality. São Paulo: Humanitas;FFLCH;USP, 2001. p. 29-36.

CELANI, Maria Antonieta A.; MAGALHÃES, Maria Cecília C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 319-338.

CENOZ, Jasone. The intercultural style hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behaviour. In: COOK, Vivian (Ed.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 62-80.

CERTIFICATE in Advanced English. Handbook. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, 2003.

CHAMOT, Ana; DIAZ, Ines Rainey de; GONZALEZ, Juan Baker de. *Intercom 2000*, Book 3, Boston: Heinle & Heinle, 1991.

CHERBOSQUE, Jorge. The magic box: exploring stereotypes. In: SEELYE, H. N. (Ed.). *Experiential activities for intercultural learning*. v. 1. Yarmouth: Intercultural Press, 1996. p. 71.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. *Language and mind*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

CHOMSKY, Noam. *Reflections on language*. London: Temple Smith, 1976.

CHOMSKY, Noam. *Rules and representations*. Oxford: Blackwell, 1980.

COMMON European Framework of Reference: language, teaching, assessment. Council of Europe, 2001. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf > Acesso em 20 jul. 2005.

COOK, Vivian. Competence and multi-competence. In: BROWN, G.; MALMKJÆR, K.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 54-69.

COOK, Vivian. Introduction: the changing L1 in the L2 user's mind. In: COOK, Vivian (Ed.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003a. p. 1-18.

COOK, Vivian (Ed.). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003b.

CORBETT, John. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CORTAZZI, M; JIN, L. Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In: HINKEL, E. (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 196-214.

COTS, Joseph M. Teaching 'with an attitude': critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press, v. 60, n. 4, p. 336-345, Oct. 2006.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. Transculturalidade e transglossia: Para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 23-44.

CRAWFORD LANGE, L. M.; LANGE, D. L. Integrating language and culture: how to do it. *Theory into Practice Digital*. The Ohio State University College of Education, v. 26, n. 4, p. 258-266, Autumn 1987. 1 CD-ROM.

CROWELL, Todd; POLIN, Thomas Hon Wing. Deng Xiaoping. *Asiaweek*, v. 25, n. 40, Dec. 10, 1999. Disponível em: < <http://www.asiaweek.com/asiaweek/magazine/99/1210/index.html> > . Acesso em: 23 jan. 2007.

CRUTTENDEN, Alan. (Rev.). *Gimson's pronunciation of English*. 6. ed. London: Arnold, 2001.

CRUZ, Décio T. Alienação e mimetismo cultural no ensino de línguas estrangeiras. *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA, n. 23-24, p. 43-58, jun./dez. 1999.

CRUZ, Décio T. Tecnologia, globalização, e (r)evoluções lingüísticas e culturais. *Estudos Lingüísticos e Literários*. Salvador: EDUFBA, n. 29-30, p. 41-56, dez. 2002/jan.2003.

CRUZ, Décio T. O cinema como linguagem pedagógica/ideológica para o ensino de línguas estrangeiras: (re) descobrindo a cultura do outro. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes culturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 143-172.

CRUZ, Décio T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 25-56.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your textbook*. Oxford: Heinemann, 1995.

DAVIES, Alan. The native speaker in applied linguistics. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004. p. 431-450.

DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

DAVIES, Paul; PEARSON, Eric. *Success in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DECKE-CORNILL, Helene. 'We would have to invent the language we are supposed to teach': the issue of English as lingua franca in language education in Germany. In: BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter. (Ed.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 59-71.

DELORS, David. *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. April, 1996. Disponível em: < <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2006.

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica . Issues and terminology. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-12.

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

EHRMAN, Madelin. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 68-86.

ELLIS, Gail. Developing metacognitive awareness: the missing dimension. *The Journal*, n. 10, April 1999. Disponível em: < [http:// www.pt.britishcouncil.org/journal/j1004ge.htm](http://www.pt.britishcouncil.org/journal/j1004ge.htm)> Acesso em: 30 mai. 2007.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod. *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London; New York: Longman, 1989.

FANTINI, Alvino E. *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL, 1997.

FANTINI, Alvino E. *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Adaptado em parte do Report by the “Intercultural Communicative Competence Task Force,” World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <<http://www.sit.edu/publications/docs /competence. pdf>>. Acesso em:01 jun. 2005.

FENNER, Anne-Brit. Cultural Awareness (introductory article). In: FENNER, Anne-Brit; NEWBY, David. *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. European Centre of Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2000. p. 141-150. Disponível em:<[http:// www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1](http://www.ecml.at/doccentre/researchdetail.asp?rg=1)> Acesso em: 10 jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. *The history of sexuality: an introduction*. London: Penguin, 1978.

FREEMAN, Donald; GRAVES, Kathleen; LEE, Linda. *Icon: international communication through English*. New York: McGraw Hill 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASTON, Jan. *Cultural awareness teaching techniques*. Brattleboro: Pro Lingua Associates, 1992.

GIOSAN, Liviu; FLORIAN, Razvan. Interview with Basarab Nicolescu. *Ad Astra*. Young Romanian Scientists’ Journal. v. 1, n. 1, p. 1-6, 2002. Disponível em: < http://www.ad-astra.ro/journal/1/nicolescu_en.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Garden City, N.Y.: Anchor/Doubleday, 1967.

GOMM, Helena; HIRD, John. *Inside Out*. Intermediate. Teacher's book. Oxford: Macmillan Publishers, 2000.

GRADY, Karen. Critically reading an ESL text. *TESOL Journal*, Alexandria, VA: TESOL, v. 4, n. 6, p. 7-10, Summer 1997.

GRAVES, Kathleen. *Designing language courses: a guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2000.

GRAY, John. The ELT coursebook as cultural artifact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 54, n. 3, p. 274 - 283, July, 2000.

GRAY, The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah (Ed.) *Globalization and language teaching*. London; New York: Routledge, 2002. p. 151-167.

GUIORA, Alexander Z.; BRANNON, Robert C.; DULL, Cecilia Y. Empathy and second language learning. *Language Learning*, The University of Michigan: Blackwell Publishing, v. 22, n. 1, p. 111-130, 1972. Apud BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

HALL, E. T. *The silent language*. New York: Anchor Books, 1973.

HALL, Joan K.; CHENG, An; CARLSON, Matthew. Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 27, n. 2, p. 220 - 240, Jun. 2006

HALL, Joan K. *Teaching and researching language and culture*. Essex: Pearson Education, 2002.

HALL, Stuart. Minimal selves. In: *Identity: the real me*. ICA Document 6. Londres: Institute of Contemporary Arts, 1987. Apud HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTMANN, E. *Boundaries in the mind: a new psychology of personality*. New York: Basic Books, 1991. Apud EHRMAN, Madelin. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 68-86.

HASMAN, Melvia A. The role of English in the 21st century. *English Teaching FORUM*, Washington, D.C., p. 2-5, Jan. 2000.

HEDGE, Tricia. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HIGGINS, Christina. "Ownership" of English in the Outer Circle: An alternative to the NS-NSS dichotomy. *Tesol Quarterly*, Alexandria, VA: TESOL, v. 37, n. 4, p. 615-644, Winter, 2003.

HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 10, n.2, p. 237-264, Jun. 1999.

HOLLIDAY, Adrian. *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLME, Randal. Carrying a baby *in the back*: teaching with an awareness of the cultural construction of language. In: BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter. (Ed.). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. p. 18-31.

HORNSTEIN, Norbert; NUNES, Jairo, GROHMANN, Kleanthes K. *Understanding minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HUTCHINSON, Tom; TORRES, Eunice G. The textbook as agent of change. *ELT Journal Digital*, Oxford: Oxford University Press, v. 48, n. 4, p. 315-327, October, 1994. 1 CD-ROM.

HYMES, Dell. Models of the interaction of language and social setting. In: MACNAMARA, J. (Ed.). *Problems of Bilingualism*. Special issue of *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 23, p. 8-28, 1967.

HYMES, Dell. Competence and performance in linguistic theory. In: HUXLEY, R; INGRAM, E. (Ed.) *Language Acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press, 1971. p. 3-24.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic anthropology: A reader*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001. p. 53-73.

INOUE, A.A. et al. *Temas transversais e educação em valores humanos*. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1999.

JENKINS, Jennifer. *World Englishes: A resource book for students*. London; New York: Routledge, 2003.

JONES, Ceri; GOLDSTEIN, Ben. *Framework 1*. London: Richmond, 2005.

JOSEPH, John E. *Language and identity: national, ethnic and religious*. London: Palgrave Macmillan, 2004.

KACHRU, Braj B. (Ed.). *The Other Tongue: English across cultures*. 2. ed. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1992.

KATAN, David. *Translating cultures*. Manchester: St. Jerome, 2004.

KAY, Sue; JONES, Vaughan. *Inside Out*. Intermediate. Student book. Oxford: Macmillan Publishers, 2000.

KOHL, L. R.; KNIGHT, J.M. *Developing intercultural awareness: a cross cultural training handbook*. 2. ed. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1994. Apud MORAN, Patrick. *Teaching culture: perspectives in practice*. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

KRAMSCH, Claire. J. Foreign language textbooks' construction of foreign reality. *The Canadian Modern Language Review*, v. 44, n. 1, p. 95-119, Oct.1987. Apud PAIGE, R. Michael, et al. *Culture learning in language teaching education: a review of the literature*. Disponível em: <<http://www.carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2005.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRISTEVA, Julia. *Nations without nationalism*. New York: Columbia University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language learning. *Tesol Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring, 1994. 1 CD-ROM.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, Alexandria, VA: TESOL, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven; London : Yale University Press, 2003.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LADO, Robert. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, Jun. 1997.

LAVANDERA, Beatriz R. The study of language in its socio-cultural context. In: NEWMAYER, Frederick J (Ed.). *IV Language: the social cultural context*. Linguistics: The Cambridge Survey. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 1-13.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. England: LTP, 1993.

LITTLEJOHN, Andrew. The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In: TOMLINSON, Brian. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 190-216.

LOSONSKY, Michael (Ed.). *Humboldt - On language: on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of human species*. Translated by Peter Hearth. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LYONS, John. On competence and performance and related notions. In: BROWN, G.; MALMKJÆR, K.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 9-32.

MATHEWS, Gordon. *Cultura global e identidade individual*. Tradução: Mário Mascherpe. Bauru: EDUSC, 2000.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *O português são dois...: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola, 2004.

McKAY, Sandra L. Teaching English as an international language: implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, Alexandria, VA: TESOL, v. 9, n. 4, p. 7-11, Winter, 2000

McKAY, Sandra L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

McKAY, Sandra L. The cultural basis of teaching English as an international language. *Tesol Matters*, Alexandria, VA: TESOL, v. 14, n. 4, p.1 e 4, Sep./Oct./Nov., 2003.

MEDGYES, Peter. *The non-native teacher*. London: Macmillan Publishers, 1994.

MORAN, Patrick. *Teaching culture: perspectives in practice*. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

MORGAN, Brian. Identity and intonation: linking dynamic processes in the language classroom. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA: TESOL, v.31, n. 3, p. 431-486, Autumn, 1997.

MOTTA-ROTH, Desirée. 'Nós' e os 'Outros': Competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Mesa redonda: Multiculturalismo e ensino de línguas. Fórum de línguas estrangeiras, UNISINOS, São Leopoldo, RS. 8 e 9 de setembro, 2003. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/cursos/ccinterculturala.pdf>> Acesso em: 12 aug. 2007.

MY FAIR lady. Direção: George Cukor. Produção: Herman Levin da obra de Bernard Shaw. Roteiro: Alan Jay Lerner. Intérpretes: Audrey Hepburn, Rex Harrison, Stanley Holloway, Wilfrid Hyde-White, Gladys Cooper, Jeremy Brett e Theodore Bikel. Música: Frederick Loewe. Los Angeles: CBS Inc., 1994. 1 DVD (170 min.), widescreen, color. Produzido no Pólo Industrial de Manaus.

NICOLESCU, Basarab. The transdisciplinary evolution of learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 19 to 23 April 1999, Montreal, Canada. *Papers: Symposium on Overcoming the Underdevelopment of Learning*. Disponível em: <www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2006.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinarity and complexity: levels of reality as source of indeterminacy. Rencontres Transdisciplinaires. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherchers et Études Transdisciplinaires (CIRET). Niveaux de Réalité (I)*. Bulletin, n. 15, Mai. 2000. Disponível em: < <http://www.nicol.club.fr/ciret/bulletin/b15/b15c4.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

NICOLESCU, Basarab. *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: SUNY Press, 2002.

NUNAN, David. The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, Alexandria, VA: TESOL, v. 37, n. 4, p. 589 - 613, Winter, 2003.

OLIVEIRA, Adelaide P.. *SLA: A kaleidoscopic view*. 2000. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – School for International Training, Brattleboro, Vermont, EUA.

OLIVEIRA, Adelaide P.. The five myths of American culture and their representation in EFL textbooks. In: TOMITCH, Leda et al (Org.). *Literaturas de língua inglesa: visões e revisões*. Florianópolis: Insular, 2005. p. 15-22.

OLIVEIRA, Adelaide P.. Exploring teaching and learning English within the principles of critical pedagogy. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 1., 2007, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: ABRAPUI; UFMG, 2007. p.1-12. 1 CD-ROM.

OMMAGGIO HADLEY, Alice. *Teaching language in context*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

ORLANDI, Eni P. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 203-212.

PAIGE, R. Michael, et al. *Culture learning in language teaching education: a review of the literature*. Disponível em: <www.carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2005.

PARÂMETROS curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PARÂMETROS curriculares nacionais. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

PARK, Yujong. Will non-native-English-speaking teachers ever get a fair chance? *Essential teacher*. Alexandria, Va: TESOL, v. 3, n. 1, p. 32-34, Mar. 2006.

PARKER, Orin D. Cultural clues to the Middle Eastern students. In: VALDES, Joyce, M. (Ed.). *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 94-101.

PEIRCE, Bonny N. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 29, n. 1, p. 9-31, Spring 1995. 1 CD-ROM.

PENNYCOOK, Alistair. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 23, n. 4, p. 589-618, Autumn, 1989. 1 CD-ROM.

PENNYCOOK, Alistair. *The cultural politics of English as an international language*. Essex: Pearson Longman, 1994.

PETROCELLI, Renata. Beto Rockfeller é um marco de sucesso e improviso. *Terra – Gente & TV*, 06 jul. 2003. Disponível em: <<http://exclusivo.terra.com.br/interna/0.OI118644-EI1118,00.html>> Acesso em: 02 jan. 2007.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINHEIRO, Ana Carla de Azevedo. *Vivendo a educação transdisciplinar*. 2006. 67f. Monografia. (Especialização em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano: A

Arte de Aprender) Faculdade de Educação e Centro de Estudos Baianos, Universidade Federal da Bahia, 2006.

PINKER, Steven. *The language instinct: how the mind creates language*. New York: HarperPerennial, 1995.

PORRECA, Karen L. Sexism in current ELT textbooks. *TESOL Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 18, n. 4, p. 705-724, Dec., 1984. 1 CD-ROM.

POVEY, J. The role of English in Africa. *English Teaching FORUM*, v. 15, n. 3, 1977. Apud MEDGYES, Peter. *The non-native teacher*. London: Macmillan Publishers, 1994.

POWER, Carla. Not the Queen's English. *Newsweek*. New York, v. 145, n. 10, p. 40-45, Mar. 7, 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 24, n. 2, p. 161-176, Summer, 1990. 1 CD-ROM.

RAJAGOPALAN. Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gens) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 213-230.

RIBEIRO, Ilza. Quais as faces do português culto brasileiro? In: ALKMIN, Tânia. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. v. 3. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 350-381.

RICHARDS, Jack. *Interchange: English for international communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RICHARDS, Jack. *New Interchange: English for international communication*. Level 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RISAGER, Karen. Cultural differences in European textbooks: evaluation of recent tendencies. In: BYRAM, Michael; BUTTJES, Dieter. (Ed.). *Mediating languages and culture*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990. p. 181-192.

SALZMANN, Zdenek. *Language, culture and society: an introduction to linguistics anthropology*. Colorado: Westview Press, 1998.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harvest Books, 1921.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SAVIGNON, Sandra. *Communicative competence: Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison Wesley, 1983.

SEELYE, H. N. *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. Illinois: National Textbook Company, 1993.

SEELYE, H. N. (Ed.). *Experiential activities for intercultural learning*. v. 1. Yarmouth: Intercultural Press, 1996.

