



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCUS DRUMMOND CELESTINO SILVA

**"INFINITO PARTICULAR":
UM ESTUDO DA INFLUÊNCIA E DAS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA, *CAMPUS* DE SALVADOR**

Salvador
2014

MARCUS DRUMMOND CELESTINO SILVA

**"INFINITO PARTICULAR":
UM ESTUDO DA INFLUÊNCIA E DAS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA, *CAMPUS* DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho.

Salvador
2014

MARCUS DRUMMOND CELESTINO SILVA

**"INFINITO PARTICULAR":
UM ESTUDO DA INFLUÊNCIA E DAS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO IFBA, *CAMPUS* DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

Maria Antonieta de Campos Tourinho – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Biagio Maurício Avena
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia

Maria Auxiliadora Lima Dias da Silva
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia

Vera Lúcia Bueno Fartes
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 17 de janeiro de 2014.

A meus pais, Walter (*in memoriam*) e Maria, e irmãos Gilberto, Walter e Ana Elisa.

Por tudo. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

A Vlad.

Pelo companheirismo nesta e em todas as minhas outras aventuras.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Ms. Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira

Por ser, ontem, hoje e sempre, minha maior inspiração na arte de educar.

À Profa. Dra. Maria Antonieta de Campos Tourinho

Pela orientação, por confiar em mim e me dar a autonomia que eu precisava para realizar esta pesquisa. E também por me fazer sentir que eu não estava sozinho.

Ao Prof. Dr. Biagio Maurício Avena

Pelo apoio, contribuições precisas e pelas horas compartilhadas.

A Profa. Ms. Cely dos Santos Vianna

Pelo incentivo constante, pelos conselhos e, principalmente, por sua amizade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA

Por me proporcionar, através do convênio firmado com a UFBA, este instrumento fundamental de qualificação.

À Faculdade de Educação da UFBA

A seus servidores, pelo apoio e presteza em me atender nos momentos em que precisei; e a meus professores, verdadeiros mestres, que souberam provocar e trabalhar minhas inquietações.

Aos sujeitos desta pesquisa

Pela compreensão de sua importância, pelo tempo dispensado e, sobretudo, pela confiança em me entregar parte de suas crenças.

Aos professores Breno, Deise e Fabrícia

Pela generosidade e apoio em assumir minhas turmas na reta final desta pesquisa.

A meus alunos e ex-alunos

Pelo incentivo e pela torcida desde o início. E, principalmente, por serem a razão de tudo isso.

Educamos crianças e jovens porque eles nasceram. Porque vieram ao mundo sem saber quem são, quem somos nós que os antecedemos, e o que é "este mundo" que compartilharemos juntos por algum tempo e que, um pouco adiante, deixaremos para eles, adultos. Educamos os que nascem porque esta é a única maneira – escolar ou não – de criar pessoas e recriar mundos de interações entre pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos em gestos e gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados. Educamos para que o outro – a educanda, o educando – sejam como nós ou, se possível, melhores do que nós. Para que sejam, tal como nós acreditamos que somos, habitantes conhecedores, conscientes, e criativos de um mundo cotidiano. Um mundo relacional do dia-a-dia e, ao mesmo tempo, o complexo cenário histórico de experiências interpessoais que não podem existir a não ser através dos gestos de intercomunicação entre tipos de pessoas socializadas e em socialização. Isto é, educadas e inseridas ainda em algum momento da educação.

Carlos Rodrigues Brandão (2002).

RESUMO

Esta pesquisa, um Estudo de Caso do tipo etnográfico, visa compreender como surgem e como são tratados, nas aulas da disciplina Língua Inglesa, aspectos da cultura de origem e da cultura-alvo, e sua articulação com os aspectos linguísticos. Para tanto, foi escolhido como *locus* dessa pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, *campus* de Salvador, local onde o pesquisador ministra aulas. Com vistas a aplicar os instrumentos de coleta de dados, selecionou-se seis sujeitos que ministram aulas em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Técnico Integrado ao Médio, séries em que a disciplina Língua Inglesa é oferecida no IFBA, Campus de Salvador. Para a análise quantitativa dos dados, utilizou-se o programa PSPP, um dos pacotes contidos no sistema operacional livre GNU, e um substituto gratuito do programa SPSS, da IBM, com interface e funções bastante semelhantes a este. Por sua vez, para a análise qualitativa dos dados, empregou-se a técnica de Análise de Conteúdo, com o objetivo de inferir, com base na análise dos textos produzidos pelos sujeitos: sua compreensão acerca dos conceitos de língua e cultura, e a influência desses conceitos na escolha dos aspectos culturais abordados em sala de aula; se o trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula era compatível com o que eles afirmavam efetuar. Os resultados obtidos revelaram que os sujeitos apontam a língua, primeiramente, como um veículo de comunicação. Por outro lado, estabelecem como relação mais forte com a ideia de cultura as noções de identidade e pertencimento. Outrossim, evidenciou-se que, embora o trabalho com aspectos culturais seja realizado de forma consistente nas aulas, sua ênfase recai sobre o repasse de informações culturais em seus aspectos visíveis, compatíveis com o trabalho que os sujeitos alegam efetuar, porém que não favorecem o desenvolvimento de competência sociocultural. Por fim, deseja-se que esta pesquisa possa ampliar as possibilidades de trabalho em sala de aula e servir de referência para análises futuras, contribuindo desse modo para a formação dos alunos.

Palavras chave: Língua inglesa – Estudo e ensino (Ensino médio). Língua inglesa – Currículos. Cultura. Linguagem e cultura.

ABSTRACT

This research, a case study of ethnographic type, is aimed at understanding in what ways aspects of culture, both local and target, arise, are treated and articulated in the English classes at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, *campus* de Salvador (Bahia, Brazil). The six teachers chosen as subjects of this research all teach in the second or third years of the Ensino Técnico Integrado ao Médio – somewhat equivalent to American High School – when English classes are offered. The responses to the questionnaire and interviews were quantitatively analyzed through the use of PSPP, an open source equivalent to SPSS, by IBM. As for the qualitative data, they were analyzed through the employment of the technique known as Content Analysis, in order to produce inferences, based on the analysis of the texts produced by the subjects, about their understanding of language and culture, the role these two concepts play in their lesson planning and the coherence between what they claim to teach, in terms of cultural aspects, and what was effectively observed in the classes. The results revealed that the participants see language primarily as a vehicle of communication. Culture, for its turn, is mainly related to the notions of identity and belonging. Nevertheless, although the cultural aspect is consistently present in the teacher's classes, its emphasis falls on the transmission of cultural information in its visible aspects, on one hand compatible with the teacher's alleged work in class, but that, on the other hand, do not favor student's development of sociocultural competence. Finally, it is hoped that this research may expand the possibilities of work in the classroom and serve as a reference for future analysis, thereby contributing to students' formation.

Keywords: English Language – Study and teaching (High School). English Language – Curricula. Culture. Language and culture

GLOSSÁRIO DE ABREVIATURAS

AC –	Análise de Conteúdo
ACBEU –	Associação Cultural Brasil-Estados Unidos
CEFET –	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC –	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CIA –	Centro Industrial de Aratu
EBTT –	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EFL –	Ensino de Inglês como Língua Estrangeira
ESL –	Ensino de Inglês como Segunda Língua
ETFBA –	Escola Técnica Federal da Bahia
FIC –	Formação Inicial e Continuada
IFBA –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBAIANO –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LABSIT –	Laboratório de Som, Imagem e Texto
LE –	Língua estrangeira
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCN+ –	Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira no Ensino Médio
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA –	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
TIC –	Tecnologias da informação e comunicação
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UEC –	Universal English Course
UNED –	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Refeitório – almoço dos alunos.	24
Figura 02: Formatura dos alunos – 07/09/1934.	24
Figura 03: Fachada do CEFET/BA.	25
Figura 04: Quantitativo de professores por modalidade/níveis de ensino.	61
Figura 05: Professores x habilidades que ensinam.	62
Figura 06: A análise de conteúdo e o paradigma da comunicação.	69
Figura 07: Campo de determinações – plano horizontal e plano vertical.	70
Figura 08: Domínios possíveis da aplicação da Análise de Conteúdo.	72
Figura 09: Desenvolvimento de uma análise.	73
Figura 10: Variáveis, campos de trabalho e itens do questionário.	75
Figura 11: Testagem dos Instrumentos de pesquisa.	76
Figura 12: Quadro-resumo da relação dos aspectos culturais observados com sua respectiva frequência e porcentagem.	77
Figura 13: Relação da palavra indutora LÍNGUA com as respectivas co-ocorrências, frequências, porcentagens e justificativas.	78
Figura 14: Relação entre os objetivos de trabalhar aspectos culturais nas aulas de língua Inglesa e as co-ocorrências, frequências e porcentagens correspondentes.	79
Figura 15: Relação entre os aspectos culturais trabalhados nas aulas dos sujeitos e as respectivas frequências, porcentagens e justificativas.	80
Figura 16: Perfil dos sujeitos.	82
Figura 17: Aspectos culturais observados pelos sujeitos na Bahia.	83
Figura 18: Aspectos culturais observados pelos sujeitos no Brasil.	84
Figura 19: Aspectos culturais observados pelos sujeitos nos países visitados.	86
Figura 20: Total de aspectos culturais observados pelos sujeitos.	87
Figura 21: Ocorrências de estereótipos apontados.	88
Figura 22: Distribuições da generalização.	91

Figura 23: Atividade <i>Music Preferences</i> .	103
Figura 24: Relações estabelecidas pelos sujeitos com a palavra indutora Língua.	114-115
Figura 25: Relações estabelecidas pelos sujeitos com a palavra indutora cultura.	117-118
Figura 26: Objetivo de trabalhar com aspectos culturais nas aulas de língua Inglesa.	124
Figura 27: Aspectos culturais trabalhados nas aulas dos sujeitos.	127-128
Figura 28: Cultura objetiva x subjetiva, conforme os sujeitos afirmam trabalhar nas aulas.	140
Figura nº 29: Cultura objetiva x subjetiva, conforme observado nas aulas dos sujeitos.	141
Figura nº 30: Estímulo para o trabalho com aspectos culturais.	142

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1	PROCESSO DE FORMAÇÃO DO IFBA	23
2.2	CULTURA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	26
2.2.1	A gestação dos PCNs	26
2.2.2	Os PCNEMs: linguagens, códigos e suas tecnologias	27
2.3	MAS, AFINAL, O QUE É CULTURA?	30
2.3.1	Natureza e cultura... natureza vs. cultura	30
2.3.2	Uma multiplicidade de conceitos	36
2.3.3	Articulações possíveis entre língua e cultura	42
2.4	CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	46
2.4.1	Um encontro com o diferente	46
2.4.2	Barreiras à percepção cultural	51
2.4.3	O ensino de aspectos culturais: uma visão desfocada	53
3	METODOLOGIA	57
3.1	PERCURSO TEÓRICO/METODOLÓGICO	57
3.2	DEFINIÇÕES DA PESQUISA	61
4	A ANÁLISE DE CONTEÚDO	65
4.1	CONCEITOS INICIAIS	65
4.2	CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	66
4.3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	68
4.4	OS PASSOS DA ANÁLISE	73
4.4.1	Tratamento dos dados coletados	77
5	ANÁLISE DOS DADOS	81
5.1	OS QUESTIONÁRIOS	81
5.1.1	O perfil das professoras participantes da pesquisa	81
5.1.2	Os aspectos culturais observados	83
5.2	A OBSERVAÇÃO DAS AULAS	91
5.2.1	Atividade 1: What do you love or hate?	94
5.2.2	Atividade 2: Music preferences	97

5.2.3	Atividade 3: The man with thirteen jobs	105
5.2.4	Atividade 4: What time is it?	107
5.2.5	Atividade 5: A day in my life	109
5.2.6	Atividade 6: Routines	111
5.2.7	Atividade 7: Will and Going to	112
5.3	O TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS	113
5.3.1	O conceito de Língua, na visão das professoras	114
5.3.2	O conceito de cultura, na visão das professoras	117
5.4	AS ENTREVISTAS	123
5.4.1	Objetivo de se trabalhar com aspectos culturais nas aulas	123
5.4.2	Aspectos culturais trabalhados nas aulas	126
5.5	OS SUJEITOS: TEORIA E PRÁTICA	129
5.5.1	Professora Joana	130
5.5.2	Professora Marina	131
5.5.3	Professora Marisa	132
5.5.4	Professora Camélia	133
5.5.5	Professora Maria	134
5.5.6	Professora Janaina	135
6	CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS	137
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	153
	APÊNCICE A – Questionário	154
	APÊNCICE B – Entrevista (teste de associação de palavras e entrevista)	157
	APÊNCICE C – Formulário de observação de aulas	159
	ANEXOS	160
	ANEXO A – What do you love or hate?	161
	ANEXO B – Music preferences	162
	ANEXO C – The man with thirteen jobs.	164
	ANEXO D – What time is it?	166
	ANEXO E – A day in my life.	167
	ANEXO F – Routines.	168

1 INTRODUÇÃO

*Eis o melhor e o pior de mim
O meu termômetro, o meu quilate.
(MONTE; REIS; BROWN, 2006).*

Marisa Monte entrou em minha vida no início de 1989. Na verdade, não entrou, ficou a bater à porta, desejosa de entrar. Mas eu não via graça naquela "cantora de *covers*", como eu costumava dizer. Até que chegou seu segundo disco, "Mais", de 1991, e ela foi logo me pedindo, na primeira canção: "Seja eu, seja eu, deixa que eu seja eu. E aceita o que seja seu. Então deita e aceita eu"¹. Como não atender a um pedido desses? A mim, só me restou render-me a ela. Desde então, nunca nos separamos. De vez em quando brigamos, é verdade. Mas sempre fazemos rapidamente as pazes.

Sempre mantive uma relação prosopopeica com música. Às vezes, ela é como uma mãe pra mim, e me aconselha, e me faz pensar. Outras vezes, é como uma irmã, e nós brigamos, mas também nos divertimos muito juntos. É ainda uma amiga, especial, que me apresenta coisas novas. Como a língua inglesa, a qual ela me apresentou durante minha infância, na década de 1970, quando me punha a ouvir os clássicos da *Disco Music* – movimento que invadiu o Brasil naquela época – tais como Bee Gees e Donna Summer, além dos atemporais Beatles e, sob a influência de meu irmão mais velho, bandas como *America* ou *Queen*. De fato, canções² como *Staying Alive*, *On the Radio*, *Let it Be*, *Tin Man* e *Crazy Little Thing Called Love* eram presença constante em minha "radiola". Capturado por melodias tão distintas, mas que exerciam um fascínio tão grande sobre mim, costumava imaginar sobre o que estas canções falavam. Não raro, criava letras imaginárias a partir do título da canção e as mostrava a meu irmão, para que me dissesse se havia alguma relação com o que ele entendia delas. Não havia em minha mente, naquela época – e nem poderia ser diferente – questões ideológicas acerca, por exemplo, de dominação cultural. Tudo era fantasia.

À medida que eu era invadido pela adolescência, na década de 1980, nos tornamos ainda mais próximos, eu, a música e a língua inglesa. Aos quinze anos de idade ingressei na então Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) onde tive meu primeiro contato formal com o idioma, nas aulas de inglês ministradas pela professora Maria da Conceição da Veiga Pessoa

¹ Trecho da canção "Beija Eu", de Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Arto Lindsay.

² Ver REFERÊNCIAS ao final.

de Oliveira – com quem viria a trabalhar alguns anos mais tarde, na mesma instituição em que fui seu aluno. Ali, naquele instante, tomei a decisão mais importante de minha vida, a qual jamais viria a abandonar: a de ser professor de inglês. Em parte por causa do idioma em si, o qual já admirava. Desse modo, em um raciocínio pueril de garoto de quinze anos, acreditava que, sendo professor, não só aprenderia o idioma, como jamais o esqueceria. Mas não era apenas isso. Ficava completamente embevecido pela forma como a aula era conduzida e queria entender que mágica era aquela que me fazia esperar ansiosamente pela aula da semana seguinte. Eu, definitivamente, queria provocar o mesmo nas pessoas.

Entretanto, existia um problema. Não havia como estudar em uma escola de idiomas, pois todas eram, e são, muito caras. Por um instante achei que minha relação com a língua inglesa acabaria naquele momento. Mas eis que minha outra amiga, a música, veio em meu socorro e me disse: "Ei, eu estou aqui, conta comigo!" Foi quando tomei a segunda grande decisão de minha vida, aos dezesseis anos de idade: aprender inglês sozinho, com base nas canções que tanto gostava. Foram seis anos desvendando os segredos do idioma, escondidos por trás daquelas letras: a pronúncia, a gramática, o discurso das entrelinhas...

Quando finalmente obtive uma bolsa para estudar na Associação Cultural Brasil Estados Unidos, a ACBEU, já sabia me comunicar bem no idioma, o que me valeu um passe direto para o último semestre do curso, do qual saí no ano seguinte, em 1993, para a sala de aula do meu primeiro emprego como professor de inglês, no curso de idiomas FISK. Esta escola se constituiu em um grande laboratório. Lá, tive os primeiros contatos com questões didático-metodológicas, e comecei a aprender o que significa ser professor. Com isso, novos personagens entram em minha vida, e se tornam fundamentais.

No ano seguinte, consegui emprego no UEC, considerado então, juntamente com a ACBEU, o melhor curso de inglês da cidade, e no mesmo ano, passei no vestibular da UFBA para o curso de Língua Estrangeira Moderna, em que fiz a opção óbvia pelo inglês. Anos mais tarde, em 2004, ingressei como professor substituto no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, doravante chamado de IFBA, *locus* desta pesquisa, e onde, após aprovação em concurso público, no ano de 2006, me encontro até hoje.

Minha experiência de onze anos como professor de cursos livres, nos quais havia o compromisso de ensinar não apenas as questões linguísticas, mas também a cultura, sobretudo norteamericana e britânica, aliada à minha presente atuação como professor da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT – do IFBA, serviu de estímulo para que eu me

interessasse em pesquisar questões relativas à cultura, articulada com o ensino de língua Inglesa. Mais especificamente, a fonte de inspiração para esta pesquisa foram as mudanças expressivas ocorridas nos últimos anos na Coordenação de Linguagens, na qual estou lotado.

No período compreendido entre os anos de 2004, quando ingressei no então CEFET/BA como professor substituto, até 2006, o grupo de professores de língua inglesa utilizava o livro didático “Inglês – Série Novo Ensino Médio”, de Amadeu Marques, nas aulas dos cursos do então Ensino Médio. Esta opção acarretava uma série de questões. Primeiro, a própria validade de se adotar um livro didático. Se por um lado há vantagens – pode-se afirmar que livros didáticos facilitam e agilizam o processo de ensino-aprendizagem, além de darem um sentido de organização à disciplina – por outro lado, as desvantagens são grandes: muitas vezes não atendem às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos, podem ser desinteressantes e desestimulantes, se seguidos à risca etc. Além dessas questões, havia outras, de ordem mais prática, que acabaram por inviabilizar a continuidade da utilização desse material. Por exemplo, o fato de o CEFET/BA ser uma instituição pública e, por essa razão, não poder exigir a compra de livros didáticos por parte dos alunos, o que fez com que menos da metade deles possuíssem o livro. Com isso, não raro eles tinham que recorrer a fotocópias do material ou simplesmente não o utilizavam, o que comprometia todo o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de 2007, a ideia de se utilizar um livro didático foi abandonada e cada professor passou a elaborar seu próprio material. Nesta época, um grupo formado inicialmente pelas professoras Fabrícia Eugênia Gomes de Andrade, Jussara Santos Gonzaga, Maria da Conceição da Veiga Pessoa de Oliveira e Silvia Braga Dantas, além de mim, resolveu elaborar em conjunto um material próprio, formado por apostilas a serem utilizadas durante o ano. Além das apostilas, este grupo elaborava as avaliações coletivamente e havia uma intensa troca de ideias e atividades. Era um trabalho duro, mas extremamente gratificante e importante, por uma série de razões. Por um lado, aproximou os professores envolvidos ainda mais, tanto pessoal quanto profissionalmente, o que fortaleceu o sentido de grupo e deixou o ambiente de trabalho mais leve e prazeroso. Por outro lado, foi uma época de profundo aprendizado, quando uns eram expostos às práticas pedagógicas do outro, e isso se constituía em elemento gerador de conhecimento. Por fim, os alunos se beneficiaram do fato de ter aulas mais ricas e melhor elaboradas. Além disso, as eventuais trocas e substituições entre professores não eram tão sentidas por eles, pois, descontadas as especificidades de cada professor, o trabalho realizado seguia um padrão.

Com o passar do tempo e até 2011, alguns professores deixaram o grupo de trabalho, como eu, por exemplo, que passei a me dedicar exclusivamente aos cursos do Ensino Técnico Subsequente ao Médio – ao qual passarei a me referir como “Subsequente” – enquanto outros, como a professora Lucélia Alcântara, passaram a fazer parte dele. Todavia, a maior parte dos demais professores de língua inglesa do *campus* de Salvador que tinham turmas do Ensino Médio e, mais tarde, do Ensino Técnico Integrado ao Médio – ao qual doravante chamarei de “Integrado(a)” – adotou regularmente os materiais criados pelo grupo em suas aulas.

A partir de 2012, com a inclusão da língua inglesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui gratuitamente material didático às escolas públicas do país, foi adotada a série de livros *Freeway*, dentre as aprovadas pelo PNLD. Como consequência, esse grupo de professores deixou de lado o papel de produtor de material didático para assumir o papel de consumidor do material selecionado. Com isso, deixaram de existir enquanto grupo de elaboração de material didático, mas continuaram a se reunir periodicamente para avaliar o material adotado, propor atividades complementares etc.

Foi esse o cenário que me fez refletir sobre as maneiras com as quais os aspectos tanto da cultura de origem quanto da cultura alvo, enquanto relacionados ao uso da linguagem, eram tratados nas aulas, no decorrer deste tempo e de tantas mudanças. Essas inquietações ganharam forma, inesperadamente, quando ouvi, como tantas outras vezes, a canção "Infinito Particular". Só que, desta vez, Marisa Monte parecia me fazer mais um convite:

Vem, cara, me retrate
 Não é impossível, eu não sou difícil de ler
 Faça sua parte
 Eu sou daqui, eu não sou de Marte
 Vem, cara, me repara
 Não vê, tá na cara, sou porta bandeira de mim
 Só não se perca ao entrar no meu infinito particular.
 (MONTE; REIS; BROWN, 2006).

Estava decidido! Iria pesquisar a sala de aula, um mundo no qual habitam diversos outros mundos, e do qual se apresentam infinitas possibilidades de interação. Ali, investigaria algo mais particular: **A influência e as contribuições da cultura nas aulas de língua inglesa: um estudo de caso da experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* de Salvador.**

Esse objeto me levou ao levantamento de questões que se mostraram importantes para sua melhor compreensão, e que servem de ferramenta para subsidiar os possíveis resultados e conclusões desta pesquisa:

- a) **Qual a compreensão das professoras sobre língua/linguagem e cultura?**
- b) **Há coerência entre o que as professoras afirmam fazer em sala de aula e o que realmente fazem, em relação aos objetivos da abordagem cultural em sala de aula?**
- c) **De onde vem o estímulo para o trabalho com cultura? Das atividades propostas pelos sujeitos da pesquisa, da sua própria fala, nas interações com os alunos, ou destes, mediante as interações entre si e com as professoras?**
- d) **A articulação entre cultura e língua se dá, nos termos definidos por Bennett (1998), mediante o ensino da Cultura objetiva ou da cultura subjetiva?**

Com as questões claras em minha mente, foi possível refletir acerca dos objetivos desta pesquisa: tomando como base de investigação a prática educacional e a atividade docente no âmbito do espaço escolar, especificamente em seis turmas de 2º e 3º anos do Integrado, no IFBA, *campus* de Salvador, decidi que esta pesquisa buscaria refletir criticamente e descrever como a cultura se manifesta nas aulas de língua inglesa e que articulações são realizadas entre cultura e língua.

A esse objetivo, somaram-se outros, igualmente importantes para o desenvolvimento da pesquisa: investigar uma realidade socialmente marcada pela dinâmica das relações humanas, a sala de aula, no âmbito de uma escola pública; identificar e discutir os referenciais culturais das professoras; compreender seus interesses, suas motivações e seu desempenho nas aulas da disciplina Língua Inglesa, que ministram.

Enquanto professor e pesquisador, esta pesquisa é fundamental, pois me faz refletir sobre a minha própria prática pedagógica. Além disso, ela traz o professor para o centro do discurso, ao propor uma reflexão sobre as implicações de um trabalho articulado entre língua e cultura.

Embora não seja o único lugar em que a cultura é produzida, certamente a escola se constitui em um lugar de destaque, principalmente pelo seu caráter heterogêneo. De fato, "toda gente cabe lá"³. Por outro lado, o Brasil é um país em que as realidades econômicas afastam as pessoas, e segmentam o acesso à escola, dividida em pública e privada, com a última abarcando, em geral, alunos das classes sociais mais privilegiadas. A consequência mais visível dessa divisão é que a escola se torna menos heterogênea, e, com isso, estabelecendo uma relação

³ Trecho da canção "Vilarejo", de Marisa Monte, Pedro Baby, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes.

metafórica entre a escola e um caleidoscópio, o mosaico produzido pelas possíveis interações fica menos rico e variado, e, por que não dizer, menos bonito.

Nesse sentido, há que se salientar que, em uma instituição pública de ensino como o IFBA, que atrai um número grande de alunos oriundos de escolas privadas, por seu diferencial de qualidade, expresso na formação contínua de seus professores e na variedade de recursos oferecidos – biblioteca, laboratórios de diversas áreas, salas de informática etc. – as articulações entre os indivíduos que a compõe são ainda mais potencializadas.

Ao buscar analisar como a cultura é trabalhada nos conteúdos de língua inglesa no IFBA – *campus* de Salvador, esta pesquisa se propôs a analisar mais particularmente as interações psicossociológicas possíveis entre professores de origens, realidades e memórias de vida distintas e entre esses e seus alunos, que também carregam o seu infinito particular. A esse respeito, Avena (2002) afirma que a psicossociologia:

... é fruto de uma série de fatores que estabelecem as características de forma de ser, costumes, hábitos, reações diante dos acontecimentos políticos, sociais e culturais, organização de atitudes e comportamentos sociais, organização da vida individual e coletiva, atitudes, crenças, opiniões e preconceitos. Falar da tenacidade e organização do alemão, do senso artístico do italiano, da simpatia espanhola, são elementos diferenciadores que criam uma série de estereótipos e pressupõem uma tipologia dos diferentes povos que apresentam dois tipos de configuração: que opinião os povos tem de si mesmos, e que opinião os outros têm deles.
(AVENA, 2002, pag. 57)

Em última instância, foi possível observar como a cultura se manifesta nas aulas, a partir de associações geradas pelo contato dos alunos com os parâmetros de outra cultura, no caso, a anglófona, e do estranhamento ocasionado por esse contato, que serviu de elemento gerador de discussões e reflexões acerca da nossa cultura e da cultura alvo, nos termos descritos por Avena (2002), Brandão (2002), Chauí (2002) e Kramsch (1996, 1998), ou seja, da nossa formação sócio-histórico-cultural, em que a cultura é construída tanto fora de nós, sincronicamente, no cotidiano dessas interações, quanto dentro de nós, diacronicamente, com o que herdamos de nossos antepassados e que acumulamos ao longo do tempo.

Se Marisa Monte serviu de inspiração para esta pesquisa, sua escrita se apoia em outro universo: o teórico. Dessa maneira, em diversos momentos, ela se apoia nos trabalhos desenvolvidos por Brandão (2002) e Kramsch (1993, 1994, 1996, 1998). Compartilha com o que acreditam estes autores acerca da nossa relação com a natureza, desta com a cultura, e, por sua vez, desta com a linguagem. Esta relação pode ser resumida na reflexão do primeiro, de que mais do que simplesmente fazer parte dela, nós nos constituímos em "seres da natureza alçados

ao mundo da cultura que nós próprios criamos" (BRANDÃO, 2002, p. 18). Isto significa que, ao contrário dos outros seres vivos, que apenas vivem o mundo como este se lhes apresenta, nós temos a capacidade e, mais do que isto, a responsabilidade de pensar, criar e recriar nosso próprio mundo e o mundo ao nosso redor. Isto é possível porque "nós, humanos, nos cercamos de ritos e palavras" (BRANDÃO, 2002, p. 18), aos quais podemos chamar de linguagem. Esta, por sua vez, influencia e é influenciada pela cultura. Influencia porque é a linguagem que dá corpo e forma à nossa percepção da realidade. É influenciada porque se transforma pelo ambiente na qual se desenvolve.

Aos poucos, outros teóricos foram se aproximando, convidando-me a conhecê-los melhor. Pude compreender melhor a relação entre natureza e cultura por intermédio dos escritos de Chauí (1996, 2002), Laraia (2001), Elias (1994) e Kuper (2002). Pelas mãos deste último, além de Geertz (2008) e Keesing (1974), descobri que definir o que seja cultura é algo difícil, devido a uma multiplicidade de conceitos sobre o tema, vindos de várias áreas do conhecimento. Com a chegada de Saussure (2006) e Helena Brandão (2004), a articulação entre língua e cultura ficou mais clara, assim como as relações entre cultura e ensino de língua inglesa, com base nas análises de Certeau (1993), dentre outros.

Restava então me decidir pela metodologia a ser utilizada. Foi quando se uniram ao grupo André (2007) e Macedo (2010). A primeira me fez pensar sobre o foco principal desta pesquisa: a compreensão de um fenômeno em seu contexto real – o processo de transmissão da cultura alvo e seus rebatimentos nos alunos. Com isso, pude caracterizá-la como qualitativa, com o uso de técnicas associadas à etnografia. O segundo me chamou a atenção para o método a ser utilizado: o estudo de caso, pois este permite um estudo detalhado sobre o problema em questão, promovendo uma análise profunda dos resultados. É dele a seguinte reflexão:

Os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento de seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problema; usando uma variedade de informações. (MACEDO, 2010, p. 89).

O *locus* desta pesquisa foi o IFBA, *campus* de Salvador. Constituiu-se numa escolha apropriada por este ser o "universo ao meu redor"⁴, local em que ministro aulas de Língua Inglesa e onde poderei observar aquilo a que me proponho. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras dessa disciplina, as quais ministram aulas de 2º e 3º anos do Integrado. A opção pelos 2º e 3º anos se deu pelo fato de que essas são as séries em que a disciplina Língua Inglesa é oferecida no IFBA, *campus* de Salvador. A definição dos sujeitos se deu conforme descrito no **Capítulo 2, item 2.2**, desta dissertação.

Por fim, Marconi & Lakatos (2006) me ajudaram a decidir sobre as técnicas de pesquisa – pesquisa documental e bibliográfica, além da pesquisa de campo – e sobre a aplicação dos dispositivos de coleta – as observações de aula e a aplicação de questionário e entrevista.

Com todas essas decisões tomadas, o desafio foi lançado: a produção desta pesquisa, a qual foi realizada no 2º bimestre do ano letivo de 2013, enquanto a análise dos dados coletados foi feita nos bimestres seguintes.

O primeiro capítulo apresentará o arcabouço teórico que serviu de base para a escrita desta dissertação. Inicialmente, será historiado o processo de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e serão apresentados alguns dos conceitos de cultura, além de uma análise das suas relações com a Natureza, com a língua e com o ensino de língua inglesa. Em seguida, são discutidos os entraves à percepção cultural e o ensino de cultura articulado com aspectos linguísticos do idioma inglês.

No segundo capítulo, o percurso metodológico que guiou esta pesquisa será apresentado. Inicialmente, serão tecidas considerações acerca dos modelos qualitativo e quantitativo de pesquisa e dos objetivos de uma pesquisa de cunho qualitativo. Em seguida, serão descritos os princípios da fenomenologia e da etnografia. Ao final, serão apresentadas as minhas opções metodológicas, o *locus* e os sujeitos da pesquisa, assim como as técnicas de pesquisa e de coleta de dados.

O terceiro capítulo irá discorrer acerca da Análise de Conteúdo, com vistas a compreender seus pressupostos teóricos e seu funcionamento. Essa técnica foi utilizada com o objetivo de descrever, analisar e interpretar parte dos dados coletados.

O quarto capítulo analisará os dados propriamente ditos, reunidos por meio dos questionários, entrevistas, gravações, material didático e as demais técnicas de coleta

⁴ Título do álbum de 2006 e da canção de mesmo nome, composta por Marisa Monte, Nando Reis e Carlinhos Brown.

empregadas no decurso da pesquisa, tendo como questões norteadoras aquelas propostas nas perguntas de pesquisa.

O quinto e último capítulo retomará as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las. Além disso, concluirá a pesquisa e apontará possíveis contribuições pedagógicas.

Ao final da dissertação, serão elencadas as referências e apresentados os anexos a esta escrita.

Agora é mãos à obra, sem esquecer o último conselho que Marisa Monte me deu: "atenção para escutar o que você quer saber de verdade"⁵.

⁵ Trecho da canção "O que você quer saber de verdade", de Marisa Monte, Carlinhos Brown e Arnaldo Antunes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DO IFBA

Para compreender as diversas mudanças ocorridas no Instituto desde a sua fundação, em 1909, até o formato em que se encontra atualmente, convidei um antigo professor meu de História, da época em que fui aluno da ETFBA: Lessa (2002). É segundo sua escrita que faço o seguinte relato:

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi criada em 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, com a implantação de 19 Escolas de Aprendizizes Artífices nas capitais dos estados. O objetivo era oferecer educação profissional para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia iniciou suas atividades no ano seguinte, no Pelourinho, no local em que hoje funciona o Solar do Ferrão. Possuía então um total de 40 alunos. Dois anos mais tarde, em 1912, se mudou para o centro da cidade, em um espaço cedido pelo Ministério da Agricultura, no Largo dos Aflitos. Inicialmente, oferecia cinco cursos: alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria. É dessa época um dos mais famosos apelidos da instituição, lembrado até hoje: Escola do Mingau. O nome é uma alusão ao fato de que, à época, os alunos que estudavam em regime integral recebiam essa refeição como almoço, o que era uma novidade nas escolas baianas.

Com a expansão da escola, ficou clara a necessidade da instalação de uma sede própria. Logo, em 02 de julho de 1923, Centenário da Independência da Bahia, foi anunciada a sua transferência para o bairro do Barbalho, fato que se efetivou três anos mais tarde com a construção do prédio neste bairro. Destarte, a Escola de Aprendizizes Artífices passou a funcionar no endereço que ocupa até hoje.

Em 1930, a escola deixou de estar vinculada ao Ministério da Agricultura, passando à responsabilidade do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Este foi um período de grandes transformações na instituição, tanto em âmbito pedagógico quanto físico e administrativo, e apenas quatro anos mais tarde, aos 25 anos de idade, a escola já contava com 450 alunos distribuídos em 12 cursos nas áreas de Artes Gráficas (Tipografia, Pautação, Encadernação e Fototécnica), Trabalhos de Madeira (Marcenaria, Carpintaria e Vimaria),

Trabalhos de Metais (Mecânica, Fundição e Serralheria) e os cursos Independentes de Sapataria, Alfaiataria e Artes Decorativas.

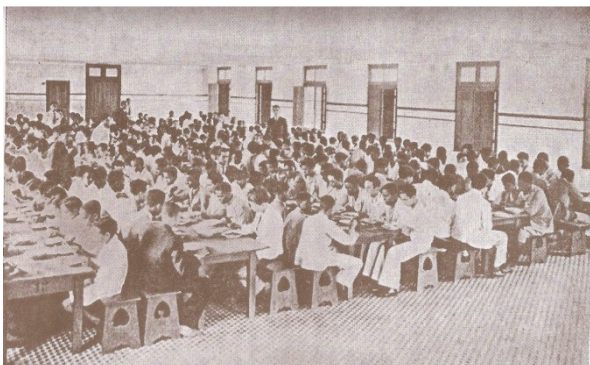


Figura 01: Refeitório – almoço dos alunos.
Fonte: Lessa, 2002.



Figura 02: Formatura dos alunos – 07/09/1934.
Fonte: Lessa, 2002.

Em 1937, por força da Lei nº. 378, que determinava que as escolas de aprendizes artífices fossem transformadas em liceus, foi criado o Liceu Industrial de Salvador. Em 1942, também por força de Lei, desta vez o Decreto-Lei nº. 4.127, foi estabelecido o ensino industrial, que passou a abrigar as escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Com isso, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador.

A criação da Petrobras, em 1953, representou um marco no desenvolvimento do ensino técnico no Brasil. Para atender à expansão da industrialização na Bahia, desencadeada com a criação da empresa, a Escola Técnica de Salvador implantou os cursos de Estradas e Edificações.

Em 1965, as universidades e as escolas técnicas das capitais, vinculadas ao MEC, passaram a ser denominadas federais de seus respectivos estados. Na Bahia, essas instituições passam a se chamar, respectivamente, Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Os anos seguintes foram de desenvolvimento, com a criação de novos cursos, como o de Eletrotécnica e Mecânica.

Com a criação, na década de 1970, do Centro Industrial de Aratu (CIA) e do Polo Petroquímico de Camaçari, maior polo industrial do hemisfério sul à época, a Escola Técnica, como era popularmente chamada, viveu uma época de grande empregabilidade de seus alunos, passando a ser a principal opção para os que buscavam entrar no mercado de trabalho. Nessa época, a escola, que já contava com mais de 2500 alunos distribuídos em 11 cursos, fez um exame de seleção da qual participaram cerca de 9000 candidatos.

Em 1976, foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), com vistas à formação de tecnólogos de nível superior. Inicialmente alocado nas dependências da Escola

Técnica, logo ganhou sede própria, na cidade de Simões Filho. Anos mais tarde, em 1993, o CENTEC foi incorporado à ETFBA, surgindo assim o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), sediado em Salvador. No mesmo ano, inicia-se o processo de expansão da rede na Bahia, com a implantação da Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de Barreiras. A esta, se seguiram as UNEDs de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis.

A mudança mais recente ocorreu em 2008, quando os CEFETs, as escolas agrotécnicas e as escolas técnicas remanescentes passaram a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, desmembrada em duas instituições, comparadas às universidades: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), este último referente às escolas agrotécnicas.

Em Dezembro de 2013, o IFBA contava com 17 *campi* e cinco núcleos avançados – e previsão de abertura de mais dois *campi* até o final de 2014 – oferecendo cursos do Integrado, para os concluintes do Ensino Fundamental, do Subsequente, para os concluintes do Ensino Médio, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC) – e do Nível Superior – doravante chamado de Superior – por meio de bacharelados, engenharias, licenciaturas, formações tecnológicas e pós-graduações, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, em convênio com universidades federais de todo o Brasil.



Figura 03: Fachada do CEFET/BA.
Fonte: <www.ifba.edu.br>. Acesso em 2013.

2.2 CULTURA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

2.2.1 A gestão dos PCNs

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de *Jomtien*, Tailândia - convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e Banco Mundial – a partir da qual foi elaborado o documento “Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos”, assinado em 1993 pelos nove países em desenvolvimento de maior população, dentre os quais China, México e Índia. Este documento buscou ratificar o compromisso dos signatários em atingir as metas traçadas pela Conferência e pela Cúpula Mundial da Criança, de "atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos" (1993, art. 1, l. 3 a 6).

Ainda em 1993, como resultado dos compromissos assumidos na Declaração de Nova Délhi, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o “Plano Decenal de Educação para Todos”, com base em planos igualmente decenais elaborados por estados e municípios. O Plano tinha como objetivo a recuperação da qualidade da educação básica, "em respeito mesmo à heterogeneidade cultural e social do Brasil" (MEC, 1993, p. 7), assegurando a crianças, jovens e adultos o acesso a conteúdos mínimos de aprendizagem, com vistas a atender necessidades elementares da vida contemporânea.

Este contexto fez surgir a necessidade de se organizar o sistema educacional do país em torno de uma formação comum, porém respeitando-se as especificidades de cada indivíduo – sua cultura, religião, etnia e concepções políticas – e de cada região do país. Esta ideia foi reforçada mais tarde pela Lei Federal n. 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que estabeleceu a reformulação do Ensino Médio no Brasil, e dispôs sobre a necessidade de uma formação comum, que pudesse garantir não só a inserção e a progressão no trabalho, mas a continuidade dos estudos em nível superior.