SERCU, Lies. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, v. 15, n. 1, 2002. p. 61-74. Disponível em: <http://www.multilingual_matters.net/lcc/015/0061/lcc0150061.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2005.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SHELDON, Leslie E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal Digital*, Oxford: Oxford University Press, v. 42, n. 4, p. 237-246, Oct. 1988. 1 CD-ROM.

SHI, David E. Well America: Is the car culture working? *Commondreams.org Newscenter*. Jan. 23, 2007. Disponível em: <<http://www.commondreams.org/views/070900-104.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

SINGHAL, Meena. Teaching culture in the foreign language classroom. *ThaiTESOL Bulletin*, v. 11, n. 1, Feb. 1998. Disponível em: <<http://www.thaitesol.org/bulletin/1101/110102.html>>. Acesso em: 14 jul. 2005.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*. 4. ed., jul. 2005. Disponível em <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

SKIERSO, Alexandra. Textbook selection and evaluation. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign Language*. 2. ed. New York: Newbury House, 1991. p. 432-453.

SKOPINSKAJA, Liljana. The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective. In: LÁZÁR, Ildikó. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. European Center of Modern Languages: Council of Europe Publishing, 2003. p. 55-90. Disponível em:<<http://www.ecml.at/conf/123additional.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

SOARES, Noemi Salgado. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOARS, John; SOARS, Liz. *American Headway 2*. Student book. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SOARS, John; SOARS, Liz; SAYER, Mike. *American Headway 2*. Teacher's book. Oxford: Oxford University Press, 2001.

STERN, H. H. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TAYLOR, David. The meaning and use of the term "competence" in linguistics and applied linguistics. Disponível em: <<http://www.education.leeds.ac.uk/~dst/inted/icu/compete1.htm>>. Acesso em 20 abr. 2003. Artigo originalmente publicado em *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press, v. 9, n. 2, 1988. p. 148-168.

TESL/FL Resource guide. Is there any difference between ESL and EFL?. Disponível em: <<http://www.tesol.net/mele.faq.html#isthereany>> Acesso em: 05 dez. 2007.

TESOL: Teachers of English to speakers of other languages. *Position statement against discrimination of nonnative speakers of English in the field of TESOL*. Alexandria, Va.:

TESOL, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.tesol.org/s_teso/bin.asp?CID=241&DID=5889&DOC=FILE.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2006.

TOLLEFSON, James W. *Power and inequality in language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TOMALIN, Barry; STEMPLSKI, Susan. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

TOMLINSON, Brian. (Ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VAN EK, J.A. *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986. Apud BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. *Threshold 1990*. Council of Europe. rev. e cor. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VENEZA, Solange C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 351-364.

WALLERSTEIN, Nina. *Language and culture in conflict: problem posing in the ESL classroom*. Reading, MA: Addison Wesley, 1983.

WHITE, Lydia. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

WHORF, Benjamin. Science in Linguistics. In: CARROLL, J.K. (Ed.) *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: MIT Press, 1956. p. 207-219. Apud SALZMANN, Zdenek. *Language, culture and society: an introduction to linguistics anthropology*. Colorado: Westview Press, 1998.

WIDDOWSON, Henry. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WIDDOWSON, Henry. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WIDDOWSON, Henry. The ownership of English. *TESOL Quarterly Digital*, Alexandria, VA: TESOL, v. 28, n.2, p. 377-388, Summer, 1994. 1 CD-ROM.

WIKIPEDIA. Disponível em: < <http://www.en.wikipedia.org/wiki/McDonaldization>> . Acesso em: 23 jan. 2007.

WILLIAMS, David. Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal Digital*, Oxford: Oxford University Press, v. 37, n. 3, p. 250-257, Jul. 1983. 1 CD-ROM.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-53.

WOODWARD, Tessa. *Planning lessons and courses: designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

XAVIER, Rosely P.; URIO, Everlaine D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, v. 45, n. 1, p. 29-54, jan./jun. 2006.

XU, Ke. ESL or EFL – Does it matter? *Essential Teacher*. Alexandria, V.A.: TESOL, v. 4, n. 2, p. 10-11, Jun. 2007.

APÊNDICE A – Questionário de cultura e identidade.**QUESTIONÁRIO¹**

Caro colega,

Estou coletando dados para minha pesquisa do doutorado e agradeceria imensamente se você pudesse gastar uns minutos do seu tempo para responder a estas perguntas e enviá-las de volta para mim, o mais rápido possível, pois tenho que concluir esta parte da pesquisa em breve. Agradeço desde já a sua colaboração.

NOTA: Não pense muito ao responder. Marque a primeira opção que lhe parecer mais adequada.

Ade

PARTE 1

1.NOME:

2.IDADE: anos

3.TEMPO QUE ENSINA INGLÊS: anos

4. ESCOLARIDADE: (Indique o mais recente)

Nível	Completo	Incompleto	Em andamento
2º grau			
Graduação em:			
Especialização em:			
Mestrado em:			
Doutorado em:			

5. Frequência com que viajou, durante toda sua vida, a países falantes de língua inglesa:

- Mais de quatro vezes
 De duas a quatro vezes
 Só uma vez
 Nunca

6. Frequentou algum curso (ou escola) em país falante de língua inglesa:

- Sim (Indique o tipo de curso:)
 Não

7. Ouve música em inglês:

- Sempre
 Às vezes

¹ Agradeço à Lys Vinhaes pelas horas que passamos juntas discutindo a elaboração deste questionário e das suas dimensões e indicadores, sem as quais não acredito que o resultado teria sido o mesmo.

- Quase nunca
- Só quando uso em sala de aula
- Nunca

8. Lê livros em inglês:

- Sempre e de todos os tipos
- Sempre, mas só para lazer
- Sempre, mas só acadêmicos
- Às vezes e de todos os tipos
- Às vezes, mas só para lazer
- Às vezes, mas só acadêmicos
- Raramente
- Nunca

9. Fala inglês fora da sala de aula:

- Sempre que posso, inclusive com pessoas cuja língua materna é português.
- Sempre que posso, mas só com falantes nativos
- Às vezes
- Raramente
- Só quando viajo
- Nunca

PARTE 2

1. Em relação à língua inglesa você acha que:

- Certas formas de dizer coisas são estranhas. (e.g. *Piece of cake* para dizer que algo é fácil).
- Certas estruturas são estranhas (e.g. *I had my hair cut.*)
- Não estranha as formas e estruturas da língua.
- Nunca pensou sobre isto.

2. Quando você fala inglês você se sente:

- do mesmo jeito que quando fala português.
- meio esquisito ou desconfortável (parece que é outra pessoa)
- nem de um jeito nem de outro. Explique:

3. Se você está conversando em inglês e não consegue expressar as suas idéias como o faria em português, você:

- muda para português se o seu interlocutor fala português.
- reestrutura sua frase várias vezes até achar a forma que lhe satisfaz.
- não se preocupa se as palavras saem com a mesma exatidão que sairia no português.
- cala-se e não diz mais nada.

4. Se você se encontra na situação descrita em 3 acima você:

- sente-se inferiorizado por não poder se expressar melhor.
- não se preocupa com isto e continua o “papo”.
- sente que você e seu interlocutor estão em situação assimétrica de poder.
- fica extremamente zangado com a situação e vai embora.

5. Quão consciente você é da influência de inglês na sua fala do português (sintaxe e/ou vocabulário) : (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário.)

-] Muitas vezes você diz coisas que são traduzidas literalmente do inglês, sem que existam em português.
-] Você usa palavras ou expressões em inglês quando não acha o equivalente em português mesmo com pessoas que não falam a língua.
-] Você mantém as duas línguas separadas e uma não influencia a outra.
-] Você nunca pensou sobre isto.

6. Quão consciente você é da influência de inglês na sua fala do português (sotaque/pronúncia): (Marque mais de uma alternativa se julgar necessário)

-] Você reconhece que os sons/entonação que produz em português estão definitivamente diferentes pelo fato de você falar inglês (e.g. as vogais estão mais fechadas, a entonação da pergunta está mudada.)
-] Você reconhece que somente alguns sons estão diferentes ou a entonação só muda em determinadas ocasiões. (e.g. quando você acaba de sair da aula e fala em português com alguém)
-] Você procura não deixar que o inglês afete o seu falar em português nestas áreas e o faz conscientemente.
-] Você fala inglês com sotaque de brasileiro e não há modificação no seu português.

7. Você acredita que o inglês padrão:

-] É a língua falada pelos nativos.
-] É a língua falada por nativos com nível de escolaridade completo.
-] É uma língua que não existe.

8. Falar corretamente inglês é:

-] uma meta possível para todos os falantes não-nativos.
-] uma meta possível somente para falantes não-nativos que moram no exterior.
-] uma meta quase impossível para falantes não-nativos.

9. Você vê o modelo do falante nativo como:

-] um modelo que você atingiu.
-] um modelo que você quer atingir.
-] um modelo que você quer atingir mas sabe que não pode.
-] um modelo impossível de atingir mas que você gostaria.
-] um modelo impossível de atingir e você não se incomoda de não atingi-lo.

10. Você acredita que a norma culta do inglês é determinada por:

-] EUA e Inglaterra.
-] EUA, Inglaterra, Canadá e Austrália.
-] todos os países onde inglês é falado como língua materna.
-] todos os países de língua inglesa, inclusive nos que a língua é a língua oficial (e.g. Índia, Nigéria) mas não é a língua materna dos falantes.
-] todos os falantes de língua inglesa. Não existe UMA língua inglesa única.

PARTE 3

1. Em relação aos hábitos e costumes dos falantes de língua inglesa que lhe são familiares:

-] acha alguns inaceitáveis. (Dê um exemplo: _____)

- estranhos mais aceitáveis.
 - totalmente aceitáveis.
 - Nunca pensou nisto antes.
2. Em relação aos valores e crenças dos falantes de língua inglesa que lhe são familiares:
- acha alguns inaceitáveis. (Dê um exemplo: _____)
 - estranhos mais aceitáveis.
 - totalmente aceitáveis.
 - Nunca pensou nisto antes.
3. Quando você viaja para outros lugares do Brasil você:
- procura observar e seguir os costumes locais enquanto está lá.
 - observa os costumes locais, mas não os adota.
 - não presta atenção aos costumes locais.
 - acha que os costumes locais são iguais aos seus.
4. Quando você viaja para outros países você:
- procura observar e seguir os costumes locais enquanto está lá.
 - observa os costumes locais, mas não os adota.
 - não presta atenção aos costumes locais.
 - acha que os costumes locais são iguais aos seus.
5. Pra você, as experiências novas (sejam elas quais forem):
- não lhe assustam e você as procura.
 - não lhe assustam, mas você não as procura.
 - lhe assustam, mas você não as rejeita.
 - lhe assustam e você as rejeita
6. Quando você encontra algo novo na língua inglesa (palavras/estruturas) você:
- Confia nas suas intuições e procura adivinhar sem se importar em perguntar a alguém.
 - Confia nas suas intuições, mas pergunta a alguém para confirmar.
 - Não confia em suas intuições e pergunta sempre a alguém.
 - Não acredita que tenha nenhuma intuição sobre a língua.

PARTE 4:

Responda em poucas palavras e de forma objetiva.

Em que situações você prefere falar português mesmo que você esteja falando com um nativo de língua inglesa (no país dele ou aqui)? Por quê?

APÊNDICE B – Os três círculos do uso da língua inglesa no mundo.

Kachru (1992) mostra como estão distribuídos os países do mundo em relação ao uso da língua inglesa.

1. No círculo interno, estão os países cuja maioria da população tem como língua materna (L1), o inglês. Neste círculo estão a Inglaterra, os Estados Unidos, e a Austrália, os chamados BANA (Britain, Australia e North America) além da Nova Zelândia.

2. No círculo externo, estão os países onde o inglês está institucionalizado oficialmente como a língua de vários contextos sociais, principalmente as leis e a educação.

3. No terceiro e mais externo, chamado de círculo em expansão, estão todos os outros países do mundo onde inglês é falado com língua estrangeira e os falantes necessitam dela para ler ou fazer negócios com o mundo, entre outras coisas. Aí se encontram países como o Brasil.

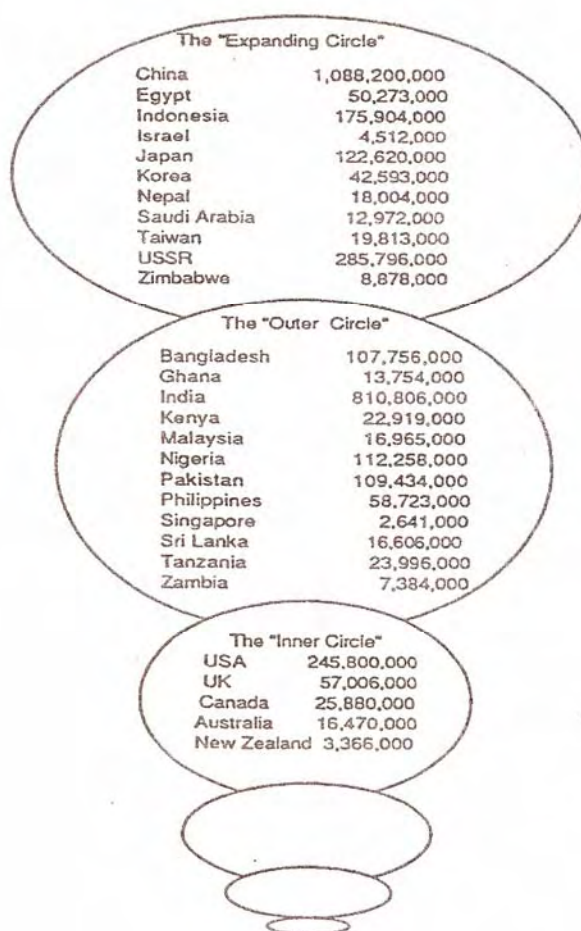


Figura 5 - Os três círculos concêntricos. (KACHRU, 1992, p. 356)

APÊNDICE C – Dimensões e indicadores para a elaboração das perguntas do questionário.

CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	PERGUNTAS
LÍNGUA E CULTURA	COMPETÊNCIA NO USO DE L2.	Estranhamento às estruturas e falas de L2.	Estranha as estruturas e expressões em L2?
		Obediência ao mito do falante nativo.	Como enxerga o falante nativo?
		Obediência ao mito da língua padrão.	Acredita na existência da língua padrão? Falar inglês corretamente é possível para o não-nativo? Quem determina o padrão?
		Transferência de L2 para L1.	Quão consciente está da influência de L2 em L1 nos níveis sintático-semântico e fonológico?
		Uso de L2 no Brasil.	Fala inglês fora de sala de aula? Com que frequência lê e ouve música em inglês?
	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	Estranhamento aos comportamentos das culturas dos falantes de L2.	Estranha hábitos e costumes dos falantes de L2?
		Estranhamento dos valores dos falantes de L2.	Estranha valores e crenças dos falantes de L2?
		Uso de L1	Onde/quando opta pelo uso de L1?
	IDENTIDADE	SOCIO- DEMOGRÁFICO	Idade
Experiência de ensino			Há quantos anos ensina inglês?
Escolaridade			Qual o nível de escolaridade?
Viagens para países de L2			Com que frequência viaja para países falantes de L2?
Cursos em países de L2			Fez algum curso nestes países? Qual?
DEMARCAÇÃO DO EGO		Resistência ao novo	Como reage a situações novas?
		Crença nas intuições	Acredita em suas intuições quando encontra palavras novas?
		Tolerância a fatos diferentes ao do seu sistema.	Como se comporta em outros lugares do Brasil/países?
		Estranhamento no uso de L2	Como se sente falando L2? O que faz e como reage diante de problemas de comunicação em L2?

APÊNDICE D – Guia de avaliação de aspectos culturais no livro-texto.

Nome:

Instituição:

Livro-texto utilizado:

Anos de experiência de ensino:

Nível de escolaridade (Graduação, Mestrado, etc.):

Outros cursos de capacitação de professores (TTC, COTE, CELTA, etc.):

I. Sua visão de cultura/Seu conhecimento sobre ensino de cultura

Responda às perguntas abaixo de forma sucinta, explicando quando necessário.

1. Onde você aprendeu inglês?
2. Como os aspectos culturais eram apresentados pelos seus professores?
3. Como você define cultura?
4. Qual o seu conhecimento da cultura dos falantes de língua inglesa?
5. Como esse conhecimento (ou a falta dele) afeta o seu ensino de cultura?
6. Como o ensino de cultura foi tratado nos cursos de formação de professor que você frequentou?

II. Análise do conteúdo cultural do livro-texto

Usando o guia abaixo, examine o livro-texto que você usa e indique a resposta correspondente.

A. METAS, OBJETIVOS E INTERESSE DO LIVRO	Sim	Não	Não sei
1. As metas e objetivos do livro estão voltados para o sistema de valores dos alunos (determinado pela idade, classe social e conhecimento cultural)?			
1. O objetivo cultural de ensino está claramente descrito no livro? Onde consta esta informação: e.g. Guia do professor?			
B. CONTEÚDO CULTURAL	Sim	Não	Não sei
1. O livro reflete as características culturais da sociedade americana/britânica?			
2. O conteúdo cultural está integrado no curso?			
C. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: SABER	Sim	Não	Não sei
1. As perspectivas políticas, religiosas e ideológicas de culturas falantes de inglês são levadas em consideração?			
2. O livro apresenta outras culturas (americana, britânica, indiana, africana, latino-americana, etc.)?			
3. O livro apresenta outros subgrupos culturais (profissões, grupos raciais, etc.)?			
4. O livro apresenta tópicos tabus da cultura-alvo?			
5. O livro apresenta estereótipos culturais/raciais/de gênero?			
6. O livro faz menção à cultura dos alunos?			
7. O livro menciona problemas sócio-políticos da cultura-alvo (desemprego, poluição, etc.)?			

D. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: ATITUDES	Sim	Não	Não sei
1. O livro desenvolve tolerância em relação ao outro?			
2. O livro desenvolve empatia em relação ao outro?			
3. O livro desafia os valores estereotípicos existente no aluno?			
4. O livro estimula a curiosidade sobre outras culturas?			
E. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: CONSCIENTIZAÇÃO INTERCULTURAL	Sim	Não	Não sei
1. O livro estimula o aluno a comparar a cultura estrangeira com a sua própria (isto é, a observar e analisar semelhanças e diferenças entre as culturas)?			
2. O livro apresenta representações mútuas, imagens e estereótipos das duas culturas?			
3. O livro desenvolve um sentido de identidade nacional (e uma conscientização de ser um membro de uma comunidade internacional também)?			
F. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: HABILIDADES	Sim	Não	Não sei
1. O livro prepara o aluno para comportar-se de maneira adequada quando em contato com membros de outras culturas?			
2. O contexto cultural do livro desenvolve a habilidade do aluno de utilizar diferentes formas lingüísticas de expressar suas atitudes?			
3. O livro desenvolve a habilidade do aluno de utilizar aspectos paralingüísticos para expressar suas atitudes (gestos, entonação, etc.?)			
4. O livro ensina o registro apropriado para as necessidades do aluno (formal-informal, gíria, expressões idiomáticas)?			
5. As atividades levam o aluno a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa?			

(Adaptado de SKOPINSKAJA, 2003)

III. Outros dados relevantes

Escreva de forma objetiva sobre outros dados relevantes ao ensino de cultura você acha significativos e que não foram abordados neste questionário.

APÊNDICE E – Respostas dos quatro professores à parte II do Guia de avaliação de aspectos culturais no livro-texto.²

Os quatro professores estão denominados como A, B, C e D. Os professores A e B utilizam o livro-texto *Inside Out*, enquanto que os professores C e D utilizam o *American Headway*.

II. Análise do conteúdo cultural do livro-texto

Usando o guia abaixo, examine o livro-texto que você usa e indique a resposta correspondente.

A. METAS, OBJETIVOS E INTERESSE DO LIVRO	Sim	Não	Não sei
1. As metas e objetivos do livro estão voltados para o sistema de valores dos alunos (determinado pela idade, classe social e conhecimento cultural)?		A/B C/D	
2. O objetivo cultural de ensino está claramente descrito no livro? Onde consta esta informação: e.g. Guia do professor?		A/B C/D	
B. CONTEÚDO CULTURAL	Sim	Não	Não sei
1. O livro reflete as características culturais da sociedade americana/britânica?	A/B D	C	
2. O conteúdo cultural está integrado no curso?	A	D	B C
C. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: SABER	Sim	Não	Não sei
1. As perspectivas políticas, religiosas e ideológicas de culturas falantes de inglês são levadas em consideração?	D	A C	B
2. O livro apresenta outras culturas (americana, britânica, indiana, africana, latino-americana, etc.)?	A	B C/D	
3. O livro apresenta outros subgrupos culturais (profissões, grupos raciais, etc.)?	A C	B D	
4. O livro apresenta tópicos tabus da cultura-alvo?	A	B C/D	
5. O livro apresenta estereótipos culturais/raciais/de gênero?	A D	B	C
6. O livro faz menção à cultura dos alunos?	A	B C/D	
7. O livro menciona problemas sócio-políticos da cultura-alvo (desemprego, poluição, etc.)?		A/B C/D	
D. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: ATITUDES	Sim	Não	Não sei
1. O livro desenvolve tolerância em relação ao outro?	A	B	C*/D
2. O livro desenvolve a empatia em relação ao outro?	A	B	C*/D
3. O livro desafia os valores estereotípicos existente no aluno?	A/B	C/D	
4. O livro estimula a curiosidade sobre outras culturas?	A/B C	D	
E. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: CONSCIENTIZAÇÃO INTERCULTURAL	Sim	Não	Não sei
1. O livro estimula o aluno a comparar a cultura estrangeira com a	A	B	

² Além dessas respostas, os professores foram consultados posteriormente pelo telefone, ou por *e-mail* para esclarecimentos de respostas quando necessário, como foi dito no Capítulo 4.

sua própria (isto é, a observar e analisar semelhanças e diferenças entre as culturas)?	C	D	
E. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: CONSCIENTIZAÇÃO INTERCULTURAL	Sim	Não	Não sei
2. O livro apresenta representações mútuas, imagens e estereótipos das duas culturas?	A	B C/D	
3. O livro desenvolve um sentido de identidade nacional (e uma conscientização de ser um membro de uma comunidade internacional também)?		A/B C	D
F. APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO: HABILIDADES	Sim	Não	Não sei
1. O livro prepara o aluno para comportar-se de maneira adequada quando em contato com membros de outras culturas?	A	B C/D	
2. O contexto cultural do livro desenvolve a habilidade do aluno de utilizar diferentes formas lingüísticas de expressar suas atitudes?	A/B C	D	
3. O livro desenvolve a habilidade do aluno de utilizar aspectos paralingüísticos para expressar suas atitudes (gestos, entonação, etc.?)	A/B	C/D	
4. O livro ensina o registro apropriado para as necessidades do aluno (formal-informal, gíria, expressões idiomáticas)?	A/B C	D	
5. As atividades levam o aluno a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as culturas de forma não avaliativa?	A	B C/D	

(Adaptado de SKOPINSKAJA, 2003)

* Depende muito de como o professor apresenta determinado assunto. Também depende muito da receptividade dos alunos visto que lidamos com grupos, em sua grande maioria, bastante heterogêneos.

APÊNDICE F – Respostas dos quatro professores às partes I e III do questionário.

I. Sua visão de cultura/Seu conhecimento sobre ensino de cultura

1 Onde aprendeu inglês?

A: Cursos de línguas dentro e fora do país.

B: Em um instituto de língua em Salvador, Bahia.

C: Curso particular, universidade.

D: Em um instituto de língua em Salvador, Bahia.

2. Como os aspectos culturais eram apresentados pelos professores?

A: Não me recordo de nenhuma inserção cultural; no máximo, músicas e extratos de filmes.

B: Não eram apresentados de alguma maneira específica. Não havia nenhuma abordagem especial.

C: Inseridos em contextos distintos para abordar casos específicos de gramática, vocabulário, etc.

D: De forma expositiva, não havia discussão sobre o assunto.

3. Como você define cultura?

A: Comportamento, tradições, linguagem e relações interpessoais.

B: Conjunto de características, traços comportamentais, valores, crenças e princípios que permeiam determinado grupo de pessoas em determinado momento histórico.

C: Conjuntos de práticas e idéias compartilhadas por um determinado contingente populacional dentro de um contexto histórico.

D: Para mim cultura pode ser definida como um conjunto de traços que caracterizam um povo, como arte, literatura e costumes; assim como também um conjunto de traços que caracterizam um indivíduo dentro de uma sociedade, os seus hábitos, o seu cotidiano, o seu modo de falar e vestir, etc.

4. Qual o seu conhecimento da cultura dos falantes de língua inglesa?

A: Não muito. Só o que pesquiso; aquele ao qual fui exposta por ter morado em uma país de língua inglesa e o que sou exposta por estar (tentar) em contato com a cultura através de livros e da televisão.

B: Quais falantes de língua inglesa? Estadunidenses, britânicos, jamaicanos, sul africanos, gambianos, canadenses, australianos, neozelandeses, indianos? Em se tratando das duas

maiores potencias o meu conhecimento se resume às informações conseguidas através de livros, artigos, filmes, noticiários e mais recentemente por estar mais atento aos livros didáticos que utilizo.

C: Relativo conhecimento. Mais diretamente ligado ao sistema operacional da língua.

D: Muito pouco. Sei o que leio nos livros e o que ouço as pessoas que já viveram lá.

5. Como esse conhecimento (ou a falta dele) afeta o seu ensino de cultura?

A: Sinto que quanto mais acesso e contato eu tenho, melhor eu posso desenvolver os tópicos em classe. Às vezes a falta dessa (in)formação dificulta um pouco a compreensão de alguns temas e porquês.

B: Me possibilita a fugir de estereótipos e evitar imposições etnocêntricas das culturas da *target language*.

C: Quando conheço aspectos culturais de outros povos sempre procuro apresentá-los nas aulas.

D: Afeta muito. É difícil apresentar algo que desconheço. Por isso, quando em uma aula falo de algum traço cultural importante, apresento apenas o fato (o que é trazido nos livros ou na material que estou utilizando, esclarecendo que podemos ter diferenças de um lugar para o outro e tento não promover o “pré-conceito” a respeito da cultura em questão) e foco na cultura dos alunos.

6. Como o ensino de cultura foi tratado nos cursos de formação de professor que você freqüentou?

A: Muito superficialmente.

B: Não recordo ter sido tratada de forma sistemática.

C: Aspectos culturais sempre são tratados, mas vistos como algo distanciado da nossa cultura, como se existissem fronteiras que dificultariam a troca de experiências.

D: Na faculdade. Foi uma catástrofe. Apenas lemos sobre países de língua inglesa e apresentamos no final do semestre. Na Pós foi discutido de uma forma mais satisfatória. Lemos muitos textos e discutimos bastante em sala. Não me lembro de ter visto esse tipo de assunto no TTC.

III. Outros dados relevantes (Nenhum dos respondentes ofereceu sugestões)

APÊNDICE G – Entrevistas com os professores.³

1. O que você entende por competência comunicativa intercultural?

A: A capacidade de contextualização, compreensão, elaboração e produção da língua estrangeira levando em conta o aspecto cultural de ambas as línguas.

B: A habilidade de comunicar com alguém de outra cultura.

C: Acho que seria a capacidade que uma pessoa tem de falar de si própria (e do outro) como membro de uma sociedade, reconhecendo os valores e costumes sem juízo de valor.

D: Acredito que o objetivo maior da comunicação intercultural seja abordar os mais variados aspectos de nossa cultura de forma confiante e consciente, enfatizando a compreensão mútua que deve existir entre as culturas, através de valores como respeito e tolerância.

2. Você diria que este é um objetivo do seu ensino de inglês? Se não, qual é o objetivo das suas aulas? Se sim, como isto acontece?

A: Não diria que esse é o objetivo mais focado; mas como ensinar língua desligando-se da cultura? Nas aulas observadas, basicamente gramática e vocabulário específicos da unidade.

B: Apesar de entender a importância do ensino de cultura, este não é o objetivo das minhas aulas. Discuto alguns aspectos culturais, mas o objetivo maior é sempre o de ensinar aspectos da língua.

C: Sim. Procuro desenvolver nos alunos a consciência de sua própria cultura e das outras com as quais se relaciona, habilitando-os a descrever e discutir semelhanças, diferenças e outras áreas de interesse por eles mencionados. Acho de extrema importância fazer com que os alunos percebam que a cultura do outro é tão importante quanto a sua, mesmo que pouco ou muito diferenciada da sua, e não inferior ou superior. Alcançar sucesso na comunicação intercultural está diretamente ligado ao fato de despir os alunos de preconceitos culturalmente adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida; está em apresentar a sua própria cultura, ou a do outro, sem emitir juízo de valor, sem apresentá-la como certa ou errada, como melhor ou pior.

D: Sim. Acredito que quando conduzo a aula de forma que eles consigam falar deles (por exemplo: falar das atividades do fim de semana, dos altos e baixos do dia, das experiências deles com pessoas, etc.) ou pensar sobre a cultura do outro, assim como a própria cultura deles, estou desenvolvendo além da habilidade comunicativa, uma maior percepção do contexto cultural no qual estão inseridos ou do contexto cultural que estão se propondo a conhecer.

3. Que momentos das suas aulas esta competência comunicativa intercultural estava sendo desenvolvida?

A: Deveria ter funcionado, na segunda aula observada; mas não funcionou (unidade *Journey*).

B: Na aula em que discutimos sobre os estereótipos de homens e mulheres. Procurei mostrar que os estereótipos trazem concepções errôneas sobre as pessoas sejam da mesma cultura, sejam de culturas diferentes.

C: Quando os alunos falam de suas experiências durante a semana no início da aula

³ As perguntas foram enviadas por e-mail, respondidas e enviadas de volta também por meio eletrônico entre o final de setembro e o final de outubro de 2006, após as observações das aulas. Os professores estão identificados pelas letras A, B, C, e D como nos apêndices anteriores.

Quando os alunos reuniram-se em grupos para criar a história “The man who lost his money”. Acredito que eles, no momento da criação busquem acontecimentos e detalhes que fazem parte de seu *background* cultural. É um momento de partilha de experiências e de valores individuais.

Antes do *listening*, “The man with the golden gun”, conversamos rapidamente sobre tipos de filme apreciados pelos alunos. Imaginei que encontraria mais alunos que gostassem dos filmes de James Bond, que conhecessem mais heróis nacionais que fossem semelhantes ao agente secreto britânico, para que pudesse traçar um paralelo entre Brasil e Inglaterra, mas a abordagem não surtiu o efeito esperado.

O jogo com a bola “*Fortunately x unfortunately*”. Apesar de imaginarmos que seja a cidade de Barro Alto, no interior da Bahia, alguns alunos puderam descrever o panorama local, ainda que de forma imaginária. Em aulas anteriores, Antonio, o aluno nascido em Barro Alto, teve a oportunidade de falar sobre sua cidade e partilhar conosco alguns costumes locais.

D: Quando eu perguntei sobre o fim de semana; quando eu pedi que eles pensassem sobre fatos importantes na história e preparassem um *QUIZ* com frases na voz passiva, e quando apresentei frases que falavam de acontecimentos históricos como de fatos que apareciam no dia-a-dia deles.

4. Se isto não ocorreu nas aulas que observei, em que momentos você planejou para que isto ocorresse? Você lembra-se de uma atividade específica?

A: Quando da introdução do tema da unidade; através de exemplos práticos da cultura do aluno relacionados às várias culturas apresentadas no livro (ex. a unidade “Time”, na qual a turma levantou uma série de provérbios em L1, descobriram os seus correlatos em outras línguas, inclusive a L2, discutiram, concordaram e discordaram.).

B: Acredito que durante a atividade em que os alunos escreveram sobre seus próprios estereótipos eles tiveram a oportunidade de comparar seus valores e crenças.

C: Como sempre busco a comunicação intercultural, quando o assunto é comida, família, vestuário, dilemas, etc., procuro bolar atividades que despertem a curiosidade sobre o outro, propiciando, assim, a troca de experiências de forma descontraída e cuidadosa.

D: (Nenhuma resposta)

5. Agora que você já sabe qual o objetivo das minhas observações, se você replanejasse as aulas, em que momentos (atividades) a competência intercultural dos seus alunos poderia ter sido desenvolvida? Como você mudaria a atividade (ou aproveitaria a oportunidade dada por algo que eles disseram)?

A: Acho que utilizaria os mesmos postais (unidade *Journey*); ainda não tenho certeza de como. Mas sei que eles são um material interessante e com grande carga cultural, só preciso descobrir como melhor inserí-los no plano.