Os anos de 1995 e 1996 foram marcados por discussões em âmbito nacional acerca do tema, inicialmente com a participação de docentes, tanto de instituições públicas quanto

privadas, secretarias de educação municipais e estaduais e instituições de diversas áreas de conhecimento, além de especialistas e educadores. Em um segundo momento, este universo foi ampliado, passando a contar com professores do Ensino Fundamental, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Assim, em 1997, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados para o Ensino Fundamental – doravante PCN – e para o Ensino Médio – doravante PCNEM. Estes documentos não se constituem em normas, mas em orientações que visam à reflexão acerca dos currículos escolares, novas formas de avaliação e elaboração de materiais didáticos, das práticas pedagógicas etc.

2.2.2 Os PCNEMs: linguagens, códigos e suas tecnologias

Os PCNEMs foram criados com a premissa de dotar o Ensino Médio de identidade, com vistas a preparar o aluno para (inter)agir no mundo contemporâneo, e contam com o respeito à diversidade como o mote principal de sua proposta. Mediante a "interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem" (PCNEM, 2000, p. 4), e atentando-se para o caráter transdisciplinar desta, os PCNEMs pretendem contribuir com uma prática de ensino e aprendizagem menos conteudista e mais focada na aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos alunos. O conceito de competência proposto pelos PCNEMs é fundamentado em Perrenoud (2000), para quem "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Os PCNEMs propõem uma divisão destas competências em três eixos temáticos: Representação e Comunicação, em que os sistemas simbólicos são manipulados e decodificados; Investigação e Compreensão, que aponta para a análise de recursos expressivos das linguagens, a recuperação do patrimônio representativo da cultura e a articulação das diferenças e semelhanças entre as linguagens; e Contextualização Sociocultural, ponto para o qual os dois eixos anteriores convergem.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito da Língua Estrangeira Moderna são reproduzidas a seguir, conforme descritas nos PCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2000):

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (BRASIL, 2000a, p. 32).

Aqui há uma aparente incongruência entre o proposto nos PCNEMs e nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira no Ensino Médio, PCN⁺. O segundo documento deixa claro, na descrição das competências a serem desenvolvidas dentro do eixo Representação e Comunicação, o protagonismo da leitura ante as demais habilidades – audição, fala e escrita:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero) (BRASIL, 2000b, p. 97).

No âmbito da língua inglesa – que, juntamente com o espanhol, se constituem nos idiomas estudados nas escolas brasileiras – é possível que a opção em se destacar o desenvolvimento da leitura se dê pelo fato de que as possibilidades de interação oral ou de produção escrita entre os estudantes brasileiros e falantes deste idioma são pequenas, já que somos um país falante de língua portuguesa, cercado quase que totalmente por países falantes de língua espanhola. Porém, essa é uma visão por demais reducionista, e vai de encontro ao proposto em ambos os documentos. Analisada pela ótica da língua espanhola, esta distorção é ainda maior, considerando-se esses argumentos. De fato, acredito firmemente que, para se adquirir as competências propostas nos PCNEMs e PCN⁺, é fundamental que as quatro habilidades sejam

desenvolvidas de forma isonômica na sala de aula, como acontece nos centros de idiomas, para onde a aprendizagem efetiva da língua inglesa se deslocou.

De fato, é comum ouvirmos, intra e extramuros, que a escola não é o local mais indicado para se aprender um idioma estrangeiro, e as razões para tal colocação são diversas: a quantidade de alunos por turma e a heterogeneidade desses quanto a seus conhecimentos; a falta de equipamentos apropriados; e a própria qualificação dos professores são alguns dos fatores apontados. Por um lado, esses desafios devem ser encarados pela escola antes que se inicie um trabalho voltado para o desenvolvimento das quatro habilidades. Contudo, é também um desafio do qual não se pode esquivar. Primeiro porque não se deve esquecer que o professor, elemento fundamental nesse processo, consegue desenvolver as quatro habilidades, mesmo na adversidade do contexto escolar, desde que tenha a qualificação apropriada. Segundo pelo fato de que o ensino de língua inglesa nos centros de idiomas ocorre de forma descontextualizada do aprendizado global ao qual o aluno está inserido na escola.

Uma das características do aprendizado de uma língua estrangeira – doravante denominada LE – diferentemente do que ocorre com as outras disciplinas, é que o conhecimento de como ela se constitui, ou seja, sua forma, ou o que se aprende, necessariamente deve vir articulado com o conhecimento de como ela é utilizada em suas diversas possibilidades de interação. Dessa maneira, outro aspecto importante em seu processo de ensino-aprendizagem é o trabalho realizado com a dimensão cultural, de forma que este aspecto seja não apenas contemplado, mas, principalmente, potencializado. Essa preocupação, refletida nos PCNEMs, encontra eco também nos PCN⁺, quando estes afirmam, respectivamente, que:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000a, p. 30).

O aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com outros. Esse aprendizado, contudo, não deve constituir processo de desvinculação cultural; pelo contrário, é reforçador de trocas culturais enriquecedoras e necessárias para a construção da própria identidade (BRASIL, 2000b, p. 100).

Essas posições deixam clara a natureza sociointeracional da linguagem. Isto significa dizer que quando nos comunicamos por meio da linguagem, temos em mente o outro, com o

qual construímos significado, quer ele seja o produtor do enunciado, quer seja aquele a quem este se destina. Daí o seu carácter interacional. Igualmente, essa interação não é produzida em vacuidade. Há sempre um contexto em que ela ocorre, seja ele geográfico, histórico e/ou cultural, do qual se depreende sua natureza social.

O processo de aquisição de qualquer língua, de carácter eminentemente sociointeracional, é o mesmo, o que significa dizer que esse já foi percorrido pelo aluno quando do aprendizado de sua língua materna. Em outras palavras, o aluno já tem internalizada uma compreensão acerca do funcionamento de uma língua e, certamente, utilizará este conhecimento no aprendizado de outra, mediante comparações, inferências etc.

Esse aspecto deve ser levado em consideração quando se ensina uma LE, de maneira a perceber que, mais que ensinar a forma, ou o funcionamento da língua, é preciso ensinar uma LE enquanto ferramenta de acesso a outros grupos sociais, com o objetivo de ampliar a visão de mundo dos alunos, reduzindo imagens preconcebidas acerca do outro – os estereótipos – e a ideia de superioridade/inferioridade de uma língua sobre a outra – o etnocentrismo. E este acesso não se dá de outra forma senão por intermédio da cultura.

2.3 MAS, AFINAL, O QUE É CULTURA?

2.3.1 Natureza e cultura... natureza vs. cultura

É comum utilizarmos a natureza humana – e particularidades biológicas – para explicar uma série de opiniões, pressupostos e estereótipos que criamos acerca do outro e de nós mesmos, sem levarmos em consideração fatores como condição social ou econômica, ou momento histórico vivido, por exemplo. A consequência disso é que internalizamos diversos conceitos contraditórios entre si, sem que nos demos conta de fazê-lo.

Dentre os vários exemplos que podem ajudar a explicitar essa contradição, cito dois: no universo esportivo, é comum ouvirmos e dizermos que os negros foram talhados para o atletismo bem como os brancos para a natação. De fato, nos últimos seis jogos olímpicos, incluindo-se aí o mais recente, em Londres, não houve um branco sequer nas finais dos 100m rasos, considerada a prova mais nobre do Atletismo. Da mesma forma, o primeiro nadador

negro a ganhar uma medalha olímpica foi Anthony Nesty, em Seul, 1988. Se, por um lado, este fenômeno pode ser explicado por causas naturais – a densidade óssea maior dos negros ajudaria a suportar mais e melhor os treinamentos com velocidade, mas representariam uma maior dificuldade para flutuar na água –, por outro lado, como desprezar a influência de condições econômicas nos treinamentos e equipamentos oferecidos aos atletas? Ou de uma política governamental de investimento em um determinado esporte, no qual o país tenha mais tradição em medalhas, em detrimento de outro? Esse fato não ajudaria a explicar o fato das romenas colecionarem medalhas na ginástica rítmica, tal como os americanos o fazem no basquete?

Outro exemplo vem da religião. Gisèle Cossard – atualmente Gisèle Omindarewá Cossard – é uma francesa, branca, católica, criada sem maiores contatos com as religiões de matriz africana. Em 1956, ela chegou ao Brasil, acompanhada por seu marido, então embaixador da França no Brasil, se encantou pela obra de Jorge Amado, da qual descobriu os orixás, e abraçou o candomblé como religião, na qual foi, segundo a própria, discriminada por ser branca e estrangeira. Hoje ialorixá famosa, Mãe Giselle de Iemanjá, como é mais conhecida, contabiliza mais de 400 filhos de santo em seu terreiro, localizado no Rio de Janeiro. Contudo, somente com a desconstrução de seu sistema de crenças e de sua criação de classe média francesa, católica e erudita – seu pai era professor primário e sua mãe professora de música e pianista do Conservatório de Paris – é que Gisèle pôde se reconstruir como pessoa, a partir e por meio da literatura e da religião.

Esses exemplos servem para ilustrar o pensamento de Marilena Chauí (2002), para quem "a ideia de natureza humana como algo universal, intemporal e existente em si e por si mesma não se sustenta cientificamente, filosoficamente e empiricamente" (CHAUÍ, 2002, p. 290). A principal razão para isto vem do fato de que nós, seres humanos, somos seres essencialmente culturais. Não obstante, Chauí nos lembra que esta compreensão, por si só, não resolve todos os problemas: somos seres culturais, mas de que cultura estamos falando?

Quando dizemos que alguém tem, ou não tem, cultura, ou que a cultura de um país é mais, ou menos, rica que a de outro país, ou ainda, quando falamos de cultura popular ou erudita, o fazemos dentro de compreensões que carregamos dentro de nós, determinadas pela história e pela cultura, ou seja, segundo nosso contexto sócio-histórico-cultural (AVENA, 2002), uma vez que "o que somos hoje é a consubstanciação do corpo e da mente por meio das construções mentais que vêm sendo elaboradas e reelaboradas ao longo dos milênios a partir dos primórdios das civilizações". (AVENA, 2002, p. 83).

O problema é que entendemos cultura como quem observa um caleidoscópio. Neste, a cada movimento que fazemos, uma nova imagem surge à nossa frente. Da mesma forma, a cada situação nova que se apresenta, a interpretamos de acordo com uma das múltiplas concepções de cultura que trazemos dentro de nós, algumas delas bem contraditórias.

Chauí (2002) apresenta diversos exemplos que ilustram este pensamento. Refletindo sobre essa questão, dois deles me vêm à mente. Na História recente do Brasil, quando muitos diziam que o candidato operário não tinha condições de ser eleito presidente, um dos argumentos ouvidos era o de que a ele faltava cultura, principalmente quando comparado a seu antecessor, homem letrado, sociólogo, professor de uma universidade europeia. Aqui, cultura é vista como educação escolar, e é sinônimo de prestígio e posição social, sendo utilizada como instrumento de discriminação.

Entretanto, quando viajamos pelo Brasil e temos contato com manifestações populares, como, por exemplo, os repentistas no Nordeste, o Boi Bumba no Norte ou o Carnaval mais ao sul do país, ficamos maravilhados, e exaltamos a riqueza cultural do nosso país. Nesse caso, não é a escolaridade ou a posição social daquelas pessoas que nos faz definir aquela performance como cultural, menos ainda atribuímos uma gradação àquela manifestação, até porque tal relação seria preconceituosa e leviana. É, antes, a nossa compreensão de cultura enquanto atividade artística.

Diversos outros exemplos poderiam ser citados aqui, e cada um deles representaria uma, ou várias visões que temos de cultura. Contudo, elas podem ser resumidas em um só pensamento:

A religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas de habitação, os hábitos à mesa, as cerimônias, o modo de relacionar-se com os mais velhos e os mais jovens, com os animais e com a terra, os utensílios, as técnicas, as instituições sociais (como a família) e políticas (como o Estado), os costumes diante da morte, a guerra, o trabalho, as ciências, a Filosofia, as artes, os jogos, as festas, os tribunais, as relações amorosas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso constitui a cultura como invenção da relação com o Outro. (CHAUÍ, 2002, p. 295).

O Outro, nesse caso, é a própria Natureza. Esse conceito de Chauí se articula de forma explícita com a forma ao mesmo tempo poética e clara com que Brandão (2002) descreve a relação entre Natureza e cultura.

Para ele, a cultura é um mundo que nós criamos para que possamos aprender a viver na Natureza. Nós não somos alheios a ela, pelo contrário, somos sujeitos dela e possuímos muito mais semelhanças do que diferenças com os outros seres vivos que dela fazem parte. Assim

como eles, compartilhamos o mesmo mundo, o sentimos, o percebemos e também reagimos a ele. A diferença está na forma como o fazemos, refletindo *o* e *sobre o* mundo à nossa volta, criando e modificando-o de acordo com nossas necessidades. Somos, afinal, "seres da Vida", nas palavras de Lévi-Strauss (*apud* BRANDÃO, 2002). Por conseguinte, se considerarmos que este aspecto – Vida – nos une aos demais seres mais do que qualquer outro, tudo o mais se relativiza, e a cultura passa a ser vista como um dos vários aspectos da Natureza. Ou, como o próprio Brandão (2002, p. 16) se descreve, "eu me vejo como um *ser da natureza*, mas me penso como um *sujeito da cultura*".

A compreensão de Chauí acerca da cultura, vista também enquanto diferença sexual e étnica, corrobora a posição de Laraia (2001), contrária ao determinismo biológico como fator de diferenciação cultural.

Segundo ele, e eu me posiciono a favor dessa perspectiva; diferenças genéticas, como de compleição física, não dão conta de explicar diferenças culturais nem de justificar hábitos, costumes ou comportamentos. Essa ideia é bem resumida nas palavras de Keesing, para quem

"[...] não existe correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado" (*apud* LARAIA, 2001, p. 17).

Destarte, tomando como exemplo o esporte, o estranhamento causado ao vermos uma mulher praticando modalidades antes restritas aos homens, por uma suposta superioridade física ou intelectual, tais como futebol – jogando, apitando ou “bandeirando” – e outras ainda mais intensas, como boxe ou halterofilismo, só pode ser explicado pela ótica do preconceito, pela visão estereotipada da mulher enquanto sexo frágil, inúmeras vezes metaforizada como uma flor. O mesmo preconceito que ainda causa espanto ao vermos uma mulher dirigindo um taxi, um caminhão ou um ônibus; ou o contrário, um homem que fica em casa, cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos, enquanto a mulher sai para trabalhar.

Diferenças de ambiente físico também não são determinantes à diferenciação cultural. Laraia (2001) aponta, e eu mais uma vez me posiciono a favor desse pensamento, que tanto grupos que vivam geograficamente separados, ainda que ligados por questões, por exemplo, climáticas, quanto os que ocupam o mesmo habitat, podem apresentar parâmetros culturais distintos.

Essa perspectiva torna mais rica, ainda que passada, minha viagem ao México, em 2006. Era comum ver, no trajeto entre uma cidade e outra, diversas vilas, ou *pueblos*, dentro dos limites de uma cidade, onde grupos sociais distintos viviam. O meu companheiro de viagem, um biólogo mexicano, professor da Universidade Nacional Autônoma do México, me sinalizava, e eu pude perceber mais claramente, ao entrar em dois ou três destes *pueblos*, que eles possuíam costumes próprios, vestiam-se de forma diferente uns dos outros, muitos deles conservando, inclusive, sua língua materna, que não remontava ao espanhol, mas de origem *Nahuatl*, o grupo de línguas e dialetos astecas, falados no México pré-colonial.

Mas então, se não são determinadas por limites biológicos ou geográficos, as diferenças culturais podem ser explicadas com base em que perspectiva? Laraia (2001) responde a esta pergunta, ao assinalar o processo de **endoculturação**, a absorção de valores e conhecimentos que nos são transmitidos desde o momento do nosso nascimento até o da nossa morte, como fator preponderante de diferenciação cultural. Um exemplo de endoculturação é a trama dos tecidos de *tweed* da Escócia e da Grã Bretanha. A padronagem do tweed tradicional representa muitos vilarejos e famílias que os tem como símbolo individualizado, cuja padronagem específica os distinguem uns dos outros. Em suma, a força que agirá de forma decisiva e será capaz de transpor barreiras de ordem biológica, geográfica ou de qualquer outro tipo é a própria cultura.

Compreendida desta forma, a cultura pode nos libertar dos equívocos, dos estereótipos, dos não conceitos e, sobretudo, de alguns dos preconceitos descritos por Chauí (2002):

- Aquele que ignora que, em sentido antropológico e histórico, todos os humanos são cultos, pois são todos seres culturais;
- Aquele que reduz a cultura à escola e às belas-artes, sem se dar conta de que aquela e estas são efeito da vida cultural e um dos aspectos da cultura, mas não toda a cultura;
- Aquele que, partindo da cultura como cultivo do espírito (obras de pensamento e obras de arte), ignora que a separação entre “cultos” e “incultos”, em sociedades divididas em classes sociais, é resultado de uma organização social que confere a alguns o direito de produção e acesso às obras, negando-o a outros, de tal maneira que, em lugar de um direito, tem-se, de um lado, privilégio e, de outro, exclusão. Em outras palavras, usa-se a cultura como instrumento de discriminação social, econômica e política. (CHAUÍ, 2002, p. 295-296).

Vamos voltar um pouco mais no tempo para compreender melhor o conceito de cultura e sua relação com a Natureza. O vocábulo cultura tem sua origem no Latim *colere*, e significa o cultivo e o cuidado com tudo o que se relaciona à terra. Desta noção, surge o seu primeiro

derivado, agricultura, e outros, que se sucedem: puericultura, que tratava do cuidado com a alma da criança, e culto, que representava o cuidado com os deuses.

A ideia de Natureza, enquanto conjunto das coisas que podem ser observadas ou percebidas – a terra, os deuses, as pessoas – está presente nesses conceitos, aliada à ideia de cuidado, que deve ser compreendido como educação, não apenas a educação formal, escolar, mas a educação voltada para a vida em coletividade, por intermédio das ciências, das instituições e das artes. Em síntese, o conceito de cultura estaria ligado ao de educação e não se oporia ao de Natureza. Pelo contrário, a cultura seria "uma **segunda natureza**, que a educação e os costumes acrescentam à **primeira natureza**, isto é, uma natureza **adquirida**, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza **inata** de cada um". (CHAUÍ, 2002, p. 293).

Natureza e cultura andaram de mãos dadas até o Séc. XVIII, quando esta deixa de se relacionar com o processo – a educação – para se relacionar com o produto – os resultados dessa educação. Com isso, o conceito de cultura passa a se articular mais proximamente com o de Civilização, cujo próprio conceito – vem do Latim *cives*, cidadão – traz em si a ideia de um homem educado, polido e, por extensão, produto da educação. Consequentemente, a cultura começa a ser vista como um sinônimo de realizações e das obras – artísticas, literárias, arquitetônicas etc. – deixadas para a posteridade.

De afastados, os conceitos de Natureza e cultura passaram a estar em campos opostos. Tylor, Kroeber e Kluckhohn (*apud* KUPER, 2002) explicitam esse movimento de oposição, ao defenderem a supremacia das questões culturais em detrimento dos aspectos biológicos, ideia que pode ser resumida nas palavras de Tylor (KUPER, 2002, p. 91), para quem a cultura reflete "a herança não biológica das espécies".

Chauí (2002) o faz dentro da perspectiva kantiana, que expõe uma diferença clara entre o homem, enquanto ser cultural, e a Natureza, com base no binômio **involuntário vs. voluntário**. Para Kant, e outros teóricos a partir dele, a Natureza opera de forma automática, segundo uma série de leis que a rege, enquanto o homem, ser racional, interage de forma consciente, intencional, com o outro e com a própria Natureza, sendo capaz inclusive de modificá-la. Esse pensamento pode ser explicado de outra forma, pelas palavras da própria Chauí: "a Natureza é o reino da **repetição**; a cultura, o da **transformação racional**; portanto, é a relação dos humanos com o tempo e no tempo" (CHAUÍ, 2002, p. 293). Assim, não apenas as obras e realizações do homem, mas suas articulações com a Natureza e a alteridade passam a ser entendidas como cultura, a qual, por sua vez, passa a ser associada à História.

2.3.2 Uma multiplicidade de conceitos

Estabelecer um conceito para cultura tem se constituído em uma tarefa árdua para qualquer pesquisador do tema. Esta dificuldade não advém, como se poderia supor, da escassez de definições existentes. Antes, ela é provocada pelo excesso destas. É possível afirmar que cada campo do conhecimento, as artes, a filosofia, as ciências sociais etc. e, especialmente, a antropologia, apresentam diversas definições e concepções de cultura, devidamente adaptadas e restringidas ao alcance do conhecimento de cada uma delas.

O antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917) foi quem primeiro formalizou um conceito de cultura, embora este já viesse se desenvolvendo na mente humana. Considerado o fundador da antropologia cultural, Tylor tem a sua obra voltada principalmente para a compreensão da cultura. Situados historicamente na Europa do Séc. XIX, seus trabalhos foram até certo ponto influenciados pelas teorias de Darwin, e em grande medida pelo evolucionismo unilinear, segundo o qual as culturas passariam por um processo evolutivo, passando de um estado primitivo, representado pelas sociedades tribais, a outro, plenamente desenvolvido, que seria a cultura dos países europeus. Em uma visão etnocêntrica comum à época, Tylor acreditava que à antropologia caberia a concepção de uma escala evolutiva de civilização, na qual a cultura europeia estaria posicionada em seu extremo mais evoluído.

Para compreender melhor como Tylor chegou a essa compreensão, me debrucei sobre os escritos de Elias (1990) e Kuper (2002). Kuper recorre ao historiador Lucien Febvre para afirmar que *Civilisation* era um termo técnico legal, utilizado para indicar que uma ação penal passara para a esfera civil. Essa noção durou até a década de 1770, quando houve a necessidade da criação de um novo termo que indicasse uma nova noção. Nessa época, a utilização de outra palavra estava em voga: "progresso", com a qual *Civilisation* passou a estar intimamente ligada. Assim, com essa concepção, o termo *Civilisation* passou a fazer parte do "Dicionário da Academia Francesa", em 1798. Ele descrevia o estágio mais avançado de uma cadeia de "civildade, cortesia e sabedoria administrativa" (p. 47), que tinha nos povos "selvagens" e "bárbaros", seus níveis inferiores.

Com o tempo, essa noção de Civilização, cujo modelo imitava a representação de Lamarck das relações entre as espécies, passou a ser questionada – anos mais tarde, a própria teoria de Lamarck foi contestada. Diferentes povos em diversas partes do mundo desenvolveram formas distintas de "civildade, cortesia e sabedoria administrativa". Como consequência, desde o início do Séc. XIX, passou-se a falar em Civilizações, e não mais no termo único, singular. O

conceito de Civilização estava, desse modo, relativizado. Não obstante, duas visões se mantiveram firmes neste período, e se perpetuaram, com o passar do tempo: por um lado, a de Civilização como algo "racional, universal e, acima de tudo, progressista" (KUPER, 2002, p. 50); por outro, como ressalta Elias (2002), como "a consciência que o Ocidente tem de si mesmo" (p. 23), ou seja, tudo aquilo em que o Ocidente se julga superior a outras sociedades, sejam elas antigas ou contemporâneas consideradas mais "primitivas".

Elias demonstra como essas concepções distintas de Civilização se tornaram mais explícitas para os ingleses e franceses, de um lado, e para os alemães, de outro. Enquanto os primeiros expressavam em *Civilization* todo o seu orgulho pelo progresso do Ocidente e da humanidade, atingido, segundo eles, por meio de suas nações, os alemães relativizavam essa importância. Para estes, *Zivilisation* representava tão somente a aparência externa dos seres humanos. Mais do que isso, em uma visão contrastante com a de franceses e ingleses, os alemães entendiam Civilização como algo material e, muitas vezes, alheio a valores nacionais. O que não quer dizer que os alemães não tinham o mesmo sentimento de orgulho que os primeiros. Apenas, esse sentimento era expresso por uma outra palavra: *Kultur*, termo emprestado por Herder da metáfora de Cícero, *cultura animi*, que, por sua vez, estendia a ideia de cultura agrícola, e passava-se a aplicá-la a questões do espírito. Kuper (2002) define bem essa concepção dicotômica dos alemães. Segundo ele, "a civilização é aprimorada com o tempo e transcende as fronteiras nacionais, em contraste com a *Kultur*, limitada no tempo e no espaço e contém uma identidade nacional" (KUPER, 2002, p. 54).

Em outras palavras, em uma relação de tensão constante entre as duas concepções, Civilização era, para franceses e ingleses, um conceito universal, e indicava um processo, sempre voltado "para frente", podendo ser expresso, como exemplifica Elias, mediante fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais ou sociais. Por sua vez, cultura, para alemães, era não apenas um conceito nacional, mas pessoal – uma pessoa só adquiria cultura por intermédio da educação e desenvolvimento espiritual – e se relacionava com os produtos humanos, ou seja, fatos intelectuais, artísticos e religiosos.

Essas visões deixam clara a ótica expansionista da noção de Civilização, em contraste com uma característica mais circunscrita da compreensão de cultura. Civilização pressupõe a exportação de conceitos, juízos, ideias etc. já constituintes de um povo, que passa a expressar o que é – ou deveria ser, para eles – verdade para todos. Cultura, por sua vez, realça a individualidade de um povo. "O que é realmente alemão?" (ELIAS, p. 25) é a pergunta que os

alemães se fazem quando pensam em *Kultur*. Franceses e ingleses já sabem, e querem difundir sua visão de *Civilization* para o resto do mundo.

Em seu trabalho mais importante, *Primitive Culture* (1871), Tylor apresentou uma definição de cultura que é largamente utilizada até hoje. Para ele, "cultura ou Civilização, tomado em seu amplo sentido etnográfico, é um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (TYLOR, 1920, p.1). A partir desse conceito, pode-se compreender cultura como um sistema não hierarquizado que abarca tudo aquilo que se refere a todo e qualquer indivíduo, excetuando-se apenas as questões de ordem biológica. Embora esse conceito tenha se constituído em uma verdadeira revolução intelectual à época, essa definição traz em si ao menos um problema: com tantos elementos e tão distintos entre si, cultura se torna algo fácil de ser descrito, mas difícil, senão impossível, de ser analisado.

Dessa maneira, com o passar dos anos, uma multiplicidade de conceitos acerca do que seja cultura foram formulados, aprimorando e desenvolvendo a ideia inicial de Tylor. No livro "Cultura: revisão crítica de conceitos e definições", de Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn, publicado em 1952, os autores buscaram explicitar o conceito antropológico de cultura. Para tanto, partindo da formulação de Tylor, classificaram outras 163 definições de cultura elaboradas por cientistas sociais norte-americanos, antropólogos em sua maioria. Destas, seis foram colhidas no período entre 1900 e 1918, considerado o período de formação da moderna antropologia norte-americana, e as 157 restantes entre as décadas de 1920 e 1950.

Kuper (2002, p.83) aponta que Kroeber e Kluckhohn "elaboraram uma genealogia para a ideia antropológica de cultura que tinham em mente", inicialmente uma genealogia nacional, ou norte-americana. Com o tempo, porém, passou a ser exclusiva das ciências sociais, como consequência do rompimento dessa com suas origens filosóficas – europeias – e da emergência de um discurso científico característico – americano – sobre cultura.

Em 1980, Gregory Trifonovitch publicou um artigo intitulado "Culture Learning/Culture Teaching", em que assinala, dentre outras coisas, a dificuldade de se definir o termo – ou o conceito de – cultura. Tal dificuldade advém do fato de que, segundo ele, os antropólogos e os cientistas sociais ainda não foram capazes de definir claramente o que eles querem dizer com cultura. Destarte, ele afirma ser possível encontrar mais de 450 definições para a palavra ou o conceito de cultura e apresenta sua favorita como sendo um sistema de comunicação abrangente, o qual "incorpora o comportamento biológico e tecnológico dos seres humanos a

seu sistema verbal e não verbal de comportamento expressivo"⁶ (1980, p. 551), possibilitando a existência da sociedade humana.

Retomando a dicotomia Natureza x cultura, é possível observar que esse conceito apresentado por Trifonovitch não coloca a Natureza em oposição à cultura, mas em posição de complementação do instinto natural, representado pelo comportamento biológico, com a nossa capacidade de gerar cultura, expressa pela habilidade em criar e interagir com o outro.

Geertz (2008) nos explica a origem deste excesso de definições, ao qual ele chamou de pantanal conceitual. Revisitando Susanne Langer e seu livro *Philosophy in a new key*, o autor descreve como certas ideias surgem no meio acadêmico de forma tão avassaladora que seu uso se torna um modismo, explorado à exaustão em cada pensamento e para todos os fins, como se essa ideia fosse uma espécie de chave mestra, que abriria todas as portas e traria respostas a todos os questionamentos acerca do tema. Com o passar do tempo e a consequente familiarização com esse novo pensamento, ele tende a perder não a sua força, mas a versatilidade com que fora empregado inicialmente, em função de uma percepção mais acurada tanto dos problemas advindos de si quanto de suas possibilidades reais de utilização.

A partir desta reflexão, Geertz aponta que o desafio que hoje em dia se apresenta é o de se limitar, especificar, enfocar e conter o significado de cultura "a uma dimensão justa, que realmente assegure a sua importância continuada em vez de debilitá-lo" (GEERTZ, 2008, p.3). Ou, como afirma Keesing (1974), um conceito que "inclua menos e revele mais"⁷.

Keesing defende que as teorias culturais têm se desenvolvido grandemente a partir da visão de cultura dentro de uma perspectiva evolutiva. Ao traçar um paralelo entre as teorias de evolução da cultura e a teoria darwinista de seleção natural, ele percebe mais claramente como o homem, enquanto projeto inacabado, está suscetível a modificações por meio da aprendizagem cultural, e como essas adaptações garantem a continuidade da vida humana em determinados nichos ecológicos. Em sua reflexão, ele apresenta algumas releituras acerca da cultura, com base na definição de duas correntes de pensamento: a que vê a cultura como um sistema adaptativo e a que defende a cultura como um sistema ideacional.

Na primeira categoria estão teóricos como os antropólogos Lewis Binford e Betty Meggers, e o antropólogo Marvin Harris. Segundo Keesing, esta aproximação entre a arqueologia e a antropologia ecológica, e a abordagem evolutiva/ecológica para culturas como

⁶ Minha tradução livre para: "incorporates the biological and technological behavior of human beings with their verbal and nonverbal system of expressive behavior".

⁷ Minha tradução livre para: "includes less and reveals more".

sistemas adaptativos que dela adveio se constitui num dos grandes desenvolvimentos da última década. Na segunda categoria podem ser citados os antropólogos Ward Goodenough, Lévi-Strauss, Clifford Geertz e David Schneider.

Os teóricos que entendem cultura como um sistema adaptativo - chamados de adaptacionistas - a definem como padrões de comportamentos transmitidos socialmente, os quais representam os costumes e o modo de vida das pessoas, incluindo as tecnologias e os modos de organização social, sejam eles econômicos, políticos, religiosos ou de qualquer outra espécie. Destes campos da cultura, os mais adaptáveis, nos quais as mudanças normalmente ocorrem, são os campos da tecnologia, da economia de subsistência e os ligados à produção. Não obstante, qualquer mudança de ordem ambiental, demográfica, tecnológica etc. requer um processo de adaptação por parte das pessoas, que se dá por meio da cultura.

Embora de correntes distintas, os adaptacionistas não negam a importância das teorias ideacionais da cultura. Antes, eles acreditam que os componentes ideacionais podem ter consequências adaptáveis e, por isso mesmo, devem ser levados em consideração:

É necessário considerar a cultura total ao analisar-se a adaptação. Superficialmente, pode-se presumir que a atenção dada poderia limitar-se aos aspectos diretamente relacionados com o ambiente... [Porém] ... quer a análise comece com práticas religiosas, organização social ou algum outro setor de um complexo cultural, ... vai revelar relações funcionais com outras categorias do comportamento que são adaptativas.⁸ (MEGGERS *apud* KEESING, 1974, p. 76-77).

A segunda corrente, que vê cultura como um sistema ideacional, é discutida por Keesing segundo três abordagens: a primeira percebe cultura como um sistema cognitivo. Esta visão surgiu com a emergência do campo da antropologia cognitiva, apontada por Keesing como "a nova etnografia"⁹ (KEESING, 1974, p. 77). Esta vê cultura como um sistema de conhecimento.

A cultura de uma sociedade consiste em tudo o que o indivíduo tem que conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável para seus membros. Cultura não é um fenômeno material; ela não consiste em coisas, pessoas, comportamentos ou emoções. É, mais que isso, uma organização dessas coisas. É a forma das coisas que as pessoas têm em mente, seus modelos para percebê-las, relacioná-las e, por outro lado, interpretá-las.¹⁰ (GOODENOUGH *apud* KEESING, 1974, p. 77).

⁸ Minha tradução livre para: "It is necessary to consider the total culture when analyzing adaptation. Superficially, it might be assumed that attention could be confined to aspects directly related to the environment... [But] whether analysis begins with religious practices, social organization, or some other sector of a cultural complex, ... will reveal functional relationships with other categories of behavior that are adaptive".

⁹ Minha tradução livre para: "the new ethnography".

¹⁰ Minha tradução livre para: "A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members. Culture is not a material phenomenon; it does not consist of

Esta visão de Goodenough deixa clara a oposição à visão adaptacionista. Enquanto a primeira compreende cultura como padrões de comportamento que ocorrem dentro de organizações sociais, os ideacionistas situam a cultura no campo das ideias, como um produto do pensamento. No entanto, esta visão de cultura não se desenvolveu, como nos lembra Keesing, porque as tentativas de se formalizar o conhecimento cultural necessário para que o indivíduo passe a operar em determinados contextos sociais renderam poucos frutos. Além do que, a própria ideia do desenvolvimento de uma "gramática cultural"¹¹ (KEESING, 1974, p. 78) perdeu o sentido em face das múltiplas possibilidades do pensamento humano.

A segunda abordagem de Keesing para a cultura vista como um sistema ideacional concebe a cultura como sistemas estruturais. Esta visão, fortemente influenciada pelo estruturalismo, tem como um dos eixos principais a oposição entre natureza e cultura, tema recorrente na obra de Lévi-Strauss:

Lévi-Strauss vê culturas como sistemas simbólicos compartilhados que são *criações cumulativas da mente*; ele procura descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco, linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais. [...] O mundo físico em que os seres humanos vivem fornece matérias-primas com as quais processos universais da mente elaboram padrões substancialmente diversos mas formalmente semelhantes. [...] O abismo entre a esfera cultural, onde homem impõe sua ordem arbitrária, e o reino da natureza torna-se um eixo principal de polaridade simbólica: "natureza vs cultura" é uma oposição conceitual fundamental em muitos – talvez todos – os tempos e lugares.¹² (KEESING, 1974, p.78-79).

A última abordagem considera cultura como sistemas de símbolos e significados compartilhados pelos membros dessa cultura. Esta abordagem contrasta com a visão cognitiva de cultura pela via de pensamento de Geertz, que a define como "reducionista e ilegitimamente formalista"¹³ (KEESING, 1974, p. 79). Enquanto na visão cognitiva a cultura é vista como algo privado, ou seja, que está dentro das pessoas (o conhecimento, suas crenças, ideias etc.), Geertz entende que a cultura é pública, construída nas relações partilhadas *entre* indivíduos, não dentro

things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the form of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them".

¹¹ Minha tradução livre para: "cultural grammar".

¹² Minha tradução livre para: "Lévi-Strauss views cultures as shared symbolic systems that are cumulative creations of mind; he seeks to discover in the structuring of cultural domains – myth, art, kinship, language – the principles of mind that generate these cultural elaborations. [...] The physical world humans live in provides the raw materials universal processes of mind elaborate into substantively diverse but formally similar patterns. [...] The gulf between the cultural realm, where man imposes his arbitrary order, and the realm of nature becomes a major axis of symbolic polarity: "nature vs culture" is a fundamental conceptual opposition in many – perhaps all – times and places".

¹³ Minha tradução livre para: "reductionistic and spuriously formalistic".

destes. Além disso, o caráter histórico da cultura, expresso pelo acúmulo de experiências passadas de geração a geração, ganha força na definição de Geertz, para quem a cultura

[...] denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p. 66).

Concordando com Geertz sobre o caráter histórico da cultura, Giroux a reconhece:

[...] como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são "dadas". Estas podem ser "inconscientes" ou não; certamente elas são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Na verdade, os indivíduos formam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural. (GIROUX, 1997, p. 167).

Keesing, por sua vez, estabelece uma relação de sinonímia entre as concepções de Geertz e Schneider sobre cultura, ao indicar que o segundo a entende como "um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou 'unidades' e 'regras' sobre relações e modos de comportamento"¹⁴ (KEESING, 1974, p. 80).

2.3.3 Articulações possíveis entre língua e cultura

Em línguas como o inglês e o alemão, os termos língua e linguagem são definidos a partir de apenas um vocábulo – *language* e *sprache*, respectivamente. Este fenômeno evidencia a relação de proximidade entre ambos os conceitos. Saussure (2006) define língua como uma parte determinada e essencial da linguagem. Chauí explica melhor essa relação:

A linguagem nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário elementar e rudimentar, que, gradativamente, tornou-se mais complexo e transformou-se numa língua. (CHAUÍ, 2002, p. 140).

¹⁴ Minha tradução livre para: "a system of symbols and meanings. It comprises categories or "units," and "rules" about relationships and modes of behavior".

Chauí (2002, p. 141) descreve a linguagem como "um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de ideias, valores e sentimentos". Embora reconheça os aspectos verbais – as palavras – e não verbais – gestos, expressão corporal etc. – da linguagem, a autora defende que essa se constitui "quando passa dos meios de expressão aos de significação, ou quando passa do expressivo ao significativo".

Isso equivale a dizer que os aspectos não verbais da linguagem são expressivos, mas não significativos de algo que queiramos comunicar. Por intermédio de nossa linguagem corporal, é possível perceber quando estamos cansados ou com fome, irritados ou tranquilos. Da mesma forma, um gesto pode indicar uma intenção de aproximação ou de repulsa, de medo ou confiança. Todavia, para a teórica, é quando nos expressamos verbalmente que esses sentimentos ganham significado, que o cansaço ou o medo ganham conteúdo.

Particularmente, acho esta visão excessivamente absoluta. Ela me remete de forma contraditória a um ditado famoso, que afirma que "uma imagem vale mais que mil palavras", o que, por si só, também não me parece coerente afirmar. A língua é a expressão máxima da linguagem. Saussure (2006, p. 16-17) já nos havia dito isso em vários momentos, como ao colocá-la "como norma de todas as outras manifestações da linguagem"; Barthes (2004, p. 12), ao afirmar que "esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua", também o fez. Porém, a língua não é a única expressão da linguagem. Se, por um lado, há situações em que não existe outra possibilidade, senão pela palavra, para expressarmos um pensamento ou nos fazermos compreendidos, por outro lado, há diversas outras situações em que um único gesto, ou olhar, bastam. Por exemplo: quantos de nós já não dissemos, ou ouvimos dizer, algo como "meu pai não precisava dizer nada, um olhar e eu já sabia que tinha feito algo errado"?

Embora entenda os aspectos não verbais da linguagem como produtores de significado, e pretenda considerá-los com o destaque devido nesta pesquisa, a natureza de meu trabalho como professor de língua inglesa me compele a dar uma ênfase maior em minhas análises à língua e seus possíveis rebatimentos na relação entre cultura e educação. Mas o que vem a ser a língua? Saussure (2006) a define como uma convenção. Para ele, a língua:

É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. [...] Constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e

da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. [...] É um sistema de signos que exprimem ideias (SAUSSURE, 2006, p. 17 - 24).

Esses conceitos se harmonizam com o conceito de língua adotado por Chauí:

Línguas são convencionais, isto é, surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas determinadas, ou, em outros termos, são fatos culturais. Uma vez constituída uma língua, ela se torna uma estrutura ou um sistema dotado de necessidade interna, passando a funcionar como se fosse algo natural, isto é, como algo que possui suas leis e princípios próprios, independentes dos sujeitos falantes que a empregam. (CHAUÍ, 2002, p. 140).

É possível começar a tecer uma articulação entre língua e cultura segundo os pontos de vista de Helena Brandão acerca da função da linguagem, aqui representada pela língua, e da cultura:

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. (BRANDÃO, 2004, p. 11).

E igualmente para Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 23): “A cultura está mais no quê e no como nós nos trocamos mensagens e nos dizemos palavras e ideias entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que fazemos em e sobre o nosso mundo, ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo”.

Helena Brandão deixa claro, com sua reflexão, que a língua não deve ser entendida como uma ferramenta neutra, que utilizamos apenas para nos comunicarmos uns com os outros. Mais do que isso, enquanto campo de conflito, se constitui em elemento produtor de cultura. Carlos Rodrigues Brandão reforça essa perspectiva ao relacionar a cultura mais enfaticamente com **o que** dizemos – a língua vista como instrumento de comunicação – associado à forma **como** dizemos – a língua enquanto lugar de confronto ideológico.

Giroux (1997) também se coloca de forma contrária à ideia de neutralidade da língua. Para ele, esta não apenas instrui quanto às formas de "nomear" o mundo, mas também introduz relações sociais particulares, com o que concorda Kramsch (1998), ao afirmar que a "língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais¹⁵". Em outras palavras, é mediante a língua, enquanto construto social, que as interações e articulações ocorrem, em uma

¹⁵ Minha tradução livre para: "Language is the principal means whereby we conduct our social lives".

negociação incessante de significados, fazendo com que aquilo a que Brandão (2002) chama de "fios da Vida" se entrelace, produzindo cultura:

Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura. Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quando dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde crianças e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a "falar" as suas várias linguagens. (BRANDÃO, 2002, p. 16-17).

Estas reflexões deixam clara a indissociabilidade entre língua e cultura, concepção defendida por diversos outros pesquisadores, como Keesing (1974, p. 77), para quem língua e cultura estão no mesmo campo epistemológico, no qual "a língua é um subsistema da cultura"¹⁶, ou Brown (2000, p. 177), que nos diz que língua e cultura "estão intrinsecamente entrelaçados de maneira que não se pode separá-las sem que se perca o significado da língua ou da cultura"¹⁷. Vista dessa maneira, a língua pode ser entendida como cultura em sua expressão comunicativa.

Ainda sobre este tema, Kramersch (1998) defende que o uso da língua é moldado e socializado pela cultura. De fato, aquilo que dizemos ou escrevemos, e mais, a forma como o fazemos, são definidos pela nossa cultura. Desde criança aprendemos como nos dirigir às pessoas mais velhas, a não falar com estranhos. Mais tarde aprendemos o que dizer e não dizer no primeiro encontro ou em uma entrevista de emprego. Todas essas interações são mediadas pela língua a partir de concepções culturais, e ao seu domínio podemos chamar de competência cultural. Kramersch defende que a cultura, por meio da língua, exerce forças contraditórias no indivíduo: ela tem um caráter libertador, pois representa o produto das expectativas coletivas comuns, mas também restritivo, ao impor limites às possibilidades de interação criadas pelo indivíduo. Estas forças atuam em contextos sociais, históricos – que juntos compõem o chamado contexto sociocultural – e metafóricos de uso da língua.

A forma como nos relacionamos com o mundo é característica dos grupos sociais a que pertencemos, e é refletida pela língua. Nossos valores e crenças, por exemplo, nos são transmitidos pelo primeiro grupo social a que pertencemos: a família, e são expandidos pelos demais grupos sociais aos quais nos associamos durante nossa vida: os amigos, a escola, a religião

¹⁶ Minha tradução livre para: "Language is a subsystem of culture".

¹⁷ Minha tradução livre para: "intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture".

etc. Kramersch se refere a esses grupos e à forma como a língua é utilizada nesses contextos como **comunidades de discurso**. Para ela, esta é uma visão sincrônica de cultura, que se baseia na maneira de pensar e agir, bem como nos valores dos membros dessas comunidades.

Vista sob uma perspectiva histórica, a língua é responsável pela eternização da cultura. É por intermédio dela, em sua forma escrita, que temos contato com as obras clássicas de Shakespeare, ou que uma obra de Jorge Amado pode ser adaptada para o teatro, cinema ou televisão. Mas também aquilo que vivenciamos, e que transmitimos de forma oral aos nossos filhos, e estes a seus filhos, e assim por diante, é perpetuado pela língua. Kramersch aponta que esta visão diacrônica de cultura representa nossa identidade histórica, representada pela forma como nos representamos no decorrer do tempo.

Além dos contextos sincrônico e diacrônico, Kramersch aponta um terceiro campo no qual a cultura se manifesta: a imaginação. Sobre isso, ela afirma:

As comunidades de discurso caracterizam-se não só por fatos e artefatos, mas também pelos sonhos em comum, fantasias realizadas e não realizadas. Estas fantasias são mediadas através da linguagem, que ao longo da vida dessa comunidade reflete, molda e é uma metáfora para sua realidade cultural.¹⁸ (KRAMSCH, 1998, p. 8).

Por essa razão, é difícil separar, no imaginário cultural dos baianos, a Bahia de Jorge Amado ou ainda, Itapuã de Caymmi ou Vinicius.

Essas reflexões permitem definir cultura como sendo **as diversas possibilidades de expressão e interação de indivíduos integrantes de uma comunidade de discurso em contextos sociais, históricos e simbólicos comuns a esta comunidade, sendo a língua elemento fundamental neste processo.**

2.4 CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

2.4.1 Um encontro com o diferente

¹⁸ Minha tradução livre para: "Discourse communities are characterized not only by facts and artifacts, but by common dreams, fulfilled and unfulfilled imaginings. These imaginings are mediated through the language, that over the life of the community reflects, shapes, and is a metaphor for its cultural reality".

Vimos que, até o Séc. XVIII, o conceito de cultura estava intimamente ligado ao de educação. Com o passar dos anos, a noção de cultura passou a relacionar-se mais proximamente com os produtos da educação – as obras e realizações – do que com o seu processo – a educação em si. Desse modo, ela passou a fazer parte dos estudos no campo da antropologia e outras ciências afins. Como consequência desse afastamento entre cultura e educação, as escolas e os centros de idiomas passaram a ensinar uma língua dando enfoque ao aprendizado de quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Dominando estas quatro habilidades, o indivíduo atingiria proficiência no idioma. Mas isso seria suficiente para que ele se tornasse um sujeito ativo socialmente? Isto é, ele estaria preparado para se comunicar em qualquer contexto cultural que se apresentasse?

Para Kramsch (1998), a língua/linguagem expressa, incorpora e simboliza a realidade cultural: expressa, pois é por meio das palavras que expressamos nossa experiência de vida e nosso conhecimento sobre o mundo. Elas também refletem nossas atitudes, crenças e pontos de vista; incorpora, uma vez que nós também criamos experiências de vida mediante a linguagem, ou seja, o meio pelo qual nos comunicamos com o outro, seja ele verbal – falado ou escrito – ou não verbal – por intermédio de gestos, expressões faciais, tom de voz etc. – cria relações de significado que são compreendidas pelo grupo ao qual pertencemos; por fim, a língua simboliza a realidade cultural por se tratar de um sistema de signos que possui valor cultural. Em outras palavras, a língua nos identifica, é um símbolo de nossa identidade cultural. Por essa razão, uma das formas de se "matar" a cultura de um povo é proibindo que este se comunique em sua própria língua.

Aqui faz-se necessário trazer a distinção entre Ensino de Inglês como Segunda Língua e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, doravante ESL e EFL, respectivamente¹⁹. Enquanto o primeiro se refere ao ensino do idioma que se dá dentro do país em que ele é falado – como nos cursos de intercâmbio, ou voltados para os estrangeiros residentes nestes países – o segundo se refere ao ensino em países nos quais o inglês não é falado como língua oficial, como ocorre no Brasil.

Essa distinção influencia diretamente a forma como a língua se articula com a cultura, e estas com o ensino de uma LE, mais particularmente do Inglês. No ensino de ESL, a articulação proposta por Kramsch (1998) se dá espontaneamente, uma vez que o aprendiz está inserido no contexto cultural da língua, ou seja, ele vive, ainda que temporariamente, a realidade cultural

¹⁹ Do Inglês ESL: English as a Second Language; e EFL: English as a Foreign Language.

do país onde o inglês é falado. Assim, a língua expressa em sala de aula é incorporada fora desta, e vice-versa. No ensino de EFL, ao contrário, o contexto cultural do aprendiz é diverso do contexto em que a língua alvo está inserida. Com isso, é na sala de aula que se constrói a expressão dessa realidade cultural, para que possa então ser confrontada, compreendida e incorporada pelos alunos. Mas de que realidade cultural estamos falando?

Em um mundo cada vez mais globalizado, apoiado em inovações de ordem científica e tecnológica, as relações e interações entre os indivíduos se dão de forma mais rápida e diversificada, tornando as sociedades mais complexas. Nas palavras de Velho (1999):

As sociedades complexas moderno-contemporâneas são constituídas e caracterizam-se por um intenso processo de interação entre grupos e segmentos sociais diferenciados. A própria natureza da complexidade moderna está indissolúvelmente associada ao mercado internacional cada vez mais onipresente, a uma permanente troca cultural através de migrações, viagens, encontros internacionais de todo o tipo, além do fenômeno da cultura e da comunicação de massas. (VELHO, 1999, p. 38)

Por essa razão, partindo, por um lado, da concepção de língua enquanto construto social, cujos sentidos são construídos em cenários específicos, que podem ou não ser comuns a cenários de outras línguas, e, por outro lado, da compreensão de que o ensino de língua Inglesa objetiva a comunicação dentro destes contextos, é possível afirmar que o ensino – e, eventualmente, o domínio – apenas das quatro competências linguísticas não dá conta de preparar o aluno para se posicionar de forma crítica e agir de forma eficaz em qualquer contexto cultural. Para que esse objetivo seja atingido, é preciso que o aluno desenvolva a já citada competência cultural. Em outras palavras, é preciso também preparar o aluno para identificar e compreender as especificidades de cada situação que se lhe apresenta, para que, partindo deste reconhecimento, ele seja capaz de decidir criticamente a forma mais eficaz de interação frente à situação posta. No entanto, acredito firmemente que essa competência não será atingida enquanto os professores e os aprendizes enxergarem a língua Inglesa dentro da perspectiva dicotômica de inglês americano e inglês britânico.

Nos dez anos em que trabalhei em uma escola de idiomas bastante popular em Salvador, inúmeras vezes fui questionado acerca de "qual o Inglês ensinado": americano ou britânico. Da mesma forma, é comum ouvirmos alguém dizer que não gosta de um determinado professor porque "ele fala o Inglês americano", por exemplo, ou que prefere a escola de idiomas "A" em detrimento da "B" pelo fato desta "ensinar o Inglês britânico", ou vice-versa. Estas duas variedades do Inglês, que representam o idioma falado em duas regiões privilegiadas, são quase sempre reconhecidas por nós como as únicas de prestígio, que valem a pena ser ensinadas ou

aprendidas. Aqui, a discussão se dá apenas no campo da preferência por uma ou por outra. Os demais falares são vistos como "bastardos, sem posição social e sem legalidade científica" (CERTEAU, 1993, p. 124).

Outrossim, Certeau (1993) nos chama a atenção para as armadilhas do "mito da unidade original, associada à pureza da língua". O inglês é o idioma falado como língua nativa por quase meio bilhão de pessoas em mais de 50 países, constituindo-se na terceira língua mais falada no mundo, atrás apenas do Chinês e do Espanhol. Se considerarmos os países nos quais o inglês é falado como segunda língua oficial, esse número mais que dobra. Aí estão incluídos países como as Filipinas, a África do Sul, Porto Rico, Kiribati, Lesoto etc. Ainda assim, estes números não incluem os países em que o inglês é falado como segunda língua, porém sem status oficial: Suécia, Dinamarca, Bélgica, Noruega e Holanda, para citar alguns exemplos. Por fim, ao contrário do que se poderia supor, o país no qual o maior número de pessoas fala inglês não são os Estados Unidos ou o Reino Unido, mas a Índia.

Neste contexto, como podemos pensar apenas em inglês americano ou britânico quando estamos ensinando ou aprendendo a língua Inglesa? Como desprezar as infinitas possibilidades de interação entre os milhões de falantes nativos desta língua, e destes com os milhões de não nativos? Pelo contrário, no contexto brasileiro, de ensino de inglês como segunda língua, devemos construir cenários representativos destas interações. Concordando com a análise de Certeau sobre o francês, e compreendendo a validade de sua aplicação ao ensino de inglês, também penso que devemos "aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados mas articulados; pensar o francês no plural; introduzir a relação com o outro (falante de francês ou estrangeiro) como condição necessária da aprendizagem e do intercâmbio linguísticos" (CERTEAU, 1993, p. 125).

Essa tomada de posição implica na conscientização de que os choques culturais se tornarão mais presentes e, por esta razão, os alunos devem ser preparados para lidar com o inesperado e o diferente, ou seja, com as situações que não encontram paralelo em nossa cultura, ou cujo comportamento adotado ou esperado é distinto do nosso.

Isso significa dizer, por exemplo, que, mais que memorizar *I'm fine, thank you* (Vou bem, obrigado) como uma resposta possível para a pergunta *How are you?* (Como vai?), o aluno deve compreender que *How are you?*, na verdade, não é uma pergunta, e sim um cumprimento, que pode ser facilmente substituído por *Hi!* ou *Hello!* (Olá!). Dessa maneira, a resposta esperada não deve ser indicativa do seu estado de espírito naquele momento, e sim também um cumprimento, que pode ser inclusive o próprio *How are you?* (com uma pequena mudança de

ênfase, que passa a estar em *you*, e não mais em *are*.). Destarte, mais que memorizar a expressão inglesa, ele irá compreender não apenas seu significado linguístico, mas o contexto cultural em que está inserida e mais, ele terá a oportunidade de refletir sobre a própria cultura, ao se questionar sobre as formas que utilizamos para nos cumprimentar, inclusive o valor atribuído à pergunta "Como vai?", a qual, neste cenário, tem valor simbólico semelhante em ambas as línguas.

Além desse, há diversos outros cenários a serem considerados, tais como a complexidade da formação de sociedades e as diferenças - gerais e específicas - de idade, sexo e situação socioeconômica. O ensino de língua inglesa, na forma como este ocorre atualmente, em geral, ignora estas diferenças. Em minha experiência como professor de Inglês para adultos, tanto em escolas quanto em centros de idiomas, quase sempre me deparei com materiais didáticos que apresentavam jovens adultos como personagens, com não mais que trinta anos, de classe média, em geral solteiros e sem filhos. A "integração cultural" se dava doravante a inserção de personagens latinos – em sua grande maioria mexicanos ou brasileiros, provavelmente pela proximidade geográfica, no caso dos mexicanos, ou pela necessidade de atender ao mercado brasileiro, no caso dos brasileiros – em visita de férias ou intercâmbio, estes também jovens de classe média, solteiros e sem filhos.

Com isso, as situações e os diálogos apresentados nesses materiais didáticos eram quase sempre os mesmos, ou muito semelhantes, levando a uma concepção muitas vezes homogeneizada da cultura dos países retratados e, não raro, ao desinteresse de uma parte dos alunos, que não se sentia retratada nem conseguia se enxergar nas situações apresentadas.

De fato, no meu percurso como professor, tive alunos mais velhos, em centros de idiomas pelos quais passei, que desistiram de aprender a língua exatamente por esta razão. Segundo eles, dificilmente iriam vivenciar uma situação como as apresentadas nos diálogos, e isso fazia com que eles não vissem sentido em aprender o idioma a partir das situações propostas. Ou seja, estes alunos não manifestaram rejeição ao inglês por questões de ordem linguística, mas por falta de identificação com os aspectos culturais retratados.

Acredito que, mediante a utilização de uma metodologia adequada, o professor possa propiciar ao aluno a possibilidade de que este compreenda as diferenças de ordem linguística e não linguística – os hábitos, gestos, expressões etc. – entre as línguas, e o situe dentro das diversas possibilidades de interação. Em outras palavras, ao desenvolver uma percepção acurada de outras culturas e suas particularidades, o professor ampliará as possibilidades de compreensão não apenas da língua, mas da cultura alvo, favorecendo desse modo o processo

de ensino-aprendizagem. Não obstante, atingir este objetivo não é algo fácil, pois o caminho que leva à percepção cultural é permeado por barreiras que precisam ser transpostas.

2.4.2 Barreiras à percepção cultural

Trifonovitch (1980) aponta a existência de quatro barreiras à percepção cultural. Mais do que barreiras, eu chamaria de conflitos de interesses que dificultam a percepção cultural. Segundo ele, a primeira dessas barreiras, ou conflitos, que já foi discutida aqui, advém da dificuldade de se conceituar cultura. Geertz (2008) afirma que o campo da cultura vem se desenvolvendo sob a máxima do "procure a complexidade e ordene-a" (GEERTZ, 2008, p. 25). Ao traçar um paralelo com a visão iluminista de que o homem e a Natureza formavam uma só peça, organizada, simples e invariante, o autor afirma que o desenvolvimento de uma concepção de cultura passava pela substituição dessa visão clara da relação entre homem e Natureza por outra mais complexa. Na busca por esta concepção mais intrincada de cultura, ou seja, ao investigar a complexidade, os antropólogos a encontraram, porém "numa escala muito mais grandiosa do que jamais imaginaram" (GEERTZ, 2008, p.25), tornando difícil o seu ordenamento, e impossibilitando, até hoje, a existência de um consenso em torno do tema.

Outro obstáculo apontado é a natureza afetiva do aprendizado de uma cultura. Nós adquirimos os valores de nossa cultura e aprendemos a nos posicionar de acordo com os padrões de comportamento que fazem parte de nossa realidade cultural, mas não aprendemos como esses valores e padrões se estruturam. Pior, apenas quando somos confrontados com outras realidades culturais e temos a oportunidade de refletir sobre essas questões, percebemos como são relativas às nossas referências. Penso que um exemplo disso, em nossa cultura, seja o hábito dos filhos não saírem de casa antes de concluírem os estudos, sobretudo nas grandes e médias cidades. Em muitos casos, essa saída se dá apenas após certa independência financeira, quando então estão aptos a se sustentar sozinhos ou a construir uma relação com outra pessoa. Os jovens estadunidenses, ao contrário, são incentivados a sair de casa desde cedo, entre 16 e 17 anos, quando ingressam nas universidades. Por conseguinte, eles deixam suas casas e passam a viver nos *campi*, convivendo com pessoas de diversas regiões do país.

O terceiro conflito apontado pelo autor é o etnocentrismo, definido como "a crença de que a própria cultura é a melhor e sua interpretação do mundo da realidade é a mais confiável

e verdadeira²⁰ (TRIFONOVITCH, 1980, p.551). É importante não confundir etnocentrismo com o orgulho que sentimos de nossa cultura. Choques culturais são inevitáveis quando somos confrontados com indivíduos ou situações relativas a outra cultura, e é comum que, em um primeiro momento, o estranhamento com o diferente nos faça pensar nossa cultura como mais, ou às vezes menos, refinada. Entretanto, o diferente deve ser visto apenas como tal: diferente, no sentido de distinto, nunca de estranho.

Um exemplo ilustrativo dessa reflexão vem de uma experiência pessoal, já citada anteriormente. Em uma viagem ao México, em 2006, estive na cidade de *Oaxaca*, capital do Estado de mesmo nome, onde fui apresentado ao *Chapolin*, uma espécie de grilo, minúsculo, que é vendido tostado em praticamente cada esquina e é motivo de orgulho para os habitantes daquela cidade. Passado o primeiro momento de repulsa, não só pelo inseto, mas pelo hábito cultural de comê-lo, passei a refletir sobre a sua importância para a cultura oaxaquenha. Ao traçar um paralelo com a minha cultura, pude perceber que o *Chapolin*, enquanto alimento e representação de identidade cultural, tem a mesma importância e o mesmo significado que o acarajé, para os baianos. Não os comi, pela persistente sensação de nojo. Mas o nojo agora era apenas pelo alimento em si, não mais pelas hordas de pessoas que cruzavam meu caminho consumindo a iguaria. Menos ainda pelo hábito cultural de comê-los.

Ainda sob a ótica da gradação, penso que o sentimento oposto ao etnocentrismo, ou seja, a visão de descrédito, inferioridade ou desvalorização de nossa cultura também representa uma barreira à percepção cultural. Nos anos em que ensinei em centros de idiomas, não raro, as justificativas apresentadas pelos alunos para estarem estudando a língua Inglesa eram o desejo de compreender os filmes e as canções sem a necessidade de tradução ou a oportunidade de entrar em contato com uma cultura "mais desenvolvida".

Acredito que a supervalorização das culturas americana e britânica seja uma expressão bem visível da potência econômica destes países, representada aqui pela indústria cultural – não apenas a música e o cinema, mas a literatura, a mídia, internet, etc. – aliada ao pouco aprofundamento do contato com essas culturas. A febre dos *livros-que-viraram-filmes-que-inspiraram-séries-de-TV*, como os vários vampiros românticos, ou a saga de Harry Potter, por exemplo, ilustram bem este pensamento. Por isso, penso que uma maior aproximação com os aspectos culturais desses povos - realizada de forma mais abrangente, envolvendo não apenas

²⁰ Minha tradução livre para: "the belief that one's own culture is the best and that his interpretation of the world of reality is the most reliable and truthful".

a música e a literatura, por exemplo, mas as infinitas possibilidades de interação social - possa fazer com que o aluno se posicione perante o diferente sem juízo de valor, sem gradações.

Duas consequências práticas tanto de uma visão etnocêntrica quanto de descrédito nacional e que representam a quarta e última barreira apontada por Trifonovitch (1980), são o preconceito e o prejulgamento. O pouco contato com membros de culturas diversas da nossa e o conhecimento limitado sobre estas culturas são duas das razões principais pelas quais fazemos generalizações e criamos visões estereotipadas sobre uma cultura em relação à outra. Esta perspectiva simplificada do outro não respeita as identidades e diferenças culturais, e perpetua conceitos equivocados. Acerca disso:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 1998, p. 117).

Além do reconhecido pouco contato que temos com membros de outras culturas e do parco conhecimento acerca dessas culturas, gostaria de acrescentar uma terceira razão para a criação de tantas generalizações e estereótipos: certa dose de má vontade e acomodação. Se, por um lado, vivemos em um mundo no qual as fronteiras geográficas são rigidamente demarcadas, por outro lado, este também é um mundo cada vez mais interativo e interconectado. De fato, estamos rodeados por *tablets*, *iPhones* e internet de alta velocidade, em que o acesso a informações acerca de qualquer coisa se dá de forma fácil e instantânea. Tomemos como exemplo o caso específico do IFBA, *campus* de Salvador, *locus* desta pesquisa. A instituição favorece a integração entre professores/alunos e as novas tecnologias (TIC), pois possui uma estrutura razoavelmente satisfatória, que inclui uma sala de línguas estrangeiras, equipada com TV, aparelho de som, DVD, computador com kit multimídia e internet com e sem fio de alta velocidade. Além disso, possui um laboratório de línguas, o LABSIT, equipado com computadores e internet banda larga.

2.4.3 O ensino de aspectos culturais: uma visão desfocada

Além dos conflitos de interesses discutidos no ponto anterior, que se constituem em barreiras à percepção cultural, Kramsch (1993) aponta outros aspectos da relação entre cultura

e ensino de LE, que interferem no aprendizado desta. Segundo a autora, o ensino de aspectos culturais de uma LE se concentra em duas perspectivas: na primeira, estudam-se dados estatísticos (geográficos e históricos), fatos intelectuais (clássicos nas áreas de literatura e arte) e informações sobre costumes (manifestações folclóricas, festividades, comidas típicas etc.), aos quais Bennett (1998) se refere como Cultura com C maiúsculo, ou Cultura objetiva, que também compreende o estudo de sistemas sociais, econômicos, políticos e linguísticos. Os autores concordam que esse foco é importante, porém limitante, pois se concentra em fatos mais do que em sentidos, ou seja, ao nos concentrarmos nos aspectos da Cultura objetiva, deixamos de analisar os aspectos psicológicos, as crenças e valores por trás de suas atitudes. Em outras palavras, "a compreensão da Cultura objetiva pode criar conhecimento, mas não necessariamente gera competência²¹" (BENNETT, 1998, p. 3).

Refletindo com os autores, e com base em minha prática laboral, percebo que dou uma ênfase grande ao trabalho com a Cultura objetiva. Em geral, quando decido trabalhar com cultura, o faço mediante informações estatísticas, ao solicitar que os alunos pesquisem e apresentem à turma países falantes de língua inglesa, sua história, forma de governo, religião, sistema educacional etc. Igualmente, dou ênfase a fatos intelectuais quando insiro canções ou excertos de obras literárias às aulas, para serem discutidos ou interpretados. Por fim, comumente apresento os padrões socioculturais pertencentes à língua inglesa, por meio de vídeos sobre suas comidas típicas, a forma como celebram a independência de seu país e outras datas comemorativas, como o Halloween ou o Dia de Ação de Graças.

A consequência mais palpável dessa abordagem é que os alunos absorvem uma gama enorme de conhecimento, sem, no entanto, refletir sobre os fatos apresentados e o significado deles para a cultura destes povos. Por conseguinte, se por um lado eles passam a conhecer mais sobre os aspectos culturais destes países, por outro lado esse conhecimento não garante que eles possam se comunicar satisfatoriamente com seus indivíduos.

O segundo foco descrito por Kramsch é exatamente o oposto do primeiro, ou seja, o foco em sentidos mais do que em fatos. A ênfase aqui não está nas realizações, mas nos comportamentos e visões cotidianas dos indivíduos. Bennett se refere a isso como cultura subjetiva, ou cultura com "c" minúsculo, definido como "padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por grupos de indivíduos interativos"²² (BENNETT,

²¹ Minha tradução livre para: "Understanding objective culture may create knowledge, but it doesn't necessarily generate competence".

²² Minha tradução livre para: "the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people".

1998, p. 3). Para ele, a compreensão da cultura subjetiva – tanto a nossa quanto a do outro – é mais suscetível de levar à competência intercultural.

Ao contrário das abordagens tradicionais de ensino de LE, que focam quase exclusivamente no estudo da Cultura objetiva, o modelo de comunicação intercultural dá grande ênfase ao estudo da cultura subjetiva. Baseado no tripé língua-cultura-aprendizagem, esse modelo propõe uma fusão desses elementos em uma única abordagem educativa. Trata-se de um campo que busca estudar "como as pessoas compreendem a si mesmas e ao outro através de limites de vários tipos: nacionais, geográficos, étnicos, ocupacionais, de classe ou de gênero"²³ (KRAMSCH, 2001, p. 201).

Para os interculturalistas, a aprendizagem baseada nesse modelo é capaz de desenvolver nos alunos um senso crítico, tornando-os hábeis em não apenas reconhecer, mas em responder adequadamente a estímulos linguísticos e culturais, através de comparações e inferências. Em última instância, o aluno passa a valorizar a diversidade e a compreender a cultura do outro sem julgá-la.

Penso que uma abordagem subjetiva da cultura, em que são apontadas diferenças entre a cultura de origem e a cultura alvo propicia ao aluno a possibilidade de refletir sobre essas diferenças e colocá-las em perspectiva em relação a sua própria cultura. E este construto pode tornar o aluno competente, tanto linguística quanto culturalmente. Contudo, creio ser preciso evidenciar que abordagens baseadas nas culturas objetiva e subjetiva não são excludentes. Pelo contrário, elas se complementam. A cultura de um povo se escreve tanto com "C" maiúsculo quanto minúsculo. Ou seja, ela é constituída tanto pelas instituições que a compõem – a História, a Literatura, os costumes etc. – quanto pelas crenças e padrões de comportamento dos indivíduos que a ela pertencem.

Esta posição vai ao encontro de Kramsch (1993), que defende uma abordagem que a cultura seja tratada com base tanto nos "fatos" quanto nos "sentidos", com a ressalva de que a sala de aula deve constituir-se em um local de tensão constante entre os sentidos próprios dos alunos, familiares à sua cultura, em contraposição aos sentidos incógnitos dos falantes da língua alvo. Esta tensão, geradora de questionamentos, problematizações e reflexões, culminará com uma compreensão mais ampla da cultura alvo, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem da língua.

²³ Minha tradução livre para: "how people understand each other across group boundaries of various sorts: national, geographical, ethnic, occupational, class or gender".

Como visto, os desafios ao ensino – e ao estudo – de uma LE dentro de uma perspectiva cultural são grandes e passam por uma revisão nas pré-concepções acerca do idioma e por uma mudança dos paradigmas de ensino e da aprendizagem, tanto por parte do professor quanto do aluno. Porém, acredito firmemente que o professor poderá atingir este objetivo, por intermédio de um trabalho articulado entre a língua inglesa, em seus aspectos verbais e não verbais, e cultura, tanto de origem quanto da língua alvo. Em outras palavras, tal objetivo pode ser atingido com a realização de um trabalho em que, além de estudar questões de ordem linguística, igualmente fundamentais à compreensão do idioma, os alunos sejam expostos aos diversos cenários – de diferenças de idade, gênero e socioeconômicas, dentre outras – que compõem a cultura alvo, encorajando-os a refletir sobre sua própria cultura mediante o contato com o outro, numa perspectiva plural de mundo, sem distorções criadas por estereótipos e generalizações.

3 METODOLOGIA

3.1 PERCURSO TEÓRICO/METODOLÓGICO

Galeffi (2009) defende que, antes de pensarmos na dicotomia entre qualitativo e quantitativo, devemos levar em consideração o fato de estarmos acima de tudo investigando a natureza humana, com o objetivo de obter o conhecimento necessário para ser aplicado em benefício dos indivíduos e da sociedade. Visto dessa maneira, em um primeiro momento, não há separação entre o que é objetivo e o que é subjetivo. Segundo ele, essa separação é de ordem cultural, e resulta de modelos criados e sedimentados, os quais conhecemos como quantitativo e qualitativo, ou, respectivamente, "o modelo físico-matemático de realidade objetiva e o modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva". (GALEFFI, 2009, p. 17)

No modelo quantitativo, a realidade é descrita de forma objetiva, segundo eventos que podem tanto ser observados quanto mensurados. Em outras palavras, os fenômenos são descritos de forma matematizada e geometrizada, facilitando a adoção de um rigor que se apresenta como consequência de regras, métodos e princípios inerentes a esta abordagem.

Por sua vez, o modelo qualitativo se caracteriza pela observação e análise do sujeito humano ou, como afirma Galeffi (2009, p. 27), "um saber relativo à sustentabilidade da existência humana em sua morada planetária". Esse pressuposto deixa claro o caráter subjetivo de uma pesquisa qualitativa, explicitado nas palavras de Minayo e Sanches (1993), para quem:

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

O objetivo fundamental em uma pesquisa qualitativa não é lançar hipóteses. A base é o levantamento de questões. Ao pesquisador cabe questionar a realidade e comprometer-se a ir a campo pesquisá-la. O rigor a ser buscado, mais que rigor técnico, é o rigor ético, político.

André (2007) defende que a abordagem qualitativa da pesquisa se origina da concepção fenomenológica de conhecimento, na qual também se encontra a etnografia. Para compreender melhor essa natureza fenomenológica da etnografia, é preciso que nos detenhamos um pouco nos princípios da fenomenologia. Ao longo dos anos, vimos um movimento de categorização das ciências em duras e moles. Não raro, as primeiras – a matemática, a física etc. – são vistas como superiores às segundas – as ciências humanas. Uma das razões para essa visão de supremacia de uma sobre a outra se dá pelo caráter imputadamente objetivo dado às ciências duras e subjetivo às ditas moles. Galeffi (2009, p.20) nos traz dois termos empregados por Morin (2004, 2005), que ilustram bem este panorama: *homo sapiens* e *homo demens*. O "homem sábio" seria aquele que compreende o mundo por meio da lógica, da objetividade, dos conceitos prévios, enquanto o "homem louco" enxergaria a realidade sob a via da subjetividade.

A fenomenologia nasce como uma tentativa de dar consistência, ou rigor, às ciências humanas mediante uma atitude de reflexão sobre o conhecimento. Suas bases foram fundadas pelo filósofo e matemático Edmund Husserl, que a define, nas palavras de Galeffi (2000, p. 14), como "método da crítica do conhecimento universal das essências". Essência aqui refere-se a tudo o que é característico de um objeto, sem o qual não o reconheceríamos como tal.

Para Galeffi (2009, p. 43), a fenomenologia é "um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo".

Complementando esta definição, Martins (1992) entende a fenomenologia como "um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos" (MARTINS, 1992, p. 50).

Trata-se, pois, de um método descritivo, que se propõe a estudar o fenômeno, termo originário do grego *phainómenon* – "aquilo que aparece". O rigor aparece na forma como o fenômeno é observado. Para Husserl, ao se investigar um fenômeno, é preciso que seja feita uma redução fenomenológica, ou *epoché*, que consiste em uma "suspensão do juízo" ou "contemplação desinteressada". Isto significa que é preciso perder, como nos ensina Galeffi (2009, p. 24 - 25), "a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante" pois somente "deixando de lado nossa crença ingênua no mundo real e-ou ideal que se pode alcançar uma elaboração crítica que satisfaça a requisição de uma ciência articuladora da totalidade vivente".

Não obstante, *epoché* não deve ser confundida nem implicar em neutralidade científica. Pelo contrário, a *epoché* é feita de forma rigorosa. Trata-se de analisar o fenômeno como ele se apresenta, significa o "ir às coisas mesmas" de Husserl, sem se regular por concepções prévias, e deixando de lado quaisquer preconceitos ou interesses.

É possível afirmar, com base nessas considerações, que a Fenomenologia demanda um novo conceito de realidade, pois há "um abismo entre aquilo que se encontra formalizado fora de nós, e que não depende de nossa vontade [a realidade objetiva], e aquilo que se encontra dentro de nós, e que também não depende da nossa vontade [a realidade subjetiva]" (GALEFFI, 2009, p.23). A realidade exterior, objetiva, dos conceitos postos, existentes, quando exclusivamente considerada, não serve a seus propósitos. O "ir às coisas mesmas" significa observar os fenômenos com um olhar atento, crítico, consciente; se perguntar o que, por que e como, atendo-se exclusivamente ao objeto em si mesmo. A realidade passa então a ser algo subjetivo, o resultado dessa observação e dessas reflexões. É exatamente este movimento que preconiza a fenomenologia. Um movimento de ir-e-vir. É preciso ir até o fenômeno e nos voltarmos para dentro de nós, para que possamos refletir sobre o que vivenciamos. Só dessa maneira poderemos compreendê-lo e descrevê-lo com rigor.

A partir dessas reflexões, e por considerar as especificidades do objeto de investigação, a pesquisa proposta aqui será realizada considerando-se o paradigma qualitativo, um estudo de caso "do tipo etnográfico" (ANDRÉ, 2007, p. 28). É importante salientar que não se trata de uma pesquisa etnográfica e sim de uma "adaptação da etnografia à educação" (ANDRÉ, 2007, p. 28), ou seja, serão utilizadas técnicas de pesquisa tradicionalmente associadas à etnografia, tais como entrevistas, análise de documentos e observação de aulas.

A proposta de *pesquisar com* o outro investe uma pesquisa de inspiração etnográfica de um caráter de interatividade, do qual não pode prescindir. Isso quer dizer que ao pesquisador, a quem passo a chamar de etnopesquisador, ou etnógrafo, cabe não somente ir até o outro, mas também *caminhar-com* o outro, na busca de "*descrever para compreender*" (MACEDO, 2010, p. 9) a realidade dos atores sociais, suas ações, atos e atividades. Nas palavras de Macedo (2010), a pesquisa etnográfica enseja saber:

Como se estrutura a estrutura? Como se organiza o tecido cultural por suas múltiplas e complexas interações? Como os sujeitos imersos nos seus coletivos sociais significam e ressignificam suas ações? Pela via das ações dos atores sociais, como se dá reflexivamente a relação instituinte/instituído? (MACEDO, 2010, p. 13-14).

A busca por respostas a estas questões é geradora de tensões, uma vez que são mundos de realidades distintas que colidem e, ao fazê-lo, modificam o outro e se modificam, fazendo com que os atores envolvidos, observados e observadores, reflitam sobre suas próprias realidades, criando e recriando novas realidades.

Essas reflexões deixam clara a necessidade de um envolvimento próximo e reflexivo entre os sujeitos observador e observado. Em parte porque uma pesquisa que pretende utilizar técnicas da etnografia pressupõe uma disponibilização à apropriação e à descrição dos processos instituintes do/instituídos no sujeito observado. Nesse percurso, o etnopsiquisador enfrenta, como explicita Geertz (2008, p. 7), "uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar". De onde se pode inferir que somente uma descrição apurada dessas estruturas conceituais é capaz de tomar esse estranhamento e transformá-lo em familiar.

No entanto, um envolvimento como esse pode trazer em si certas armadilhas. Se por um lado é fundamental que o etnógrafo esteja envolvido de forma intensa e extensa com o sujeito observado e com seu campo de investigações, por outro lado esse envolvimento pode fazer com que ele não consiga se distanciar criticamente dos pontos de vista expostos pelo outro no campo de pesquisa, e acabe por aderir a eles, elaborando, ao final da pesquisa, análises não necessariamente pertinentes, pondo em risco a objetividade do conhecimento produzido.

Por fim, é preciso considerar que o etnopsiquisador produz um metadiscorso sobre o outro, ou seja, ele compõe sua escrita segundo sua compreensão particular acerca do discurso do outro, em uma narrativa que busca trazer, "pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética, a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo" (MACEDO, 2010, p. 10). Uma escrita que parte desses pressupostos só pode ser conseguida com o adensamento da relação entre o sujeito observador e o sujeito observado, e demanda uma série de pré-requisitos: sensibilidade e rigor para perceber e descrever os "fatos miúdos" (p. 82), olhar clínico, ou seja, um modo de olhar para compreender, suspensão de pré-conceitos – *epoché* – para que se possa ter acesso à narrativa do outro e, assim, melhor compreendê-lo e principalmente ética, características que só podem ser atingidas com uma participação observadora e reflexiva por parte do etnopsiquisador.

3.2 DEFINIÇÕES DA PESQUISA

O *locus* escolhido para esta pesquisa foi o IFBA, *campus* de Salvador, local onde ministro aulas de Língua Inglesa, nas modalidades Integrada e Subsequente. Por sua vez, os sujeitos da pesquisa foram seis professoras que ministram aulas da mesma disciplina nos 2º e 3º anos do Integrado. Esta opção se justifica pelo fato de que essas são as séries em que a disciplina Língua Inglesa é oferecida no IFBA, *campus* de Salvador. Por fim, a pesquisa foi realizada no 2º bimestre do ano letivo, enquanto a análise dos dados obtidos e as conclusões da pesquisa foram feitas nos bimestres seguintes.

Ao longo da pesquisa de campo, a Coordenação de Linguagens do IFBA, *campus* de Salvador, contava com 13 professores de Língua Inglesa, os quais ministravam aulas nas modalidades Integrada e Subsequente, além de cursos do PROEJA e do Ensino Superior. Não havia, naquele momento, professores substitutos, temporários ou de qualquer outro tipo em exercício na Coordenação. Para compreender como esses professores encontravam-se distribuídos nas diversas modalidades e níveis de ensino e explicitar os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, foi construída a Figura 04, a seguir. É importante salientar que alguns desses professores ensinavam em mais de uma modalidade, portanto, a soma total de professores por modalidade não corresponde ao total de professores lotados à época na Coordenação.

MODALIDADE	PROFESSORES
Integrada	11
Subsequente	5
PROEJA	2
Superior	1

Figura 04 – Quantitativo de professores por modalidade/níveis de ensino.
Fonte: Coordenação de Linguagens do IFBA, *campus* de Salvador.

A escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre aqueles que trabalham regularmente com as quatro habilidades comunicativas em suas aulas: audição, fala, leitura e escrita. Foi observado, por sua vez, que os professores que obedeciam a esse critério ensinavam na modalidade Integrada. Destarte, a definição dos professores participantes desta pesquisa se deu conforme a Figura 05.

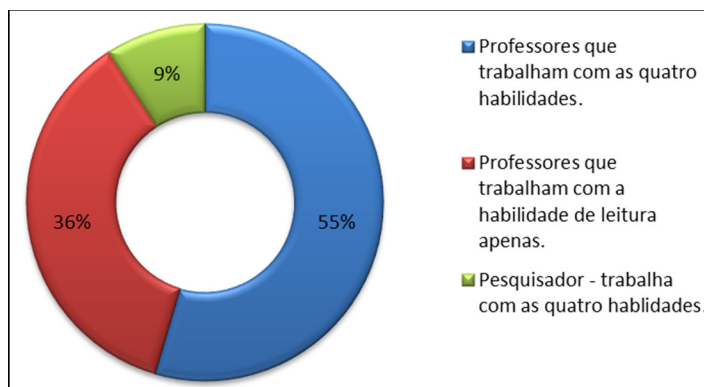


Figura 05: Professores x habilidades que ensinam.
 Fonte: Coordenação de Linguagens – IFBA, *campus* de Salvador.

Desse gráfico é possível depreender-se que 64% dos professores do Integrado – sete professores – trabalham com as quatro habilidades. Excluindo-se o pesquisador, dá-se o número final de sujeitos desta pesquisa – seis professoras. Todas foram convidadas e aceitaram participar da pesquisa.

A metodologia de investigação utilizada foi o estudo de caso, com a utilização de técnicas da etnografia, pois permite, por intermédio de várias fontes de informação, investigar um fenômeno dentro do contexto em que está inserido, com vistas a compreender um interesse singular, promovendo uma análise profunda dos resultados. Macedo (2010) explicita as características de um estudo de caso de natureza qualitativa, as quais se aplicam a esta pesquisa. Segundo ele, os estudos de caso:

- a) Visam à descoberta, ou seja, à busca de novas respostas a suas indagações e de novas indagações a partir das respostas obtidas;
- b) Valorizam a interpretação do contexto;
- c) Retratam a realidade de forma densa, refinada e profunda;
- d) Estabelecem planos de relações com o objeto pesquisado; e
- e) Valem-se de uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes, pois pressupõe que a realidade pode ser vista e construída sob diferentes perspectivas.

André (2007) advoga que, além de utilizar as técnicas habitualmente associadas à etnografia, para ser considerado um estudo do tipo etnográfico, é preciso: interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, já que a mediação de dados é feita pelo pesquisador;

ênfase no processo, e não no produto; preocupação em retratar a visão pessoal dos sujeitos; e a existência de um trabalho de campo. Para tanto, é necessário um sistema com limites bem definidos – uma pessoa ou um grupo social, ou ainda um programa ou uma instituição.

As duas técnicas de pesquisa utilizadas e os três dispositivos de coleta de dados aplicados na pesquisa foram, respectivamente:

- **Pesquisa de campo:** abrange a observação de um fenômeno no contexto em que ocorre, com o objetivo de, como consequência da coleta de dados referentes a ele, compreender o problema da pesquisa. Os dispositivos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa serão descritos adiante.
- **Pesquisa documental e bibliográfica:** a primeira refere-se à coleta de dados restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, e são chamadas de fontes primárias; a segunda, chamada de fonte secundária, refere-se à bibliografia publicada – livros, pesquisas, teses etc. – e meios de comunicação oral – radio, cinema, televisão etc. Nesta pesquisa, além da etapa bibliográfica, foram analisados a ementa da disciplina, o livro didático, apostilas e atividades complementares.
- **Questionário:** antes da observação de suas aulas, cada professora foi convidada a responder um questionário (APÊNDICE A), confeccionado com perguntas fechadas e de múltipla escolha. Nele, constam perguntas relativas a dados pessoais – nome e idade – acadêmicos – escolaridade, onde e como aprenderam a língua inglesa – experiência profissional – instituições de ensino onde já trabalhou – e vivência, tanto em outros estados dentro do Brasil quanto no exterior – com enumeração de aspectos culturais observados na Bahia, no Brasil e nos países visitados.
- **Observação não participante:** mais que um ato mecânico de registro, a observação tem o objetivo de examinar o fenômeno estudado. Desse modo, duas aulas de cada professora foram observadas em sequência e, mediante a utilização de um Formulário de Observação de Aulas (APÊNDICE C), os eventos e o momento em que estes ocorreram foram registrados. Essa tabela permite fazer inferências que servem de base para responder as minhas duas últimas questões de pesquisa: **De onde vem o estímulo para o trabalho com cultura? Das atividades propostas pelos sujeitos da pesquisa, da sua própria fala, nas interações com os alunos, ou destes, mediante as interações entre si e com as professoras?** e **A articulação entre cultura e língua se**

dá, nos termos definidos por Bennett (1998), mediante o ensino da Cultura objetiva ou da cultura subjetiva?

- **Entrevista:** Selltiz (1965) afirma que as entrevistas têm seis objetivos:
 - a. *Averiguação de "fatos"*. Descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.
 - b. *Determinação das opiniões sobre os "fatos"*. Conhecer o que as pessoas pensam ou acreditam que os fatos sejam.
 - c. *Determinação de sentimentos*. Compreender a conduta de alguém por meio de seus sentimentos e anseios.
 - d. *Descoberta de planos de ação*. Descobrir, por meio das definições individuais dadas, qual a conduta adequada em determinadas situações, a fim de prever qual seria a sua. As definições adequadas da ação apresentam em geral dois componentes: os padrões éticos do que deveria ter sido feito e considerações práticas do que é possível fazer.
 - e. *Conduta atual ou do passado*. Inferir que conduta a pessoa terá no futuro, conhecendo a maneira pela qual ela se comportou no passado ou se comporta no presente, em determinadas situações.
 - f. *Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas*. Descobrir por que e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e conduta. (SELLTIZ *apud* MARCONI & LAKATOS, 2006, p. 93).

A entrevista foi dividida em duas partes: a primeira, conduzida antes da observação da primeira aula, constituía um teste de associação de palavras (APÊNDICE B), o qual buscou compreender a visão de língua e cultura por parte das professoras, constituindo-se em respostas a minha primeira questão de pesquisa: **Qual a compreensão das professoras sobre língua e cultura?** A segunda parte da entrevista (APÊNDICE B), conduzida após a observação da última aula de cada professora, foi composta por duas perguntas acerca dos objetivos de se trabalhar com aspectos culturais em sala de aula e sobre quais desses aspectos são efetivamente trabalhados em suas aulas. Os dados obtidos nessa fase da entrevista serviram para contrastar com a prática de cada professor, observada nas aulas, e objeto da minha segunda questão de pesquisa: **Há coerência entre o que as professoras afirmam fazer em sala de aula e o que realmente fazem, em relação aos objetivos da abordagem cultural em sala de aula?**

4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o caminho metodológico traçado, foi preciso tomar uma decisão acerca das técnicas necessárias ao procedimento da análise dos dados coletados mediante a aplicação dos questionários, a realização das entrevistas e as observações de aula. A escolha recaiu sobre a técnica da Análise de Conteúdo, a qual passarei a me referir a partir deste ponto como AC. Por intermédio dessa técnica, foi possível "descrever, desvelar, inferir, explicar, analisar e, por fim, interpretar" (AVENA, 2002, p. 137) as percepções das professoras participantes desta pesquisa acerca do conceito de cultura e da sua influência e contribuições nas aulas de Língua Inglesa, disciplina que ministram.

Para compreender os pressupostos e o funcionamento da AC, me apoiei sobretudo na dissertação de Avena (2002) e nos escritos de Bardin (2000) e Franco (2005).

4.1 CONCEITOS INICIAIS

Já no prefácio de sua obra, Análise de Conteúdo, Bardin a define de forma precisa, como sendo

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 2000, p. 9).

Por sua vez, Franco destaca a importância da mensagem como ponto de partida para a AC. Segundo ela,

Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?... e assim por

diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2005, p. 20).

Por fim, na concepção de Avena:

Na análise de conteúdo, o analista faz a tentativa de compreender o sentido da comunicação desviando seu olhar para outros significados que não aqueles evidentes, explícitos. O seu olhar está voltado para outras mensagens que se encontram nas entrelinhas e não ao pé da letra, mensagens que estão num segundo plano (AVENA, 2002, p. 145).

Acerca da importância da mensagem, Bardin (2000) aponta que a AC pretende compreendê-la "para além dos seus significados imediatos", objetivando "a ultrapassagem da incerteza" e o "enriquecimento da leitura", que se constituem nas "linhas de força do seu desenvolvimento histórico" (BARDIN, 2000, p. 29).

4.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Práticas de AC já eram realizadas muito antes do termo ganhar significado, o que só foi ocorrer em 1941, quando o termo Análise de Conteúdo foi cunhado em um encontro sobre pesquisa interdisciplinar em comunicação de massa, realizado em Chicago. Por exemplo, a hermenêutica bíblica, que consiste na interpretação dos textos sagrados, é uma prática de tradição bastante antiga. Santana (2009) nos lembra que há registros de interpretação de seus escritos na própria Bíblia, como em João 1:42 e 9:7; Hebreus 7:2 e Lucas 24:27.

Porém, a sistematização da AC começou a ganhar seus contornos iniciais no Séc. XIX, por intermédio do francês Bourbon, que, entre os anos de 1888 e 1892, se ocupou de apreender as emoções e tendências da linguagem, mediante o estudo da Bíblia, mais precisamente do Livro do Êxodo.

No início do Séc. XX, a AC se desenvolveu nos EUA, graças inicialmente à Escola de Jornalismo da Colúmbia. Jornais passaram a ser exaustivamente analisados sob a ótica da contagem e da medida: o tamanho dos títulos dos artigos era avaliado, seu nível de "sensacionalismo" era medido etc. Nessa época, a AC foi utilizada também com o objetivo de colher opiniões acerca de fatos relacionados à 1ª Guerra Mundial (1914 – 1918), sobretudo o estudo da propaganda, em que se destacam as análises de H. D. Lasswell. Anos mais tarde, em

1927, é publicado seu livro *Propaganda Technique in the World War*²⁴. Em ambos os casos, porém, os resultados obtidos foram apenas descritivos, carecendo de uma análise mais interpretativa dos fatos.

Nos anos de 1930, com o desenvolvimento da Linguística Aplicada, a AC passou a ser objeto de uma disputa que persiste até os dias atuais. Inicialmente ignorando-se uma a outra, a partir da década de 1960, a AC passa a ser confrontada. De um lado estavam os linguistas, os quais reivindicavam a exclusividade sobre seu uso; do outro, a Psicologia Social, que também a utiliza, e para quem a linguagem é definida "como um conjunto de indicadores de fenômenos não-linguísticos" (MOSKOVICI *apud* FRANCO, 2005, p. 9). Todavia, esta questão não será aprofundada aqui, pois este não é o objetivo da escolha da AC enquanto técnica de pesquisa.

Na década seguinte, a ênfase recaiu sobre a investigação política, sobretudo devido à 2ª Guerra Mundial, com o governo norteamericano chegando a incentivar análises que viessem a desmascarar a "imprensa subversiva", principalmente os suspeitos de propaganda nazista. O período do pós-guerra assistiu a um desinteresse – e até descrédito – da AC, até o seu renascimento na década de 1950, com as contribuições da Etnologia, da História, da Psiquiatria, da Psicanálise e da Linguística. Dois modelos epistemológicos são desenvolvidos nessa época: o modelo **instrumental**, de George e Mahl, e o **representacional**, de Osgood. Este atualiza dois dos procedimentos que serão adotados nesta pesquisa: a análise das asserções avaliadoras de uma mensagem e a análise das co-ocorrências. Bardin (2000) cita I. de Sola Pool (1959) para deixar clara a diferença entre os modelos:

De maneira grosseira, arrogamo-nos o direito de dizer que "representacional" significa que o ponto importante no que diz respeito à comunicação é o revelado pelo conteúdo dos *items* léxicos nela presentes, isto é, que algo nas palavras da mensagem permite ter indicadores válidos sem que se considerem as circunstâncias, sendo a mensagem o que o analista observa. *Grosso modo*, "instrumental" significa que o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula dados o seu contexto e as suas circunstâncias.
(POOL *apud* BARDIN, 2000, p. 20-21).

Em 1955, Osgood organizou um congresso no qual apresentou as abordagens quantitativa e qualitativa em AC. Embora alguns investigadores passassem a contrapor essas abordagens, a AC deixou de se ocupar de aspectos exclusivamente quantitativos, incorporando também elementos de análise qualitativa. Dessa maneira, a abordagem quantitativa priorizaria a frequência com que determinados itens apareceriam no texto, enquanto a abordagem qualitativa

²⁴ Técnica de Propaganda na Segunda Guerra, em tradução livre do autor da pesquisa.

daria ênfase a reflexões acerca da presença ou da ausência desses itens no texto. Osgood criou e aperfeiçoou certos modelos, ou procedimentos, que atendiam às duas abordagens, como afirma Bardin (2000, p. 21): a "análise das asserções avaliadoras de uma mensagem" e a "análise das co-ocorrências". É dela a descrição precisa desse movimento:

[...] a análise de conteúdo já não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo (cf. os inventários dos jornais do princípio do século), antes se tomando consciência de que a sua função ou o seu objectivo é a inferência. Que esta inferência se realize tendo por base indicadores de frequência, ou, cada vez mais assiduamente, com a ajuda de indicadores combinados (cf. análise das co-ocorrências), toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações. (BARDIN, 2000, p. 21-22).

Atualmente, a AC é bastante utilizada como técnica única ou associada a outras técnicas de pesquisa, principalmente com os objetivos de compreender os efeitos da comunicação e de testar hipóteses em pesquisas. Essa utilização crescente da AC está diretamente ligada ao fato de que antes seu uso era limitado à análise de documentos existentes – livros, jornais, documentos pessoais etc. – enquanto hoje, além desses, é possível se valer de documentos orais, advindos de entrevistas e observações, por exemplo.

4.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Vimos que no início do século passado, a AC esteve assentada em modelos *behavioristas*, que tinham o objetivo de "descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo de rigor e cientificidade" (BARDIN, 2000, p.16). Estes modelos se baseiam na relação emissor – estímulo – receptor, e podem ser definidos por intermédio da fórmula proposta por Lasswell (1978): "Quem diz o quê, em que canal, para quem, com que efeito". Queiroz (2007) cita Holsti (1969, p. 24) para acrescentar mais uma pergunta a este modelo – "porquê"? – e apresentá-lo graficamente, a seguir:

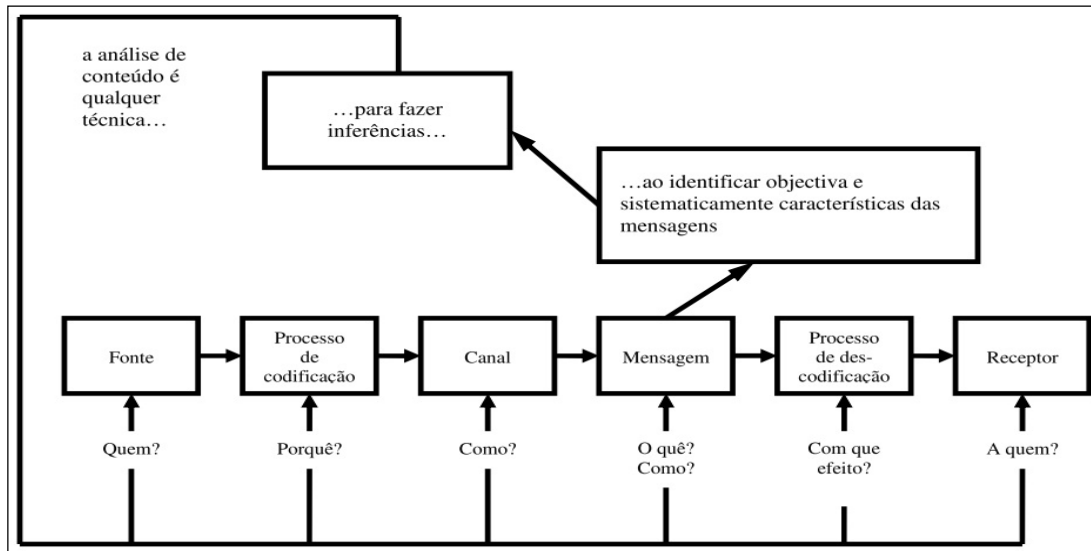


Figura 06: A análise de conteúdo e o paradigma da comunicação.

Fonte: Queiroz (2007, p. 52).

Esse modelo se aplica à AC, uma vez que a ênfase recai sobre a mensagem, mas também pode ser utilizado para diversas outras modalidades de investigação, como reitera Lasswell:

Aqueles que estudam o "quem" – o comunicador – se interessam pelos fatores que iniciam e guiam o ato comunicativo. Essa subdivisão do campo de pesquisa é chamada *análise de controle*. Os especialistas que focalizam o "diz o quê" ocupam-se da *análise de conteúdo*. Aqueles que se interessam principalmente pelo rádio, imprensa, cinema e outros canais de comunicação fazem a *análise de meios (media)*. Quando o principal problema diz respeito às pessoas atingidas pelos meios de comunicação, falamos de *análise de audiência*. Se for o caso do impacto sobre as audiências, o problema será de *análise de efeitos* (LASSWELL, 1978, p. 105).

A Figura 06 deixa claro o principal objetivo da AC: interpretar a mensagem com base na descrição objetiva e sistemática de suas características. Trata-se de ir a fundo no texto, em busca do seu "verdadeiro" conteúdo. Em outras palavras, trata-se de acessar, com o objetivo de caracterizar, as condições – psicológicas, sociológicas, culturais etc. – de produção e não os próprios textos (BARDIN, 2000). E o meio para se atingir esse objetivo é a inferência. É ela quem vai apontar padrões de regularidade no texto e sinalizar os mecanismos que produzem um determinado tipo de discurso, em circunstâncias específicas, a que Pêcheux (*apud* BARDIN, 2000) chama de condições de produção e Bardin, de variáveis inferidas.

De fato, por intermédio da AC é possível descrever as características do texto e fazer inferências a respeito tanto dos antecedentes quanto dos efeitos da comunicação, em busca de conclusões e de respostas, respectivamente, às questões: "O que é que *conduziu* a um determinado enunciado?" e "Quais as *consequências* que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?" (BARDIN, 2000, p. 39). Outrossim, é preciso reiterar que uma AC

que se atém à caracterização do texto, sem se ocupar dos antecedentes e dos efeitos da comunicação pouco contribui para a compreensão de seus produtores, como nos lembra Franco (2005).

A partir dessas reflexões, é possível se chegar a outra: o que torna possível o processo de AC é o cruzamento do texto produzido – a estrutura semântica ou linguística – com as condições em que este foi elaborado – a estrutura psicológica ou sociológica. Bardin (2000) propõe uma metáfora cartesiana para explicar melhor esse cruzamento. Para ela, há um plano sincrônico – horizontal – que representa o texto produzido e seu estudo descritivo, e outro, diacrônico – vertical – que representa as condições de produção. A AC ocorre exatamente mediante a interseção entre esses dois eixos, como pode ser demonstrado na Figura 07, a seguir:

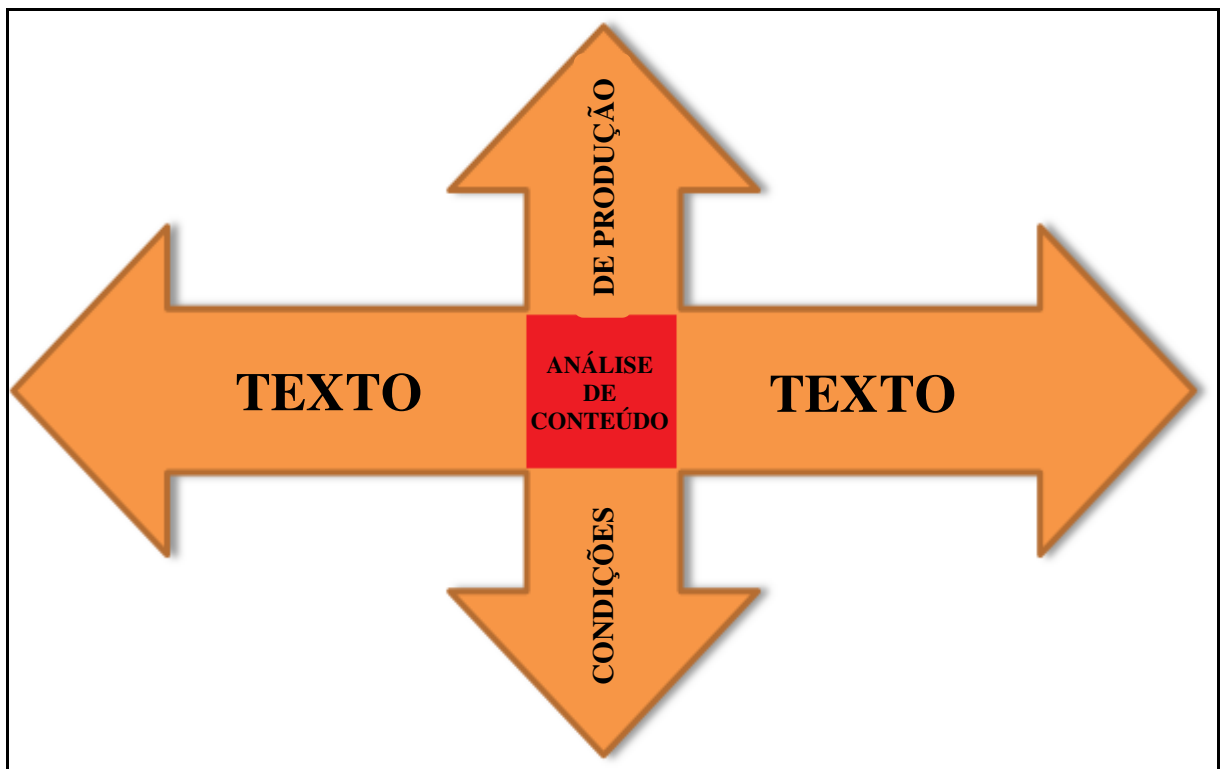


Figura 07: Campo de determinações – plano horizontal e plano vertical.
Fonte: o autor (2013).

A produção de inferências é a razão de ser da AC (FRANCO, 2005). Como dito anteriormente, a simples descrição das características de um texto se constitui em algo de menor importância. Todavia, são as comparações que fazemos entre o conteúdo do texto produzido e outros conteúdos de conhecimento do investigador, ou seja, "os saberes deduzidos dos conteúdos" (BARDIN, 2000, p. 38) que irão conferir relevância teórica à análise. Inferência é o nome dado a esses saberes. Ou seja, quanto maior for o nosso domínio acerca de outros

conteúdos, mais e melhores inferências seremos capazes de realizar. Na AC, são elas que funcionam como pontes entre a descrição das características do texto e sua interpretação.

Nesta pesquisa, busquei inferir, com base na análise dos textos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa e em suas condições de produção, se:

1. Sua formação, sua compreensão acerca do conceito de cultura e as relações entre língua e cultura que estes estabelecem exerciam alguma influência na escolha dos aspectos culturais abordados em sala de aula; e
2. O trabalho efetivamente desenvolvido em sala de aula era compatível com o que eles afirmavam desenvolver.

São duas as funções principais da AC, segundo Bardin (2000): ela possui uma função Heurística, ou seja, aumenta a predisposição à descoberta e com isso enriquece uma pesquisa exploratória; e tem a função de testar hipóteses, verificar afirmações preliminares para que sejam confirmadas ou refutadas. No tocante a esta pesquisa, ela partiu da hipótese inicial de que o professor não percebe a indissociabilidade entre língua e cultura. Destarte, ele crê ensinar língua e cultura separadamente. Por essa razão, considerei que o trabalho desenvolvido em sala pelo professor não era compatível com o que ele afirmava/pensava desenvolver, e que era limitado pelo foco no ensino da Cultura objetiva em detrimento da cultura subjetiva, estimulado pelo livro didático ou pelo momento histórico (festas, feriados etc.). As conclusões acerca da confirmação ou infirmação dessa hipótese serão retomadas mais adiante, ao final deste capítulo.

Com relação a seu campo de aplicação, este é muito vasto. A AC se aplica a "qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo". Entretanto, sistematizei "o conjunto dos tipos de comunicações, segundo dois critérios": o primeiro se refere ao "número de pessoas implicadas na comunicação", enquanto o segundo se refere à "natureza do código e do suporte da mensagem" (BARDIN, 1977, p. 32). Esta pesquisa se apoiou na análise de questionários e depoimentos dos sujeitos, obtidos por meio da observação direta de aulas e de entrevistas individuais. Dessa maneira, ela pode ser enquadrada conforme a seguinte figura:

Código e Suporte	Comunicação dual (diálogo)	Grupo restrito
-------------------------	-----------------------------------	-----------------------

Linguístico Escrito	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas, trocadas dentro de um grupo.
Linguístico Oral	Entrevistas e conversações de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversações de grupo de qualquer natureza.

Figura 08: Domínios possíveis da aplicação da Análise de Conteúdo.
Fonte: adaptado de Bardin (2000, p. 35).

Já vimos que no início do Séc. XX, a AC era marcada pelo rigor, expresso pela técnica de quantificação, à qual deu-se o nome de análise categorial. Ela considera a totalidade do texto, exigindo sua completa classificação e recenseamento. Em um primeiro momento, mais objetivo e racional, procede-se com o levantamento da frequência (ou da ausência) de itens de sentido. Mediante a classificação de diferentes elementos e da aplicação de cálculos de quantificação e percentagem, é possível deduzir certos dados, alcançando-se um certo ordenamento do material coletado.

Com o passar do tempo, compreendeu-se que a objetividade não era o único alvo da AC, passando-se a considerar também o enfoque qualitativo nas análises – levando a inferência a uma condição de destaque – não importando se as modalidades de inferência se baseassem em indicadores quantitativos ou não.

Hoje em dia, as AC são baseadas nesses dois paradigmas: o quantitativo e o qualitativo. Por meio do tratamento quantitativo dos textos analisados, o investigador vai inferir conhecimentos acerca do emissor da mensagem – às vezes também do receptor – e sobre o meio em que ele se insere.

4.4 OS PASSOS DA ANÁLISE

A análise de conteúdo pode ser organizada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, quando se realizam as inferências e suas interpretações. Essas fases foram melhor explicitadas por Bardin (2000) no seguinte quadro:

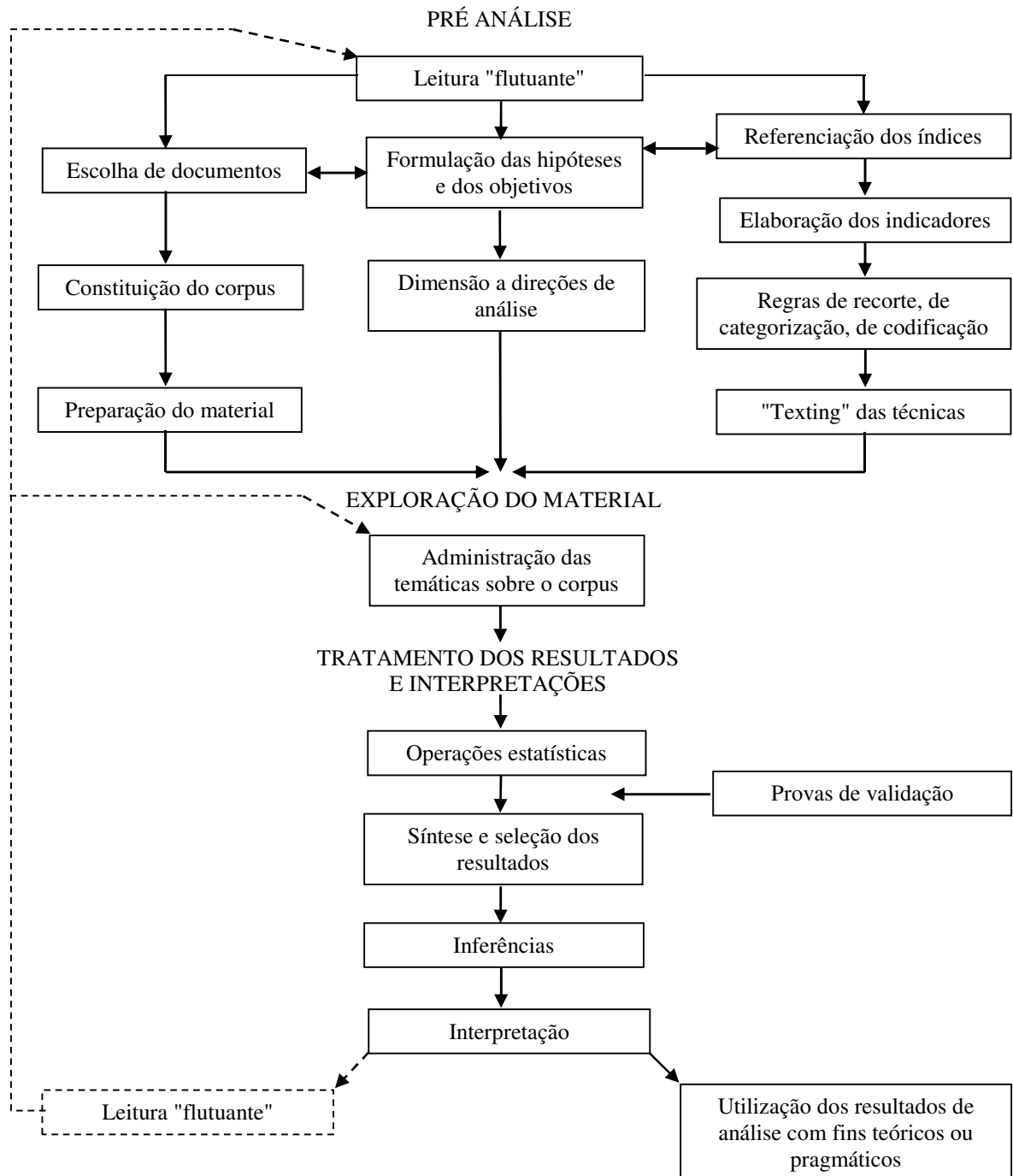


Figura 09: Desenvolvimento de uma análise.

Fonte: Bardin (2000, p. 102).

A pré-análise pode ser compreendida como a fase de organização do trabalho. Segundo Bardin (2000, p. 95), ela "corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar

operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise".

Como primeiro passo na elaboração das análises desta pesquisa, busquei construir o seu Campo de Determinações. Para tanto, elegi os seguintes campos de trabalho:

1. O contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos da pesquisa;
2. As representações de cultura destes;
3. A dinâmica educação-cultura-ensino de língua Inglesa;
4. A sala de aula.

O estabelecimento desses campos foi fundamental à construção de reflexões acerca das variáveis desta pesquisa, as quais são descritas a seguir:

1. A formação dos sujeitos;
2. O conceito de Língua e cultura por parte destes;
3. Os aspectos culturais abordados nas aulas de língua Inglesa.

Para agir dentro desses campos, foi constituído um *corpus*, composto por um questionário, um formulário de observação de aulas, um teste de associação de palavras e uma entrevista. Esses instrumentos foram elaborados de acordo com as seguintes regras:

- a) **Regra da exaustividade:** todos os instrumentos foram analisados em sua completude, ou seja, todos os elementos presentes nesses instrumentos foram levados em consideração;
- b) **Regra da não seletividade:** não houve nenhum tipo de seleção a priori ou a posteriori, todos os instrumentos aplicados foram levados em consideração;
- c) **Regra de pertinência:** os instrumentos de coleta de dados correspondem aos objetivos e hipóteses apresentados nesta pesquisa, como descritos no item **3.2 Definições da pesquisa;**

- d) **Regra da representatividade:** a amostragem definida para esta pesquisa – seis sujeitos – representa 55% do total de professores aptos a participar dela, de acordo com a descrição feita no item **3.2 Definições da pesquisa**;
- e) **Regra da homogeneidade:** os instrumentos foram aplicados dentro das mesmas condições para todos os sujeitos da pesquisa.

O primeiro instrumento a ser elaborado foi um questionário (APÊNDICE A), composto por oito itens, que se relacionam aos campos de trabalho mencionados anteriormente. Com perguntas sobre a escolaridade dos sujeitos, seu aprendizado da língua, sua experiência profissional e a respeito dos países visitados e dos aspectos culturais neles observados, foi possível fazer inferências a respeito do contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos e das representações destes sobre cultura. Ele pode ser resumido na Figura 10:

VARIÁVEIS	CAMPOS DE TRABALHO	ITENS
-----	Identificação dos sujeitos.	1
A formação dos sujeitos.	Contexto sócio-histórico-cultural.	4
O conceito de cultura.	As representações de cultura destes.	3

Figura 10: Variáveis, campos de trabalho e itens do questionário.
Fonte: o autor (2013).

Em seguida, foi elaborada uma entrevista, dividida, como descrito no item **3.2 Definições da pesquisa**, em duas partes. Na primeira, a qual denomino **teste de associação de palavras**, as professoras puderam associar, a partir da utilização das palavras indutoras **língua** e **cultura**, até quatro outras a cada uma delas, justificando sua escolha. Esse teste também tinha o objetivo de fazer inferências a respeito das representações das professoras sobre cultura, sendo possível desse modo confrontar suas informações com as advindas do questionário, possibilitando um aprofundamento maior na análise deste tema. Além disso, foi possível inferir sobre o conceito de língua/linguagem, conforme compreendido por elas.

A segunda parte, que passo a me referir como **entrevista**, foi construída com apenas duas questões, e visava à indicação dos objetivos do ensino de aspectos culturais e de quais desses eram trabalhados nas aulas. Durante sua aplicação, nenhum desses dois instrumentos foi gravado, mas uma síntese das respostas das professoras foi escrita e lida imediatamente a seguir, para que elas pudessem concordar com elas ou modificá-las.

Em seguida, um formulário foi elaborado visando à observação intensiva das aulas. A partir deste, foi possível inferir acerca da dinâmica educação-cultura-ensino de língua Inglesa nas aulas – de onde vem o estímulo para o trabalho com cultura e sobre o que recai o foco do ensino de cultura: sobre a informação ou sobre o sentido – e estabelecer relações de (in)coerência entre os temas observados nas aulas e os apontados nas entrevistas.

É importante salientar que esses instrumentos de coleta de dados foram criados com o objetivo de auxiliar na compreensão das condições de produção e na análise dos textos coletados.

Quanto a sua testagem, ela foi realizada com dois professores não participantes da pesquisa e obedeceu ao seguinte quadro:

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Questionário	Ajuste no número de itens; inclusão/exclusão de questões;
Formulário de Observação de Aulas	Ajuste na quantidade de itens observados;
Teste de Associação de Palavras	Verificação de pertinência do teste;
Entrevista	Ajuste, inclusão e/ou exclusão de questões.

Figura 11: Testagem dos Instrumentos de pesquisa.
Fonte: o autor (2013).

4.4.1 Tratamento dos dados coletados

Os dados coletados nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foram tratados mediante a utilização do programa PSPP²⁵, um dos pacotes contidos no sistema operacional livre GNU. Trata-se de um programa para análises estatísticas sobre matrizes de dados, um substituto gratuito do programa SPSS, da IBM, com interface e funções bastante semelhantes a este. Com o PSPP, é possível gerar relatórios tabulados, os quais são utilizados em análises descritivas e inferências acerca de correlações entre variáveis.

Os dados referentes ao questionário foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo, contendo as questões de um a cinco, referem-se a dados pessoais e profissionais das professoras.

²⁵ Este programa é recomendado pela Universidade do Porto, e pode ser acessado/baixado gratuitamente disponível em: <http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?P_pagina=1011016>, da Universidade do Porto; <<http://pspp.michelboaventura.com>>, para a versão compatível com o sistema operacional Windows; e <<http://www.gnu.org/software/pspp>>, para versões compatíveis com outros sistemas operacionais.

Esses dados foram agrupados e analisados sob a forma de parágrafos. Ao final, foi elaborado um quadro – Figura 16 – contendo um resumo do perfil das professoras.

A fim de garantir o anonimato das professoras participantes da pesquisa, seus nomes foram trocados. Tal como no capítulo introdutório desta pesquisa, busquei nas canções de Marisa Monte os "novos" nomes das professoras: Joana, de “Não é proibido” (2008), Marina e Marisa, de “Batom no dente” (1996); Camélia, de “Dança da solidão” (1994); Maria, de “Maria de verdade” (1994); e Janaina, de “Lenda das sereias” (1989).

As demais questões, que compõem o segundo grupo, referem-se a aspectos culturais observados, respectivamente, na Bahia, no Brasil e no exterior. Estes foram ordenados, organizados e inseridos no programa, o qual gerou um relatório contendo a frequência e o percentual de ocorrência de cada categoria a ser analisada. Os resultados, seguidos de breves reflexões acerca destes, foram apresentados nas figuras nº 17 a 19, conforme exemplo a seguir.

ASPECTO OBSERVADO – BRASIL	FR	%
Culinária	2	14,29
Falta de civilidade/Falta de educação	2	14,29
...
Respeito à diversidade	1	7,14
Simplicidade com que o povo lida com as situações	1	7,14
TOTAL	14	100

Figura 12: Quadro resumo da relação dos aspectos culturais observados com sua respectiva frequência e porcentagem.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nessas figuras, FR corresponde à frequência de ocorrência dos aspectos culturais observados, enquanto % corresponde ao percentual correspondente a essas frequências.

Em seguida, esses mesmos dados, referentes à totalidade dos aspectos apontados pelas professoras na Bahia, no Brasil e no exterior, foram agrupados nas categorias citadas por Bennett (1998) – Cultura objetiva e subjetiva – e foi gerado um quadro com percentuais de ocorrência específicos – Figura 20 – seguido de reflexões acerca dos resultados obtidos.

O programa PSPP também foi utilizado nas fases seguintes do tratamento de dados, seguindo os mesmos princípios, com a inserção no programa dos dados coletados nos testes de associação de palavras e nas entrevistas, gerando outros relatórios de frequência e de percentuais de ocorrência. Por sua vez, os dados coletados nas observações de aulas foram

agrupados e analisados de acordo com as atividades propostas pelas professoras e as interações advindas de sua execução.

É importante ressaltar minha decisão em não transcrever a fala das professoras nem dos alunos, e sim apresentar uma narrativa da ocorrência, com a eventual citação de trechos da fala daquelas, traduzidos, quando foi o caso. Essa decisão foi tomada considerando-se que as aulas são ministradas em inglês, ou seja, em quase todos os momentos, as professoras se comunicam com os alunos em inglês e encorajam o uso do idioma por parte destes. Acredito que a transcrição em inglês das ocorrências se mostraria pouco benéfica para um leitor que, porventura, se interessasse pelo tema, mas que não dominasse o idioma.

Por sua vez, no teste de associação de palavras (APÊNDICE B), as professoras puderam vincular, a partir da utilização das palavras indutoras **língua** e **cultura**, até quatro outras a cada uma delas, justificando sua escolha. O teste não foi gravado, mas uma síntese das respostas foi escrita e imediatamente lida para as professoras, que puderam concordar com ela ou modificá-la.

Após a aplicação do teste, as co-ocorrências foram agrupadas a partir das semelhanças presentes nas justificativas apresentadas pelas professoras. Em seguida, esses dados foram inseridos no programa PSPP, que gerou um relatório com a ordenação decrescente das frequências obtidas. A partir desse relatório, foram elaboradas as figuras 23 e 24, como exemplifica a Figura 13, a seguir, seguidas das análises referentes ao tema. Estas foram feitas tomando-se por base as próprias falas das professoras, as quais aparecem no texto em itálico negro.

VALOR	FR	%	JUSTIFICATIVA
Comunicação, Interação	6	25	A língua é, primeiramente, um veículo de comunicação. Além disso, atualmente estou influenciada pela abordagem comunicativa; Através da língua, a gente se comunica, expressa o que pensa, sente e vive; Eu gosto de viajar e para viajar tenho que me comunicar, falar a língua; Alguém que não tenha acesso à língua, não terá como interagir em determinadas situações; A língua nos permite fazer parte de uma sociedade, de grupos; A língua é importante para conhecer outras pessoas e interagir com elas.
...