B: (Nenhuma resposta)

C: Lembro de uma aluna que falou a respeito da festa de 18 anos oferecida a rapazes em Fortaleza, Ceará. Perdi a oportunidade de fazer com que ela falasse mais sobre detalhes da festa; também poderia ter pedido aos colegas que fizessem perguntas a respeito. A mesma garota, inclusive, disse algo sobre os norte-americanos serem ridículos. Certamente este era um momento de desencadear uma discussão, mas me recordo que não levei a polêmica adiante.

D: Não sei como responder a esta pergunta já que acredito que desenvolvi de alguma forma a competência cultural deles durante as aulas.

APÊNDICE H – Respostas dos professores ao questionário YOGA.⁴

Professor A

Guia de auto-análise para a identificação do nível de CCI.

Avalie o seu grau de conhecimento intercultural de acordo com a escala abaixo.

0 – nenhuma competência

5 – excelente competência

I. CONSCIENTIZAÇÃO (AWARENESS)**Nível 1: Turista acidental⁵ – Demonstro uma conscientização de(as/os):**

Diferenças entre língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Minhas reações negativas a estas diferenças (medo, ridículo, superioridade, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como um contexto específico afeta/altera minha interação com os outros.	0 1 2 3 4 5
Como sou visto pelos membros da outra cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente – Demonstro uma conscientização de(as/os):

De mim mesmo como ser ‘culturalmente condicionado’ e como um indivíduo com preferências pessoais e hábitos.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Minhas escolhas e suas conseqüências (que me fazem ser mais ou menos aceito na cultura do outro).	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meus próprios valores que afetam a forma como lido com dilemas e suas resoluções.	0 1 2 3 4 5
A reação dos indivíduos da outra cultura que reflitam seus valores culturais (e.g. arcabouços éticos que revelam os valores, variações baseadas em diferenças individuais, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como os meus valores e ética são expressos em contextos específicos.	0 1 2 3 4 5
Diferenças em estilos culturais e uso da língua e os efeitos destes no ambiente de trabalho e institucional.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista Multi/intercultural – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meu próprio nível e estágio de desenvolvimento intercultural (ex.: em termos de sensibilidade, empatia, assuntos éticos, etc.).	0 1 2 3 4 5
O níveis e estágios de desenvolvimento intercultural daqueles que	0 1 2 3 4 5

⁴ As respostas dos professores estão em negrito.⁵ No original o nível 1 é denominado de *Educational Traveler* o nível 2 de *Sojourner*, o nível 3 *Professional* e o nível 4 *Intercultural/multicultural specialist*. As traduções para o português são minhas.

trabalham comigo (alunos, professores, administradores do programa, etc.).	
Fatores que ajudam ou impedem o meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Como eu me percebo como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
Como eu sou percebido pelos outros como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
As perspectivas múltiplas, complexidades e implicações de escolhas feitas em contextos inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5

II. CONHECIMENTO (*KNOWLEDGE*)

Nível 1: Turista acidental

Posso dar uma definição de cultura e de seus componentes.	0 1 2 3 4 5
Posso contrastar aspectos da língua e cultura do outro como a minha própria.	0 1 2 3 4 5
Conheço as normas essenciais e tabus (formas de tratar, vestir, comportar, etc.) da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Reconheço sinais de estresse cultural e conheço estratégias para lidar com eles.	0 1 2 3 4 5
Conheço técnicas para maximizar o meu aprendizado da língua e da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente

Posso articular pelo menos uma definição acadêmica de cultura e descrever as complexidades do sistema cultural usando conceitos e termos relevantes.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar meu próprio comportamento e o comportamento dos indivíduos da outra cultura em vários domínios (e.g. interação social, orientação no tempo, relação com o meio ambiente, espiritual, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso articular a história e alguns fatores sócio-políticos que deram forma à minha cultura e à cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever um modelo entre - culturas (<i>cross-cultural</i>) para compreender fases comuns de ajuste (de entrada à reentrada) e estratégias para lidar com as diferenças enquanto imerso na cultura do outro e após voltar para casa.	0 1 2 3 4 5
Posso explicar pelo menos um modelo de compreensão dos processos de aprendizagem e estratégias (e.g. o ciclo de aprendizagem experiencial) e as implicações deste para o aprendizado sobre a cultura do outro e os ajustes necessários para adaptar-se a esta nova cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional

Posso citar várias publicações sobre como entender culturas, incluindo aqueles relacionados ao meu trabalho como professor.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar os comportamentos interacionais comuns às pessoas de outra cultura em situações sociais ou de trabalho (ex.:	0 1 2 3 4 5

trabalho em grupo, resolução de problemas, papel do professor e do aluno, etc.).	
Posso comparar e contrastar minha área de interesse profissional em minha própria cultura e outras culturas (ex.: ensino, desenvolvimento sustentável, organização das comunidades, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso descrever uma série de modelos de entrada em outra cultura e estratégias para uma entrada bem sucedida e adaptação.	0 1 2 3 4 5
Posso discutir modelos de estilos e estratégias de aprendizagem e descrever estilos que prevalecem na minha cultura e na cultura do outro e suas implicações.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista multi/intercultural – Sou capaz de:

Explicar a complexidade da dinâmica inerente a ambientes multiculturais que envolvem pessoas de diferentes língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Descrever uma série de modelos para a compreensão de culturas e aquelas teorias e paradigmas que prevalecem na literatura para fundamentá-los.	0 1 2 3 4 5
Descrever e explicar com profundidade o comportamento de pessoas de outras culturas específicas em importantes domínios sociais e interações profissionais.	0 1 2 3 4 5
Discutir aspectos de culturas específicas dentro do domínio profissional do treinamento intercultural.	0 1 2 3 4 5
Explicar e utilizar diversos modelos para mediar e resolver conflitos entre pessoas de diferentes culturas.	0 1 2 3 4 5
Prover uma série de modelos alternativos para conduzir o processo de treinamento e educação que abordem diversos estilos de aprendizagem relevantes ao treinamento e para dar aconselhamento em ambientes inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5
Citar instrumentos de pesquisas primários e secundários e outras fontes e sistemas disponíveis para os profissionais da área.	0 1 2 3 4 5
Identificar publicações, revistas e sociedades profissionais relevantes que contribuam para o entendimento de comunicação intercultural como também para contribuições com outras disciplinas acadêmicas relacionadas.	0 1 2 3 4 5

(Traduzido do Formulário YOGA, FANTINI, 2000)

Professor B

Guia de auto-análise para a identificação do nível de CCI

Avalie o seu grau de conhecimento intercultural de acordo com a escala abaixo.

0 – nenhuma competência

5 – excelente competência

I. CONSCIENTIZAÇÃO (AWARENESS)

Nível 1: Turista acidental – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Diferenças entre língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Minhas reações negativas a estas diferenças (medo, ridículo, superioridade, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como um contexto específico afeta/altera minha interação com os outros.	0 1 2 3 4 5

Como sou visto pelos membros da outra cultura.	0 1 2 3 4 5
--	-------------

Nível 2: Viajante consciente – Demonstro uma conscientização de(as/os):

De mim mesmo como ser ‘culturalmente condicionado’ e como um indivíduo com preferências pessoais e hábitos.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Minhas escolhas e suas conseqüências (que me fazem ser mais ou menos aceito na cultura do outro).	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meus próprios valores que afetam a forma como lido com dilemas e suas resoluções.	0 1 2 3 4 5
A reação dos indivíduos da outra cultura que reflitam seus valores culturais (e.g. arcabouços éticos que revelam os valores, variações baseadas em diferenças individuais, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como os meus valores e ética são expressos em contextos específicos.	0 1 2 3 4 5
Diferenças em estilos culturais e uso da língua e os efeitos destes no ambiente de trabalho e institucional.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista Multi/intercultural – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meu próprio nível e estágio de desenvolvimento intercultural (ex.: em termos de sensibilidade, empatia, assuntos éticos, etc.).	0 1 2 3 4 5
O níveis e estágios de desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo (alunos, professores, administradores do programa, etc.).	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Como eu me percebo como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
Como eu sou percebido pelos outros como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
As perspectivas múltiplas, complexidades e implicações de escolhas feitas em contextos inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5

II. CONHECIMENTO (*KNOWLEDGE*)

Nível 1: Turista acidental

Posso dar uma definição de cultura e de seus componentes.	0 1 2 3 4 5
Posso contrastar aspectos da língua e cultura do outro como a minha	0 1 2 3 4 5

própria.	
Conheço as normas essenciais e tabus (formas de tratar, vestir, comportar, etc.) da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Reconheço sinais de estresse cultural e conheço estratégias para lidar com eles.	0 1 2 3 4 5
Conheço técnicas para maximizar o meu aprendizado da língua e da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente

Posso articular pelo menos uma definição acadêmica de cultura e descrever as complexidades do sistema cultural usando conceitos e termos relevantes.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar meu próprio comportamento e o comportamento dos indivíduos da outra cultura em vários domínios (e.g. interação social, orientação no tempo, relação com o meio ambiente, espiritual, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso articular a história e alguns fatores sócio-políticos que deram forma à minha cultura e à cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever um modelo entre - culturas (<i>cross-cultural</i>) para compreender fases comuns de ajuste (de entrada à reentrada) e estratégias para lidar com as diferenças enquanto imerso na cultura do outro e após voltar para casa.	0 1 2 3 4 5
Posso explicar pelo menos um modelo de compreensão dos processos de aprendizagem e estratégias (e.g. o ciclo de aprendizagem experiencial) e as implicações deste para o aprendizado sobre a cultura do outro e os ajustes necessários para adaptar-se a esta nova cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional

Posso citar várias publicações sobre como entender culturas, incluindo aqueles relacionados ao meu trabalho como professor.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar os comportamentos interacionais comuns às pessoas de outra cultura em situações sociais ou de trabalho (ex.: trabalho em grupo, resolução de problemas, papel do professor e do aluno, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso comparar e contrastar minha área de interesse profissional em minha própria cultura e outras culturas (ex.: ensino, desenvolvimento sustentável, organização das comunidades, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso descrever uma série de modelos de entrada em outra cultura e estratégias para uma entrada bem sucedida e adaptação.	0 1 2 3 4 5
Posso discutir modelos de estilos e estratégias de aprendizagem e descrever estilos que prevalecem na minha cultura e na cultura do outro e suas implicações.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista multi/intercultural – Sou capaz de:

Explicar a complexidade da dinâmica inerente a ambientes multiculturais que envolvem pessoas de diferentes língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Descrever uma série de modelos para a compreensão de culturas e aquelas teorias e paradigmas que prevalecem na literatura para fundamentá-los.	0 1 2 3 4 5
Descrever e explicar com profundidade o comportamento de pessoas de outras culturas específicas em importantes domínios sociais e interações	0 1 2 3 4 5

profissionais.	
Discutir aspectos de culturas específicas dentro do domínio profissional do treinamento intercultural.	0 1 2 3 4 5
Explicar e utilizar diversos modelos para mediar e resolver conflitos entre pessoas de diferentes culturas.	0 1 2 3 4 5
Prover uma série de modelos alternativos para conduzir o processo de treinamento e educação que abordem diversos estilos de aprendizagem relevantes ao treinamento e para dar aconselhamento em ambientes inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5
Citar instrumentos de pesquisas primários e secundários e outras fontes e sistemas disponíveis para os profissionais da área.	0 1 2 3 4 5
Identificar publicações, revistas e sociedades profissionais relevantes que contribuam para o entendimento de comunicação intercultural como também para contribuições com outras disciplinas acadêmicas relacionadas.	0 1 2 3 4 5

Professor C

Guia de auto-análise para a identificação do nível de CCI

Avalie o seu grau de conhecimento intercultural de acordo com a escala abaixo.

0 – nenhuma competência

5 – excelente competência

I. CONSCIENTIZAÇÃO (AWARENESS)

Nível 1: Turista acidental – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Diferenças entre língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Minhas reações negativas a estas diferenças (medo, ridículo, superioridade, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como um contexto específico afeta/altera minha interação com os outros.	0 1 2 3 4 5
Como sou visto pelos membros da outra cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente – Demonstro uma conscientização de(as/os):

De mim mesmo como ser 'culturalmente condicionado' e como um indivíduo com preferências pessoais e hábitos.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Minhas escolhas e suas conseqüências (que me fazem ser mais ou menos aceito na cultura do outro).	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meus próprios valores que afetam a forma como lido com dilemas e	0 1 2 3 4 5
--	-------------

suas resoluções.	
A reação dos indivíduos da outra cultura que reflitam seus valores culturais (e.g. arcabouços éticos que revelam os valores, variações baseadas em diferenças individuais, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como os meus valores e ética são expressos em contextos específicos.	0 1 2 3 4 5
Diferenças em estilos culturais e uso da língua e os efeitos destes no ambiente de trabalho e institucional.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista Multi/intercultural – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meu próprio nível e estágio de desenvolvimento intercultural (ex.: em termos de sensibilidade, empatia, assuntos éticos, etc.).	0 1 2 3 4 5
O níveis e estágios de desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo (alunos, professores, administradores do programa, etc.).	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Como eu me percebo como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
Como eu sou percebido pelos outros como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
As perspectivas múltiplas, complexidades e implicações de escolhas feitas em contextos inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5

II. CONHECIMENTO (*KNOWLEDGE*)

Nível 1: Turista acidental

Posso dar uma definição de cultura e de seus componentes.	0 1 2 3 4 5
Posso contrastar aspectos da língua e cultura do outro como a minha própria.	0 1 2 3 4 5
Conheço as normas essenciais e tabus (formas de tratar, vestir, comportar, etc.) da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Reconheço sinais de estresse cultural e conheço estratégias para lidar com eles.	0 1 2 3 4 5
Conheço técnicas para maximizar o meu aprendizado da língua e da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente

Posso articular pelo menos uma definição acadêmica de cultura e descrever as complexidades do sistema cultural usando conceitos e termos relevantes.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar meu próprio comportamento e o comportamento dos indivíduos da outra cultura em vários domínios (e.g. interação social, orientação no tempo, relação com o meio ambiente, espiritual, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso articular a história e alguns fatores sócio-políticos que deram forma à minha cultura e à cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever um modelo entre - culturas (<i>cross-cultural</i>) para compreender fases comuns de ajuste (de entrada à reentrada) e	0 1 2 3 4 5

estratégias para lidar com as diferenças enquanto imerso na cultura do outro e após voltar para casa.	
Posso explicar pelo menos um modelo de compreensão dos processos de aprendizagem e estratégias (e.g. o ciclo de aprendizagem experiencial) e as implicações deste para o aprendizado sobre a cultura do outro e os ajustes necessários para adaptar-se a esta nova cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional

Posso citar várias publicações sobre como entender culturas, incluindo aqueles relacionados ao meu trabalho como professor.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar os comportamentos interacionais comuns às pessoas de outra cultura em situações sociais ou de trabalho (ex.: trabalho em grupo, resolução de problemas, papel do professor e do aluno, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso comparar e contrastar minha área de interesse profissional em minha própria cultura e outras culturas (ex.: ensino, desenvolvimento sustentável, organização das comunidades, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso descrever uma série de modelos de entrada em outra cultura e estratégias para uma entrada bem sucedida e adaptação.	0 1 2 3 4 5
Posso discutir modelos de estilos e estratégias de aprendizagem e descrever estilos que prevalecem na minha cultura e na cultura do outro e suas implicações.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista multi/intercultural – Sou capaz de:

Explicar a complexidade da dinâmica inerente a ambientes multiculturais que envolvem pessoas de diferentes língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Descrever uma série de modelos para a compreensão de culturas e aquelas teorias e paradigmas que prevalecem na literatura para fundamentá-los.	0 1 2 3 4 5
Descrever e explicar com profundidade o comportamento de pessoas de outras culturas específicas em importantes domínios sociais e interações profissionais.	0 1 2 3 4 5
Discutir aspectos de culturas específicas dentro do domínio profissional do treinamento intercultural.	0 1 2 3 4 5
Explicar e utilizar diversos modelos para mediar e resolver conflitos entre pessoas de diferentes culturas.	0 1 2 3 4 5
Prover uma série de modelos alternativos para conduzir o processo de treinamento e educação que abordem diversos estilos de aprendizagem relevantes ao treinamento e para dar aconselhamento em ambientes inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5
Citar instrumentos de pesquisas primários e secundários e outras fontes e sistemas disponíveis para os profissionais da área.	0 1 2 3 4 5
Identificar publicações, revistas e sociedades profissionais relevantes que contribuam para o entendimento de comunicação intercultural como também para contribuições com outras disciplinas acadêmicas relacionadas.	0 1 2 3 4 5

Professor D

Guia de auto-análise para a identificação do nível de CCI

Avalie o seu grau de conhecimento intercultural de acordo com a escala abaixo.