Figura 13: Relação da palavra indutora LÍNGUA com as respectivas co-ocorrências, frequências, porcentagens e justificativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Por fim, as entrevistas podem ser separadas em dois momentos distintos. No primeiro momento, as professoras foram instadas a citar até quatro objetivos de trabalhar com aspectos culturais nas aulas de língua Inglesa. Os objetivos apresentados foram confrontados com as co-ocorrências produzidas no teste de associação de palavras, no item CULTURA. Em seguida, foi construída a Figura 26, nos moldes da figura a seguir, que a exemplifica, seguida de análises pertinentes ao tema. Assim como no teste de associação de palavras, as análises foram feitas a partir da fala das professoras, a qual aparece no texto em **itálico negrito**.

Além disso, foi possível, a partir do cruzamento dos dados, confrontar a importância dada a um determinado aspecto da cultura e seu reflexo nos objetivos das professoras, ao planejarem suas aulas.

VALOR	FR	%	OBJETIVO DE TRABALHAR ASPECTOS CULTURAIS
...
Poder	1	4,76	Para evidenciar e poder eliminar os estereótipos, visando à diminuição de preconceitos; Para caracterizar as aulas, de forma a contemplar os alunos em geral, utilizando coisas próximas à realidade deles e evitando as culturas "dominantes"; Esclarecimento de estereótipos; Enquanto educadora, acredito que aspectos culturais são responsáveis pela formação do ser humano. Então, eu desejo colaborar com a formação desses alunos.
...

Figura 14: Relação entre os objetivos de trabalhar aspectos culturais nas aulas de língua Inglesa e as co-ocorrências, frequências e porcentagens correspondentes.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Nessa figura, as colunas referentes à co-ocorrência apontada pelas sujeitos no teste de associação de palavras, à frequência com que essa co-ocorrência foi proferida e ao percentual correspondente a essa frequência foram mantidas. A coluna referente à justificativa apresentada pelas professoras para a co-ocorrência foi suprimida e substituída pelo objetivo apontado por elas.

No segundo momento, as professoras tiveram a oportunidade de nomear até quatro aspectos culturais trabalhados em suas aulas. Esses dados foram ordenados, organizados em consonância com as categorias propostas por Bennett (1998) e, por último, inseridos no programa, a partir do qual foi gerado um relatório contendo a frequência e o percentual de ocorrência de cada categoria a ser analisada. Os resultados foram apresentados na Figura 27, que tem como exemplo a Figura 15 abaixo, seguidos, como sempre, das reflexões acerca deles, realizadas com base nas afirmações das professoras, também reproduzidas em **itálico negrito**.

VALOR	FR	%	JUSTIFICATIVA
...
Diversidade, Respeito, Crenças e Valores	4	20	Para conhecimento geral, afinal diversidade é capital cultural; Quando o diverso surge, seja qual for a situação, você tem que entendê-lo e respeitá-lo; Como lidamos com adolescentes, trabalho com aspectos relacionados à vida deles, traçando paralelos entre as culturas. Dessa forma, trabalho com aspectos relacionados à raça – negra e branca – a credos, a orientação sexual, ao conceito de família etc.; Trabalho, sobretudo, com questões relacionadas a virtudes, que os americanos e ingleses focam mais que nós, Brasileiros.
...

Figura 15: Relação entre os aspectos culturais trabalhados nas aulas dos sujeitos e as respectivas frequências, porcentagens e justificativas.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Por fim, os dados obtidos a partir da Figura 27 foram agrupados em duas categorias: Cultura Objetiva e Cultura Subjetiva, sendo gerado uma nova figura, a de número 28, com as respectivas reflexões acerca dos resultados obtidos.

Com os dados tabulados e de posse dos relatórios gerados, parti para a exploração e análise propriamente dita do material acumulado, me valendo dos pressupostos teóricos da AC. À medida que essas análises eram feitas e os achados desta pesquisa, evidenciados, foi possível revisitar e reavaliar as minhas ideias/hipóteses iniciais. Além disso, foi possível responder não apenas às questões norteadoras desta pesquisa, mas a outras, que surgiram durante a pesquisa, e que foram apresentadas no decorrer da escrita desta dissertação.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 OS QUESTIONÁRIOS

Como já vimos, antes da observação das aulas, as professoras participantes desta pesquisa foram convidados a responder um questionário (APÊNDICE B), cujo objetivo foi traçar o seu perfil, buscando contextualizá-los à pesquisa, além de colher suas impressões acerca de aspectos culturais observados localmente e em viagens realizadas por eles no Brasil e no exterior. Os dados coletados foram tratados como descrito no item **4.4.2 Tratamento dos dados coletados**.

5.1.1 O perfil das professoras participantes da pesquisa

As professoras participantes desta pesquisa possuem perfis semelhantes, no que tange a estudos em nível de Graduação. Todas possuem formação em Letras com Língua Inglesa, exigência mínima para ingressar na carreira EBTT do IFBA. Duas delas são especialistas, nas áreas de Educação Tecnológica; Tradução Inglês/Português e Psicopedagogia Aplicada à área de RH. Dessas, uma está com Mestrado em Educação em andamento. As demais possuem o grau de Mestre na área de Letras e Linguística ou Língua e cultura.

Cinco professoras têm em comum o fato de terem aprendido inglês em cursos livres – uma das quais estudou também em um estabelecimento tradicional de ensino e complementou os estudos nos EUA, onde morou. A sexta professora aprendeu o idioma sozinha, realizando posteriormente cursos de aprimoramento nos EUA, onde também residiu por algum tempo.

Todas possuem larga experiência de ensino – entre 14 e 36 anos – sobretudo em Instituições de Ensino nos níveis básico e superior – público e privado – e em cursos livres. Além disso, três professoras já ministraram, respectivamente, aulas particulares, em empresas e em cursos de treinamento voltados para professores da Rede Pública de Ensino.

Da mesma forma, todas já estiveram ao menos uma vez no exterior, em períodos de dois dias a 18 meses. Cinco já estiveram nos EUA, onde duas delas moraram por algum tempo.

Dessas cinco, duas estiveram também na Inglaterra. Apenas uma professora nunca esteve em um país cujo inglês é a língua materna. Duas das professoras estiveram, respectivamente, em sete e nove países, dentre os quais Alemanha, Holanda, Suíça, Peru e Turquia. Por fim, quatro já estiveram em países da Europa onde o inglês é difundido como língua estrangeira. Trata-se de uma informação relevante, visto que essas professoras estiveram em países onde puderam se engajar em uma comunicação intercultural com outros falantes, que também não possuem o inglês como língua materna. Essas informações podem ser resumidas no seguinte quadro:

Sujeito e Idade	Formação	Aprendizado da língua	Experiência de ensino	Países visitados	Vivência no exterior
Joana 55 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Especialização: Psicopedagogia Aplicada à área de RH.	Curso livre de idiomas. Estabelecimento de ensino. Morou nos EUA.	36 anos. Ens. Básico (Pb, Pr); Ens. Superior (Pr); Curso livre; Aula particular.	Chile; EUA; França; Inglaterra; Itália; Peru; Turquia.	Uma semana a seis meses.
Marina 52 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Especialização: Educação Tecnológica; Tradução Inglês/Português. Mestrado: Educação (em andamento).	Curso livre de idiomas.	33 anos. Ens. Básico (Pb, Pr); Curso livre.	Argentina; EUA.	Oito dias a três meses.
Marisa 50 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Mestrado: não informado.	Sozinha. Cursos de aprimoramento nos EUA.	25 anos. Ens. Básico (Pb, Pr); Ens. Superior (Pr); Curso livre.	EUA.	18 meses.
Camélia 44 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Mestrado: Letras e Linguística.	Curso livre de idiomas.	22 anos. Ens. Básico (Pb); Ens. Superior (Pr); Curso livre; In-Company.	França; Itália.	Três a oito dias.
Maria 35 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Mestrado: Língua e cultura.	Curso livre de idiomas.	18 anos. Ens. Básico (Pb, Pr); Ens. Superior (Pb); Curso livre; Treinamento de professores da rede pública.	Alemanha; Argentina; Áustria; EUA; França; Holanda; Itália; Portugal; Suíça.	Dois dias a dois meses.
Janaina 31 anos.	Graduação: Letras com Língua Inglesa. Mestrado: Língua e cultura.	Curso livre de idiomas.	14 anos. Ens. Básico (Pb, Pr); Ens. Superior (Pb, Pr); Curso livre.	EUA; França; Inglaterra.	Dois dias a três semanas.

Figura 16: Perfil dos sujeitos.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

5.1.2 Os aspectos culturais observados

No mesmo questionário, as professoras apontaram aspectos culturais observados na Bahia, no Brasil e em países que visitaram ou residiram. Os resultados foram agrupados segundo as categorias apontadas por Bennett (1998):

- a) Dados estatísticos – geográficos e históricos;
- b) Fatos intelectuais – relacionadas ao estudo de clássicos da Literatura e da Arte;
- c) Informações sobre costumes – manifestações folclóricas, celebrações de festividades, comidas típicas etc.;
- d) Sistemas sociais;
- e) Sistemas econômicos;
- f) Sistemas políticos;
- g) Sistemas linguísticos (esses itens representam a Cultura objetiva);
- h) Padrões de crenças, comportamentos e valores (que representam a cultura subjetiva).

No primeiro momento, as professoras responderam à pergunta: Que aspecto(s) da cultura baiana mais lhe chama(m) a atenção?

ASPECTO OBSERVADO	OC	%
Culinária	2	14,29
Falta de civilidade/Falta de educação	2	14,29
Música	2	14,29
Receptividade para com o outro/Tratamento amigável	2	14,29
Capoeira	1	7,14
Danças	1	7,14
Festas populares	1	7,14
Forma como tratamos as leis	1	7,14
Respeito à diversidade	1	7,14
Simplicidade com que o povo lida com as situações	1	7,14
TOTAL	14	100

Figura 17: Aspectos culturais observados pelos sujeitos na Bahia.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

É possível destacar alguns aspectos interessantes da tabela anterior:

- a) Há um equilíbrio entre os aspectos apontados no que se refere às categorias Cultura objetiva e cultura subjetiva, com sete ocorrências para cada categoria;
- b) Das sete categorias propostas por Bennett (1998) para a Cultura objetiva, apenas uma é citada pelas professoras: informações sobre costumes. Uma possível razão para esta constatação vem do fato de que as seis professoras residem no estado, onde há uma forte propaganda comercial e institucional frequentemente relacionada a costumes;
- c) Dois estereótipos subjetivos frequentemente associados aos baianos aparecem em quatro ocorrências (57,16% dos aspectos relacionados à cultura subjetiva): a receptividade e a falta de educação. Em contrapartida, outro estereótipo usualmente relacionado à Bahia, o de "terra festeira", representado pela categoria Festas Populares, só aparece em uma ocorrência (14,28% dos aspectos relacionados à Cultura objetiva).

O próximo quadro se refere aos aspectos culturais relacionados ao Brasil, conforme observados pelas professoras.

ASPECTO OBSERVADO	OC	%
Receptividade/Tratamento amigável	3	18,75
Certo preconceito com a diversidade	1	6,25
Coexistência de diversas classes sociais em um mesmo espaço geográfico	1	6,25
Corrupção	1	6,25
Criatividade	1	6,25
Cultura do "jeitinho"	1	6,25
Dependência do estado	1	6,25
Falta de civilidade	1	6,25
Influência dos índios e africanos na dança, música comida e língua	1	6,25
Jogo de cintura	1	6,25
Paixão pelo futebol e carnaval	1	6,25
Postura política	1	6,25
Saber lidar com o inesperado e o imprevisto	1	6,25
Sotaques	1	6,25
TOTAL	16	100

Figura 18: Aspectos culturais observados pelos sujeitos no Brasil.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

A Figura 18 apresenta respostas à pergunta: Que aspecto(s) da cultura brasileira mais lhe chama(m) a atenção? Aqui também há considerações importantes a serem destacadas, a partir da fala das professoras:

- a) Ao contrário dos aspectos culturais relacionados à Bahia, aqui houve uma forte inclinação pelos aspectos da cultura subjetiva em relação à Cultura objetiva. O primeiro foi citado em 12 oportunidades – 75% do total – enquanto o último aparece em quatro momentos, ou 25% do total. Essa predominância dos aspectos da cultura subjetiva talvez se dê também pela propaganda massiva relacionada a esses aspectos – em campanhas governamentais, por exemplo, como a do "Sou brasileiro e não desisto nunca" – além de diversos exemplos vindos da música ou da literatura – "O sertanejo é antes de tudo um forte", de Euclides da Cunha em Os sertões, por exemplo – que reforçam esses aspectos;
- b) Das quatro ocorrências de aspectos da Cultura objetiva citados, nenhum se refere a costumes, contrastando com os aspectos apontados na Bahia. Aqui, foram apontadas, sobretudo, informações sobre sistemas sociais, com 75% das ocorrências de Cultura objetiva – três – além de uma ocorrência relacionada ao sistema linguístico;
- c) Um dos estereótipos mais frequentemente associados aos brasileiros aparece em três ocorrências – que representam 25% dos aspectos relacionados à cultura subjetiva – a receptividade. Além desse, outros estereótipos são apontados pelas professoras: a criatividade, o "jeitinho brasileiro", a paixão pelo carnaval e futebol e o jogo de cintura;
- d) Dos 12 aspectos da cultura subjetiva apontados pelas professoras, quatro se referem a características negativas, o que configura 33,33% das ocorrências. As ocorrências em questão – o preconceito com a diversidade, a corrupção, o "jeitinho brasileiro" e a falta de civilidade – revelam uma assimilação desses estigmas, que não necessariamente representam a verdade.

O quadro a seguir se refere aos aspectos culturais observados pelas professoras em suas viagens a outros países, onde residiram por um tempo ou apenas transitaram, como turistas. Ele foi construído a partir das respostas à pergunta: Que aspecto(s) da cultura desse(s) país(es) mais lhe chamou(aram) a atenção? Há referências a países das Américas do Norte e do Sul, além de países da Europa.

ASPECTO OBSERVADO	OC	%
Organização	3	9,68
Culinária	2	6,45
Limpeza dos ambientes públicos	2	6,45
Beleza do Tango	1	3,23
Confiança	1	3,23
Crença discreta na "supremacia estadunidense"	1	3,23
Desonestidade de alguns vendedores de rua	1	3,23
Disciplina	1	3,23
Educação das pessoas	1	3,23
Envolvimento do povo com o Tango	1	3,23
Indiferença com que as pessoas se olham	1	3,23
Individualismo	1	3,23
Música	1	3,23
Nacionalismo	1	3,23
Pontualidade	1	3,23
Praticidade	1	3,23
Resistência ao uso da língua inglesa	1	3,23
Respeito ao momento das refeições	1	3,23
Respeito e cuidado com o direito do outro	1	3,23
Respeito e cuidado com a natureza	1	3,23
Ritmo de vida	1	3,23
Rivalidade com o futebol brasileiro	1	3,23
Separação entre homens e mulheres em lugares públicos	1	3,23
Significado dado às refeições	1	3,23
Tratamento carinhoso das pessoas	1	3,23
Valorização do trabalho e da educação como forma de crescimento	1	3,23
Valorização e o reconhecimento da diversidade	1	3,23
TOTAL	31	100

Figura 19: Aspectos culturais observados pelos sujeitos nos países visitados.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Os aspectos a serem destacados aqui são os seguintes:

- a) A exemplo dos aspectos culturais relacionados ao Brasil, há aqui também uma predominância de características da cultura subjetiva em relação à Cultura objetiva. Das 31 ocorrências registradas, 21 se referem à primeira. Isso significa 67,74% do total, contra 32,26% de aspectos da última – 10 ocorrências. É possível que essa

propensão advem do fato de que as professoras estiveram nesses países na maior parte do tempo como turistas e por pouco tempo, o que favorece a formulação de impressões acerca de questões subjetivas;

- b) Em contrapartida, os aspectos que mais se repetem – a organização, a culinária e a limpeza dos ambientes públicos – são de natureza objetiva, o primeiro com três e os demais com duas ocorrências. A razão mais provável é que esses são alguns dos aspectos mais visíveis quando estamos em viagens de turismo;
- c) Alguns dos estereótipos mais comuns aos países visitados foram citados: o envolvimento do povo argentino com o tango e sua rivalidade com o futebol brasileiro, o individualismo dos estadunidenses e a crença em sua "supremacia" e a resistência dos franceses ao uso da língua inglesa;
- d) Chama a atenção também o fato de haverem sido citados seis aspectos negativos, dentre os subjetivos: além dos três já citados, foram mencionados também a desonestidade de alguns vendedores de rua e o olhar indiferente das pessoas umas com as outras. Enquanto o primeiro parece ser fruto de uma experiência pessoal isolada, os demais podem ser confirmações de estereótipos pré-estabelecidos pelo participante ou deduções feitas a partir de observações breves, em função do pouco tempo de permanência nesses países.

Se considerarmos a totalidade dos aspectos apontados pelas professoras na Bahia, no Brasil e no exterior, temos o seguinte quadro:

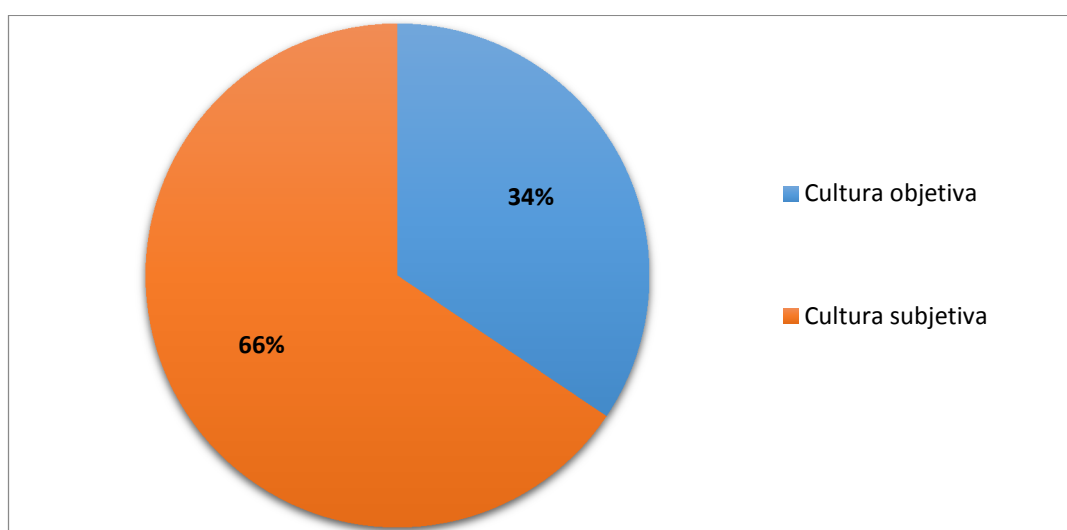


Figura 20: Total de aspectos culturais observados pelos sujeitos.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

É possível inferir, a partir da Figura 20, que há uma tendência das professoras em observar mais os aspectos subjetivos da cultura do que os objetivos. Mas será que, quando se refere aos aspectos trabalhados em sala de aula, essa tendência se confirma? Em outras palavras, as professoras consideram o trabalho em sala com cultura subjetiva importante? Esses aspectos são efetivamente abordados em suas aulas?

Outra descoberta importante diz respeito à ocorrência de estereótipos da cultura subjetiva, apontada pelas professoras. Das 30 ocorrências de aspectos culturais lembrados na Bahia e no Brasil, onde há uma relação de pertencimento com a cultura, 10 são de estereótipos relacionados à cultura subjetiva. Isso significa 1/3 das ocorrências, se levarmos em conta o total delas, ou 53% se considerarmos apenas as 19 ocorrências de aspectos da cultura subjetiva.

Da mesma forma, 19% das 31 ocorrências de aspectos culturais lembrados pelas professoras em suas viagens pelo exterior – ou 29% de aspectos da cultura subjetiva – são estereótipos. Esses dados podem ser resumidos na tabela a seguir, cuja legenda é:

1. Estereótipos observados na Bahia e no Brasil em relação ao total de ocorrências;
2. Estereótipos observados na Bahia e no Brasil em relação às ocorrências de cultura subjetiva;
3. Estereótipos observados no exterior em relação ao total de ocorrências;
4. Estereótipos observados no exterior em relação às ocorrências de cultura subjetiva.

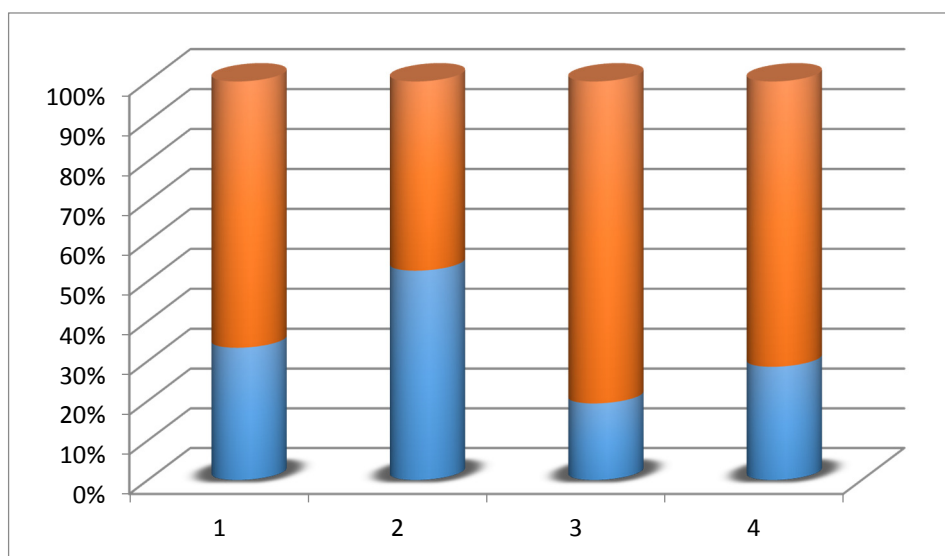


Figura 21: Ocorrências de estereótipos apontados.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Esses dados propiciam a formulação de algumas questões importantes para esta pesquisa: os estereótipos surgem nas aulas das professoras, quer seja a partir do livro, de materiais didáticos, da fala dos alunos ou do professor? Como eles são tratados? Há algum tipo de reflexão sobre eles?

Um estereótipo pode ser definido como sendo uma opinião preconcebida que temos acerca de pessoas, lugares, coisas etc. Trata-se, consoante definição feita por Bardin, de uma representação

[...] mais ou menos desligada da sua realidade objectiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objectiva ou a percepção real. (BARDIN, 2000, p. 51).

Não importa se as características do grupo observado sejam respeitadas ou não – constituindo-se o que se pode chamar de estereótipo positivo ou negativo, respectivamente – essas generalizações são um problema, na medida em que representam meias-verdades, muitas vezes dando uma falsa sensação de compreensão da Cultura alvo. Além disso, não raramente, em um contato com a Cultura alvo, buscamos a confirmação do estereótipo mediante uma observação seletiva da Cultura alvo.

Isso não quer dizer que generalizações de qualquer tipo são indesejadas. De fato, em um encontro intercultural, precisamos partir de um ponto, de uma hipótese inicial. O problema ocorre quando nos encerramos nessas hipóteses, acreditando que as mesmas não precisam ser "testadas". As generalizações que fazemos podem ser satisfatórias em uma determinada situação, mas podem precisar de ajustes ou mesmo ser inapropriadas em outras situações. Além disso, não devemos tomar, utilizando uma figura de linguagem, a parte pelo todo, acreditar que cada amostra observada vai se comportar de acordo com as generalizações que fazemos. Tampouco devemos fazer generalizações a partir de observações feitas em poucos exemplos. Retomando mais uma vez minha própria experiência em contatos interculturais, recordo duas passagens ocorridas comigo.

Na primeira, em uma viagem à Amsterdã, precisei de um medicamento para uma rinite que me persegue há anos. Como não consegui encontrar uma farmácia, decidi perguntar a algumas pessoas na rua onde havia uma na redondeza: *Where can I find a drugstore?* As três primeiras pessoas a quem perguntei me indicaram um dos bares onde se podem consumir certos tipos de

drogas em Amsterdã. Apenas a quarta pessoa me perguntou o que exatamente eu estava buscando. A falha na comunicação, nesse caso, se deu por uma série de razões. Primeiro, uma má escolha de palavras de minha parte. Estando em uma cidade onde o consumo controlado de drogas é legalmente permitido em locais específicos, deveria ter utilizado a palavra *pharmacy*, sinônima de *drugstore*, o que deixaria claro a minha intenção. Além disso, as primeiras pessoas a quem perguntei "deduziram" que eu estava em busca de um estabelecimento que vende drogas – uma *drug store* – possivelmente por uma generalização do tipo: se muitas pessoas que vêm a Amsterdã procuram esses bares onde o consumo de drogas é legal, e essa pessoa procura uma *drug store*, certamente deve estar se referindo a um desses locais, não a uma farmácia. A última pessoa a quem perguntei até poderia acreditar que eu buscava drogas, mas decidi "testar" essa hipótese, ao me perguntar o que eu buscava exatamente.

A segunda passagem ocorreu nessa mesma viagem. Em Paris, um grupo pequeno de italianos foi expulso de um passeio pelo rio Sena, por estarem se comportando mal no *Bateau Mouche*. No mesmo dia, outro grupo de italianos se comportou mal, falando alto e agindo de forma ostensiva na Torre Eiffel. Como meu roteiro incluía uma ida à Itália dois dias depois, onde passaria uma semana, imediatamente criei uma imagem mental sobre essa viagem, e imaginei que minha estada seria estressante e caótica, com pessoas gritando e se comportando mal nos locais a serem visitados, o que efetivamente não ocorreu.

Mas como fazer generalizações sem cair nas armadilhas dos estereótipos? A chave, segundo Bennett (1998) está em considerarmos a "tendência central" do grupo observado. Ele toma emprestado de David Hoopes (1980) o termo "preponderância de crenças". Segundo Bennett, todas as crenças existentes no mundo podem ser encontradas em todas as culturas, algumas em menor, outras em maior escala. As generalizações isentas de estereótipos seriam justamente a descrição dessa "tendência central" da cultura.

Bennett (1998, p. 4) cita como exemplo dois países: os EUA e o Japão. Embora este seja visto como um país coletivista, enquanto aquele seja considerado individualista, o fato é que há japoneses tão individualistas quanto o mais individualista dos estadunidenses. E, certamente, é possível afirmar que há estadunidenses capazes dos maiores atos de altruísmo. Essas pessoas são apontadas como desviantes, e devem ser consideradas nas generalizações que fazemos. Bennett (1998, p. 7) criou um gráfico, demonstrado na Figura 22, a seguir, que explica de maneira mais clara essa ideia.

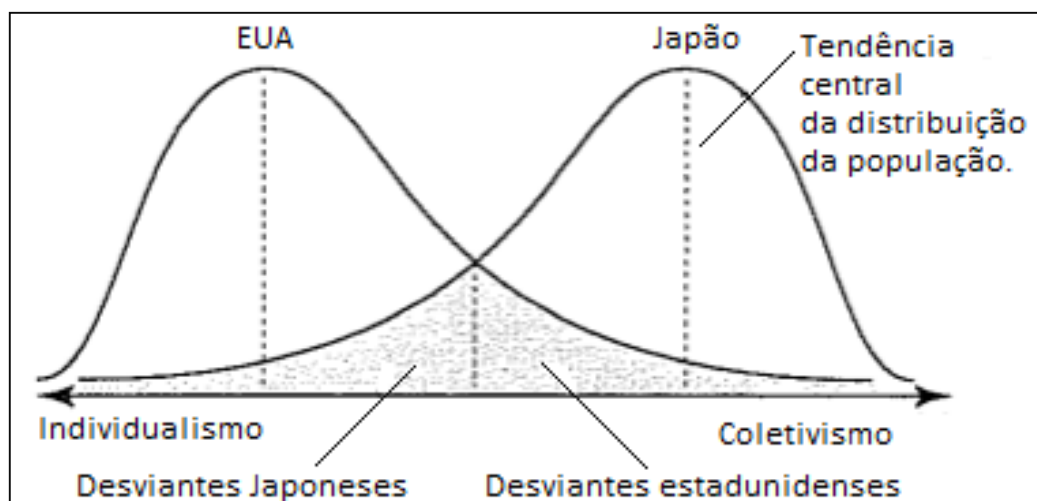


Figura 22: Distribuições de generalização.
Fonte: adaptado de Bennett (1998).

Por essas razões, é fundamental que o professor, ao trabalhar com os aspectos da Cultura alvo, tenha o cuidado de não passar uma visão estereotipada dessa cultura. Igualmente, é necessário que o professor reflita com os alunos acerca dos significados e implicações dos estereótipos quando esses surgirem nos materiais didáticos trabalhados em sala ou na própria fala dos alunos, relativizando-os ao máximo. Destarte, os alunos serão capazes de refletir criticamente e de tomar decisões acertadas quando se encontrarem em uma comunicação intercultural.

Os próximos passos da pesquisa dão pistas preciosas sobre essas reflexões. Passo agora à análise dos testes de associação de palavras, das entrevistas e das observações das aulas.

5.2 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Ao todo, foram observadas 12 aulas no período de duas semanas – duas aulas de cada professora participante desta pesquisa. Das seis professoras observadas, quatro trabalharam com o mesmo material didático e um tema em comum: música. As aulas foram planejadas e ministradas em função desse tema, e foram associadas aos seguintes conteúdos linguísticos: o tempo verbal conhecido como *Simple Present*, ou presente simples, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa; verbos comumente utilizados para expressar opiniões – *love, like, hate* (amar, gostar, odiar); e adjetivos empregados com o mesmo objetivo – *fantastic, interesting, terrible* (fantástico, interessante, terrível), dentre outros. Uma das professoras também

trabalhou com o presente simples, porém a partir da rotina diária de um personagem. A última professora trabalhou com o tema previsões e decisões, com o estudo do seguinte aspecto linguístico: futuro com *will* e com *going to*.

Ao longo das aulas observadas, foi possível verificar 57 momentos de interação em que a cultura – seja ela brasileira ou estrangeira – se manifestou. A partir desses, foi feito um recorte, e 29 situações foram analisadas nesta escrita. As demais não o foram por serem bastante semelhantes às primeiras. Além disso, pelas razões explicitadas no item **4.4.2 Tratamento dos dados coletados**, esses momentos não foram transcritos, salvo nas ocasiões em que me pareceu ser pertinente fazê-lo, e sim traduzidos do inglês e descritos sob a forma de excertos agrupados de acordo com a atividade estimuladora dessas interações e analisados à luz da literatura proposta nesta pesquisa.

Antes de proceder com a análise propriamente dita, se faz necessário revisitar o momento histórico em que esta pesquisa se realizou e tecer algumas considerações. Até o ano de 2011, o trabalho realizado na Coordenação de Linguagens do IFBA, *campus* de Salvador, era focado no ensino da habilidade de leitura e interpretação de textos, a partir do trabalho com estratégias de leitura. A partir de 2012, com a inclusão da disciplina Língua Inglesa no PNLD, o grupo de professores decidiu pela adoção da série de livros *Freeway*, o qual trabalha com as quatro habilidades – a leitura, a audição, a fala e a escrita – além de apresentar, no decurso das unidades didáticas, aspectos da cultura de origem e da cultura alvo. Essa escolha fez com que um grupo de professores passasse a focar no ensino dessas habilidades, e não somente na de leitura.

Essa mudança de paradigma tem duas consequências práticas: por ser uma forma nova de se trabalhar com a língua, ao menos no *campus* de Salvador, é de se esperar – e de se compreender – possíveis falhas no processo. Além disso, metade das professoras participantes da pesquisa vem trabalhando exclusivamente com a habilidade de leitura há mais de duas décadas. Mesmo a outra metade, mais recente no funcionalismo público, trabalha exclusivamente com essa habilidade desde que ingressou no IFBA. Por conseguinte, da mesma forma, é de se presumir a incidência de lacunas e contradições no processo. Por outro lado, trata-se de um grupo de professores qualificado e consciente de sua *praxis* pedagógica.

Contudo, para que esta pesquisa fosse realizada da forma mais ética possível, foi necessário relativizar ao máximo minhas expectativas acerca das professoras e de suas aulas. Sobre isso, Macedo (2009) é claro:

Partir para o campo de pesquisa com algumas percepções sensibilizadoras faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos. Outrossim, nas pesquisas qualitativas, essas expectativas sofrem um trabalho (in)tenso de suspensão dos nossos preconceitos (epoché) – que não significa uma depuração mágica ou absoluta deles – para que o diálogo interpretativo com as realidades a serem compreendidas seja o mais autêntico possível, o mais próximo possível dessas realidades pesquisadas e seus atores/autores sociais. (MACEDO, 2009, p. 90).

Além disso, tive a consciência desde o início de que a minha condição de pesquisador me permitiu ter um contato maior com a literatura acerca deste tema, enquanto meu papel de observador facilitou a apreciação de fenômenos e possibilidades que eventualmente escaparam às professoras, envolvidas com diversos outros aspectos em suas aulas. Por essas razões, não me coloco na posição de julgar o trabalho delas. Pelo contrário, as análises realizadas a seguir são feitas dentro de um espaço neutro, porém reflexivo, no qual as eventuais críticas ocorrem em função do meu caminhar nesta pesquisa, sempre ao lado dos teóricos que me auxiliam a fazê-las.

Com essas reflexões em mente, penso ser importante retomar mais duas questões antes de proceder com a análise das aulas observadas. Inicialmente, gostaria de resgatar os conceitos de Cultura objetiva e cultura subjetiva, conforme propostos por Bennett (1998), para uma melhor compreensão dos excertos e das análises feitas. A Cultura objetiva se refere aos aspectos visíveis da cultura, tais como as celebrações de festividades, a culinária, a música, a religião, aspectos históricos e geográficos etc. As atividades propostas pelas professoras contemplam esse aspecto da cultura, mais especificamente a música e os costumes. Tais atividades propiciaram a interação dos alunos entre eles próprios e entre eles e as professoras. A partir dessas interações, surgiram outros momentos em que não apenas a Cultura objetiva, mas também os seus aspectos subjetivos – suas opiniões, crenças e valores – se manifestaram.

A segunda questão diz respeito à importância da sala de aula, espaço onde essas interações ocorreram. Esta pesquisa já a definiu como um mundo no qual habitam diversos mundos, os quais, ao colidirem uns com os outros, geram incontáveis possibilidades de interação. Esses momentos de interação entre os contextos culturais dos alunos e entre estes e o contexto cultural da língua alvo, precisam ser confrontados de forma crítica, para que possam ser compreendidos e, em última instância, integrados à realidade dos aprendizes (KRAMSH, 1993, 1998).

5.2.1 Atividade 1: *What do you love or hate?* (ANEXO A)

A professora Marisa concebeu essa atividade, aplicada por si própria e pela professora Marina. A atividade apresenta uma série de tópicos relacionados à cultura – livros, filmes, estilos musicais, festividades etc. Os alunos devem fazer perguntas uns aos outros e expressar suas opiniões sobre quais desses itens eles amam ou odeiam.

- 1) Marina conversa com os alunos a respeito das aulas. Um aluno menciona a dificuldade em entendê-la quando ela fala em inglês. Marina diz que é importante que o aluno atente também para a linguagem corporal e não apenas ao que é dito. O aluno afirma compreender e concordar com a posição de Marina;
- 2) Marina tenta explicar aos alunos o significado de *hate* (odiar). Ela pergunta a um aluno o que ele odeia – *What do you hate?* – faz cara de nojo e afirma: *I hate jiló*. O aluno demonstra compreender o significado e responde: *I hate barata*.

A dificuldade em decodificar mensagens verbais é algo comum, não apenas em uma sala de aula, mas no nosso dia-a-dia. Em um encontro entre pessoas de culturas diferentes, essa dificuldade pode significar uma série de problemas, que vão desde um simples mal entendido até mesmo a uma interrupção na interlocução. Dentro dessa compreensão, é de extrema relevância a atitude de Marina em enfatizar a importância da linguagem não verbal para a compreensão de mensagens orais, explicitada nesses excertos. Bennett se utiliza de uma metáfora interessante para abordar essa questão. Para ele,

A linguagem verbal é digital, no sentido de que as palavras simbolizam categorias de fenômenos da mesma maneira arbitrária que códigos de liga/desliga simbolizam números e operações em um computador. O comportamento não-verbal, por outro lado, é analógico. Representa fenômenos mediante a criação de contextos que podem ser experimentados diretamente. (BENNETT, 1998, p. 10)²⁶.

A metáfora de Bennett encontra eco na atitude de Marina. Afirmar *I hate jiló* é digital, pois utiliza palavras para desencadear a compreensão de um estado afetivo; demonstrar que odeia jiló através de gestos é analógico, pois acessa diretamente este estado afetivo.

²⁶ Minha tradução livre para: "Verbal language is digital, in the sense that words symbolize categories of phenomena in the same arbitrary way that on/off codes symbolize numbers and operations in a computer. Nonverbal behavior, by contrast, is analogic. It represents phenomena by creating contexts which can be experienced directly".

Isso não quer dizer que a linguagem não verbal seja mais importante, ou de mais fácil compreensão, que a linguagem verbal. Em uma comunicação oral, as duas formas devem vir atreladas, como na atitude de Marina, com a linguagem não verbal servindo de background para a compreensão da mensagem verbal, ora tornando-a inteligível, ora trazendo novos matizes ou até mesmo contradizendo a linguagem verbal (LARZÉN, 2005).

- 3) Um aluno diz amar Arrocha, principalmente Pablo (um conhecido cantor de Arrocha). O colega reage: "Que nojo"! Um terceiro completa: "Pablo é música de corno"!
- 4) Um terceiro aluno diz amar livros. Imediatamente, outro aluno discorda do anterior: "Ele ama Pagode!" Exaltado, o aluno afirma: "Eu nunca respondi isso! Nunca"!
- 5) Marina explica aos alunos a conjugação de verbos na 3ª pessoa do singular do presente simples do inglês, utilizando duas sentenças como exemplo – Tu amas fulano e *She loves her father* (Ela ama seu pai). Ela aponta que ambas seguem a norma culta e estão no singular, apesar do sufixo –s. Em seguida, utiliza mais dois exemplos que desviam da norma culta. Ela diz que, em Feira de Santana, as pessoas costumam usar tu, porém em sentenças como "Tu ama..." ou "Tu odeia...", e que o mesmo ocorre em outras línguas, como: *She don't care*, na canção *Ticket to Ride*, dos *Beatles*. Por fim, Marina conclui que, se a gramática normativa fosse observada, o correto seria a utilização de tu amas e tu odeias, no primeiro exemplo, bem como *she doesn't care*, no segundo;

Esses excertos refletem o acerto na elaboração da atividade por parte da professora Marisa. A variedade de informações culturais, ainda que de aspectos visíveis, origina uma série de possibilidades de interação reveladoras das concepções dos alunos sobre os temas apresentados. Não obstante, as posições expressas pelos alunos são reveladoras de um problema já discutido nessa fase da pesquisa: o preconceito e o estereótipo. Eles se manifestam, como vemos nos excertos três e quatro, ora com a utilização de palavras fortes para expressar sua visão acerca do estilo musical, no caso, o Arrocha, ora via indignação com a simples menção de um interesse de sua parte pelo Pagode. Em seu livro, *Social Identity and European Dimension*, Byram (1999) introduz as noções de "identidade social", teoria desenvolvida visando à pesquisa de como as minorias são vistas e tratadas pelos grupos hegemônicos, e que é muito utilizada para compreender e explicar o racismo. Não obstante, Byram afirma que ela pode facilmente ser utilizada por professores de LE, uma vez que se relaciona com questões

vivenciadas em sala de aula, como a formação de estereótipos e preconceitos por parte dos alunos acerca dos membros de outra cultura, muitas vezes baseados no "senso comum".