0 – nenhuma competência

5 – excelente competência

I. CONSCIENTIZAÇÃO (*AWARENESS*)

Nível 1: Turista acidental – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Diferenças entre língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Minhas reações negativas a estas diferenças (medo, ridículo, superioridade, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como um contexto específico afeta/altera minha interação com os outros.	0 1 2 3 4 5
Como sou visto pelos membros da outra cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente – Demonstro uma conscientização de(as/os):

De mim mesmo como ser ‘culturalmente condicionado’ e como um indivíduo com preferências pessoais e hábitos.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Reações à minha identidade social (raça, classe, gênero, idade, habilidade, etc.) dentro do contexto da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da minha própria cultura.	0 1 2 3 4 5
Diferenças intraculturais (i.e., aspectos de diversidade tais como raça, classe, gênero, idade, habilidade, orientação sexual, etc.) dentro da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Minhas escolhas e suas conseqüências (que me fazem ser mais ou menos aceito na cultura do outro).	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meus próprios valores que afetam a forma como lido com dilemas e suas resoluções.	0 1 2 3 4 5
A reação dos indivíduos da outra cultura que reflitam seus valores culturais (e.g. arcabouços éticos que revelam os valores, variações baseadas em diferenças individuais, etc.).	0 1 2 3 4 5
Como os meus valores e ética são expressos em contextos específicos.	0 1 2 3 4 5
Diferenças em estilos culturais e uso da língua e os efeitos destes no ambiente de trabalho e institucional.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista Multi/intercultural – Demonstro uma conscientização de(as/os):

Meu próprio nível e estágio de desenvolvimento intercultural (ex.: em termos de sensibilidade, empatia, assuntos éticos, etc.).	0 1 2 3 4 5
O níveis e estágios de desenvolvimento intercultural daqueles que trabalham comigo (alunos, professores, administradores do programa, etc.).	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o meu desenvolvimento intercultural e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Fatores que ajudam ou impedem o desenvolvimento intercultural	

daqueles que trabalham comigo e formas de superá-los.	0 1 2 3 4 5
Como eu me percebo como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
Como eu sou percebido pelos outros como comunicador, facilitador, mediador em situações multi/intercultural.	0 1 2 3 4 5
As perspectivas múltiplas, complexidades e implicações de escolhas feitas em contextos inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5

II. CONHECIMENTO (*KNOWLEDGE*)

Nível 1: Turista acidental

Posso dar uma definição de cultura e de seus componentes.	0 1 2 3 4 5
Posso contrastar aspectos da língua e cultura do outro como a minha própria.	0 1 2 3 4 5
Conheço as normas essenciais e tabus (formas de tratar, vestir, comportar, etc.) da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Reconheço sinais de estresse cultural e conheço estratégias para lidar com eles.	0 1 2 3 4 5
Conheço técnicas para maximizar o meu aprendizado da língua e da cultura do outro.	0 1 2 3 4 5

Nível 2: Viajante consciente

Posso articular pelo menos uma definição acadêmica de cultura e descrever as complexidades do sistema cultural usando conceitos e termos relevantes.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar meu próprio comportamento e o comportamento dos indivíduos da outra cultura em vários domínios (e.g. interação social, orientação no tempo, relação com o meio ambiente, espiritual, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso articular a história e alguns fatores sócio-políticos que deram forma à minha cultura e à cultura do outro.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever um modelo entre - culturas (<i>cross-cultural</i>) para compreender fases comuns de ajuste (de entrada à reentrada) e estratégias para lidar com as diferenças enquanto imerso na cultura do outro e após voltar para casa.	0 1 2 3 4 5
Posso explicar pelo menos um modelo de compreensão dos processos de aprendizagem e estratégias (e.g. o ciclo de aprendizagem experiencial) e as implicações deste para o aprendizado sobre a cultura do outro e os ajustes necessários para adaptar-se a esta nova cultura.	0 1 2 3 4 5

Nível 3: Profissional

Posso citar várias publicações sobre como entender culturas, incluindo aqueles relacionados ao meu trabalho como professor.	0 1 2 3 4 5
Posso descrever e explicar os comportamentos interacionais comuns às pessoas de outra cultura em situações sociais ou de trabalho (ex.: trabalho em grupo, resolução de problemas, papel do professor e do aluno, etc.).	0 1 2 3 4 5
Posso comparar e contrastar minha área de interesse profissional em minha própria cultura e outras culturas (ex.: ensino, desenvolvimento sustentável, organização das comunidades, etc.).	0 1 2 3 4 5

Posso descrever uma série de modelos de entrada em outra cultura e estratégias para uma entrada bem sucedida e adaptação.	0 1 2 3 4 5
Posso discutir modelos de estilos e estratégias de aprendizagem e descrever estilos que prevalecem na minha cultura e na cultura do outro e suas implicações.	0 1 2 3 4 5

Nível 4: Especialista multi/intercultural – Sou capaz de:

Explicar a complexidade da dinâmica inerente a ambientes multiculturais que envolvem pessoas de diferentes língua e culturas.	0 1 2 3 4 5
Descrever uma série de modelos para a compreensão de culturas e aquelas teorias e paradigmas que prevalecem na literatura para fundamentá-los.	0 1 2 3 4 5
Descrever e explicar com profundidade o comportamento de pessoas de outras culturas específicas em importantes domínios sociais e interações profissionais.	0 1 2 3 4 5
Discutir aspectos de culturas específicas dentro do domínio profissional do treinamento intercultural.	0 1 2 3 4 5
Explicar e utilizar diversos modelos para mediar e resolver conflitos entre pessoas de diferentes culturas.	0 1 2 3 4 5
Prover uma série de modelos alternativos para conduzir o processo de treinamento e educação que abordem diversos estilos de aprendizagem relevantes ao treinamento e para dar aconselhamento em ambientes inter/multiculturais.	0 1 2 3 4 5
Citar instrumentos de pesquisas primários e secundários e outras fontes e sistemas disponíveis para os profissionais da área.	0 1 2 3 4 5
Identificar publicações, revistas e sociedades profissionais relevantes que contribuam para o entendimento de comunicação intercultural como também para contribuições com outras disciplinas acadêmicas relacionadas.	0 1 2 3 4 5

APÊNDICE I – Sugestão de atividades elaboradas para o desenvolvimento da CCI

Topic: Friendship

Level: Intermediate

Skills: Reading, writing, speaking

READING

Cultural Differences in Friendship patterns

The common US friendship pattern

The US is a mobile culture. Friendship in the US are said to be 'survival friendships' because people make friends to help them settle into places. Americans move about 7 to 10 times in their lifetime. In addition, Americans also have friends they do particular activities with. For instance, they may have friends they go to films with, to golf with, to camp with etc. and these groups of friends may be entirely separate groups of people who may not even know each other.

In fact, friendships in the US are ones where there are absolutely no obligations. Friends do not expect anything of each other. In fact, an American would not ask a friend to take him/her to the airport, unless the friend was very, very close. Americans are often uncomfortable with the close reciprocity and obligation that friendship in other countries entails. Indeed, friends do not even visit or call at inconvenient times, even if the situation is urgent. And they feel free to refuse something, if it did not fit in with their plans.

Perhaps, such friend would be called acquaintances in other countries and such friendships are easily made and easily dissolved. This is probably why people are extremely pleased and surprised at their immediate acceptance by American. These friendships might also lead to the perception that American friendships are superficial and manipulative. However, Americans do have an inner core of friend, amongst whom they do feel obligation and responsibility. It is rare that people outside this inner core are accepted into that group, and if so, are accepted only after a very long time. Essentially, cultural differences are the cause of varying perceptions regarding friendships, and understanding this calls for an acceptance of an American culture, and its implications.

The pattern of friendship common in Israel

Reciprocity of obligations is what friendship in Israel mean. People grow up, go to school, army and make friends in the same area. These friendships are longstanding and deep. There are strong feelings of responsibility. In addition, friends would not hesitate to drop whatever they are doing to help another friend in need. They would lend each other money, would sacrifice for one another, and would even consider it their responsibility to offer advice on personal matters, if they do feel that their friend is going astray or needs help.

Indeed, there might be a period of formality before people become friends. There would be a wait before a new person actually feels a sense of belonging to the group. Once they become part of a friendship, then there are ties of obligation and expectations. It is this formality and this obligation that Americans find extremely stifling. Many Americans may become impatient at the formality and the long wait to be accepted. Also, for American, these obligations are only to be expected of the close inner circle of friends. In fact, Americans may even try to avoid such friendships because they find them burdensome.

(SOURCE: http://www.israelaustin.com/articles_cultural_differences.htm)

DISCUSSION

What percentage of your friendships would you characterize as ones of “survival”?

Does this percentage surprise you? Why or why not?

What obligations do you think friends have?

WRITING

Write a paragraph describing the pattern of friendship common for you. Exchange paragraphs and discuss similarities and differences. What do they reveal about your personal beliefs?

Topic: Beauty

Level: High intermediate

Skills: Reading and speaking

Beauty is in the eye of the beholder

I. List the characteristics of a beautiful woman for you.

II. The following pictures show women who are either models or were elected the most beautiful women in the world. Who would you choose as the most beautiful and why?⁶



III. Do people from different cultural groups see beauty differently? What influences their values of beauty?

IV. Read the excerpts taken from different articles about beauty and cultural differences. Select phrases/sentences you agree with and discuss them with your partner.

Excerpt 1

The Skinny on Fat

Beyond simple adornments, there are major differences between the way Americans and the Maasai view the actual body. Of the more than 120 Maasai I interviewed, only a single person, western educated, mentioned breast size when asked to describe a perfectly good-looking woman. The physical traits the Maasai tended to focus on were cleanliness, white teeth, short hair, height (tall is good), and elongated ear lobes. Compare this with American college students who typically mention thinness, breast size, hairstyle, eye color, strong facial features, height, and musculature. One of the most important differences between these ideal images of beauty is that many of the characteristics mentioned by the Maasai are those that can be changed. Cleanliness is a matter of washing, short hair a matter of cutting, white teeth of brushing, and long ear lobes of stretching. For the Maasai, these hallmarks of beauty are attainable because they are aspects of our bodies we have easy control over. On the other hand, thinness, breast size, eye color, and strong facial features are largely the result of a genetic crapshoot. The Maasai, for whom eating disorders are unknown, have chosen to value a group of physical traits over which they have power.

Americans, on the other hand, seem hell bent on obsessing about the aspects of our body over which we have limited control. Plastic surgery, fad diets, liposuctions, facial tucks, exercise programs, and breast implants are part of a culture that desperately wants to control fundamental aspects of physical appearance. But, for good or ill, breast implants actually do make breasts larger, contact lenses change eye color, and liposuction removes fat. Americans believe they have more control over how their bodies look than the Maasai do, precisely because technology gives us more control.

In the end, have these marvels of medicine, technology, and cosmetics translated to more happiness? Indeed, they have not. Straight across the board the Maasai report being both happy and more satisfied with the way they look than Americans. What many Westerners fail to realize is that many of our

⁶ Apenas algumas das fotos aparecem aqui por razão de espaço. A atividade foi desenvolvida para ser utilizada em um quadro eletrônico mas fotos de revistas também podem ter o mesmo efeito. O importante é que hajam representantes de todos os tipos de mulheres. Fotos de homens também podem ser incluídas.

standards for attractiveness are symptoms of underlying values. Large breasts and a tight stomach are benchmarks of youth, health, and fitness, all three of which are prized in American culture. But, while breast enhancement and tummy tucks change the contours of the body, they do not, in fact, bring youth, health, or fitness. Another downside to the widespread belief that we have personal control over our bodies is that when our bodies are less than perfect, as is usually the case, there is a tendency to feel we are personally to blame.

(SOURCE: BIWAS-DIENER, R. *Be beautiful and carry a big stick: physical attractiveness and the Maasai aesthetic*. Available at www.beautyworlds.com)

Excerpt 2

T. Arnoldi in Bryan Turner's *The Body and Society*, suggests the importance of one's physical appearance, and perceptions of it by others, in determining cultural difference. He states, "it is through both the lived experience of our bodies and our awareness of our culturally objectified body, that we come to know ourselves and to know others" (10). Physical appearance, attitudes, demeanor, gestures, and how one 'decorates' the body, say precise things about the society in which a person lives, the constraints and expectations a society puts upon its members, and the degree to which individuals are or are not integrated into that society or that of another. Therefore, what becomes of great significance is how one copes with the change of having one's body—which had been socialized in a particular culture—adapt to a different culture. Perhaps this explains why all of the African interviewees reported being teased when first coming to America. They were teased for characteristics that identified them as 'African'.

(SOURCE: ABEBE, Omomah Ilamosi. *Cultural difference: its effect on the perceptions of beauty and initial relations between African and African American women*. Available at www-mcnair.berkeley.edu/2003journal/OAbebe.html)

Excerpt 3

Research suggests that there is a great deal of significance placed upon physical attractiveness. For example, there are many attributions made about a person's status based upon their level of attractiveness. Research by McArthur & Baron (1983) suggests that a portion of the appeal of physically attractive features evolved from those features serving as affordances or symbols of social fitness; a focus on outer beauty may have stemmed from the need for desirable inner qualities. Eagly, Ashmore, Makhijani, & Longo (1990) and Feingold (1992) demonstrated this by finding that physical beauty can deceive the senses by appearing to offer more valuable qualities than are actually delivered. This can be true cross-culturally as well. In some cases, however, attributions are replaced somewhat by more intentional displays. In some African tribes, the appearance of a woman can directly indicate such issues as marital status, age, background, and intent to marry.

(SOURCE: HENDRICKS, C. et al. *Cultural Aspects of Physical Attraction*. Available at: www.units.muohio.edu/psybersite/attraction/culture.shtml)

V. How do different members of the group view beauty? What influences the group's opinion? What are the similarities and differences and where do they come from?

Topic: Languages

Level: Upper intermediate

Skills: Reading and speaking

INSTRUCTIONS: You will be taking part in a debate and you will have to defend the point of view described in your card. The situation is as follows:

Over the years, different people have proposed that English language teaching (ELT) carries with it imperialistic influences. At times this has been in relation to the imposition of an outside language on native languages, resulting in their allocation to a secondary status along with the cultures they represent. At other times, the teaching of English was seen as a tool to propagate the economic, cultural or religious values of dominant world powers. Counter to this have been other studies, research and theories which propose either that such imperialism was or is not at the heart of ELT, or that the relationship between language, politics and economics has evolved into something different than it once was. Yet others have held that the English language classroom serves as the ideal arena in which such possibilities can be examined by students and teacher alike.

CARD A

I agree that when teaching a language, one teaches more than just a code of communication. I think language and culture are inextricably tied, and I also think that anyone who uses authentic materials or texts emulating authentic materials in the class is exposing students to subtle (or sometimes blatant) cultural messages and values. However, I find the word "imperialism" inappropriate for this situation. Meaning "pertaining to an empire", and an empire defined as "a sovereign state whose possessions have been extended by military or economic conquest, colonization or federation" (Webster's New Lexicon), the word "imperialism" rings of ownership and conquest. Even if one could argue that the world's major English speaking nations have an economic power that strongly influences other nations, no Coca Cola plant, no BP high rise, no golden arches ever appeared over Tashkent or Casablanca without endorsement or approval of some local authority or popular voices. I don't agree that this is the insidious origins of imperialism. If a nation wants what another nation has to offer, and then sees it also wants to learn new skills to take full advantage of the options open to its people, this is ESL on request, not by force. It is not the teacher's fault if the nature of language also includes culture- as long as the teacher does his/her best not to ram non-native cultural values down the students' throats.

CARD B

I am currently doing research for an assignment on linguistic imperialism and would appreciate any comments from other native speakers about their perceptions of themselves as TESOL teachers. I for one and maybe naively thought that what I was teaching was fairly neutral as English is now considered a global language. I went overseas with the idea that yes I was Australian and I would teach about my country and culture when asked, but that when I taught the English language that was what I was teaching, the language. I used examples of British, American and Australian English and explained the similarities and differences, especially when a student had to learn one specific type (usually for exam purposes). I therefore did not consider myself a linguistic imperialist but rather an Australian teacher who taught English as a second language. Other thoughts, feelings, and self perceptions would be appreciated.