De acordo com ele, quando grupos sociais distintos interagem, direta ou indiretamente, especialmente quando um grupo detém poder ou se vê como superior ao outro, há uma tendência a se exagerar as diferenças entre esses grupos e a se reafirmar semelhanças de crenças e valores dentro do próprio grupo. Como consequência, o simples fato do aluno não gostar de um estilo musical o transforma em "música de corno", ou faz com que ele se exalte com a simples menção da possibilidade de que goste de tal estilo, ainda que seja dito em um tom claro de brincadeira. É importante ressaltar que, apesar das opiniões fortes, não houve, por parte da professora, um aprofundamento da discussão, com vistas a entender a origem desses preconceitos e, quem sabe, relativizá-los.

No excerto cinco, a professora parte de um pressuposto interessante, o de que, assim como no português, o sufixo –s em inglês não é indicativo de plural, quando se refere à conjugação de verbos, para comparar a cultura de origem com a cultura alvo, em seus aspectos linguísticos. Trata-se de uma escolha acertada, pois a professora traz um contexto bem próximo da realidade deles, a cidade de Feira de Santana, segunda maior cidade da Bahia, localizada a 110 km da capital, para ilustrar sua explicação. É muito provável que o aluno seja natural dessa cidade, a conheça ou tenha tido algum contato com alguém de lá.

Todavia, o desejo de trazer para os alunos algo com que eles pudessem se identificar, e o possível imprevisto na escolha do exemplo utilizado – muitas vezes, nós, professores, fazemos escolhas metodológicas durante as aulas, embora tenhamos um planejamento prévio delas – fez com que a professora servisse de canal para a transmissão de um estereótipo, aqui de natureza linguística.

Ao dizer que, em Feira de Santana, as pessoas dizem tu ama ou tu odeia, em vez de algo como em Feira de Santana, **por exemplo** – ou assim como em muitas outras cidades – muitas pessoas dizem tu ama ou tu odeia, ela homogeneíza todo o falar de uma cidade. Mais uma vez, não creio ser incorreto afirmar que a professora tem consciência de que o desvio da norma culta apontado, a conjugação da 2ª pessoa do singular, não é uma característica geográfica. Nos mais diversos cantos do país há pessoas que cometem esse desvio. Não cabe aqui um aprofundamento da questão, mas acredito não se tratar também de uma marca socioeconômica, ou de grau de escolaridade. Penso que seja apenas um traço de coloquialismo da língua. Restringir esse desvio do padrão a uma única cidade pode vir a ser interpretado pelo ouvinte como preconceito linguístico por parte da professora.

5.2.2 Atividade 2: *Music preferences* (ANEXO B)

As professoras Maria, Marisa, Marina e Janaina apresentam aos alunos trechos de canções dos seguintes estilos musicais: Pagode, Música Techno, Rock, Forró, Funk, Música Clássica, Arrocha²⁷, Pop e Hip Hop. Os alunos devem numerá-los, de acordo com a ordem em que os escutam. Em seguida, devem responder uma série de perguntas acerca do tema. Por fim, há uma tabela com alguns personagens e suas preferências musicais. Os alunos devem consultá-la e escrever sentenças sobre a preferência dos personagens.

A atividade trazida pelas professoras oportuniza diversas possibilidades de interação e favorece a discussão de aspectos culturais. Elas apresentam uma grande variedade de estilos musicais, alguns estilos genuinamente brasileiros, como o Forró, o Pagode e o Arrocha, e outros mais universais, como a Música Clássica e a Tecno, o Pop e o Rock. Há ainda um estilo fortemente ligado à cultura alvo, especialmente à cultura estadunidense, o Hip Hop, e outro que, após chegar ao Brasil, sofreu um processo de adaptação, o Funk. Além disso, os estilos apresentados percorrem uma escala que vai do mais erudito ao mais popular.

A opção dessas professoras por uma atividade que contemple diferentes estilos musicais está em consonância com o pensamento defendido à luz de vários autores nesta pesquisa, de que trabalhar com cultura significa trabalhar com o diferente, com a variedade. Nesse caso, as professoras acertam ao trazer exemplos da cultura de origem, com as quais os alunos se identificam, embora não necessariamente tenham apreço pelos estilos apresentados, e podem estabelecer comparações com os estilos mais relacionados à cultura alvo. Além disso, pela forma como foi conduzida a atividade, os alunos podem se manifestar livremente acerca, inclusive, de outros estilos não listados na atividade, o que favorece as discussões e as interações culturais. Contudo, esse encontro jamais pode ser tratado de forma neutra. Pelo contrário, ele deve ser gerador de constantes tensões e conflitos, típicos do encontro entre culturas distintas. Dentro dessa perspectiva, é possível apontar algumas lacunas na abordagem das professoras.

²⁷ O Arrocha é um estilo musical originário da cidade de Candeias, na Bahia. Derivado da Seresta. Sofre influências do estilo romântico e da chamada Música Brega, o que se reflete na dança de mesmo nome.

- 6) Ao tocar um trecho de Forró, os alunos ficam em dúvida sobre qual estilo se refere. Um aluno sugere que seja Forró, e Maria afirma que se trata de um Forró diferente. Outro aluno diz parecer Tecnobrega. Maria afirma desconhecer o que é Tecnobrega, e os alunos discorrem sobre o estilo: um deles afirma que vem do Pará; outro, diz: "É tipo Gaby Amarantos, professora". A atividade prosseguiu;
- 7) Ao apresentar um trecho de Arrocha, os alunos ficam agitados e pedem que Marisa deixe a canção tocar até o final. Um aluno começa a dançar discretamente, sentado em sua carteira. Quando o vocal da canção inicia, um aluno lamenta: "Devia ser em inglês"!

No primeiro excerto, surge, espontaneamente, um estilo musical não previsto pela professora: o Tecnobrega. Trata-se de um estilo musical originário do estado do Pará, e que ganhou certa projeção nacional no último ano, principalmente devido ao seu maior expoente, Gaby Amarantos. Seu nome vem da junção de dois outros estilos: o Tecno e o estilo conhecido como Brega, este último de natureza subjetiva. Ao perceber que os alunos estão em dúvida acerca do estilo, a professora provoca os alunos para que estes expressem melhor suas dúvidas, o que resulta no enunciado do estilo não previsto na atividade.

No segundo excerto, a exibição de um estilo musical relacionado à cultura local, o Arrocha, outro estilo musical comumente referido como Brega, provoca no aluno uma reação interessante: este lamenta o fato dele não ser cantado em inglês, o que demonstra o acerto, por parte das professoras, das opções feitas com a atividade.

Apesar de a atividade ter sido bem conduzida, provocando reações e interações entre os alunos e entre estes e as professoras acerca de um aspecto visível da cultura, penso que ela não atingiu completamente seu objetivo. Em ambos os casos, caberia uma reflexão acerca do conceito de música Brega, visando à identificação e a compreensão de possíveis preconceitos acerca do tema. Da mesma forma, seria salutar uma discussão sobre a existência de um amálgama entre dois estilos aparentemente tão diferentes, inclusive em sua origem. Estaria havendo uma "invasão" da cultura estrangeira em nosso país? Esse processo, exemplificado pela sugestão de que um estilo musical brasileiro fosse cantado em inglês, descaracteriza, de alguma forma, a nossa cultura? Por outro lado, na sociedade globalizada atual, onde o próprio conceito de cultura nacional homogênea está em profundo processo de redefinição (BHABHA, 1998), essa mistura seria bem vinda? São questões que poderiam ser discutidas e refletidas, e que poderiam levar o aluno a uma melhor compreensão de sua própria cultura e da cultura alvo,

afinal, como pontua Kramsch (1993), essas tensões ocorrem porque, no fundo, o que buscamos é a construção de significados.

- 8) Ao tocar um trecho de Funk, Marina pergunta, brincando, se os alunos gostariam de dançar o "quadrado de oito"²⁸. Os alunos riem;
- 9) Marina quer saber a diferença na forma de dançar o Arrocha e o Pagode baiano. Os alunos tentam explicar. Para um deles, "a técnica do Pagode é diferente da técnica do Arrocha". Os demais gargalham com uso do termo técnica relacionado ao Pagode. O aluno explica que, para dançar Arrocha, é preciso colocar o corpo em uma determinada posição – ele se levanta para demonstrar – mexendo o joelho e o quadril. Por outro lado, para dançar Pagode, "você mexe a bunda". Outro aluno compara o Arrocha com o Forró. Segundo ele, Arrocha é um Forró "mais solto". Seu colega discorda, e afirma que Arrocha é a mesma coisa que Pagode, porém sem ser agressivo. Outro colega diz que, mais que agressivo, o Pagode é vulgar. Ele defende que, no Pagode, a imagem da mulher é tratada de forma vulgarizada (alguns alunos aplaudem o comentário do colega). Pagode, para esse aluno, se equipara ao Funk;

Os excertos oito e nove tratam, direta ou indiretamente, de questões relativas à sexualidade. A professora e os alunos descrevem as diferenças na forma de dançar de estilos musicais como o Pagode, o Arrocha e o Funk, e novas formas de dança-los, tais como o quadrado de oito, são trazidas ao debate. A professora provoca a discussão em diversos momentos, e os alunos se posicionam, alguns de forma bastante crítica. Embora tenha conduzido a atividade de forma satisfatória, acredito que a professora poderia ter ido ainda mais fundo nas discussões, com a inclusão de questões relacionadas à idade, gênero, histórico familiar, experiência de vida ou ambiente socioeconômico, como sugere Kramsch (1993), que poderiam ajudar a compreender o fenômeno da erotização crescente de determinados estilos musicais.

Além disso, discussões relativas à cultura devem ser estendidas à cultura alvo. Destarte, ao comparar as diferentes culturas, o aluno amplia sua visão de mundo, podendo tornar-se, conseqüentemente, um indivíduo mais crítico e mais reflexivo (BENNETT, 1998; KRAMSCH, 1993, 2001; TRIFONOVITCH, 1980). Alguns exemplos de questões que poderiam ter sido

²⁸ Trata-se de uma forma erotizada de dançar o Funk feito no Brasil. A dança consiste em levantar as pernas para o ar e fazer movimentos em forma de quadrado com as nádegas – as quais, juntas, formariam um oito.

abordadas para serem discutidas com os alunos são: Há um fenômeno de erotização semelhante nas músicas da cultura alvo? Como a mulher é tratada nas canções em inglês que vocês conhecem?

- 10) Janaina quer saber quais estilos de música os alunos gostam ou odeiam, conforme a atividade proposta. Um aluno diz gostar de Tecnopagode. Janaina não se manifesta. Outro afirma odiar "*dramatic* Pagode". Janaina se surpreende e pergunta o que é *dramatic* Pagode. O aluno explica que é o Pagode feito em São Paulo. Um quarto aluno diz que odeia Funk. Janaina brinca, perguntando-lhe se não gosta do "quadrado de oito".

O décimo excerto traz elementos bastante semelhantes aos anteriores. Há uma menção a um amálgama de estilos – aqui é o Tecnopagode que surge – e à erotização da música. Há, também, uma breve descrição de uma subcategoria de um estilo musical – o Pagode produzido no estado de São Paulo, referido pelo aluno como "dramático". Esta colocação do aluno me remete mais uma vez à Kramsch (1998), quando esta se refere à relação entre língua e cultura, mais precisamente à ideia de que a língua expressa, incorpora e simboliza realidades culturais. Nesse exemplo, o aluno utilizou uma categoria não existente, inclusive na língua portuguesa, para expressar seu sentimento acerca daquele estilo musical.

- 11) Os alunos interagem entre si buscando descobrir suas preferências musicais, enquanto Marisa observa e auxilia, quando necessário. Ao ser questionado por um colega sobre música Pop, um aluno afirma odiá-la. Surpresa, Marisa questiona o aluno se ele realmente odeia música Pop. Em seguida, pede que o primeiro aluno repita a pergunta. O aluno então modifica sua resposta: "*I like it*" (Eu gosto);
- 12) Um aluno não sabe como responder a um item do exercício, o qual pede para que ele cite seu cantor favorito, pois ele não tem um. Marisa sugere que ele escreva Michael Jackson;
- 13) Maria pergunta aos alunos se eles preferem canções em português ou em inglês. Os alunos se mostram divididos. Um aluno afirma preferir canções em inglês pelo simples fato de ser em inglês. Outros comparam alguns artistas brasileiros com estrangeiros, considerando estes melhores que aqueles, e Maria diz que eles não precisam comparar, pois são muito diferentes: "Caetano Veloso e Chico Buarque,

para mim, são diferentes de Frank Sinatra". Uma aluna diz que a música americana é mais bonita e afirma, categoricamente: "É inglês"!

- 14) Maria afirma ser muito eclética. Ela diz gostar até mesmo de Arrocha, nos momentos em que faz faxina em casa;
- 15) Durante a execução da atividade, um aluno chama a atenção para o fato de que nenhum dos personagens gosta de Pagode. Marina brinca, afirmando que isso ocorre porque as professoras que criaram a atividade jamais pensariam que alguém pudesse gostar de Pagode. Outro aluno percebe e comenta que nenhum gosta de Arrocha também;
- 16) Um aluno escreve uma sentença contendo um erro gramatical: *Igor don't like Classical Music* – Igor não gosta de música Clássica. Janaina corrige o aluno: "*Igor doesn't like!* O que você escreveu é tipo: *Igor don't like, yeah, yeah, yeah*" (Janaina imita os gestos e o modo de falar comumente relacionados a uma parcela da população negra estadunidense);

Esse momento da atividade *Music Preferences* é rico em possibilidades, e foi bastante bem explorado pelas professoras. Nele, o aluno pode se expressar livremente acerca de suas preferências – e, muitas vezes, crenças pessoais – ou seja, ele pode exteriorizar a cultura que carrega dentro de si, construída a partir de sua vivência e de suas experiências, o que faz com que, tal como nos exemplos anteriores, a partir de um aspecto visível da cultura, os alunos se revelem.

No excerto 13, por exemplo, a professora não perde a oportunidade de discutir criticamente com o aluno suas posições. Pelo contrário, ela busca a todo momento conscientizá-los de que eventuais comparações entre aspectos de culturas distintas não devem ser feitas com base nos conceitos de "melhor" ou "pior". Com isso, ela deseja criar na sala de aula um ambiente livre de julgamento ou gradação, como sugere Kramsch (1993). Mesmo assim, os alunos por vezes colocam a sua cultura em um patamar inferior à cultura alvo, o que se constitui um exemplo claro de uma das quatro barreiras à percepção cultural – às quais eu me refiro como conflitos de interesses – conforme definidas por Trifonovitch (1980): o etnocentrismo. Como vimos, ele se caracteriza pela crença na superioridade de sua cultura em relação a outra. O que se depreende do excerto é a atitude etnocêntrica posta ao contrário, à qual Laraia (2001) chama de apatia. De fato, alguns alunos demonstraram uma preferência clara pela cultura alvo pelo simples fato de ser estrangeira. É curioso observar um aluno dizer que as músicas em inglês são

mais bonitas que em português. Sob que parâmetros? De que música estamos falando? A falta de algum tipo de embasamento nos argumentos apresentados só reforça a apatia em relação à própria cultura.

O trabalho com aspectos culturais, sobretudo da forma como as professoras o fazem, dando voz aos alunos, é repleto de imprevistos e imprevisibilidades. O professor deve estar preparado para lidar com isso. Ainda assim, é possível que, em alguns momentos, pego de surpresa, o professor aja de forma contrária a que normalmente agiria. Como nos excertos 11 e 12, por exemplo. O estranhamento com o fato de um aluno adolescente escapar ao estereótipo, por não gostar de um estilo musical habitualmente associado aos jovens, cuja origem vem do exterior, e o ato de deixar essa surpresa clara, a ponto do aluno modificar sua resposta, pareceu demonstrar, neste momento – ainda que em outros ela demonstre o contrário – a crença da professora na superioridade da cultura alvo. O mesmo pode ser dito do segundo momento, em que sugere a um aluno a indicação em sua resposta de um ícone de origem estadunidense, ainda que seja também um ícone mundial, da cultura pop, quando ele poderia simplesmente ter deixado a resposta em branco, em concordância com o exercício, que pedia para os alunos expressarem suas opiniões.

Fato semelhante ocorreu no excerto 14. Na mesma aula em que defendeu a isenção de julgamento nas comparações feitas pelos alunos, a professora, em um momento claro de descontração – momentos em que não raro dizemos coisas que normalmente não diríamos, às vezes que sequer pensamos – afirma que gosta **até mesmo** de Arrocha nos momentos de faxina. Acredito que a professora teve a intenção, com o comentário, de desconstruir a imagem estereotipada que muitas vezes as pessoas têm do professor, de uma profissão glamourizada, e mostrar que é uma pessoa simples, que ouve música enquanto cuida dos afazeres domésticos, como muitos de nós. Todavia, a inclusão, em sua fala, de uma simples conjunção pode levar a uma interpretação diferente do seu discurso, na qual a professora sugere certa distância, reduzida por um movimento de concessão, desse estilo musical em relação a seu universo particular. Ao associá-lo aos momentos em que realiza uma atividade doméstica, a faxina, essa concessão pode ser reforçada. Ao mesmo tempo, os estereótipos que definem determinados estilos musicais como Brega e os relacionam a atividades específicas, as quais são também vistas como próprias de uma ou outra classe social podem ser fortalecidos. Teria sido interessante se um aluno a tivesse questionado algo como: Por que apenas quando faz faxina, professora? O que a senhora ouve quando prepara nossas aulas, ou elabora nossas avaliações? Certamente, a professora teria percebido a ambiguidade de sua fala e a tornado mais clara.

Já vimos, por meio de Brandão (2004), que a língua não pode ser compreendida como uma ferramenta neutra. Essa visão é corroborada por Rajagopalan (2007, p.19), para quem a "linguagem é envolvente", o que significa que "todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas". Dentro dessa perspectiva, ao elaborar uma atividade ou dar uma explicação ao aluno acerca de algo é fundamental que o professor atente para essas questões, sob o risco de levantar outra barreira à percepção cultural (TRIFONOVITCH, 1980): a do preconceito e o prejulgamento, ainda que essa positivamente não seja a sua intenção. Os excertos 15 e 16 ilustram essa reflexão.

Ao elaborarem a atividade, as professoras tiveram o cuidado de incluir estilos musicais significativos da cultura de origem e da cultura alvo, o que já afirmamos ser um dos seus pontos fortes. Entretanto, a distribuição desses estilos musicais ao longo do quadro, a qual pode ser conferida na Figura 23, a seguir, suscitou nos alunos, conforme foi descrito no excerto 15, uma dúvida sobre se teria havido um possível preconceito por parte das professoras.





	 LOVE	 LIKE	 NOT LIKE	 HATE
MARINA	TECHNO	POP	HIP HOP	PAGODE
CAMILA	FORRÓ	ROCK	TECHNO	PAGODE
TOMÁS	CLASSICAL	ROCK	FORRÓ	ARROCHA
IGOR	POP MUSIC	TECHNO	CLASSICAL	HIP HOP

Figura 23: Atividade *Music Preferences*.
Fonte: Atividade *Music Preferences* (2013).

Conforme observado pelos alunos, nenhum dos personagens afirma gostar de estilos como Pagode ou Arrocha. Tampouco gostam de Hip Hop. Do outro lado da tabela, entre os estilos que gostam ou amam, são citados o Rock e o Pop. Os demais, Forró, Música Clássica e Música Tecno, aparecem de forma equilibrada nos dois lados da tabela. A disposição desigual dos estilos musicais no quadro parece demonstrar as preferências pessoais das professoras que o elaboraram. Essa possibilidade é sugerida por Marina, que aplicou a atividade e afirmou, em tom de brincadeira, que as professoras não pensaram na possibilidade de que alguém pudesse gostar de Pagode – e, por extensão, de Arrocha ou Hip Hop.

É claro que todos nós temos nossas preferências, e, a princípio, isso não é indicativo algum de preconceito ou prejulgamento. Pelo contrário, pode ser uma escolha consciente, baseada em minhas crenças pessoais. Eu, por exemplo, não gosto do Pagode produzido na

Bahia, por enxergar que, em geral, como apontado pelos alunos anteriormente, ele vulgariza a imagem da mulher, entre outras coisas. Porém, ao elaborar uma atividade, é preciso fazê-lo de uma forma neutra, em relação a meus gostos pessoais, mas carregada de sentido, de forma a desencadear discussões acerca do tema proposto. Da forma como foi elaborada, a atividade cumpriu o papel de fomentar discussões, porém desfocada de seu objetivo, com a sugestão de preconceitos na visão das professoras que a conceberam.

Algo semelhante pode ser traduzido do excerto 16. A ideia de criar uma imagem mental no aluno para explicar algo que ele não consegue entender é acertada. A linguagem não verbal é um componente imprescindível na compreensão de outra língua – e de sua cultura. Contudo, acredito que a professora tenha sido infeliz na escolha do exemplo dado ao aluno. Primeiro, a relação imagética que se estabelece a partir dos seus gestos remete aos negros retratados em diversos filmes de Hollywood: pobres, de baixa escolaridade e moradores da periferia. Ao ilustrar a utilização desviante da norma culta do inglês, neste caso, a utilização, na terceira pessoa do singular, do verbo auxiliar *do* em vez de *does*, com os gestos e a fala empregados, a professora inconscientemente relaciona o desvio da norma a este grupo social específico.

Na verdade, e não me parece ser incorreto afirmar que a professora sabe disso, o desvio da norma culta cometido pelo aluno representa um traço de coloquialismo da língua inglesa, não da forma como se expressam os negros. Três exemplos dessa utilização estão na canção *Get it*, de Stevie Wonder. Na canção, que conta com a participação de Michael Jackson, há os seguintes trechos: *She don't want to be hurt by nobody else* (aqui há um Segundo traço de coloquialismo da língua inglesa: a utilização de duplos negativos); *She don't want to be taken for another ride* e *She just don't know...*

É compreensível que a professora deseje que o aluno se expresse dentro da norma culta do inglês. Em última instância, é desse modo que ele será cobrado nas avaliações. Por outro lado, o trabalho de conscientização dos alunos acerca dos desvios e das variantes da língua e o seu significado é fundamental no processo de transformação do aluno em um aprendiz crítico, capaz de interagir satisfatoriamente com um indivíduo pertencente a outra cultura. Além disso, é um trabalho previsto nos PCN+ (2000, p. 82), no que se refere ao desenvolvimento da competência gramatical: "a partir da observação da variação linguística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos".

No entanto, dentro da imprevisibilidade das situações a que me referi anteriormente, a professora, ao ter que se decidir rapidamente por uma forma de corrigir o aluno, terminou por

realizar uma escolha infeliz. De fato, o distanciamento da norma padrão por parte do aluno se constituiu em uma excelente oportunidade de discussão acerca do emprego de coloquialismo x norma culta. Além disso, teria sido enriquecedor indicar aos alunos a existência de uma variedade constituída e legítima do inglês, neste caso, a afroamericana, e estabelecer comparações de sinonímia e oposição, isentas de julgamento de valor, entre essa variedade do inglês, sua expressão coloquial e/ou a norma culta.

5.2.3 Atividade 3: *The man with thirteen jobs* (ANEXO C)

Maria apresenta um texto sobre um homem, Seamus McSporrán, que possui 13 empregos. Após lê-lo, os alunos devem responder alguns exercícios de compreensão escrita e auditiva.

- 17) No texto, um dos empregos que Seamus possui é o de *undertaker* – coveiro, em português. Após explicar o significado da palavra, Maria aproveita o tema para falar de uma celebração bastante popular no México. Ela inicia contando que as pessoas adoram os mortos no México. Um aluno a interrompe e lembra que há, inclusive, uma festa para os mortos. Maria chama a atenção para sua camisa, alusiva à celebração mencionada pelo aluno, na qual há a figura de uma caveira e explica tratar-se de *Catrina* – *La Catrina de los Toletes* – uma personagem popular da Festa do Dia dos Mortos, no México;
- 18) Antes de colocar o áudio da atividade para os alunos, Maria pede que eles prestem atenção ao sotaque dos falantes, pois é bem diferente do que eles estão acostumados a ouvir. Ela chama a atenção de que trata-se do sotaque britânico;

O conceito de cultura relacionado a manifestações folclóricas já foi abordado nessa escrita através de diálogos com Chauí (2002). Assim também o foi o ensino de cultura com base em seus aspectos visíveis, no caso a celebração de uma festividade, conforme descrito por Kramsch (1993) e Bennett (1998). No excerto 17, é notável observar como Maria se aproveita de uma palavra do texto para introduzir um aspecto da cultura de outro país, no caso, do México. Da mesma forma, é relevante o fato de um aluno demonstrar conhecimento acerca de um aspecto tão característico de outra cultura. Ademais, da forma como descreve a festividade, Maria

promove uma compreensão maior, do ponto de vista sociocultural, daquele país, na medida em que os alunos passam a conhecer ao menos uma forma como parte dos mexicanos se relaciona com a morte. Porém, acredito que a intervenção da professora teria sido ainda mais rica se ela tivesse traçado paralelos entre essa forma, a forma como os alunos, ou os brasileiros, em geral, o fazem e como os membros da cultura alvo o fazem. Seria uma forma de relacionar um aspecto visível da cultura, uma celebração típica de um país, a seus aspectos subjetivos – a percepção dos alunos sobre a morte.

O trabalho com os aspectos visíveis da cultura geralmente é realizado nos termos da abordagem 4F, descrita por Diaz-Greenberg e Nevin (2008 *apud* LARZÉN, 2005): o ensino de *Folklore, food, festivals e Fashion* – folclore, culinária, festividades e costumes – que, segundo os autores, torna trivial algo tão complexo quanto a cultura. Para eles, mais eficaz seria o ensino de aspectos culturais sob a ótica dos cinco Cs: *Communication, Cultures, Connections, Comparisons e Communities* – comunicação, culturas, conexões, comparações e comunidades – os quais deveriam ser ensinados juntos. É importante observar que essa abordagem defende o ensino integrado de aspectos tanto da cultura objetiva quanto da subjetiva, ideia que remonta mais uma vez a Kramsch (1993) e Bennett (1998), e que vem sendo defendida por mim no decurso desta pesquisa.

No excerto 18, Maria trouxe aos alunos a oportunidade de escutarem uma variedade de inglês distinta daquela a que vinham sendo expostos: o inglês britânico. É uma atitude importante, principalmente por não ter sido acompanhada por julgamentos do tipo é mais fácil ou difícil, mais ou menos complicada etc. Da forma como foi apresentada, a professora faz com que os alunos pensem a língua como algo plural (CERTEAU, 1993), em que não há apenas uma forma correta de falar inglês. No entanto, vale a ressalva de que os alunos vinham sendo expostos a uma variedade de inglês, a estadunidense – e foram nesse momento expostos à britânica, justamente as mais valorizadas e normalmente as únicas variedades ensinadas pelos professores. Resta a expectativa para que a professora, em outro momento, exponha os alunos a outros falares menos valorizados e vistos como "bastardos" (p. 124).

5.2.4 Atividade 4: *What time is it?* (ANEXO D)

Janaina e Maria trazem uma atividade na qual constam as figuras de 16 relógios. A partir destes, as professoras ensinam os alunos como dizer as horas em inglês. Uma série de exercícios de compreensão se sucede à explicação.

A atividade ilustra mais um exemplo da indissociabilidade entre língua e cultura (BRANDÃO, 2002; BROWN, 2000, 2001; KRAMSCH, 1998; KEESING, 1974). Apesar de favorecer o trabalho centrado nos aspectos visíveis da cultura – as formas de se expressar as horas e os contextos em que uma maneira ou outra são utilizados – uma abordagem com foco na cultura subjetiva também é possível, mediante a discussão, por exemplo, da relação que as pessoas estabelecem com as horas. Como as culturas – tanto de origem quanto a alvo – se relacionam com o atraso? Qual o limite tolerável em um encontro pessoal? E em um encontro de negócios? Essas são apenas algumas das questões que podem ser trazidas à discussão, afinal, como nos ensina Kramsch (1993), apenas quando a cultura é tratada com fatos e sentidos, é possível compreendê-la de forma mais completa.

- 19) O 12º relógio indica 5:25. Maria apresenta as duas formas possíveis de se dizer em inglês: *five twenty-five* ou *twenty-five past/after five*. Ela pergunta aos alunos se é comum utilizar vinte e cinco depois das cinco no Brasil. Os alunos dizem que não. Maria então conclui que, assim como é mais comum dizer cinco e vinte e cinco em português, também o é em inglês, embora ressalte que ambas as possibilidades estão corretas;
- 20) Ao final da atividade, Janaina explica que, em situações corriqueiras, não se utiliza o formato de 24h e sim o de 12h, para se expressar as horas. Dessa maneira, ela exemplifica que 5:00 P.M é mais comum do que 17:00. Todavia, Janaina ressalva que o formato de 24h – *seventeen hundred hours*, no exemplo dado – é utilizado quando se quer expressar as horas com precisão, sem que haja espaço para dúvidas. Ela cita dois exemplos: o primeiro vem das *sitcoms* estadunidenses, quando os personagens querem marcar encontros e desejam deixar claro a que horas devem se encontrar. O segundo vem da utilização das horas por controladores de tráfego aéreo, que precisam expressá-las com a máxima precisão;
- 21) O 11º relógio indica 5:20. Janaina escreve no quadro as duas formas possíveis de se expressar essa hora: *five-twenty* ou *twenty after/past five*. Um aluno pergunta qual seria a pronúncia correta de *twenty*: /'twenti/, com o morfema t pronunciado, ou

/ˈtweni/, com ele mudo. Janaina afirma não haver problema com a escolha de uma possibilidade ou da outra: "*No problem. /ˈtweni/, /ˈtwenti/; /pəˈteɪtəʊ/, /pəˈtɑːtəʊ/*";

No excerto 19, Maria traça um paralelo entre as formas de se expressar as horas no Brasil e nos países de língua inglesa. A comparação entre culturas, como já vimos no decorrer dessa escrita, é mais que bem vinda (BENNETT, 1998, KRAMSCH, 1993, 2001, TRIFONOVITCH, 1980). Neste caso, facilita o aprendizado, pois trata-se de um aspecto cultural associado ao sistema linguístico do inglês, o qual possui semelhanças com o sistema linguístico do Português. Porém, ao deduzir que, assim como uma forma específica de expressar as horas é mais comum na cultura de origem, também o é na cultura alvo, Maria parece simplificar as relações entre as culturas. Por um lado, é correto afirmar que a forma vinte e cinco depois das cinco é incomum no Brasil. Todavia, na minha experiência, ambas as formas são largamente utilizadas na cultura alvo, tanto nos materiais didáticos com os quais já trabalhei quanto nas oportunidades de interação que tive com falantes de inglês, nativos ou não, quer seja aqui no Brasil ou no exterior.

No excerto 20, Janaina acerta quando contextualiza o emprego das horas em situações distintas e com diferentes níveis de formalidade. Ao fazê-lo, auxilia o aluno a compreender melhor o cenário em que cada forma se insere nos diversos tipos de interação. Em seu livro *Context and Culture in Language Teaching*, Kramsch (1993) nos fala da importância de compreendermos o contexto social em que uma situação está inserida como forma de lidar com sua ambiguidade, com vistas a prevenir ou recompor possíveis falhas de comunicação. Não obstante, a situação teria sido ainda melhor aproveitada caso Janaina tivesse estabelecido comparações com a cultura de origem, discutindo, por exemplo, em que situações nós utilizamos uma ou outra forma de expressar as horas.

No excerto 21, Janaina utiliza uma expressão idiomática bastante comum da cultura alvo: *potato, potato* – com o morfema "a" sendo pronunciado como o ditongo "ei" em beijo, no primeiro exemplo, e como normalmente se pronuncia em português, no segundo exemplo – para indicar que ambas as possibilidades questionadas pelo aluno estão corretas. A expressão vem de uma canção dos irmãos Gershwin – *Let's Call the Whole Thing Off* – composta para o filme estrelado por Fred Astaire e Ginger Rogers, "Vamos Dançar?", de 1937. No filme, a diferença na pronúncia das palavras – além da palavra *potato*, são utilizadas cinco outras palavras – são um indicativo do distanciamento social entre os personagens. Com o passar do

tempo, passou a ser amplamente utilizada para indicar que duas coisas são iguais, apesar de pequenas diferenças.

Como foi dita em resposta a uma indagação de um aluno, portanto em uma situação não planejada pela professora, a expressão foi utilizada sem ser contextualizada ou mesmo explicada, apenas como um exemplo de heterofonia entre palavras, sem prejuízo de significado, utilizado para ilustrar uma resposta dada, quando há, na verdade, muito mais por trás da expressão, como visto. É preciso ressaltar que essa reflexão foi feita na condição de pesquisador, após rever as aulas observadas e refletir sobre elas. É compreensível que a professora, entre tantas coisas a serem observadas e pensadas durante as aulas, não tenha tido a chance de refletir acerca desse aspecto.

5.2.5 Atividade 5: *A day in my life* (ANEXO E)

A atividade apresenta figuras de pessoas realizando atividades rotineiras. Nelas, há relógios a serem preenchidos com a hora em que as atividades ocorrem. Há também sentenças que descrevem as atividades retratadas nas figuras. Maria pede que as sentenças sejam relacionadas às figuras e os relógios preenchidos com a hora em que são executadas.

- 22) Em uma dessas figuras, há duas pessoas comendo sanduiches no almoço. Maria chama a atenção dos alunos para o fato de que se trata de um almoço diferente, e pede que os alunos o comparem com o que seria, para eles, o almoço típico dos brasileiros. Os alunos citam feijão, arroz e galinha. Maria então afirma que a foto retrata, provavelmente, um almoço estadunidense. Um aluno faz a ressalva de que os personagens provavelmente estão com pressa. Maria concorda, e diz que talvez eles estejam comendo em uma lanchonete estilo *fast food*, como a *Subway*. Com isso, ela abre uma rápida discussão, na qual pergunta se os alunos preferem a *Subway* ou a *McDonalds*. Estes expressam suas opiniões, as quais ficam divididas;
- 23) Em outra figura, uma pessoa está jantando. A sentença a qual ela deve ser relacionada é: Eu janto às cinco horas. Durante a correção da atividade, um aluno exclama ser impossível jantar às cinco. Maria aproveita a manifestação do aluno e pergunta a que horas os alunos jantam. A maioria diz jantar entre às 19h e às 21h. Durante a

discussão, Maria faz uma ressalva: "Baianos não jantam, baianos tomam café". Os alunos riem;

Aproveitando-se do fato de que as figuras presentes na atividade representam a rotina comum a pessoas de qualquer cultura, a professora demonstra preocupação em comparar a cultura de origem com a cultura alvo, no que se refere aos hábitos alimentares. Assim, ela chama a atenção para o fato de que o almoço retratado na figura é diferente do qual estamos acostumados – na figura, os personagens estão comendo um sanduiche, acompanhado por um líquido que parece ser refrigerante. Além disso, a professora conduz a atividade de forma a favorecer a interação e a expressão de ideias por parte dos alunos, ao propor uma reflexão acerca do que seria um almoço típico dos brasileiros. Nesse ponto, eu faço uma ressalva. Em um país multicultural e de proporções continentais como o Brasil, penso não ser pertinente se falar em "almoço típico". Em comidas típicas, sim, é possível, mas não em um almoço. Da forma como foi posta a pergunta, foi difícil fugir do estereótipo: arroz com feijão. Visto sob essa ótica, acredito que uma discussão acerca do almoço típico dos alunos teria sido mais significativa. Como foi feito em relação ao hábito de jantar, em que a professora buscou saber a realidade dos alunos. Outrossim, aqui também cabe uma ressalva. Ao afirmar que baianos não jantam, e sim tomam café, a professora generaliza um hábito que, em última instância, é muito pessoal. Ainda que tenha sido dito de forma a não ser levado a sério, afirmações como essa terminam por reforçar certos estereótipos.

No geral, acredito que a atividade cumpriu bem seu papel de fomentar discussões e estabelecer comparações entre aspectos de culturas distintas. Porém, penso que poderia ser ainda melhor explorada se a professora tivesse criado pontos de tensão. Por exemplo, além de perguntar aos alunos qual a sua rede de *fast food* favorita, a professora poderia ter proposto uma discussão acerca da relação que temos com a alimentação *fast food*, e como se dá essa relação em outros países da cultura alvo. Como os alunos percebem o fato de que as principais redes mundiais de *fast food* são estadunidenses, um país em que os índices de obesidade são alarmantes? Discussões como essas deslocariam o foco dos fatos para aspectos da cultura subjetiva.

5.2.6 Atividade 6: *Routines* (ANEXO F)

A atividade proposta por Joana traz um texto sobre um homem, Ted Carter, que vive no Alaska e busca alguém para viver consigo. Para tanto, ele utiliza um site de relacionamento, no qual descreve sua rotina diária e pede para que as mulheres interessadas escrevam para ele. Após o texto, há uma série de exercícios de compreensão textual e a introdução de um ponto gramatical: o tempo verbal *Simple Present*, ou Presente Simples.

- 24) Antes de introduzir a atividade, Joana quer saber se os alunos preferem lugares quentes ou frios, e pergunta o motivo. Após alguns alunos expressarem suas opiniões, Joana também o faz. Sua preferência recai sobre lugares mais frios, onde é possível comer *Fondue*. Aproveitando a oportunidade, Joana pergunta aos alunos a origem do prato e se eles o conhecem e gostam. Alguns alunos afirmam conhecer e respondem que ele é originário da suíça;
- 25) Joana apresenta a conjugação dos verbos no presente simples do inglês. Para tanto, elabora sentenças utilizando os próprios alunos como exemplo. Em um dos exemplos, Joana diz: "*Pedro and Marcia²⁹ eat*"... Um aluno a interrompe, completando a sentença: *water!* Os alunos riem bastante;

A ideia de apresentar aos alunos a rotina de uma pessoa que está em busca de um relacionamento afetivo e vive em um local, o Alaska, cujas condições – climáticas, meteorológicas etc. – são tão diferentes das que eles vivem é bastante acertada. A depender da forma como é conduzida, a atividade pode gerar discussões e reflexões bem interessantes. Por exemplo, acerca dos hábitos e costumes de ambas as culturas, ou de como se formam os relacionamentos atualmente, em tempos de internet e redes sociais, ou ainda sobre a utilização de cartas em vez de outros meios mais interativos etc.

Entretanto, nada disso ocorreu. A professora não aproveitou as possibilidades de discussão acerca de aspectos culturais advindas da atividade. Sua atuação limitou-se apenas a uma discussão superficial sobre a preferência dos alunos sobre locais frios ou quentes e a apresentação de um dado informativo acerca da origem de um item de gastronomia, o qual não guardava nenhuma relação com o texto.

O excerto 25, por sua vez, traz algo bastante interessante. Um aluno se apropria da língua inglesa para introduzir uma expressão coloquial própria da cultura baiana: "comer água". Na definição apresentada no "Dicionário de Baianês", de Nivaldo Lariú (1991), "comer água"

²⁹ Os nomes verdadeiros dos alunos foram omitidos para preservar a impessoalidade da pesquisa.

significa ingerir bebidas alcóolicas. Embora a expressão possivelmente não exista na língua inglesa, esse movimento antropofágico foi imediatamente assimilado pelos colegas, e remete a uma questão já discutida nesta pesquisa: a quem "pertence" a língua inglesa, um idioma falado como língua materna ou segunda língua em mais de 100 países? Quantas expressões semelhantes, típicas da cultura de cada um desses países, foram incorporadas ao idioma, e só fazem sentido quando expressas nesses contextos? Teria sido um momento oportuno para a professora trazer essa reflexão à sala de aula e, quem sabe, sugerir aos alunos uma pesquisa sobre a forma de exprimir essa ou outras expressões próprias da cultura baiana em outros países da cultura alvo.

5.2.7 Atividade 7: *Will and Going to*

Na atividade 7, Camélia explica aos alunos a utilização de *will* e *going to*: verbos utilizados no futuro para fazer previsões e tomar decisões. Ela exhibe algumas situações no quadro e pede que os alunos completem as sentenças com *will* ou *going to*, explicando a opção por um deles.

- 26) *I don't think schools _____ change very much in the next years* (Eu não acho que as escolas mudarão significativamente nos próximos anos). Alunos completam a sentença com *will*. Camélia reflete com eles acerca da escolha: trata-se de uma previsão baseada em uma opinião;
- 27) *Be careful! You _____ drop the plates!* (Cuidado! Você vai derrubar os pratos). Alunos completam a sentença com *going to*. Questionados, os alunos afirmam tratar-se de uma previsão baseada em uma evidência;
- 28) (Diálogo) A: *It's very cold in here!* B: *I _____ get you a coat.* (A: Está muito frio aqui! B: Eu vou buscar um casaco.). Alunos completam a sentença com *will*, pois, dizem eles, trata-se de uma decisão tomada no momento da fala;
- 29) *Next July, my sister and I _____ travel.* (Em Julho, minha irmã e eu iremos viajar). Alunos concluem que trata-se de uma decisão tomada anteriormente, portanto completam a sentença com *will*.

Na última atividade analisada nesse trecho da pesquisa, a cultura é abordada tendo como foco principal a sua relação com a língua. Nos excertos a que se referem, os alunos são expostos a duas formas de expressar ações ou situações futuras na cultura alvo. Além de se preocupar com a adequação gramatical, Camélia discute com os alunos o contexto em que cada forma verbal deve ser utilizada. A decisão da professora de contextualizar culturalmente a língua está de acordo com o que defende Kramersch (1993), para quem é preciso subverter a visão tradicional do ensino de línguas, a qual privilegia o ensino de formas gramaticais em detrimento do contexto. De fato, nesses excertos, o significado das informações que estão sendo trocadas nas situações propostas é, em grande parte, compreendido a partir do contexto em que elas ocorrem. Além disso, o critério de adequação e correção dos termos empregados não está atrelado, primordialmente, a questões de ordem linguística, mas de contexto, definidos a partir de pistas deixadas pela professora. A partir deles, os alunos percebem que as situações descrevem previsões, com ou sem evidências, e decisões, tomadas no ato da fala ou anterior a este.

Apesar de achar que a atividade foi conduzida de forma a favorecer discussões acerca da cultura, é possível apontar uma lacuna na condução da atividade. Tais discussões com os alunos se restringiram a reflexões acerca da cultura alvo. Penso que seria importante para os alunos que a professora tivesse estabelecido comparações com a nossa cultura. Como nos relacionamos com o futuro? De que forma os contextos interferem na nossa escolha por um ou outro tempo verbal quando desejamos expressar ações ou situações que estão por acontecer? Ao refletir sobre sua própria língua e cultura, acredito que o aluno compreenderia melhor as relações estabelecidas pelos membros da cultura alvo.

5.3 O TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

O teste de associação de palavras foi aplicado após a observação da segunda aula de cada professora. O objetivo foi evitar que ele viesse a exercer algum tipo de influência sobre as aulas, interferindo, por exemplo, no seu planejamento, ou na sua execução, em que alguma prática poderia ser modificada para atender a uma suposta necessidade do pesquisador. O teste tem como objetivo compreender os conceitos que as professoras trazem sobre Língua e cultura.

5.3.1 O conceito de Língua, na visão das professoras

Buscando compreender melhor os resultados obtidos, retomo a metodologia aplicada no teste. A partir da utilização de palavras indutoras, as professoras associaram até quatro outras, justificando sua escolha. Como mencionado anteriormente, o teste não foi gravado, mas uma síntese das respostas foi escrita e imediatamente lida para as professoras, que puderam concordar com ela ou modificá-la.

VALOR	OC	FR	JUSTIFICATIVA
Comunicação, Interação	6	25	A língua é, primeiramente, um veículo de comunicação. Além disso, atualmente estou influenciada pela abordagem comunicativa; Através da língua, a gente se comunica, expressa o que pensa, sente e vive; Eu gosto de viajar e para viajar tenho que me comunicar, falar a língua; Alguém que não tenha acesso à língua, não terá como interagir em determinadas situações; A língua nos permite fazer parte de uma sociedade, de grupos; A língua é importante para conhecer outras pessoas e interagir com elas.
Poder, Inclusão	5	20,84	Aquele que detém o conhecimento da língua, detém o poder. Ou seja, a língua te dá mais acesso ao mercado de trabalho, mais possibilidades de assumir um papel de liderança etc.; A língua é uma forma de exercer poder; Através da língua, você pode expressar suas opiniões e se impor; A língua promove a transformação e a interação entre as pessoas. Ela é força, é energia; É preciso aprender a língua formal pra ser aceito na sociedade. Ao mesmo tempo, o professor precisa deixar o aluno ciente das diferenças para que ele não exclua o colega, quer seja pela forma de falar, pela cultura diferente, pela origem etc.
Cultura	3	12,5	A língua é a forma de um povo expressar suas ideias e sua forma de agir na sociedade. Sua cultura, enfim; Língua e cultura não podem ser dissociadas, a língua é a expressão da cultura; A língua denuncia a cultura que vivemos.
Prazer	2	8,33	Pessoalmente falando, me sinto feliz em trabalhar com a língua; Conhecendo a língua, é possível aproveitar melhor eventos culturais, como shows, peças teatrais, filmes etc.
Compreensão	1	4,17	Quando falamos algo queremos ser compreendidos.
Desafio	1	4,17	A língua, enquanto idioma, é um desafio a respeito do qual me sinto motivada a aprender mais, crescer e fazer diferente.

Informação	1	4,17	A língua é importante para obtermos informações sobre os lugares, novas culturas, sua culinária etc.
Entendimento	1	4,17	É através da língua que compreendemos o mundo.
Liberdade	1	4,17	A língua nos dá liberdade de ir e vir, através de seu uso apropriado.
Linguagem	1	4,17	A língua é mais um meio de utilização da linguagem.

Objetivo	1	4,17	O trabalho com a língua tem sido meu objetivo ao longo da vida. Além disso, através dela é possível se comunicar e se relacionar com o mundo.
Mutação	1	4,17	A língua é viva, dinâmica, ela sofre modificação tanto sincrônica quanto diacrônica.
TOTAL	24	100	

Figura 24: Relações estabelecidas pelos sujeitos com a palavra indutora Língua.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Para as professoras, *a língua é, primeiramente, um veículo de comunicação. É através da língua que compreendemos o mundo. Por meio dela, a gente se comunica, expressa o que pensa, sente e vive. Ela é importante para conhecer outras pessoas e interagir com elas.*

Um exemplo que ilustra a importância da língua reside em situações de *viagens para outros países, onde é preciso se comunicar. Conhecendo a língua, é possível aproveitar melhor eventos culturais, como shows, peças teatrais, filmes etc.* É possível também *obter informações sobre os lugares, novas culturas, sua culinária.* Provavelmente, *alguém que não tenha acesso à língua não terá como interagir em determinadas situações.* Resumindo, *a língua nos dá liberdade de ir e vir, através de seu uso apropriado.*

Concordo parcialmente com essa ideia. Por um lado, é claramente importante o conhecimento, em algum nível, da língua alvo. Porém, não me parece apropriada a ideia de uma impossibilidade de interação por falta de acesso à língua, afinal, embora seja um elemento essencial da linguagem (SAUSSURE, 2006; CHAUI, 2002), *a língua é mais um meio de utilização* desta. Além disso, já vimos nessa escrita que apenas o domínio da estrutura linguística não garante ao falante sucesso na interação com o outro. É preciso também uma boa dose de competência cultural (KRAMSCH, 1998) para que ele possa compreender as nuances da interação em que está envolvido, afinal, como apontam as professoras, *língua e cultura não podem ser dissociadas, a língua é a expressão da cultura, ela denuncia a cultura que vivemos.* Essa visão das professoras corrobora com muito do que já foi discutido nesta dissertação a respeito da relação intrínseca entre língua e cultura, em diálogos estabelecidos com Kramsch (1998), Brandão (2002), Keesing (1974) e Brown (2000, 2001), dentre outros.

Outro aspecto importante da língua, conforme apontado, é que ela *nos permite fazer parte de uma sociedade, de grupos.* Esses grupos são definidos por Kramsch (1998, p. 6-7) como comunidades de discurso, as quais seriam as "formas comuns em que membros de um grupo social usam a língua para satisfazer as suas necessidades sociais"³⁰. Ao falar na utilização da

³⁰ Minha tradução livre para: "the common ways in which members of a social group use language to meet their social needs".

língua, Kramersch não se refere apenas a questões de ordem gramatical, mas a escolhas acerca do que e de como falar algo, e a formas de interagir com o outro, ao que Kramersch chama de *discourse accent*, ou sotaque de discurso.

A importância da língua como condição para que um indivíduo possa pertencer a uma sociedade ou a um grupo deixa claro o seu poder. Essa relação entre língua e poder foi bastante citada pelas professoras.

Na opinião delas, *a língua é uma forma de exercer poder, de se impor*. Mediante seu uso, *um povo pode expressar suas ideias e sua forma de agir na sociedade*, de onde é possível concluir que *aquele que detém o conhecimento da língua, detém o poder*. Por intermédio dela, *você pode expressar suas opiniões e se impor*. Um exemplo prático do poder exercido pela língua reside no fato de que ela *te dá mais acesso ao mercado de trabalho, mais possibilidades de assumir um papel de liderança etc.*

A compreensão de que a língua constitui um instrumento de poder faz com que as professoras se sintam *felizes em trabalhar com a língua*, e esse trabalho acaba por se tornar seu *objetivo ao longo da vida*. Consequentemente, em suas aulas, elas procuram *deixar o aluno ciente das diferenças para que ele não exclua o colega*, não apenas *pela forma de falar*, mas também *pela cultura diferente, pela origem etc.* Não obstante, elas não deixam de ensinar os aspectos formais da língua, pela consciência de que *é preciso aprender a língua formal para ser aceito na sociedade*. Por outro lado, a necessidade de se trabalhar com essa dicotomia representa para elas *um desafio a respeito do qual se sentem motivados a aprender mais, crescer e fazer diferente*.

É possível recorrer à Kramersch (1998) para compreender melhor a relação existente entre língua e poder. A autora defende que a língua pertencente a uma comunidade de discurso é, ao mesmo tempo, um patrimônio social e um capital simbólico que são utilizados para perpetuar relações de poder e de dominação; além disso, a língua serve para distinguir os *insiders* (membros dessa comunidade) dos *outsiders* (os forasteiros, os não pertencentes a essa comunidade).

Por sua vez, Chauí recorre à Bíblia para ilustrar o poder atribuído à língua, por meio do mito da Torre de Babel [Gn 11.1-9]:

[...] quando Deus lançou a confusão entre os homens, fazendo com que perdessem a língua comum e passassem a falar línguas diferentes, que impediam uma obra em comum, abrindo as portas para todos os desentendimentos e guerras. A pluralidade das línguas é explicada, na Escritura Sagrada, como punição porque os homens

ousaram imaginar que poderiam construir uma torre que alcançasse o céu, isto é, ousaram imaginar que teriam um poder e um lugar semelhante ao da divindade. “Que sejam confundidos”, disse Deus. (CHAUÍ, 2000, p. 173).

A reflexão de Chauí deixa claro o poder exercido pela língua. Mais do que veicular enunciados, ela é responsável pela forma como interpretamos as coisas, sejam elas naturais, sociais ou políticas. É por intermédio dela que sentimos a força dessas coisas conforme elas refletem em nós e é com sua utilização que agimos, de acordo com essa interpretação. Por fim, a língua é reveladora – de princípios, valores e crenças, mas também de tabus e preconceitos.

5.3.2 O conceito de cultura, na visão das professoras

A segunda palavra indutora apresentada às professoras foi cultura. Mais uma vez, lhes foi solicitada a indicação de até quatro outras palavras para serem associadas a ela, acompanhadas da justificativa pela escolha de cada uma delas:

VALOR	OC	FR	JUSTIFICATIVA
Identidade, Pertencimento, Características, Povo, Contexto	6	28,57	A constituição da identidade perpassa pela expressão cultural; É a cultura que nos dá um sentimento de pertencimento, o que nos leva a tomar determinadas atitudes; A identificação de traços culturais se dá através das características de um povo; A cultura define um povo, bem como cada povo; Quando estamos diante de uma situação, denunciamos nossa forma de pensar e agir, de acordo com a comunidade em que estamos inseridos. Em outras palavras, a forma como falamos, agimos e vivemos fazem parte de um contexto que caracteriza a cultura da comunidade; A interação faz com que a cultura seja propagada, caracterizando o meio, o entorno.
Diferença, Diversidade	3	14,28	Não somos todos iguais, cada forma de cultura caracteriza um grupo diferente; Deveríamos falar em culturas ao invés de uma única cultura, já que ela é diversa. Não há, por exemplo, uma "cultura baiana", mas "Culturas Baianas"; A cultura tem uma faceta que promove, facilita e favorece a diversidade de credos, de ideias, de pensamentos e ações.

Adaptação, Adequação, "Pele" do ser humano	3	14,28	A cultura se revela pela forma como agimos, como nos mostramos habitualmente, e também como interagimos diante de uma situação em que precisamos fazer uma adaptação, uma eliminação do estereotipo ou até mesmo a adoção de um novo padrão de comportamento, onde o indivíduo elimina sua cultura original em busca de aceitação; A cultura exige adequação. Quando viajamos, por exemplo, temos que nos adequar à cultura do outro; Teoricamente, a cultura esta dentro de nós, mas, na prática, é o que a sociedade pede que a pessoa seja, é uma questão de sobrevivência social. Então, a cultura acaba sendo a forma como nos mostramos, não o que está dentro de nós.
Dinâmica, Hereditária	2	9,53	A cultura é um produto do povo e, como tal, não acabada. Pelo contrário, ela é infinita e inconstante, e está pronta para ser alterada. Na verdade, a cultura vive desse movimento. Ela é viva e efervescente, enfim; Nós não nascemos com a cultura. Nós a "aprendemos" com a família, com o ambiente em que vivemos. E esse conhecimento passa de geração à geração.
Conhecimento	2	9,53	A cultura, enquanto escolaridade, enriquece nossa visão de mundo. Ser culto é ser sábio; É importante conhecer a cultura do outro para não cometer gafes.
Oral, Visual	2	9,53	A cultura é também representada pelos sotaques. Por exemplo, no Nordeste se fala de uma forma diferente que no Sul do Brasil, como o inglês falado no Texas é diferente do falante no restante do país; A cultura é visual. As roupas, a arte, o artesanato, tudo isso é visual.
Poder	1	4,76	Devido ao preconceito e a estereótipos criados pela sociedade, a cultura vista como a "melhor" exerce poder de fato sobre a sociedade. É a chamada cultura do mais forte.
Universalidade	1	4,76	A cultura promove a universalidade à medida em que estimula a troca, a mistura de experiências culturais e as influências nos diversos espaços, sejam dentro das cidades, do país ou do mundo. Em outras palavras, apesar de representar o diferente, a cultura respeita essas diferenças e as agrega, promovendo o que chamo de universalidade.
Vivência/ Experiência	1	4,76	A expressão da cultura depende das nossas vivências em lugares, com pessoas e em situações.
TOTAL	21	100	

Figura 25: Relações estabelecidas pelos sujeitos com a palavra indutora cultura.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

As professoras apontam como relação mais forte com a ideia de cultura as noções de identidade e pertencimento. Para elas, *a constituição da identidade perpassa pela expressão cultural. É a cultura que nos dá um sentimento de pertencimento* a uma comunidade. De fato, *quando estamos diante de uma situação, denunciamos a forma como falamos, agimos e vivemos*. Esse repertório faz *parte de um contexto* no qual *estamos inseridos e que caracteriza a cultura da comunidade*. Em resumo, é possível afirmar que *a cultura define um povo*, à

medida que *a identificação de traços culturais se dá através das características de um povo. E a interação faz com que a cultura seja propagada, caracterizando o meio, o entorno.*

As relações estabelecidas pelas professoras entre cultura, identidade e pertencimento vão ao encontro das análises realizadas por Hall (2005), para quem as identidades culturais são "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (HALL, 2005, p. 8).

Por sua vez, a importância da língua, enquanto elemento indissociável da cultura, para a formação da identidade de uma comunidade também está implícita no discurso das professoras, em uma análise que encontra eco em Kramsch, que declara:

Acredita-se firmemente que há uma ligação natural entre a língua falada pelos membros de um grupo social e sua identidade. Mediante seu sotaque, seu vocabulário, seus padrões de discurso, os falantes se identificam e são identificados como membros dessa ou daquela comunidade de discurso. A partir desta associação, eles constroem um sentimento de força e orgulho pessoais, bem como um sentido de importância social e continuidade histórica ao usar a mesma linguagem que o grupo a que pertencem. (KRAMSCH, 1998, p. 65-66).³¹

Esse sentido de continuidade histórica transmitida pela cultura, apontado por Kramsch, não foi esquecido pelas professoras, que descreveram seu caráter hereditário e dinâmico, ao apontá-la como *um produto do povo e, como tal, não acabada. Pelo contrário, ela é infinita e inconstante, e está pronta para ser alterada. Na verdade, a cultura vive desse movimento. Ela é viva e efervescente.* De fato, *nós não nascemos com cultura, nós a "aprendemos" com a família, com o ambiente em que vivemos, e esse conhecimento passa de geração à geração.*

Outro aspecto da cultura bastante apontado pelas professoras foi o da promoção, ao mesmo tempo, de dois valores opostos: a diversidade e a universalidade. Eles ratificam a ideia de que *não somos todos iguais* e, portanto, *cada forma de cultura caracteriza um grupo diferente. A cultura tem uma faceta que promove, facilita e favorece a diversidade de credos, de ideias, de pensamentos e ações. Por essa razão, deveríamos falar em culturas ao invés de uma única cultura.* Muito se fala e se escreve acerca da "cultura baiana", quando a verdade é que *não há uma "Cultura baiana", mas "Culturas Baianas"*, construídas a partir de uma multiplicidade de agrupamentos humanos, afinal, como nos lembra Brandão (2002), nós somos

³¹ Minha tradução livre para: "It is widely believed that there is a natural connection between the language spoken by members of a social group and that group's identity. By their accent, their vocabulary, their discourse patterns, speakers identify themselves and are identified as members of this or that speech and discourse community. From this membership, they draw personal strength and pride, as well as a sense of social importance and historical continuity from using the same language as the group they belong to".

a única espécie capaz de criar incontáveis possibilidades de interação em inúmeras variedades de tipos de cultura, visão corroborada por Chauí, para quem:

Em sentido antropológico, não falamos em cultura, no singular, mas em culturas, no plural, pois a lei, os valores, as crenças, as práticas e instituições variam de formação social para formação social. Além disso, uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas e, sob esse aspecto, antropologia e História se completam, ainda que os ritmos temporais das várias sociedades não sejam os mesmos, algumas mudando mais lentamente e outras mais rapidamente. (CHAUÍ, 2002, p. 294)

Por outro lado, *apesar de representar o diferente, a cultura respeita essas diferenças e as agrega, promovendo a universalidade, à medida que estimula a troca, a mistura de experiências culturais e as influências nos diversos espaços, sejam dentro das cidades, do país ou do mundo.* Essa universalidade a que as professoras se referem se manifesta no instante em que compreendemos que, mais que "seres morais" ou "sujeitos sociais", somos "seres da Vida" (BRANDÃO, 2002, p. 18). Visto dessa maneira, as diferenças se relativizam e passam a ser compreendidas como realmente são: possibilidades, "dentro das infinitas alternativas que Vida abre e faz existir" (BRANDÃO, 2002, p. 18).

Entretanto, o que vemos na prática é algo diverso. A relativização das diferenças não se dá pelo respeito à cultura do outro, mas mediante as relações de *poder* que se apresentam e as tentativas, ainda que veladas, de homogeneização impostas pela *cultura do mais forte*. Para as professoras, *devido ao preconceito e a estereótipos criados pela sociedade, a cultura vista como a "melhor" exerce poder de fato.*

Considero essa uma perspectiva um tanto acomodada. Concordo que uma cultura é, muitas vezes, tida como "a melhor", a partir da visão das pessoas. Contudo, imputo essa visão preconceituosa e estereotipada acerca da cultura do outro e, conseqüentemente, essa gradação de "melhor" ou "pior", principalmente, ao poderio político e econômico do país na qual está inserida. O fato é que, como afirma Kuper (2002, p. 22), "todas as culturas são iguais ou deveriam ser tratadas como tal". É a massificação de uma cultura dominante que possivelmente faz com que, na perspectiva do senso comum, as pessoas a vejam como a "melhor", ainda que isso não seja verdade. Acredito ser papel do professor enfrentar esse paradigma. E essa luta passa pela conscientização de que "a cultura serve ao poder e de que ela é (e deve ser) contestada" (KUPER, 2002, p. 293).

Se hoje em dia, no Brasil, um grande número de *sitcoms* – comédia de situações – e de *stand up comedies* – apresentações solo de humor – são produzidos para a TV e apresentados

nos teatros, não é porque absorvemos elementos de uma cultura "melhor" que a nossa, mas porque há um processo massivo de penetração da cultura estadunidense, cujos motivos não cabem ser discutidos aqui, mas que certamente tem como pano de fundo o poderio político e econômico daquele país.

Outra questão relacionada ao poder da cultura foi apontada por uma das professoras, para quem, *teoricamente, a cultura está dentro de nós, mas, na prática, é o que a sociedade pede que a pessoa seja*. A consequência prática é *a adoção de um novo padrão de comportamento, onde o indivíduo elimina sua cultura original em busca de aceitação*. Para essa professora, *essa é uma questão de sobrevivência social*.

Há, aqui, na minha opinião, uma visão equivocada da realidade. É certo que *a cultura exige adequação. Quando viajamos, por exemplo, temos que nos adequar à cultura do outro*, ou seja, muitas vezes, agimos de acordo com as expectativas que o outro – no caso, o indivíduo pertencente àquela cultura – exercem sobre nós. Porém, a cultura, como defende Brandão (2002), e eu corroboro com essa visão, existe tanto dentro quanto fora de nós, que "somos corpos dotados de capacidade de reagirem ao ambiente em que vivem" (p. 17). Assim, embora tenhamos, eventualmente, que optar por não revelar nosso "eu" verdadeiro, isso não significa que não tenhamos uma identidade própria. Uma mulher Ocidental, por exemplo, possui um código cultural próprio, interior, que faz com que ela se vista com certo tipo de traje, aceito pela comunidade em que está inserida. Não obstante, em uma possível viagem a certos países islâmicos, ela encontrará um código cultural distinto, exterior a ela, ao qual terá que se adaptar, provavelmente com uma escolha diferente de vestuário, sem que isso signifique uma eliminação de sua cultura/identidade, e sim, o respeito demonstrado à outra. Pelo contrário, como assevera Byram (1999), é quando viajamos, sobretudo para outro país, que normalmente sentimos a nossa identidade nacional, ou seja, nos tornamos mais brasileiros que quando estamos no Brasil. E este sentimento está dentro de nós.

A terceira via pelo qual é possível relacionar poder à cultura vem da sua relação com o conhecimento, conforme foi evidenciado pelas professoras. Elas apontam essa característica da cultura sob duas óticas distintas. Inicialmente, o conhecimento é expresso como sinônimo de experiência. Visto desse modo, *é importante conhecer a cultura do outro para não cometer gafes*, considerando-se que *a expressão da cultura depende das nossas vivências em lugares, com pessoas e em situações*. Em seguida, a cultura é relacionada com grau de escolaridade: *a cultura, enquanto escolaridade, enriquece nossa visão de mundo. Ser culto é ser sábio*.

Considero ambas as concepções de cultura conservadoras. Relacionar cultura a escolaridade é uma das formas mais antigas de preconceito e exclusão. Essa visão academicista, já discutida anteriormente nesta pesquisa, presume a existência de pessoas mais dotadas de cultura do que outras, ou pior, de pessoas com ou sem cultura, medição esta feita de acordo com o grau de instrução a que o outro teve acesso. *Ser culto é ser sábio*, mas ser sábio não é, necessariamente, possuir instrução formal.

Por outro lado, a ideia de conhecer a cultura alvo com o objetivo primário de não cometer gafes me parece algo sem sentido. Como vimos anteriormente, a cultura não é algo estanque, ela se modifica constantemente, tanto sincrônica quanto diacronicamente. Esse movimento dá a ela um caráter de complexidade e quase infinitude, que faz com que seja virtualmente impossível, por exemplo, de se prever todos os tipos de situações que se possa encontrar.

Isso não quer dizer que a vivência não seja útil nas interações interculturais. Entretanto, essa experiência deve ser compreendida sob a ótica da negociação das inevitáveis contradições advindas dessa interação. E esse é um processo que está sempre em construção, o que presume a existência de erros – as gafes – e acertos. E o principal: a experiência não deve ser vista como uma ferramenta para que se possa ter um comportamento exatamente igual ao das pessoas da cultura alvo. Sobre a ideia de vivência enquanto processo, Geertz afirma:

A experiência humana – a vivência real através dos acontecimentos – não é mera sensação: partindo da percepção mais imediata até o julgamento mais mediado, ela é uma sensação significativa – uma sensação interpretada, uma sensação apreendida. Com a possível exceção dos recém-nascidos que, a não ser pela sua estrutura física, são humanos apenas *in posse*, para os seres humanos toda a experiência é construída, e as formas simbólicas nos termos das quais ela é constituída determinam sua textura intrínseca. (GEERTZ, 2008, p. 179)

Por fim, a cultura foi relacionada pelas professoras em seus aspectos objetivos. Para elas, a cultura é percebida por meio dos nossos cinco sentidos. Concordo com esse ponto de vista. Em seu aspecto mais visível, a cultura é olfativa e palatável, em sua culinária, por exemplo; é tátil, em suas obras. Por outro lado, *as roupas, a arte, o artesanato, tudo isso é visual*. Por fim, a cultura é auditiva, e pode ser *representada pelos sotaques. Por exemplo, no Nordeste se fala de uma forma diferente que no Sul do Brasil, como o inglês falado no Texas é diferente do falante no restante do país*.

No entanto, não se pode perder de vista o fato de que a cultura não se resume a seus aspectos visíveis. A sua essência, simbolizada pelos seus aspectos subjetivos – seus padrões de crenças e valores – representam o outro lado, igualmente importante, da moeda. Dentro desse

entendimento, Geertz (2002, p. 27) nos lembra que "alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, [...] é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão".

5.4 AS ENTREVISTAS

Tal como aconteceu com o teste de associação de palavras, as entrevistas também ocorreram após a observação da segunda aula de cada professora, pelos mesmos motivos explicitados anteriormente. Elas buscaram compreender:

- a) Os objetivos pelos quais as professoras trabalham com aspectos culturais em suas aulas;
- b) Que aspectos culturais são abordados nelas.

5.4.1 Objetivo de se trabalhar com aspectos culturais nas aulas

Neste momento da entrevista não foram apresentadas às professoras quaisquer palavras indutoras. Foi pedido apenas que elas indicassem até três objetivos de se trabalhar com aspectos culturais em suas aulas. Todavia, optei por relacionar suas respostas às palavras anteriormente associadas à cultura, de acordo com o teste de associação de palavras. Destarte, os objetivos apresentados puderam ser melhor agrupados, e associados ao conceito de cultura, conforme atribuído pelas professoras.

VALOR	OC	FR	OBJETIVO
-------	----	----	----------

Conhecimento	9	56,25	Para mostrar ao aluno uma razão para estudar outra língua, que é conhecer a cultura do outro; quando trabalha com esses aspectos você dá ao aluno ferramentas para que ele estabeleça relações e se aproprie da língua de forma mais prática, mais real; para que os alunos saibam um pouco da cultura da língua que estão aprendendo; para comparar a nossa cultura com a de outros países falantes de língua inglesa, não só dos EUA, já que o inglês não é falado apenas lá. É importante conhecer e comparar a nossa cultura com a desses outros países que também falam o inglês; para satisfazer a curiosidade dos alunos de saber como as outras pessoas vivem; compreendendo a cultura do outro, os alunos terão um maior domínio na comunicação. Por exemplo, uma expressão idiomática típica da cultura de um país. A menos que você compreenda seu significado, você não vai conseguir se comunicar satisfatoriamente; porque é interessante, já que você também aprende enquanto ensina. Como a língua é viva, ao trabalhar com esses aspectos, você está sempre aprendendo algo novo; para auxiliar o aluno no aprendizado da língua; saímos de um paradigma em que o ensino da língua era relacionado ao estudo dos seus aspectos gramaticais e estruturais, e você não podia avançar. E eu acredito no ensino vivo da língua, aspecto favorecido quando se entrelaça a língua com aspectos culturais.
Poder	4	25,00	Para evidenciar e poder eliminar os estereótipos, visando à diminuição de preconceitos; para caracterizar as aulas, de forma a contemplar os alunos em geral, utilizando coisas próximas à realidade deles e evitando as culturas "dominantes"; visando ao esclarecimento de estereótipos; enquanto educadora, acredito que aspectos culturais são responsáveis pela formação do ser humano. Então, eu desejo colaborar com a formação dos alunos.
Diferença, Diversidade	1	6,25	Incentivar o respeito à diversidade.
Vivência, Experiência	1	6,25	Todo aluno traz uma colaboração forte para a sala de aula: ele troca e experiências e nos ensina. Então, quando se promove e se favorece a troca de aspectos culturais, o aluno se sente à vontade. Ele pode não ter tanto conhecimento do idioma, mas cultura ele sabe que tem.
Dinâmica, Hereditária	1	6,25	É importante, pois, em minhas aulas, tenho seres humanos responsáveis por "fazer" a cultura. Eles são ao mesmo tempo responsáveis por transformá-la e seu produto.
TOTAL	16	100	

Figura 26: Objetivo de trabalhar com aspectos culturais nas aulas de língua Inglesa.

Fonte: Dados da pesquisa (2013).

As seis professoras participantes desta pesquisa apontaram como principal objetivo para trabalharem com cultura em suas aulas a aquisição de conhecimento. Elas partem do fato de que, como já foi narrado nesta escrita, desde o ano de 2012, nós, professores de língua Inglesa do IFBA – *campus* de Salvador, *saímos de um paradigma em que o ensino da língua era relacionado ao estudo dos seus aspectos gramaticais e estruturais, e você não podia avançar*. Com a mudança adotada, um grupo de professores passou a trabalhar com as quatro habilidades:

além da leitura, a escrita, a fala e a audição. Com isso, o aspecto cultural, que era relegado muitas vezes a um comentário acerca de uma foto ou uma passagem de texto, ganhou novas possibilidades de ser trabalhado nas aulas. Trata-se de uma mudança importante, pois, por um lado, o trabalho com aspectos culturais possibilita *mostrar ao aluno uma razão para estudar outra língua, que é conhecer a cultura do outro* e, ao mesmo tempo, *satisfazer a curiosidade dos alunos de saber como as outras pessoas vivem*. Como veremos a seguir, esse envolvimento afetivo do aluno com a língua favorece o seu aprendizado. Por outro lado, *como a língua é viva, ao trabalhar com esses aspectos*, o professor também *está sempre aprendendo algo novo*.

Para além da aquisição pura e simples de conhecimento, o trabalho com aspectos culturais nos permite *comparar a nossa cultura com a de outros países falantes de língua inglesa, não só dos EUA, já que o inglês não é falado apenas lá*. Essa comparação, por sua vez, representa o estágio inicial de percepção, por parte dos alunos, das diferenças existentes entre as culturas e possibilita a eles a oportunidade de lidar com essas diferenças. De fato, quando feita de forma sistemática, crítica e reflexiva, essa comparação *dá ao aluno ferramentas para que ele estabeleça relações e se aproprie da língua de forma mais prática, mais real*. Em última instância, é possível afirmar que, *compreendendo a cultura do outro, os alunos terão um maior domínio na comunicação, aspecto favorecido quando se entrelaça a língua com aspectos culturais*.

As professoras parecem concordar com Kramersch (1993, 2001), quando esta defende a importância de um tratamento reflexivo dado tanto à cultura de origem quanto à cultura alvo, em vez de se promover o simples intercâmbio de informações acerca de aspectos culturais, afinal, as "pessoas compreendem umas às outras não obstante os diversos limites impostos: nacionais, geográficos, étnicos, ocupacionais, de classe ou de gênero"³². Todavia, nunca é demais lembrar que tais comparações devem ser feitas da forma mais isenta possível de juízo de valor, com gradações do tipo "melhor" ou "pior". De fato, elas devem ser vistas como uma forma de compreender que diferentes povos possuem culturas distintas. Do ponto de vista da relação entre língua e cultura, por sua vez, é importante que essas comparações demonstrem de que maneiras essas diferenças podem afetar a interação entre os indivíduos (BENNETT, 1998).

Visto dessa maneira, a simples transmissão de conhecimento teria o efeito de, por um lado, subestimar a capacidade do aluno em compreender uma cultura diversa da sua e, por outro lado, de não favorecer a relativização dessas diferenças, negligenciando-se o poder que a cultura

³² Minha tradução livre para: "People understand each other across group boundaries of various sorts: national, geographical, ethnic, occupational, class or gender".

exerce (KRAMSCH, 1993, 1998, 2001; BENNETT, 1998; KUPER, 2002). Por sua vez, quando este poder não é levado em consideração, esquece-se, por exemplo, de que *os aspectos culturais são responsáveis pela formação do ser humano*. Uma vez que um dos papéis fundamentais do educador é o de *colaborar com a formação dos alunos*, apenas um trabalho reflexivo com a cultura será capaz de *eliminar*, ou ao menos diminuir, *os estereótipos, visando à diminuição de preconceitos*.

Por fim, como nos lembra Trifonovitch (1980), um dos obstáculos à percepção cultural reside no fato de que o aprendizado de uma cultura se dá de forma afetiva. Foi desse modo que nós aprendemos os nossos valores e desenvolvemos nossas crenças. Assim também os outros o fizeram. Dentro dessa perspectiva, é importante reconhecer que *todo aluno traz uma colaboração forte para a sala de aula: ele troca e experiências e ensina*. Além disso, *ele pode não ter tanto conhecimento do idioma, mas cultura ele sabe que tem*. Em outras palavras, os alunos são *responsáveis por "fazer" a cultura; eles são ao mesmo tempo responsáveis por transformá-la e seu produto*. Ao favorecer a comparação intercultural, *utilizando coisas próximas à realidade deles e evitando* o trabalho exclusivo com *as culturas "dominantes"*, o professor, ao mesmo tempo, trata de *incentivar o respeito à diversidade*, cria possibilidades de compreensão acerca de como essas crenças e valores se processam na cultura do outro e, conseqüentemente, torna menos difícil a transposição dessa barreira à percepção cultural.

5.4.2 Aspectos culturais trabalhados nas aulas

Na última parte da entrevista, a qual também não constou a utilização de palavras indutoras, as professoras foram instadas a citar até três aspectos culturais com os quais costumam trabalhar em suas aulas. Suas respostas foram agrupadas tomando-se por base as categorias propostas por Bennett (1998): Cultura objetiva e cultura subjetiva.

VALOR	OC	FR	JUSTIFICATIVA
-------	----	----	---------------

<p>Costumes, Música, Comidas típicas, Comemorações</p>	<p>7</p>	<p>37</p>	<p>Trabalho as datas festivas, comidas, música etc., através de textos autênticos, trechos de filmes etc.; Do menos pra o mais cultural: os alunos gostam de música, é um pretexto pra ensinar gramática e muitos têm preconceito em relação a certos tipos de música, como o pagode, por exemplo. Então, levo músicas em inglês que têm uma batida mais pop, e ainda assim falam tudo o que se fala no pagode, ou seja, a mesma linguagem pejorativa aparece em ambos. Os alunos valorizam a música em inglês sem perceber que há uma relação de semelhança com a nossa. Valoriza-se só por ser inglês; É importante chamar atenção para o estereótipo de uma tal comida ser de tal lugar, como o <i>fast food</i>. É importante também trazer à tona a ideia de não restringir uma comida a um lugar. Não se come acarajé só na Bahia nem todo baiano come acarajé; Trabalho com datas comemorativas da cultura local e das culturas dominantes para que os alunos tenham noção das diferenças, sem colocar uma cultura como melhor que outra; Trabalho com o uso da língua, aproveitando aspectos culturais como música, festividades etc. O objetivo é tornar o idioma mais agradável, divertido, além de facilitar o aprendizado, mostrar que o idioma é vivo e que faz parte da vida do aluno; Trabalho com os costumes, para que os alunos possam aprender o que acontece lá (nos EUA), comparar e saber como eles vivem lá. Eu sempre trago exemplos pessoais, já que vivi lá um tempo; Através de filmes, seriados e textos escritos, como receitas etc., apresento a cultura típica dos países, a culinária, as roupas, a música.</p>
<p>Sistema Linguístico, Sotaques</p>	<p>6</p>	<p>32</p>	<p>Estabeleço comparações entre os <i>idioms</i> (expressões idiomáticas) das duas línguas que mudam a compreensão das ideias quando traduzidos, como, por exemplo, "Eu tenho medo", ou "Eu tenho 10 anos de idade", que os alunos muitas vezes traduzem por "<i>I have afraid</i>" e "<i>I have 10 years old</i>", em vez de "<i>I am afraid</i>" e "<i>I am 10 years old</i>"; Apresento vários tipos, em atividades de áudio ou com minha experiência. Apresento sotaques exóticos, como o indiano. Quero mostrar que não há um sotaque perfeito, uma fórmula, mas que o inglês serve para comunicação. O importante é manter os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, sem pensar em inglês nativo. O que existe hoje em dia é o inglês brasileiro, como existe o inglês japonês, chinês etc.; Trabalho com a diferença entre o inglês falado tanto dentro dos EUA quanto entre diferentes países, como Jamaica, Inglaterra, Austrália etc. através de exercícios de audição; Trabalho com as gírias e as expressões idiomáticas através de textos, orais ou escritos; A música é uma forma de praticar e de expressar a língua, não só a padrão, mas gírias, expressões. Além disso, são ótimas pra praticar os conteúdos trabalhados em sala, a pronúncia etc.; Trabalho com os provérbios da língua, por exemplo. Procuro traçar um paralelo entre os provérbios do inglês e do Português, buscando, no âmbito cultural, as semelhanças e diferenças. Por exemplo, provérbios como "Mais vale um pássaro na mão..." e o equivalente em inglês "A bird in hand is worth two in the bush", que são parecidos, ou "Quem sai aos seus não degenera", que é bem diferente em inglês: "The apple doesn't fall far from the tree";</p>
<p>Diversidade, Respeito, Crenças e Valores</p>	<p>5</p>	<p>26</p>	<p>Os estereótipos, sobretudo os relacionados aos valores, têm que ser discutidos para que sejam relativizados; Para conhecimento geral, afinal diversidade é capital cultural; Quando o diverso surge, seja qual for a situação, você tem que entendê-lo e respeitá-lo; Como lidamos com adolescentes, trabalho com aspectos relacionados à vida deles, traçamos paralelo entre as culturas. Dessa forma, trabalho com aspectos relacionados à raça – negra e branca – credos, orientação sexual, conceito de família etc.; Trabalho, sobretudo, com questões relacionadas a virtudes, que os americanos e ingleses focam mais que nós, Brasileiros.</p>

Regras Sociais	1	5	Trabalho com a comparação de como nós e eles vivemos. Nós desrespeitamos mais as regras e eles seguem rigorosamente as regras, e as punições são mais severas quando eles não seguem.
TOTAL	19	100	

Figura 27: Aspectos culturais trabalhados nas aulas dos sujeitos.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

É possível depreender da Figura 27 que, no geral, em suas aulas, as professoras trabalham com aspectos visíveis da cultura alvo, aos quais Bennett (1998) se refere como Cultura objetiva. De fato, os itens relacionados a costumes, música, comidas típicas, comemorações, sistema linguístico e regras sociais representam 74% das ocorrências observadas. Já discorri, no decurso da escrita desta dissertação, sobre a necessidade de não priorizar o ensino de aspectos da Cultura objetiva em detrimento da abordagem de seus aspectos subjetivos, por estes não favorecerem o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva no aluno. Mesmo ao abordar os aspectos visíveis da cultura, o professor tem recursos para discutir as crenças e os valores dos alunos acerca dos temas propostos nas aulas. Porém, a partir das respostas dadas pelas professoras, é possível concluir que, em geral, o foco em suas aulas recai prioritariamente sobre o repasse de informações culturais.