DEBRIEFING: How did you feel defending the point of view assigned to you during the debate? What's your own view on the subject?

ANEXO A – Lista de definições da palavra *competence* na *web*.

Web <http://www.google.com.br/>

Frases relacionadas: [cultural competence](#) [communicative competence](#) [core competence](#) [professional competence](#) [vector competence](#) [conscious competence](#) [unconscious competence](#)

Definições de **competence** na web em inglês:

- Competencies represent clusters of skills, abilities and knowledges needed to perform jobs. en.wikipedia.org/wiki/Competence
- the quality of being adequately or well qualified physically and intellectually wordnet.princeton.edu/perl/webwn
- A person's ability to make informed choices. www.alz.org/Resources/Glossary.asp
- Ability of a bacterial cell to take up DNA molecules and become genetically transformed. www.fao.org/docrep/003/X3910E/X3910E06.htm
- The ability of a given stream to carry sediment, measured as the diameter of the largest particle that the stream can transport. See also capacity. college.hmco.com/geology/resources/geologylink/glossary/c.html
- The ability to use knowledge, understanding, practical and thinking skills to perform effectively to the national standards required in employment. This is a broad concept which embodies all aspects of competence relevant to an occupational area and not just those aspects of the various technical and task components, which are readily observable. www.ntatt.org/glossary.html
- (1) Competence concerns the actions and behaviours identified by change agents as contributing in their experience to the perceived effectiveness of change implementation. (2) Competences are those behaviours required for satisfactory ('threshold competence') or excellent ('superior competence') performance in a job. wps.prenhall.com/wps/media/objects/213/218150/glossary.html
- Community competence is the power conferred on the Community in specific areas. There are three types of powers: www.lgib.gov.uk/european_work/glossary.html
- The maximum size of particles that a given stream, glacier, or wind can move at a given velocity. imnh.isu.edu/digitalatlas/glossary/letter.asp
- Demonstrated performance and application of knowledge to perform a required skill or activity to a specific, predetermined standard. www.qaproject.org/methods/resglossary.html
- A developmental term referring to a cell's (or tissue's) ability to produce certain structures, organs, or even entire organisms. www.fgcouncil.bc.ca/doc-glos.html
- A professionally or occupationally competent person has the attributes necessary to perform the activities within the profession or occupation to the standards expected in employment or practice. (See capability) www.ee.wits.ac.za/~ecsa/gen/g-04.htm
- The ability of a stream to carry sediment of different size. www.nationalparks.nsw.gov.au/npws.nsf/Content/bioregions_glossary
- sufficient ability to enjoy safe participation in an activity. www.ncpublicschools.org/curriculum/health/scos/07glossary
- The maximum size of rock particle transported by a particular flow of ice, water, or air. Ice has high competence because of its viscosity; flowing water has a lower competence, though this increases sharply as velocity increases. Wind has the least competence. www.riverwarren.com/page.asp
- Competence is the ability of an actor to change the state of a phenomenon. Competence is a required ability to execute a process, to do work. Competence is synonymous to skill. www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/html/totland/ch071.htm

ANEXO B – Lista de definições de combinações da palavra *competence* com outros modificadores.

Web <http://www.google.com.br>

Frases relacionadas: [cultural competence](#) [communicative competence](#) [core competence](#) [professional competence](#) [vector competence](#) [conscious competence](#) [unconscious competence](#)

Definições de **cultural competence** na web em inglês:

- Services that are sensitive and responsive to cultural differences. Caregivers are aware of the impact of culture and possess skills to help provide services that respond appropriately to a person's unique cultural differences, including race and ethnicity, national origin, religion, age, gender, sexual orientation, or physical disability. They also adapt their skills to fit a family's values and customs.
www.dphilpotlaw.com/html/glossary.html
- In this chapter, a group of skills, attitudes, and knowledge that allows persons, organizations, and systems to work effectively with diverse racial, ethnic, and social groups.
oas.samhsa.gov/MentalHealthHP2010/terminology.htm
- The capacity of individuals to incorporate ethnic/cultural considerations into all aspects of their work relative to substance abuse prevention and reduction. Cultural competence is maximized with implementer/client involvement in all phases of the implementation process, as well as in the interpretation of outcomes.
wind.uwyo.edu/sig/definition.asp
- The ability to function effectively in a society of culture variation.
www.gecdf.com/diversity/glossary.html

Definições de **cross-cultural competence** na web em inglês:

- ability to function according to the cultural rules of more than one cultural system; ability to respond in culturally sensitive and appropriate ways according to the cultural demands of a given situation
www.finchpark.com/courses/glossary.htm

Definições de **communicative competence** na web em inglês:

- The ability to use language in a variety of settings, taking into account relationships between speakers and differences in situations.
www.ub.es/div5/departam/dll/recursos/prov71.htm
- The ability to use the language effectively for communication. Gaining such competence involves acquiring both sociolinguistic and linguistic knowledge (or, in other words, developing the ability to use the language accurately, appropriately, and effectively).
www.finchpark.com/courses/glossary.htm
- the ability to carry on conversations, to recognize and repair breakdowns in communication, and use language in a socially appropriate way in particular culture
language lovers.tripod.com/glossary.html
- Communicative competence is a linguistic term for the ability not only to apply the grammatical rules of a language to form correct utterances, but also to know when to use these utterances appropriately. The term was coined by Dell Hymes in 1966, reacting against the inadequacy of Noam Chomsky's distinction between competence and performance.
en.wikipedia.org/wiki/Communicative_competence

ANEXO C – Exemplo de duas atividades nos livros-texto analisados

American Headway 2 Unit 11 p. 84

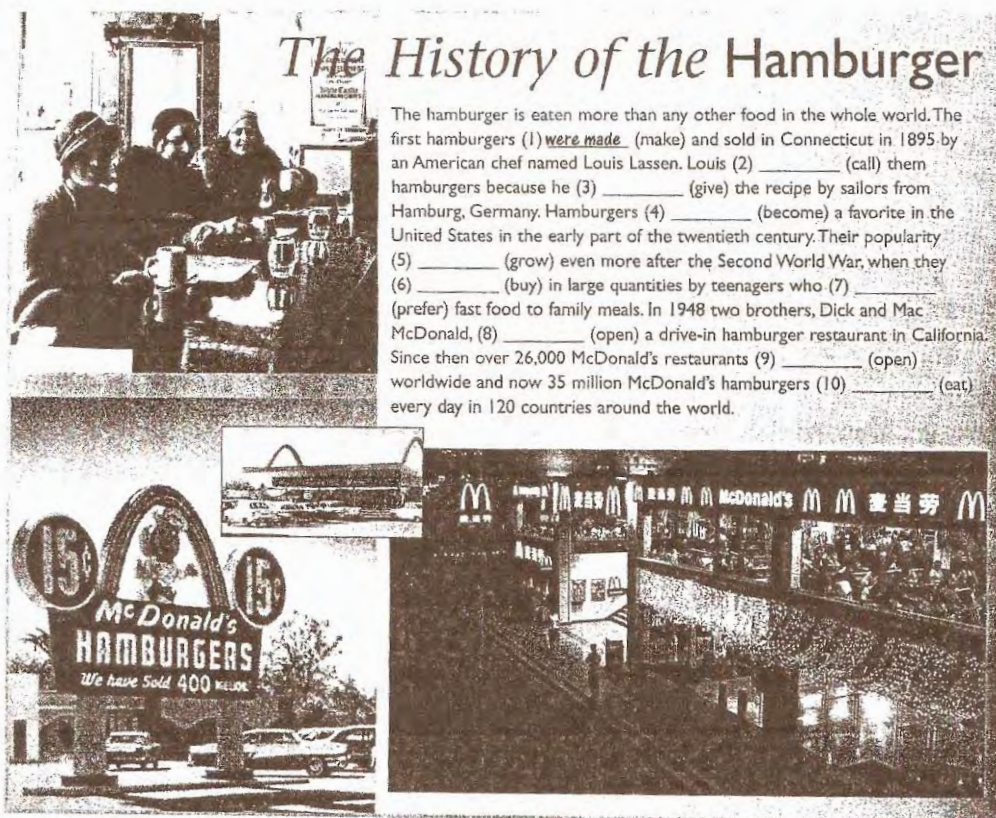
PRACTICE

Active and passive

1 Complete these sentences.

Active	Passive
1. They make Rolls-Royce cars in England.	Rolls-Royce cars <u>are made</u> in England.
2. They _____ tea in India.	Tea is grown in India.
3. Bell invented the telephone in 1876.	The telephone _____ by Bell in 1876.
4. Thieves _____ two pictures from the museum last night.	Two pictures were stolen from the museum last night.
5. They have built three new factories this year.	Three new factories _____ this year.
6. They _____ the picture for \$5,000.	The picture has been sold for \$5,000.
7. The factory will produce 10,000 cars next year.	10,000 cars _____ next year.
8. _____ they _____ many cars last year?	Were many cars made last year?
9. Bell didn't invent the television.	The television _____ by Bell.

2 Put the verbs in parentheses in the correct tense, active or passive, in the text below.



The History of the Hamburger

The hamburger is eaten more than any other food in the whole world. The first hamburgers (1) were made (make) and sold in Connecticut in 1895 by an American chef named Louis Lassen. Louis (2) _____ (call) them hamburgers because he (3) _____ (give) the recipe by sailors from Hamburg, Germany. Hamburgers (4) _____ (become) a favorite in the United States in the early part of the twentieth century. Their popularity (5) _____ (grow) even more after the Second World War, when they (6) _____ (buy) in large quantities by teenagers who (7) _____ (prefer) fast food to family meals. In 1948 two brothers, Dick and Mac McDonald, (8) _____ (open) a drive-in hamburger restaurant in California. Since then over 26,000 McDonald's restaurants (9) _____ (open) worldwide and now 35 million McDonald's hamburgers (10) _____ (eat) every day in 120 countries around the world.

ANEXO C – Exemplo de duas atividades dos livros-texto analisados

Inside Out Intermediate Unit 6 p. 53

The passive voice

NEWS IN BRIEF

POLICE THEFT
A television set (1) _____ from a Liverpool police station while officers were out fighting crime.

PLANE DRAMA
A drunk who tried to open an aeroplane door at 30,000 feet (2) _____ for the rest of a Denmark to Thailand flight.

CAMPER DIES
Camper John Barnes, 23, (3) _____ after a 200-metre fall into a rocky ravine with only a broken foot. Sadly he (4) _____ when he fell out of the ambulance on the way to the hospital in Perth, Scotland.

UNLUCKY BURGLAR
Burglar Frank Gort broke down and sobbed when he (5) _____ to seven years in jail, claiming it was his unlucky number. An understanding judge in San Antonio, Texas, took pity and gave him eight years instead.

WANTED MAN JAILED



Fugitive James Sanders, who escaped from jail in 1975, (6) _____ in Texas after ringing the FBI to check if he was still on its wanted list.

STABBED IN THE BACK
Mr Clarence Ramsey (7) _____ seriously _____ yesterday when a man came up behind him and stabbed him in the back. Turning round to face his attacker, Mr Ramsey was surprised to hear him say, 'Sorry. I thought you were somebody else.'

1 Complete the sentences below with the words and phrases in the box.

the police a judge a car crash paparazzi
his pet Vietnamese pot-bellied pig

- a) _____ arrested Baldwin and charged him with assault but _____ acquitted him.
- b) _____ pursued Tom Cruise at high speed through the tunnel in Paris where _____ killed Princess Diana.
- c) George Clooney got his revenge on the paparazzi when one of the photographers was hiding in his garden to get pictures of him and his girlfriend at home – _____ chased away a photographer.

2 Look at these extracts from the text on page 51. What verb structure do all the sentences use?

- a) Baldwin was arrested and charged with assault, but he was later acquitted.
- b) Tom Cruise has been pursued at high speed through the tunnel in Paris where Princess Diana was killed.
- c) However the actor got his revenge on the paparazzi when one of the photographers was hiding in his garden to get pictures of him and his girlfriend at home – the photographer was chased away by Clooney's pet Vietnamese pot-bellied pig.

3 Discuss these questions.

- a) How is the passive formed?
- b) Only one of the sentences mentions the *agent*. Which one?
- c) Which preposition is used with the agent?
- d) What are the advantages of using the passive? Match these reasons to the three sentences in 2.
- The agent is unknown.
 - The agent is obvious.
 - You want to keep the important information at the beginning of the sentence.

4 Complete the short newspaper stories on the left with a suitable verb from the box.

steal handcuff rescue sentence arrest injure kill
rob damage break shoot kill find guilty destroy

5 What are the experiences of the class? Ask questions to find someone who:

- has been searched by customs.
- has been stopped for speeding.
- has been let down by a friend.
- has been photographed by a local newspaper.
- has been mistaken for somebody else.
- has been injured playing a sport.
- has been given a present they didn't like.
- has been interviewed on radio or television.
- has been questioned by the police.

6 Work in groups of three. You are going to edit some short newspaper stories. Students A and B will each have three stories. The stories are the same, but the language used in them is different. Student C is the editor who will explain what you have to do.

Student A look at page 139.

Student B look at page 141.

Student C look at page 143.

ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A

Aula 1

Inside Out Intermediate, Unit 11, p. 92.



Journey

- 1 Read this excerpt from a book called *The Beach*, by Alex Garland. Why did the author decide to travel?

split up (line 1): end a relationship; break up
show up (line 5): arrive
lose (your) head (line 7): go crazy
emotionally blackmail (line 8): use emotions to manipulate someone
take precedence over (line 13): become more important than

The Beach
The Beach is the first novel by British author Alex Garland. It was made into a movie starring Leonardo DiCaprio.

A few years ago I was going through the process of splitting up with my first serious girlfriend. She went away to Greece for the summer, and when she came back, she'd had a holiday romance with some Belgian guy. As if that wasn't enough, it seemed that the

guy in question was going to show up in London some time over the next few weeks. After three hellish days and nights, I realised that I was dangerously close to losing my head. I biked over to my dad's flat and emotionally blackmailed him into lending me enough cash to leave the country.

10 On that trip I learnt something very important. Escape through travel works. Almost from the moment I boarded my flight, life in England became meaningless. Seat-belt signs lit up, problems switched off. Broken armrests took precedence over broken hearts. By the time the plane was airborne, I'd forgotten England even

15 existed.

- 2 Work with a partner. Have you ever traveled for any of these reasons? Tell your partner.
- to escape boredom
 - to try to mend a broken heart
 - to broaden your experience of the world
 - to learn languages
 - to get a tan
 - to live out your dreams
 - to take a break from your career
 - to visit historical sites or travel along a historical route
 - to raise money for charity
- Can you think of any other reasons to travel?
- 3 Where have members of your class been? Ask other students in the class and make a list of countries, regions, and famous cities. Try to find a place for every letter of the alphabet. You can include regions and cities in your own country.
- 4 Describe where five of the places in your list are, using the expressions below. Say where the place you live is. Find as many ways to describe it as you can.

It's in	the north of/southwest the northern/southwestern part of	(Florida). (Brazil).
It's	on the coast in the mountains in (Lombardy)	to the north of (Los Angeles). not far from (Denver). between (Milan) and (Brescia).

ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A

Aula 1

Breakaway*Kelly Clarkson*

(3) I'd just stare out my window
 (4) I would pray
 (2) And when the rain would fall down
 (1) Grew up in a small town
 (4) Dreamin' of what could be
 (2) And if I'd end up happy

(3) Felt like no one could hear me
 (3) But when I tried to speak out
 (1) Trying hard to reach out
 (3) Wanted to belong here
 (1) So I prayed I could break away
 (5) But something felt so wrong here

Chorus:

I'll spread my wings
 And I'll learn how to fly
 I'll do what it takes
 Till I touch the sky
 And I'll make a wish, take a chance, make a change
 And break away
 Out of the darkness
 And into the sun
 But I won't forget all the ones that I love
 I'll take a risk, take a chance, make a change
 And break away

() Want to feel the warm breeze
 () Sleep under a palm tree
 () Feel the rush of the ocean
 () Get on board a fast train
 () Far away and break away
 () Travel on a jet plane

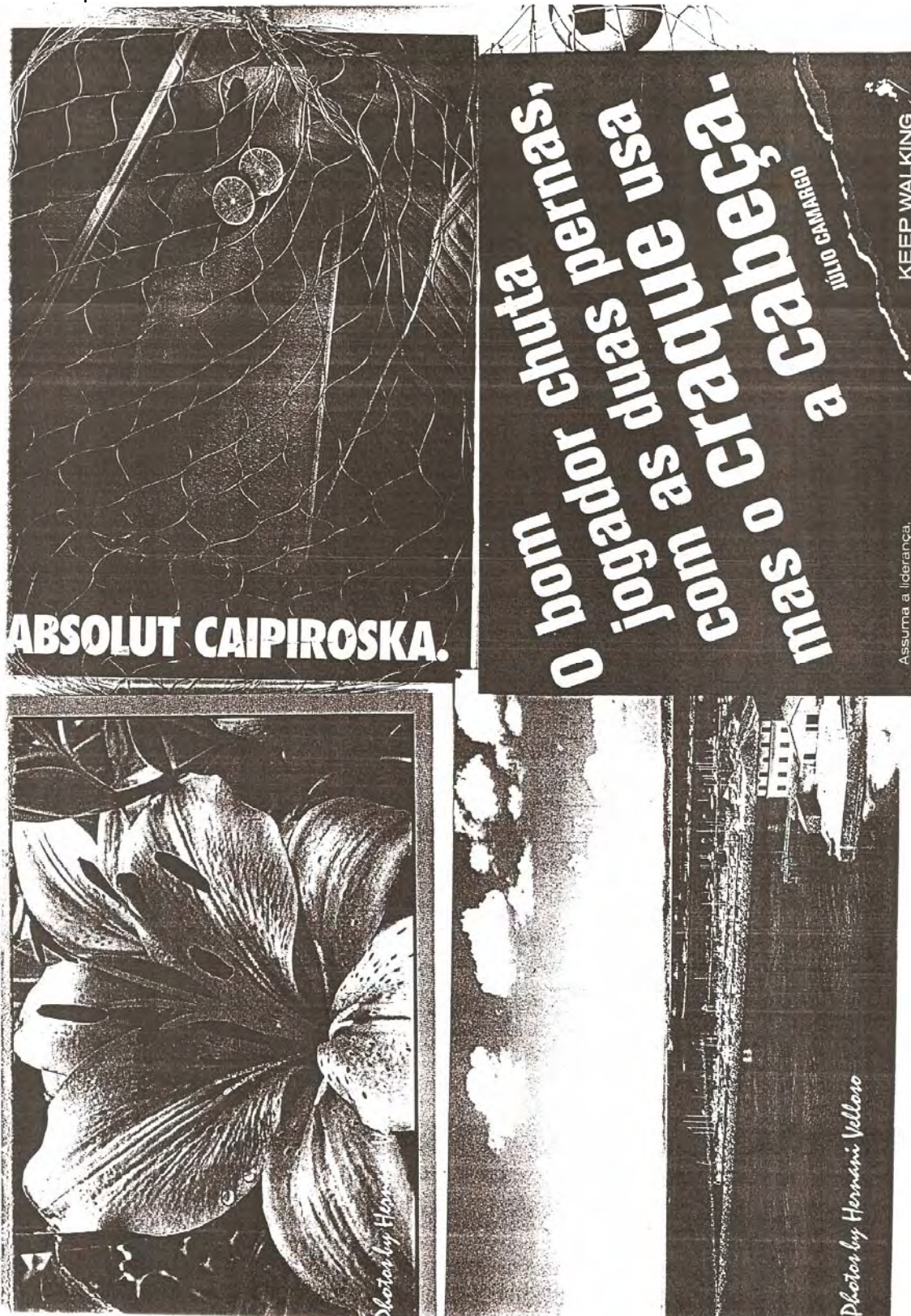
Chorus

() Maybe I don't know where they'll take me but
 () Buildings with a hundred floors
 () Fly away break away
 () Swinging round revolving doors
 () Gotta keep movin' on movin' on
 (3) I gotta take a risk, take a chance, make a change
 (1) I'll spread my wings
 (3) Though it's not easy
 (1) And break away
 (4) To tell you goodbye
 (1) And I'll learn how to fly
 (1) Out of the darkness and into the sun
 (4) And break away
 (2) I gotta take a risk, take a chance, make a change
 (3) But I won't forget the place I come from
 Breakaway

ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A

Aula 2

Cartões postais



ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A

Aula 2

Tapescript da atividade de compreensão auditiva. *Inside Out Intermediate, Unit 11.*

- C: They call it the Switzerland of the southern hemisphere.
 F: Really? That's amazing. It really does look like Switzerland. So anyway, did you meet a girl in every country you visited?

 41

Liz

(I = Interviewer; L = Liz)

- I: So, who would your ideal companion be?
 L: My friend, Anna, who's getting a master's degree in Asian studies.
 I: And how would you get around?
 L: We'd probably use one of those very fast bullet trains to get there, and then walk or take a taxi.
 I: And what would you wear?
 L: It depends on the time of year. I'd want to go there in spring for the cherry blossoms, so probably just jeans and a sweatshirt. I'd make sure I had a clean pair of socks and some slip-on shoes, because I think you have to take them off when you visit the temples.

...

- I: What would you buy?
 L: Nothing touristy. I might buy an electronic gadget, like a calculator. They are supposed to be cheaper there.
 I: Uhm, and what would you eat and drink?
 L: I'd look for Western food, and I'd probably end up eating at McDonald's. I can't stand raw fish, and I don't like rice much, either.
 I: Hmm. What essential items would you take with you?
 L: My camera would be essential—the temples, the...the shrines and the gardens. They're all supposed to be stunning.

...

- I: Who would you most like to meet there?
 L: I'd like to meet a geisha who speaks English and ask her lots of questions.
 I: What sights would you want to see?
 L: I'd visit the Golden Temple and the Ryoan-ji temple, I think it is, where they have that amazing Zen rock garden.

...

- I: Uh, who would you send a postcard to?
 L: My ex-boyfriend, to show him what a good time I'm having without him.
 I: Hah. What would spoil your perfect weekend?
 L: Bumping into somebody from work. Although I don't think it's likely on the other side of the world in Kyoto!

Cristina

(I = Interviewer; C = Cristina)

- I: Who would your ideal companion be?
 C: My mom and her credit cards!
 I: And how would you get around?
 C: I'd walk or take the subway. Or the metro, as the locals call it.
 I: What would you wear?
 C: I'd wear all the new clothes my mom's going to buy for me there.
 I: And what would you buy?
 C: Apart from clothes, maybe a painting from one of the artists who sell their stuff along the river.

...

- I: What would you eat and drink?
 C: I'd sit and drink lots of coffee and watch the world go by.

- I: Um, and what essential items would you take with you?
 C: Sunglasses. Not for the sun, but because they look cool.
 I: Who would you most like to meet there?
 C: Jean Paul Gaultier—I love him.
 I: What sights would you want to see?
 C: Well, I've been to all the obvious places, so I'd just like to hang out in the Latin Quarter.

...

- I: Who would you send a postcard to?
 C: My dad.
 I: What would spoil your perfect weekend?
 C: If the shops were closed. Paris is a beautiful city, but for me the main attraction is the shopping.

Rick

(I = Interviewer; R = Rick)

- I: Who would your ideal companion be?
 R: Uh, definitely not my wife. She can't stand the sun. So... probably my brother because I don't see him very often.
 I: Uhm, how would you get around?
 R: I'd walk. I'll only be going from the hotel to the beach.
 I: What would you wear?
 R: As little as possible.
 I: And what would you buy?
 R: I'd probably buy some souvenirs for my wife and kids at the airport.
 I: What would you eat and drink?
 R: Uh, what's that special dish?... Uh, moussaka?

...

- I: Right. Who would you most like to meet there?
 R: Oh, nobody at all. I like peace and quiet.
 I: And what essential items would you take with you?
 R: Uhm, a couple of good books and plenty of sunscreen.
 I: And what sights would you want to visit?
 R: The beach in the daytime and a tavern at night.

...

- I: Who would you send a postcard to?
 R: Nobody. Writing a postcard would be too much like hard work.
 I: Hmm. And what would spoil your perfect weekend?
 R: Rain. Oh, and if the island were full of other tourists. Greece can be really touristy in the summer.

12 Basics

 42

(M = Matthew; D = Dawn; W = Waiter)

- M: Well, here we are at last. Do you li it?
 D: Yes, it's very nice. The music's not too loud. I hate it when they have loud music in restaurants.
 M: Me too.
 D: Hah.
 W: Good evening. Uh, are you ready order?
 M: Oh, no. We haven't looked at the menu yet. Could we have someth to drink first?
 W: Certainly. Uh, what would you lii
 M: Uhm, would you like some wine?

ANEXO D – Material didático utilizado pelo professor A

Aula 2

Atividade do *Skyline Resource Pack 3*.

Unreal debate



If you could fly you...

- ... would be able to travel anywhere free.
- ... would be able to commit crimes!
- ... could get to unusual places.
- ... would really impress your girlfriend / boyfriend.



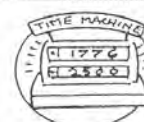
If you could make yourself invisible you ...

- ... could listen secretly to conversations.
- ... would be able to travel free.
- ... could become a master criminal.
- ... would find out who your real friends were.



If you had a stone that made money you ...

- ... wouldn't need to work.
- ... could buy anything you wanted.
- ... could help poor people everywhere.
- ... would be very popular.



If you had a time machine you ...

- ... could change history.
- ... would be able to see famous events as they happen.
- ... would be able to know about the future.
- ... could stop disasters from happening by warning people.

ANEXO E – Material didático utilizado pelo professor B

Aula 1

Inside Out Intermediate, Unit 13, p. 108.



Communication



Hello... This is the police. If you are being attacked from behind by a mad ax-murderer, press one...

1 45 Listen and complete these useful numbers and addresses.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| a) Associated Press Web site: | www. _____ .org |
| b) CNN Web site: | _____.cnn |
| c) MTV Web site: | www. _____ |
| d) ESPN sports results: | _____ .espn _____ .com |
| e) Yahoo travel: | http: _____ /yahoo _____ |
| f) Amtrak reservations: | _____ USA _____ |
| g) AccuWeather Web site: | www. _____ |
| h) White House switchboard: | _____ 456 _____ |

Practice saying the numbers and addresses as fast as you can.

2 How many phone/fax numbers or e-mail/Web site addresses do you know by heart? Take a few minutes to write some of them down. Think of your family, friends, work, etc.

Dictate some of these numbers or addresses to your partner. Then ask each other questions to find out as much as you can about them.

Whose...? Who...? What...? Where...? How often...? When...last time...?

After the Beep...

1 Look at this picture of Richard. Imagine what he's like.

- | | |
|------------------|--------------|
| • How old is he? | • interests? |
| • Is he married? | • friends? |
| • girlfriend? | • job? |

2 46 Listen and take notes on the six messages on Richard's answering machine. What clues do you hear about his work, friends, and lifestyle?



ANEXO E – Material didático utilizado pelo professor B

Aula 1

Inside Out Intermediate, Unit 13, p. 109.

Telephone language 1 Richard made two calls after picking up his messages. Read the conversations and complete them with the expressions in the box. One of the expressions in each set of three is wrong. Choose the most appropriate expression from the other two.

- a) Hello./Good morning./Speak!
- b) Is (...) there?/I'd like to speak to (...) please./Is there (...)?
- c) Are you (...)?/Is this (...)?/Who's calling, please?
- d) Hold on, please. I'll transfer your call./Hang on. I'll get her./One instant.
- e) I am (...)/It's me./This is (...).
- f) What are you doing later?/What do you do later?/Are you available later on today?
- g) I'll look forward to seeing you tomorrow./To tomorrow./See you tomorrow.

Phone conversation 1

Jane: a) Hello.
 Richard: Oh, hi. b) _____
 Jane: c) _____
 Richard: Yes, hello, Jane. How are you?
 Jane: Fine, thanks. d) _____
 ...
 Maggie: Hello.
 Richard: Hi! e) _____
 Maggie: So you got my message. I thought you'd forgotten about me.
 Richard: Don't be silly. Of course I haven't forgotten you. I've just been busy, that's all.
 Maggie: Busy playing computer games, probably.
 Richard: No, not all the time. Anyway, how are you?
 Maggie: Not too bad. A little tired. Too much work, as usual. Which reminds me—have you heard anything from the travel agent?
 Richard: Oh, yes. They have the tickets.
 Maggie: Great! Oh, I really need this vacation.
 Richard: Listen, I can't talk now, but f) _____
 Maggie: I have to work tonight, but I thought we could go to a movie tomorrow.
 Richard: OK, I'll come by at about seven.
 Maggie: g) _____
 Richard: Bye.

Phone conversation 2

Receptionist: a) Good morning. Southwestern Bank. Can I help you?
 Richard: Yes, b) _____
 Receptionist: c) _____
 Richard: My name's Richard Swainston.
 Receptionist: O.K. d) _____
 ...
 Oh, Mr. Swainston, I'm afraid she's on the other line. Would you like to hold?
 Richard: Yes, thank you.
 ...
 Alison: Alison Moore.
 Richard: Oh, hello. e) _____
 Alison: Oh, yes, Mr. Swainston. Thank you for getting back to me so promptly. There seems to be a problem with your account. Really? What kind of problem?
 Richard: Well, you're over your limit by more than \$800. You really need to come to the bank to take care of it. f) _____
 Richard: Actually, no, I'm kind of tied up today. Would tomorrow be convenient for you?
 Alison: Yes, that's fine. Ten thirty!
 Richard: Yes, ten thirty's fine for me.
 Alison: Well, thank you for calling. g) _____
 Richard: Good-bye.

2 47 Listen to the telephone conversations and check.



Just hang on a sec, please.

ANEXO E – Material didático utilizado pelo professor B

Aula 2

Inside Out Intermediate, Unit 13, p. 112.

1 A **stereotype** is a fixed general image or set of characteristics that a lot of people believe represent a particular type of person or thing. Accents can reinforce a negative stereotype.

2 If people are **stereotyped** as something, others form a fixed general idea or image of them, so that it is assumed that they will behave in a particular way. You are likely to find many people who have stereotyped ideas about women.

(Collins Cobuild English Dictionary)

Stereotypes

1 According to a newspaper article, these are some of the things you'll never hear men say:

- Let's ask that woman for directions.
- Hi, Mom. I just called to chat.
- Where's the toilet cleaner?

And these are some of the things you'll never hear women say:

- Would you please stop sending me flowers? It's embarrassing.
- Do you think I'd look better if I put on a few pounds?
- I've just killed that enormous spider in the bathroom.

Do you agree?

2 Which category do you think the newspaper article put the following statements in?

a) Of course I'd love to have dinner with your sister. The only thing on TV tonight is football.	<p>Answers according to the newspaper article:</p> <p>Things you'll never hear a man say: a, c, f, g, h</p> <p>Things you'll never hear a woman say: b, d, i, j</p>
b) Should I check the tire pressure when I go to the gas station?	
c) Let's turn off the TV I want to talk about our relationship.	
d) Thanks so much for ironing my shirt.	
e) Don't worry; I'll clean that up.	
f) Do you think I look fat in these pants?	
g) I saw this gorgeous suit in that new shop in town. The jacket's really stylish, and it wasn't expensive.	
h) You drive, honey. You're a much better driver than I am.	
i) Look, I'm sick of talking about our relationship, OK?	
j) But I just don't need another pair of shoes.	

3 What kinds of stereotypes of men and women could you make from the comments in 1 and 2? If you are a woman, complete the sentences in Column A. If you are a man, complete the sentences in Column B.

A	B
Men are ...	Women are ...
Men like ...	Women like ...
Men never ...	Women never ...
Men are good at ...	Women are good at ...
Men aren't very good at ...	Women aren't very good at ...
The best thing about being a man is ...	The best thing about being a woman is ...
The worst thing about being a man is ...	The worst thing about being a woman is ...

Compare your sentences.

4 Complete these expressions, using one verb for all the expressions in Column A and one verb for all the expressions in Column B.

A	B
... the shopping	... the beds
... the cooking	... dinner when there are guests
... the dishes	... the important decisions
... the odd jobs around the house	... an effort to keep in touch with family and friends
... most of the driving	... arrangements for baby-sitters
... laundry	... family appointments to see doctors, dentists, or teachers
... the ironing	... the biggest mess in the kitchen
... the family taxes	... the most noise
... the cleaning	... their mind up the quickest
... the vacuuming	... the longest phone calls

ANEXO E – Material didático utilizado pelo professor B

Aula 2

Sentenças produzidas pelos alunos para o debate ‘contra ou a favor’. As sentenças foram redigitadas aqui porque a qualidade das originais não ofereciam qualidade para reprodução. Os erros foram mantidos como nos originais.

Men are ... <i>unfaithful.</i>	Women like ... <i>to travel.</i>
Men are ... <i>maschist.</i>	Women like ... <i>flowers, chocolate, parfum.</i>
The best thing about being a man is ... <i>go out with many women and everybody thinks that's common.</i>	The worst thing about being a woman is ... <i>n't intelligent.</i>
The best thing about being a man is ... <i>they don't have period.</i>	The worst thing about being a woman is ... <i>always need a bathroom and can't use a wall.</i>
The worst thing about being a man is ... <i>to shave every day.</i>	Women aren't good at ... <i>pay counts.</i>
Men never ... <i>cry.</i>	Women aren't good at ... <i>fixing cars.</i>
Men never ... <i>washing them clothes.</i>	Women are good at ... <i>kitchen.</i>
Men like ... <i>watch football games.</i>	Women are good at ... <i>everything.</i>
Men aren't good at... <i>organize things. keep things organized.</i>	Women never ... <i>being satisfaction with your body and hair.</i>
Men are goot at ... <i>do nothing.</i>	Women never... <i>say lies.</i>

ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C

Aula 1

American Headway 2, Unit 3, p. 20.

NEWSPAPER STORIES

Past Continuous

1 Read each text and underline the Past Simple of the verbs in the boxes.

have can steal give say

a

Hands up, I've got a burger!

Last Tuesday a man armed with just a hot hamburger in a bag stole \$1,000 from a bank in Danville, California. Police Detective Bill McGinnis said that the robber

(1) _____, entered the Mount Diablo National Bank at about 1:30 P.M. and gave the teller a note demanding \$1,000. He claimed that he had a bomb in the bag. The teller said she could smell a distinct odor of hamburger coming from the bag. Even so, she handed the money to the man. (2) _____, he dropped the bag with the hamburger. He escaped in a car (3) _____.



Police Detective Bill McGinnis

break hear come leave go

b

Teenage party ends in tears

When Jack and Kelly Harman went away on vacation, they left their teenage daughter alone in the house. Sue, aged 16, wanted to stay at home

(4) _____. Her parents said she could have some friends stay over. However, Sue decided to have a party.

(5) _____ things started to go wrong. Forty uninvited guests arrived (6) _____. They broke furniture, smashed windows, and stole jewelry. When Mr. and Mrs. Harman heard the news, they came home immediately.



Sue Harman, 16, home alone

2 Match each phrase to an article. Where exactly does each phrase go?

because she was studying for a test

as he was running out of the bank

everyone was having a good time when suddenly

that was waiting for him outside

and some of them were carrying knives

who was wearing a mask

T 3.5 Listen and check. Practice the sentences.

GRAMMAR SPOT

1 The verb forms in Exercise 2 are in the Past Continuous. Complete the forms of the Past Continuous.

I was studying. We _____ waiting.
You _____ studying. They _____ waiting.
She _____ studying.

2 Look at these sentences. What's the difference between them?

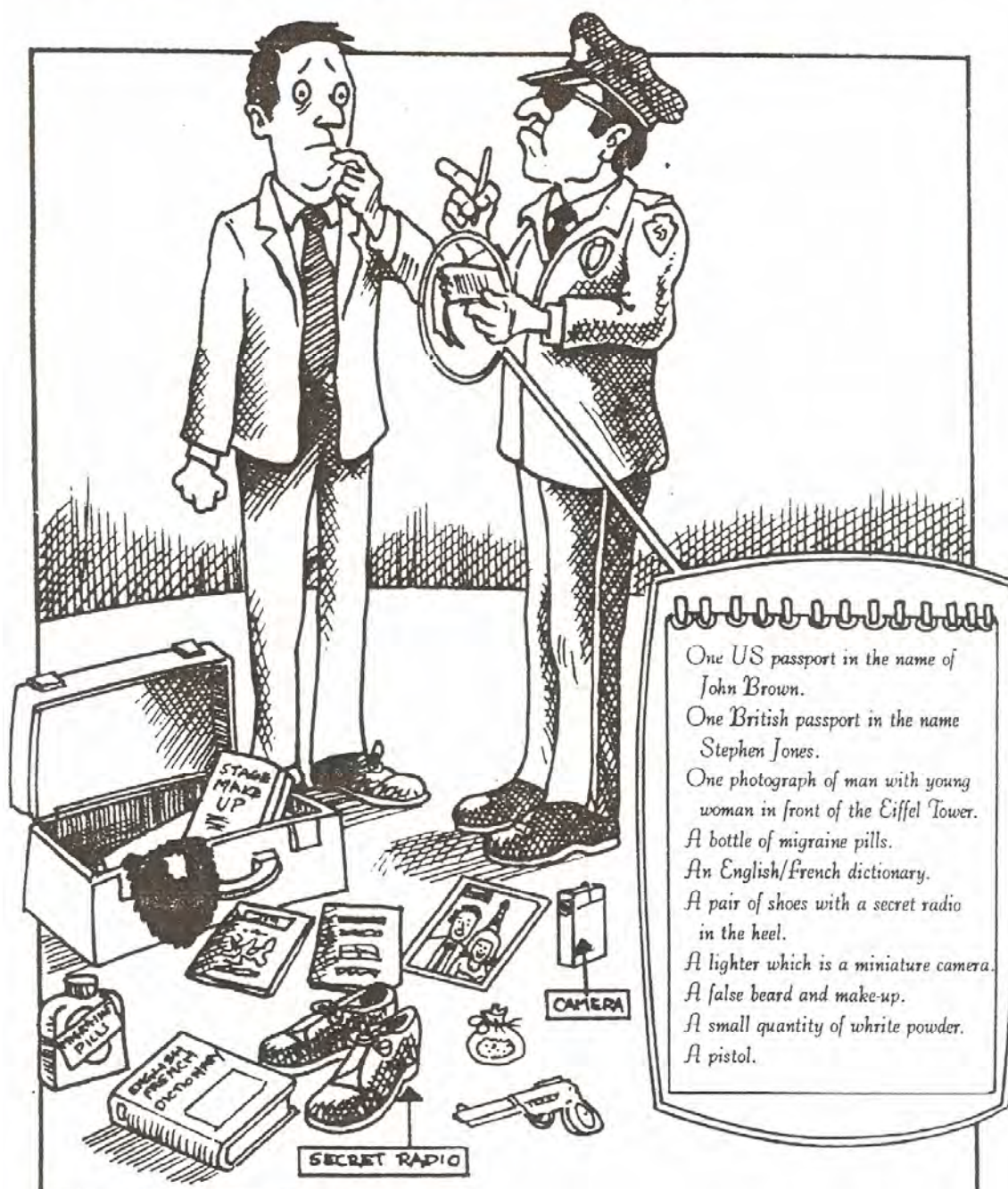
When we arrived, | she made | some coffee.
| she was making |

▶▶ Grammar Reference 3.2 and 3.3 p. 142

ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C

Aula 1

The man who lost his memory



ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C

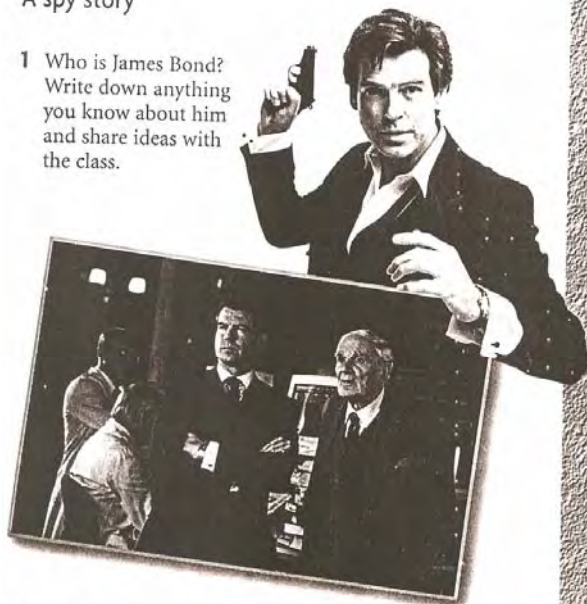
Aula 2

American Headway 2, Unit 3, p. 22.

LISTENING AND READING

A spy story

- 1 Who is James Bond?
Write down anything you know about him and share ideas with the class.



- 2 The following are titles of James Bond movies.
Have you seen any of these movies?

Goldfinger
From Russia with Love
The Man with the Golden Gun
The Spy Who Loved Me
GoldenEye
Tomorrow Never Dies

Do you know any more James Bond movies?
Do you know the translation of any of the titles in your language?

- 3 **T 3.6** You are going to listen to an extract from *The Man with the Golden Gun*. Cover the story on page 23 and look at the pictures. What can you guess about the story? Then listen and answer the questions below.

1. Who are the people in the pictures? Where are they?
2. How did Mary get into the room?
3. Why did she come to find James Bond?
4. Where did they go to talk?
5. What did Scaramanga say? What did he do?



ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C

Aula 2

American Headway 2, Unit 3, p. 23.

4. Read the story. Find the lines in the text that go with each picture.

The Man with the Golden Gun

James Bond got back to his hotel room at midnight. The windows were closed and the air conditioner was on. Bond switched it off and opened the windows. His heart was still thumping in his chest. He breathed in the air with relief, then he took a shower and went to bed.

At 3:30 he was dreaming, not very peacefully, about three black-coated men with red eyes and angry white teeth. Suddenly he woke up. He listened. There was a noise. It was coming from the window. Someone was moving behind the curtain. James Bond took his gun from under his pillow, got quietly out of bed, and crept slowly along the wall toward the window. Someone was breathing behind the curtain. Bond pulled it back with one quick movement. Golden hair shone in the moonlight.

"Mary Goodnight!" Bond exclaimed. "What are you doing here?"

"Quick, James! Help me in!" Mary whispered urgently.

Bond put down his gun and tried to pull her through the open window. At the last moment the window banged shut with a noise like a gunshot.

"I'm really sorry, James!" Mary Goodnight whispered.

"Shh! Shh!" said Bond. He quickly led her across the room to the bathroom. First he turned on the light, then the shower. They sat down on the side of the bathtub.

"Mary," Bond asked again. "What on earth are you doing here? What's the matter?"

"James, I was so worried. An urgent message came from HQ this evening. A top KGB man, using the name Hendriks, is staying in this hotel. He knows you're here. He's looking for you!"

"I know," said Bond. "Hendriks is here all right. So is a gunman named Scaramanga. Mary, did HQ say if they have a description of me?"

"No, they don't. They just have your name, Secret Agent James Bond."

"Thanks, Mary. Now, I have to get you out of here. Don't worry about me. Just tell HQ that you gave me the message, OK?"

"OK, James." Mary Goodnight stood up and looked into his eyes. "Please be careful, James."

"Sure, sure." Bond turned off the shower and opened the bathroom door. "Now, come on!"

Suddenly a voice came from the darkness of the bedroom. "This is not your lucky day, Mr. Bond. Come here, both of you, and put your hands up!"

Scaramanga walked to the door and turned on the lights. His golden gun was pointing directly at James Bond.

5 Are these sentences true (✓) or false (X)? Correct the false sentences.

1. James Bond felt happy to be back in his hotel room.
2. Bond was dreaming about Mary Goodnight.
3. A man with a gun woke Bond at 3:30 A.M.
4. He was very pleased to see Mary Goodnight.
5. Bond fired his gun while he was pulling Mary through the window.
6. They talked while the shower was running.
7. Bond knew that Hendriks was looking for him.
8. James helped Mary get out of the hotel.

What do you think?

- What was James Bond doing before he got back to his hotel room?
- Why did James and Mary talk in the bathroom?
- Does Mary Goodnight like James a lot?
- Does Scaramanga kill James Bond and Mary? What do you think happens next?

Language work

6 Write the past form of these verbs from the story. Which are irregular?

- | | | | |
|------------|-------|--------------|-------|
| 1. get | got | 7. whisper | _____ |
| 2. breathe | _____ | 8. put | _____ |
| 3. wake up | _____ | 9. try | _____ |
| 4. take | _____ | 10. lead | _____ |
| 5. creep | _____ | 11. give | _____ |
| 6. shine | _____ | 12. stand up | _____ |

7 What do these colors refer to in the story?

black white red golden

Telling the story

8 Use the pictures to tell the story to a partner in your own words.

ANEXO F – Material didático utilizado pelo professor C

Aula 2

American Headway 2, Unit 3, p. 21.

PRACTICE

Discussing grammar

- 1 Choose the correct verb form.
1. I saw / *was seeing* a very good program on TV last night.
 2. While I *shopped* / *was shopping* this morning, I *lost* / *was losing* my wallet. I don't know how.
 3. Last week the police *stopped* / *were stopping* Alan in his car because he *drove* / *was driving* at over 120 kilometers an hour.
 4. How *did you cut* / *were you cutting* your finger?
 5. I *cooked* / *was cooking* and I *dropped* / *was dropping* the knife.
 6. When I *arrived* / *was arriving* at the party, everyone *had* / *was having* a good time.
 7. *Did you have* / *Were you having* a good time on your vacation last month?
- 2 Complete the sentences with the verbs in the Past Simple or Past Continuous.
1. While I was going (go) to work this morning, I _____ (meet) an old friend.
 2. I _____ (not want) to get up this morning. It _____ (rain) and it was cold, and my bed was so warm.
 3. I _____ (listen) to the news on the radio when the phone _____ (ring).
 4. But when I _____ (pick) up the phone, there was no one there.
 5. I _____ (say) "Hello" to the children, but they didn't say anything because they _____ (watch) television.

Getting information

- 3 Work with a partner. You will each have information about the teenage party, but you don't have all the information. Ask and answer questions.

Student A Go to page 118.

Student B Go to page 120.

fortunately/unfortunately

- 4 Continue this story around the class.



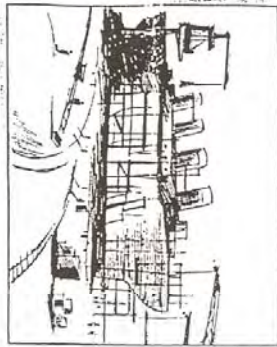
I went out for a walk.
Unfortunately, it began to rain.
Fortunately, I had an umbrella.
Unfortunately, it was broken.
Fortunately, I met a friend in his car.
Unfortunately, his car ran out of gas.
Fortunately, ...

- 5 Tell similar stories around the class. Begin with these sentences.
- I lost my wallet yesterday.
 - It was my birthday last week.
 - We went out for dinner last night.
 - I went on vacation to ... last year.

ANEXO G – Material didático utilizado pelo professor D

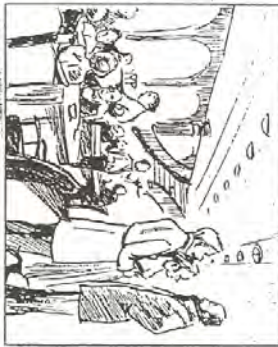
The Titanic

- Read the story of the Titanic.
- In texts 1 and 2, write the past participles of the verbs.
 - In texts 3 and 4, write the passive of the verbs.
 - In texts 5 and 6, change the active sentences to passive sentences.



1 The Titanic was (1 build) *built* in 1911 in Belfast, Northern Ireland. The ship was enormous and was (2 equip) with some of the most modern safety features of the age. In fact, it was (3 think) that the Titanic was unsinkable.

On her first journey, in April 1912, passengers were (4 take) on at Southampton (England), Cherbourg (France) and Cork (Ireland). Life in the first class was luxurious; evenings were (5 spend) in the restaurant or listening to concerts.



2



3 At 10 pm on Sunday 14th April, the Titanic (6 warn) *was warned* about icebergs in the area. But the Titanic continued to travel at high speed and an iceberg (7 hit) at 11.45 pm. Many passengers (8 wake) by the shock.

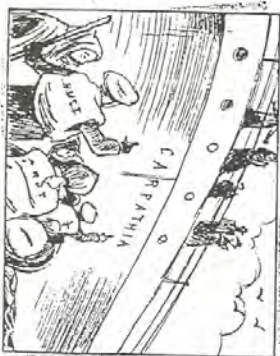


4 All the crew (9 call) onto the deck. The Titanic had sixteen lifeboats and four rafts – enough only for 1200 people. The lifeboats (10 put) into the sea but many of them (11 not fill) Many people still felt safer on board the Titanic!

(12) The band played music until the boat sank. Music *was played until the boat sank.*
 (13) The Titanic sent SOS signals. SOS signals *were sent.*
 (14) Five other ships received the signals.



5



6 (15) The Carpathia rescued 705 people. The crew gave them hot drinks and dry clothes.
 (17) But 1522 people lost their lives that night.