No âmbito das justificativas apresentadas pelas professoras, há alguns pontos importantes a serem considerados. Em geral, eles afirmam buscar combater o preconceito e os estereótipos em suas aulas. Para tanto, utilizam, por exemplo, canções de estilos diferentes, tanto na língua materna quanto na língua alvo, e procuram padrões de semelhança entre os temas abordados nas letras. Procuram também relativizar o conceito de "comida nacional", embora não cite exatamente como o fazem, e empenham-se em desmitificar a necessidade de falar a língua alvo de forma análoga aos falantes nativos da língua.

No trabalho com a cultura subjetiva, as professoras afirmam abordar temas próximos à realidade dos alunos – questões de *raça, credos, orientação sexual, conceito de família etc.* – estabelecendo comparações entre as culturas, visando ao respeito e à compreensão das diferenças, afinal, como um deles afirma: *diversidade é capital cultural*.

Entretanto, na maior parte dos casos há uma ênfase no repasse de informações culturais, como observado nos exemplos a seguir: *Através de filmes, seriados e textos escritos, como receitas etc., apresento a cultura típica dos países, a culinária, as roupas, a música; A música é uma forma de praticar e de expressar a língua, não só a padrão, mas gírias, expressões; Trabalho com a diferença entre o inglês falado tanto dentro dos EUA quanto entre diferentes países, como Jamaica, Inglaterra, Austrália etc. através de exercícios de audição.*

Há outros, em que a preocupação parece ser apenas a de exaltar a forma como vivem os membros da cultura alvo, o que termina por reforçar os estereótipos que, muitas vezes, os próprios alunos já trazem consigo. Pior, há momentos em que a professora, mesmo trabalhando com os aspectos intangíveis da cultura, não apenas reforça esses estereótipos, mas o faz de forma etnocêntrica, contribuindo para um sentimento de apatia (LARAIA, 2001), por parte dos alunos, acerca de sua própria cultura. É possível constatar essas reflexões nos seguintes excertos: *Trabalho com os costumes, para que os alunos possam aprender o que acontece lá (nos EUA), comparar e saber como eles vivem lá; Trabalho com a comparação de como nós e eles vivemos. Nós desrespeitamos mais as regras e eles seguem rigorosamente as regras, e as punições são mais severas quando eles não seguem; Trabalho, sobretudo, com questões relacionadas a virtudes, que os americanos e ingleses focam mais que nós, Brasileiros.*

Ao estabelecer-se uma comparação entre as informações contidas nas figuras 26 e 27, é possível concluir que há coerência entre os objetivos apresentados pelas professoras para o trabalho com a cultura e quais aspectos são abordados em suas aulas – por exemplo, 53% das ocorrências indicam como objetivo o repasse de informações. Entretanto, a natureza dessa coerência, aliado aos momentos em que se observou o oposto do apresentado como objetivo – a diminuição do preconceito e de estereótipos, enquanto a professora os reforça, segundo sua fala – levantam a seguinte questão: Há a necessidade de uma revisão de conceitos e mudança de paradigmas por parte das professoras? A análise individual de cada uma delas dará indicações valiosas a esse respeito.

5.5 OS SUJEITOS: TEORIA E PRÁTICA

Esta seção tem como objetivo estabelecer mais claramente uma relação entre os conceitos que as professoras trazem sobre língua e cultura, aquilo que elas afirmam ser importante fazer nas aulas e o que efetivamente realizaram nas aulas observadas. Contudo, se faz necessário ressaltar que cada professora teve duas de suas aulas observadas e que eventuais afastamentos entre o que foi apontado nos testes de associação de palavras e nas entrevistas e o que foi efetivamente observado nas aulas devem ser relativizados, pois não significa que tais divergências se manteriam caso as observações tivessem ocorrido em outro momento ou em um número maior de aulas.

5.5.1 Professora Joana

A professora Joana aponta como objetivos de abordar aspectos culturais em suas aulas:

- a. Satisfazer a curiosidade dos alunos de saber como as outras pessoas vivem;
- b. Ter um maior domínio na comunicação, a partir da compreensão da cultura do outro;
- c. Aprender algo novo enquanto ensina, uma vez que a língua é viva.

Segundo ela, os seguintes aspectos culturais são trabalhados em suas aulas:

- a. A culinária, as roupas, a música etc., mediante a exibição de filmes e seriados e a apresentação de textos escritos, como receitas etc.;
- b. As gírias e os sotaques falados tanto dentro dos EUA quanto em outros países, como Jamaica, Inglaterra, Austrália etc., através de exercícios de audição.

A professora cumpriu parte de seus objetivos, ao propiciar aos alunos a oportunidade de conhecer a rotina diária de um habitante real do Alaska. Entretanto, como visto anteriormente, não houve discussões acerca de hábitos ou costumes, nem foram estabelecidas conexões com aspectos comunicativos da língua, que poderiam oportunizar aos alunos a base para um maior domínio desta. Tampouco a atividade parece ter trazido algum conhecimento novo à professora, embora eu acredite que este não deva ser um dos objetivos de se apresentar e trabalhar com aspectos culturais nas aulas.

Dos dois aspectos culturais com os quais Joana afirma trabalhar em suas aulas, um deles pôde ser observado: a culinária. Joana chamou a atenção dos alunos para um prato típico da culinária suíça, o *Fondue*, buscando verificar o conhecimento dos alunos a seu respeito.

5.5.2 Professora Marina

São citados quatro objetivos para Marina abordar aspectos culturais em suas aulas:

- a. A existência de seres humanos responsáveis por "fazer" a cultura, os quais são, ao mesmo tempo, agentes transformadores e seu produto;
- b. A consciência de que os aspectos culturais são responsáveis pela formação do ser humano e o desejo de colaborar com essa formação;
- c. A certeza de que, quando se promove e se favorece o trabalho com aspectos culturais, o aluno se sente à vontade, visto que todo aluno traz uma colaboração forte para a sala de aula, a partir da troca de experiências;
- d. A crença no ensino vivo da língua, aspecto favorecido quando seu ensino se entrelaça com o de aspectos culturais.

Quanto aos aspectos culturais trabalhados em aula, Marina afirma:

- a. Buscar promover uma reflexão que possa favorecer a quebra do estereotipo da supremacia dos EUA diante das outras culturas;
- b. Trabalhar com aspectos relacionados à vida dos alunos, traçando paralelos entre as culturas em temas como raça, credo, orientação sexual, conceito de família etc.;
- c. Trabalhar com o uso da língua, aproveitando aspectos culturais como música, festividades etc., com o objetivo de tornar o idioma mais agradável, divertido, além de facilitar o aprendizado, ao mostrar que o idioma é vivo e faz parte da vida do aluno.

Os objetivos apontados pela professora Marina foram cumpridos nas aulas observadas, ainda que algumas ressalvas tenham sido feitas quando de sua análise. A partir de temas atuais e próximos da realidade dos alunos, estes tiveram a oportunidade e o espaço para se manifestar, livre de julgamentos, acerca de temas polêmicos, como a erotização das canções do chamado Pagode Baiano. Ao criar condições favoráveis a essas manifestações, Marina reforçou a condição desses alunos de agentes transformadores, contribuindo para a sua formação.

Em relação aos aspectos culturais que Marina afirma trabalhar em suas aulas, foi possível observar a presença dos dois últimos: o trabalho com a língua a partir de um aspecto visível da cultura, no caso a música, tema principal de uma de suas aulas, e com a linguagem corporal

como instrumento de compreensão da língua, com base nas preferências pessoais dos alunos acerca de outros temas, como quando deixou claro o significado de *hate*, combinando expressões faciais facilmente reconhecíveis pelos alunos à sentença *I hate* jiló. Entretanto, como discutido na análise das aulas, embora oportunidades tenham surgido, e em alguns casos sido criadas, não foram traçados, nas aulas observadas, outros paralelos entre as culturas, o que poderia levar ao cumprimento de um dos seus objetivos, o de romper com o estereótipo da hegemonia dos EUA diante das demais culturas.

5.5.3 Professora Marisa

Segundo Marisa, os aspectos culturais são trabalhados em suas aulas:

- a. Para comparar a nossa cultura com a de outros países falantes de língua inglesa, não só dos EUA, já que o inglês não é falado apenas lá. É importante conhecer e comparar a nossa cultura com a desses outros países que também falam o inglês;
- b. Para auxiliar o aluno no aprendizado da língua.

Marisa também afirma trabalhar com os seguintes aspectos culturais:

- a. Costumes, para que os alunos possam aprender o que acontece nos EUA, comparar e saber como eles vivem;
- b. Valores, sobretudo questões relacionadas a virtudes, as quais os americanos e ingleses focam mais que os brasileiros;
- c. Regras sociais, comparando como eles e nós vivemos. Nós desrespeitamos mais as regras; eles as seguem rigorosamente, pois as punições são mais severas quando eles não seguem;
- d. Músicas, uma forma de praticar e expressar a língua, não só a padrão, mas gírias, expressões. Além disso, são ótimas pra praticar os conteúdos trabalhados em sala.

Como abordado na análise das aulas, embora os temas propostos pela professora tenham favorecido, não foram travadas discussões ou estabelecidas comparações entre as culturas. Portanto, não é possível afirmar que seus objetivos tenham sido, ao menos nas aulas observadas,

atingidos plenamente. Entretanto, a opção por um tema caro aos alunos – a música – e a inclusão de elementos próximos da sua realidade fez com que eles tivessem um maior envolvimento com as aulas, favorecendo o aprendizado e alcançando um dos objetivos estipulados por Marisa.

Dos quatro aspectos culturais com os quais Marisa declara trabalhar, apenas um pôde ser observado. Justamente o trabalho com música, tema comum a suas aulas e a de outras professoras participantes desta pesquisa. Nesse sentido, as atividades propostas cumpriram seu papel de, não apenas praticar, mas apresentar os conteúdos propostos pela professora. Não obstante, teria sido particularmente rico observar como a professora toca em questões como valores e regras sociais, considerando-se as justificativas apresentadas por ela quando da entrevista. Porém, é sempre necessário reiterar, foram observadas apenas duas aulas de cada uma das professoras.

5.5.4 Professora Camélia

Para Camélia, aspectos culturais devem ser trabalhados nas aulas:

- a. Para mostrar ao aluno uma razão para estudar outra língua: conhecer a cultura do outro;
- b. Para dar ao aluno ferramentas para que ele estabeleça relações e se aproprie da língua de forma mais prática, mais real.

No que se refere aos aspectos culturais, Camélia registra o trabalho com:

- a. O sistema linguístico, por intermédio do qual traça paralelos entre as culturas, como nos seguintes exemplos:
 - Provérbios do inglês e do Português, a partir dos quais busca, no âmbito cultural, as semelhanças e diferenças;
 - Expressões idiomáticas das duas línguas, pois mudam a compreensão das ideias quando traduzidas, como, por exemplo, em "Eu tenho medo", ou "Eu tenho 10

anos de idade", que são muitas vezes traduzidas pelos alunos como *"I have afraid"* e *"I have 10 years old"*, em vez de *"I am afraid"* e *"I am 10 years old"*.

- b. Os costumes, as datas festivas, a culinária, a música..., mediante a utilização de textos autênticos, trechos de filmes etc.

Após observar as aulas de Camélia, foi possível concluir que os objetivos aos quais a professora se propõe atingir com a abordagem de aspectos culturais foram, de fato, alcançados. Além disso, ela se ocupou de discutir um dos aspectos culturais que afirmou estar presente em suas aulas, ao refletir com seus alunos acerca das relações que os membros da cultura alvo estabelecem com a língua, e, com isso, criou um ambiente propício para seu aprendizado. Entretanto, como já foi ressaltado anteriormente, Camélia não trata com os alunos de como a relação entre língua e cultura se dá com os membros da cultura de origem, no caso, a nossa. Como vimos no decorrer dessa escrita, esse movimento poderia habilitar o aluno a compreender melhor e a utilizar de forma mais eficaz a língua alvo.

5.5.5 Professora Maria

Maria trabalha com aspectos culturais em suas aulas, pois vislumbra:

- a. O esclarecimento de estereótipos;
- b. O conhecimento de outras culturas e da sua própria;
- c. O incentivo ao respeito à diversidade.

A abordagem dos seguintes aspectos culturais está presente em suas aulas:

- a. Estereótipos, que são discutidos para que sejam relativizados;
- b. Diversidade, afinal ela é capital cultural. Ademais, quando o diverso surge, seja qual for a situação, é preciso entendê-lo e respeitá-lo.

Diversidade foi algo presente nas aulas de Maria desde a preparação das atividades, indo ao encontro de seus objetivos e comprometimento com a abordagem de determinados aspectos da cultura. Já na primeira atividade analisada, a professora incluiu estilos musicais associados

à cultura popular e à erudita, ao Brasil e ao exterior. Da mesma forma, durante sua execução, Maria procurou desfazer possíveis estereótipos acerca da superioridade de uma cultura em relação a outra, ao propor aos alunos que, em vez de hierarquizar as diferenças, eles percebessem a riqueza de serem diferentes. O respeito às diferenças também pode ser observado na forma como a personagem *Catrina de los Toletes* e sua importância para a cultura mexicana foram abordadas. Por fim, Maria tratou da diversidade em seus aspectos linguísticos, ao apresentar uma variedade do inglês – a britânica – a qual os alunos não estavam acostumados a ouvir. Todavia, o trabalho com a diversidade requer atenção constante e é cheio de armadilhas. Em uma delas, Maria criou um ambiente no qual os estereótipos que relacionam estilos musicais a posições sociais pudessem ser reforçados, ao associar, como vimos, seus afazeres domésticos aos momentos em que escuta um estilo específico de música.

Outro objetivo levantado por Maria para a abordagem de aspectos culturais em suas aulas foi o conhecimento de sua própria cultura e de outras. Este objetivo também foi cumprido, pois além desses exemplos, Maria buscou estabelecer com os alunos comparações entre a cultura de origem e a cultura alvo em diversos aspectos, como na forma de expressar as horas, na rotina diária das pessoas, seus hábitos alimentares etc.

5.5.6 Professora Janaina

Há duas razões pelas quais Janaina trabalha com aspectos culturais em suas aulas:

- a. Para evidenciar e poder eliminar os estereótipos, visando à diminuição de preconceitos;
- b. Para contemplar os alunos nas aulas, utilizando coisas próximas à realidade deles e evitando as culturas "dominantes".

Por sua vez, quatro são aspectos culturais com os quais Janaina gosta de trabalhar em suas aulas:

- a. Música, pois os alunos gostam, são um pretexto pra ensinar gramática e servem para a relativização de preconceitos em relação a certos tipos de música e da valorização de canções só por serem cantadas em inglês;

- b. Comidas típicas, para circunstanciar os estereótipos que relacionam uma comida a um lugar específico;
- c. Datas comemorativas da cultura local e das culturas dominantes, para que os alunos tenham noção das diferenças, sem pensar uma cultura como melhor que outra;
- d. Sotaques para mostrar que não há um perfeito, que o importante que os aspectos fonéticos e fonológicos da língua sejam mantidos.

Janaina menciona em seus objetivos o desejo de evitar as "culturas dominantes". Particularmente, acredito que o objetivo de se trabalhar com aspectos culturais deva ser o oposto: trazer outras culturas – dominantes ou não – para a arena, compará-las e refletir sobre as diferenças e semelhanças entre elas, com os objetivos já discorridos no espaço desta dissertação.

Paradoxalmente, nas aulas observadas, Janaína fez exatamente o oposto: ela trouxe aspectos tanto da cultura de origem quanto da cultura alvo para a discussão e reflexão dos alunos, e buscou contextualizar a linguagem a ser utilizada em diferentes tipos de interação entre indivíduos.

Outrossim, em relação ao segundo objetivo citado pela professora, também houve uma discrepância entre o que foi apontado e o observado nas aulas. Em um exemplo malsucedido, Janaína, a exemplo do que ocorreu com a professora Maria, criou um cenário favorável ao reforço de estereótipos e preconceitos, ao relacionar um erro do aluno a uma caracterização imagética de uma parcela dos negros estadunidenses.

Por fim, dos quatro aspectos que Janaína costuma abordar em suas aulas, foi possível a observação de um: o trabalho com músicas, utilizadas não apenas para explicar e exercitar aspectos gramaticais, mas também para que os alunos pudessem expor suas opiniões e compartilhar suas experiências acerca do tema.

6 CONCLUSÕES E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo primordial investigar a sala de aula de uma escola pública, a qual se constitui em uma realidade socialmente marcada pela dinâmica das relações humanas, com vistas a compreender de que forma surgem e como são tratados os aspectos tanto da cultura de origem quanto da cultura alvo, bem como explorar as articulações existentes entre estes aspectos e os de âmbito linguístico. Além desse objetivo, busquei identificar e discutir os referenciais culturais das professoras participantes da pesquisa a fim de compreender seus interesses, suas motivações e seu desempenho nas aulas de Língua Inglesa, disciplina que ministram.

É possível afirmar, com base na aplicação dos instrumentos de pesquisa adotados, bem como no diálogo com autores como Bennett (1998), Kramsh (1993, 1998, 2001), Larzén (2005), Kuper (2002) e Geertz (2008), dentre diversos outros, que os objetivos aos quais me propus a atingir foram alcançados.

O questionário possibilitou estabelecer o perfil das professoras, sua experiência acadêmica e sua vivência em outros países, nos quais tiveram contato com uma cultura distinta da sua. Além disso, foi possível, a partir dos aspectos culturais apontados como relevantes, estabelecer o primeiro contato com a visão das professoras acerca de cultura.

Com a observação das aulas, pude verificar como a cultura de fato se manifestou, por intermédio das atividades propostas pelas professoras e pelas intervenções e interações entre elas e seus alunos e entre eles próprios. Da mesma forma, pude verificar como as professoras lidaram com as situações que se apresentaram, que tipo de articulações estabeleceram com a língua e segundo quais concepções de cultura eles abordaram tais situações.

Por fim, a entrevista realizada com as professoras foi importante para compreender de forma mais abrangente a visão delas acerca de dois conceitos-chave desta pesquisa: língua e cultura. Além disso, serviu de base para que fosse possível comparar e contrastar os objetivos apontados para o trabalho com aspectos culturais, quais desses aspectos as professoras afirmam trabalhar durante as aulas e o que de fato foi observado.

Em relação à forma como foi estruturada esta pesquisa, em seu capítulo introdutório, externei um pouco da minha história pessoal e profissional, bem como os caminhos que me levaram a decidir pelo tema desta pesquisa. Além disso, apresentei os objetivos a serem alcançados com a pesquisa e as questões que a nortearam. Alguns dos autores com quem dialoguei ao longo da escrita também foram introduzidos, bem como minhas opções metodológicas. No primeiro capítulo – Fundamentação Teórica – estabeleci e aprofundi o eixo

teórico que deu sustentação à pesquisa, sobretudo no que se refere ao conceito de cultura e as relações estabelecidas entre língua e cultura e entre esta e o ensino de língua inglesa. No capítulo seguinte – Metodologia – apresentei o percurso teórico-metodológico que me guiou para um estudo de caso qualitativo com inspiração etnográfica, buscando discutir conceitos como os de fenomenologia e etnografia. Ainda nesse capítulo, expus minhas opções metodológicas e defini as técnicas de pesquisa e de coleta de dados utilizadas. O terceiro capítulo fez um apanhado histórico e introduziu os princípios teóricos por trás da técnica de Análise de Conteúdo, utilizada para descrever, analisar e interpretar parte dos dados coletados. No quarto e penúltimo capítulo, os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados foram efetivamente analisados e as primeiras conclusões foram expostas. Por fim, este capítulo se propõe a resgatar e responder as perguntas de pesquisa, além concluí-la e apresentar possíveis contribuições para os professores que trabalham com o ensino de língua inglesa ou que se interessam por algum dos temas abordados nesta pesquisa.

Esta pesquisa foi conduzida a partir da definição de seu objeto e das questões advindas deste, os quais foram de grande importância para subsidiar os resultados obtidos e as conclusões alcançadas. Ambos são reproduzidos a seguir, respectivamente:

A influência e as contribuições da cultura nas aulas de língua inglesa – um estudo da experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* de Salvador.

- 1. Qual a compreensão das professoras sobre língua/linguagem e cultura?**
- 2. Há coerência entre o que as professoras afirmam fazer em sala de aula e o que realmente fazem, em relação aos objetivos da abordagem cultural em sala de aula?**
- 3. De onde vem o estímulo para o trabalho com cultura? Das atividades propostas pelos sujeitos da pesquisa, da sua própria fala, nas interações com os alunos, ou destes, mediante as interações entre si e com as professoras?**
- 4. A articulação entre cultura e língua se dá, nos termos definidos por Bennett (1998), mediante o ensino da Cultura objetiva ou da cultura subjetiva?**

A análise dos dados provenientes dos instrumentos de pesquisa utilizados – o questionário, o teste de associação de palavras, a entrevista e a observação de aulas –

possibilitou que essas questões fossem respondidas e que as conclusões a seguir fossem alcançadas.

Das seis professoras participantes da pesquisa, cinco relacionaram a língua a aspectos relativos à comunicação e interação, apontando desde aspectos mais simples dessa associação, como o desejo de conhecer outras pessoas e interagir com elas, até temas mais complexos, como a possibilidade de, por meio dela, fazermos parte de um grupo; quatro delas mencionaram o poder da língua enquanto instrumento de transformação e ascensão social e outros quatro marcaram sua relação com a cultura. As associações feitas pelas professoras ao conceito de língua, já discutidas no item **5.3 O teste de associação de palavras**, evidenciam a compreensão que elas têm a respeito da importância da língua enquanto instrumento de comunicação, interação e compreensão do mundo a nosso redor. Demonstrem ser capazes de entender o poder que ela exerce sobre as pessoas, os quais, com ela e a partir dela, são capazes de agir e transformar a sociedade. Por fim, se mostram conscientes da relação indissociável entre língua e cultura, ao defenderem que a língua "denuncia" a cultura de um grupo social.

Todas as seis professoras participantes da pesquisa assinalaram, direta ou indiretamente, a relação entre cultura, identidade e pertencimento, ao afirmarem que é a cultura a responsável pela caracterização de um povo. Com exceção de uma professora, que definiu cultura em relação a seus aspectos mais visíveis, como culinária, indumentária, sotaques e arte, as demais a relacionaram a aspectos da cultura subjetiva, como as crenças e valores – mesmo os estereotipados – que aprendemos com a família e que passam de geração em geração, ou os padrões de comportamento, natos ou adquiridos, com os quais interagimos com os outros.

Tal como ocorreu com as concepções de língua e cultura, a análise dos objetivos definidos pelas professoras para o trabalho com aspectos culturais e indicação de quais desses aspectos são abordados nas aulas foi realizada no item **5.4 As entrevistas**. Por sua vez, o confronto entre essas questões e o que foi observado nas aulas foi objeto de análise no item 4.5. – Os sujeitos: teoria e prática.

A partir desses dois momentos da pesquisa, é possível concluir que o principal objetivo apontado pelas professoras para o ensino de aspectos culturais é o conhecimento tanto da cultura alvo quanto da língua alvo. Dentro dessa perspectiva, é possível asseverar a existência de coerência entre o que foi defendido e o efetivamente observado, uma vez que os aspectos culturais apresentados e discutidos nas aulas tem esse caráter informativo indicado pelas professoras. De fato, foram passadas informações sobre os costumes locais, a gastronomia, as festividades, os diferentes sotaques e a adequação gramatical a partir do ponto de vista cultural.

A abordagem desses aspectos em sala de aula é reconhecidamente importante, mas é imprescindível que venham acompanhados de uma discussão sobre os aspectos invisíveis da cultura, afinal, como defende Kuper (2002, p. 288), há um consenso a respeito do conceito de cultura, ao menos no sentido em que os antropólogos estadunidenses vêm utilizando, em defini-la como sendo "essencialmente uma questão de ideias e valores, uma atitude mental coletiva". É essa abordagem em sala de aula, de caráter fundamental, que irá formar aprendizes conscientes, críticos e capazes de se relacionar de forma eficaz com a língua e a cultura alvo. Dentro dessa perspectiva, embora tenham exprimido o desejo de colaborar com a formação do aluno a partir da consciência de estarem trabalhando com indivíduos responsáveis por "fazer" a cultura, e tenham assinalado como objetivo de ensinar aspectos culturais questões subjetivas, tais como o respeito à diversidade e o incentivo à quebra de estereótipos, entre outros, a ênfase no repasse de informações culturais em seus aspectos visíveis me permite concluir pela inexistência de coerência entre esses objetivos e aquilo que foi observado nas aulas.

Quanto aos aspectos culturais trabalhados nas aulas das professoras, é possível estabelecer quadros comparativos entre aqueles aos quais as professoras afirmaram abordar em suas aulas e os que foram efetivamente verificados na sua observação, conforme é possível ser conferido nas figuras 28 e 29.

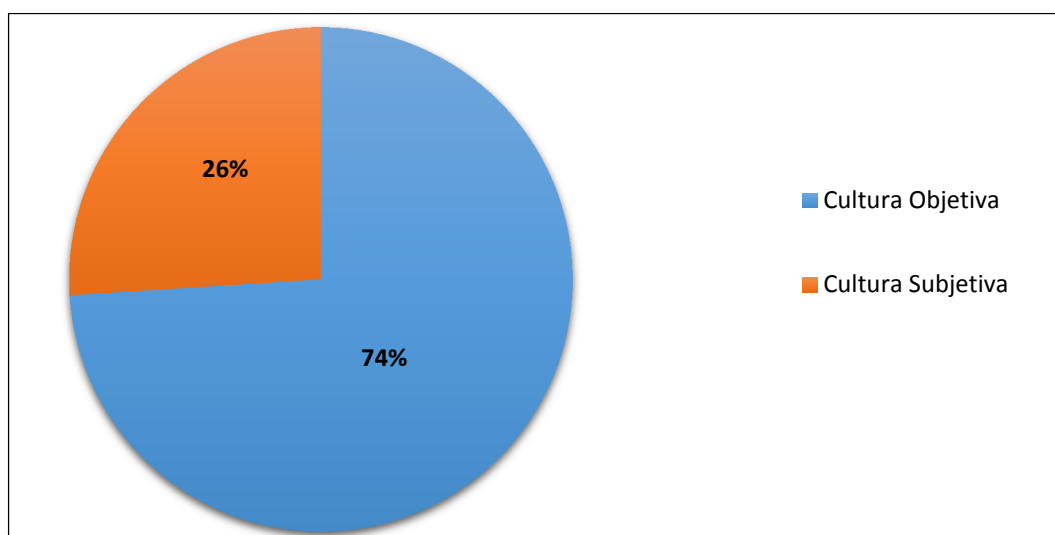


Figura 28: Cultura objetiva x subjetiva, conforme os sujeitos afirmam trabalhar nas aulas.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

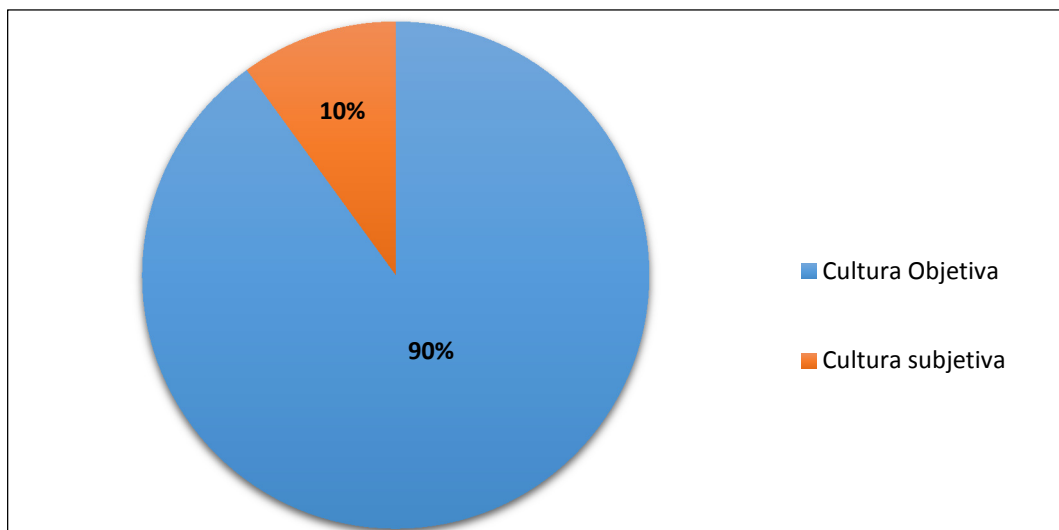


Figura 29: Cultura objetiva x subjetiva, conforme observado nas aulas dos sujeitos.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Essas figuras não apenas confirmam o trabalho realizado em sala de aula com aspectos culturais, conforme as professoras afirmaram fazê-lo na entrevista, mas ampliam a importância dada por elas ao ensino de aspectos visíveis da cultura. Nos 29 excertos analisados, foi possível encontrar 30 ocorrências em que temas relativos à cultura foram discutidos no decorrer das aulas – em um dos excertos, houve duas ocorrências. Desse total, 27 foram de aspectos visíveis da cultura, em situações que foram desde a apresentação de trechos de canções correspondentes a diversos estilos musicais, passando pela comparação entre formas de se dançar alguns desses estilos, como o Arrocha e o Pagode baiano até à citação de cantores e bandas preferidos dos alunos. Em outros momentos, a rotina diária dos alunos foi discutida e atividades orais e escritas que tinham por objetivo estabelecer articulações entre cultura e língua em relação a questões de pronúncia e de escolha gramatical foram realizadas.

Os 29 excertos analisados contêm ainda exemplos de situações surgidas a partir da interação entre as professoras e os alunos, destes uns com os outros e de todos com as atividades propostas pelas professoras. Porém, a origem do estímulo para que aspectos culturais fossem abordados pode ser determinada, conforme a Figura 30:

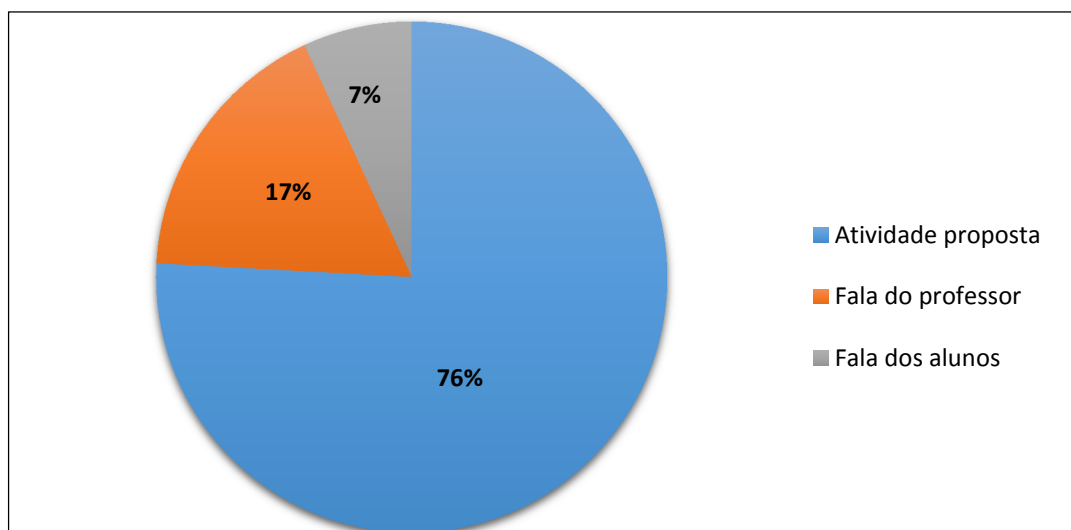


Figura 30: Estímulo para o trabalho com aspectos culturais.
Fonte: Dados da pesquisa (2013).

Dos 29 excertos analisados, 22 decorreram das atividades propostas pelas professoras, o que evidencia sua importância enquanto estímulo para discussões de âmbito cultural. Nelas, contudo, a articulação entre língua e cultura foi estabelecida mediante apenas a abordagem de aspectos visíveis da cultura, deixando para o professor a tarefa de adaptá-las para atender às necessidades de ampliação das discussões para os aspectos subjetivos da cultura. O que se observou, no entanto, foi que as professoras não avançaram para além do que as atividades propunham, deixando de promover discussões a respeito da cultura em seus aspectos subjetivos. Das cinco ocorrências em que o estímulo se deu a partir da fala das professoras, em duas delas, as professoras trataram de aspectos da cultura subjetiva. Inicialmente, houve uma discussão a respeito da vulgarização da imagem da mulher nas canções do Pagode baiano; em seguida, a professora falou da necessidade de comparar aspectos de culturas distintas sem julgar qual delas é a melhor, após uma aluna falar de sua preferência por canções em inglês apenas por serem cantadas em inglês. Por fim, dos dois registros em que o estímulo foi gerado pelos alunos, em um deles, o aluno expressou sua visão acerca do estilo musical Arrocha, com a utilização de um termo pejorativo para defini-lo.

Por sua vez, os dados advindos do questionário preenchido pelas professoras evidenciaram que, quando pensam sobre o contexto cultural em que estão inseridas, quer seja do local onde nasceram e vivem, ou dos locais aos quais já viajaram, tanto no Brasil quanto no exterior, elas dão um peso maior a questões da cultura subjetiva. Foram observados temas relativos à educação, receptividade, preconceito, etnocentrismo e forma de se relacionar com o outro, dentre outras. Entretanto, nas aulas observadas, as professoras não trouxeram atividades

nem buscaram abordar questões que propiciassem discussões e reflexões, sobretudo interculturais, acerca desses temas. As atividades apresentadas, como vimos, se concentraram na abordagem dos aspectos mais visíveis da cultura.

Já vimos que o trabalho com a Cultura objetiva enfatizar fatos acima de sentidos (KRAMSH, 1993), o que pode levar o aluno a adquirir competência linguística, mas não intercultural, uma vez que "ela mantém os alunos inconscientes das múltiplas facetas da identidade cultural do grupo-alvo. Ela os deixa cegos de sua própria identidade social e cultural, implicitamente assumindo um consenso entre o seu e o outro mundo" (KRAMSCH, 1993, p. 24).³³

Visto dessa maneira, o trabalho com ênfase nos aspectos visíveis da cultura dá ao aluno a impressão de que ele compreende a cultura do outro a partir desses aspectos, deixando os aspectos subjetivos à mercê de suas concepções prévias, o que favorece a expressão de estereótipos e pré-julgamentos acerca do outro. Em última instância, essa visão distorcida da realidade cria dificuldades de comunicação entre indivíduos de culturas diferentes. Da mesma maneira como buscam compreender a cultura do outro à medida que observam traços da cultura subjetiva em suas viagens, é preciso que os professores criem um ambiente favorável em suas aulas para que os aspectos invisíveis da cultura possam ser abordados e discutidos de forma crítica e o mais imparcial possível.

Ao longo dos 29 excertos analisados, foram sugeridas diversas questões, atividades e debates que poderiam ter sido propostos para discussão com os alunos, mas que não o foram. Um dos argumentos possíveis para que isso não tenha ocorrido é o de que muitas vezes os aspectos culturais se manifestam de forma espontânea e/ou inesperada, sem uma preparação previa por parte do professor, inclusive para abordar certos temas relacionados, por exemplo, a questões de ordem familiar, religiosa ou sexual. Acredito que esse argumento não se sustenta, afinal, como já foi discutido várias vezes no decurso desta escrita, a língua não pode ser compreendida como um código distinto, separado da cultura. Elas são, de fato, indissociáveis (BRANDÃO, 2002; KEESING, 1974; BROWN, 2000, 2001; KRAMSCH, 1998). Visto desse modo, é preciso que o professor tenha a consciência de que a cultura se manifesta a todo momento e das mais diversas formas em uma sala de aula. Se, por um lado, é verdade que ele não tem como estar preparado para lidar com todas as situações que possam se apresentar em

³³ Minha tradução livre para: "It has kept learners unaware of the multiple facets of the target group's cultural identity. It has left them blind to their own social and cultural identity, implicitly assuming a consensus between their world and the other".

suas aulas, por outro lado, o professor não pode simplesmente deixá-las passar. Nas ocorrências analisadas, as professoras poderiam, por exemplo, sugerir aos alunos uma pesquisa acerca das questões sobre as quais elas não estivessem preparadas para discutir naquele momento, com a apresentação dos resultados para a turma. Outra possibilidade seria a da própria professora pesquisar sobre os temas surgidos e retomar essas questões em aulas seguintes, propondo novas discussões e debates com os alunos.

Outro ponto a ser observado é o tratamento com as variedades do inglês em sala de aula. Algumas professoras afirmaram na entrevista trabalhar com questões relativas a outras variantes além das normalmente trabalhadas: o inglês britânico e, sobretudo, o inglês americano. Nas aulas observadas, apenas essas duas variedades do idioma foram trabalhadas, com a variante britânica sendo trabalhada apenas em uma questão de compreensão auditiva. O trabalho que eu defendo nesta pesquisa, com os aspectos linguísticos e culturais de forma associada, pressupõe que sejam discutidas questões da cultura visível e subjetiva de ao menos uma pequena parte da multiplicidade de culturas que se articulam com a língua inglesa ao redor do mundo. Ele vai de encontro ao processo cada vez maior de americanização que se pode observar nos dias de hoje, consoante descrição feita por Kuper:

Quando olham para o estrangeiro, o que não fazem com muita frequência, o que os escritores especializados em estudos sociais veem é um processo de americanização (chamado de globalização). O resto do mundo aparentemente está condenado a repetir a peça de teatro cultural que estreou na metrópole. Sujeito à mesma mídia, o mundo todo irá encenar as mesmas lutas. (KUPER, 2002, p. 293-294).

Faz-se necessário lembrar que a língua inglesa é falada atualmente por meio bilhão de pessoas em mais de 50 países como língua materna e em mais de 100 como segunda língua. Por outro lado, o trabalho com outras variedades do inglês, que poderia parecer algo virtualmente impossível há alguns anos, hoje, com o avanço da internet e das redes sociais, se torna trabalhoso, mas plenamente alcançável.

Um terceiro ponto que merece ser abordado aqui é o discurso das professoras em sala de aula. Em diversos momentos, ele veio carregado de preconceitos e generalizações sobre nossa própria cultura e a cultura alvo, ainda que de forma não intencional. Às vezes, no intuito de fazer o aluno entender algo, um exemplo mal colocado tem o poder de reforçar um conceito pré-estabelecido equivocado ou uma visão estereotipada do outro ou de alguma situação. É fundamental trazer exemplos próximos da realidade do aluno, com os quais ele possa se identificar. Isso certamente facilitará a sua compreensão. Contudo, há de se planejar para a

incidência de possíveis dúvidas e questionamentos quando da preparação das aulas, a fim de que as explicações e exemplos dados sejam o mais isento possível de julgamentos de qualquer natureza.

Por fim, gostaria de recuperar o momento histórico que estamos vivendo na Coordenação de Linguagens. Até o ano de 2011, o trabalho realizado com a disciplina Língua Inglesa compreendia a abordagem de apenas uma habilidade: a leitura. Muitas vezes, no decorrer desse período, os textos apresentados eram de natureza técnica – manuais das máquinas operadas, textos sobre segurança no trabalho etc. Com o passar dos anos, novos gêneros textuais foram apresentados, mas o trabalho com cultura ficava restrito à observações acerca do que estava escrito neles. A partir de 2012, um grupo de professores, do qual as seis professoras participantes desta pesquisa estão inseridos, decidiu realizar uma grande mudança, a qual encontrou, e ainda encontra, resistência, inclusive dos pares: o trabalho com as habilidades de escrita, fala e audição, além da já trabalhada leitura. Todavia, esse é um trabalho novo, que requer uma mudança grande nas posturas e na própria *praxis* dos professores, que ainda estão se adaptando a esse novo paradigma. Toda mudança, sobretudo as mais complexas, pressupõe um número de falhas e lacunas. Algumas foram apontadas por essa pesquisa, a qual não tem a pretensão de ser um manual a ser seguido, mas de contribuir de alguma forma para consolidar a mudança que ainda está em processo em nossa coordenação.

É importante também ressaltar que as mudanças propostas nesta pesquisa estão de acordo com o PCNEM, que defende o ensino de línguas estrangeiras voltado não apenas para o aprendizado de estruturas linguísticas, mas também para o desenvolvimento de competências socioculturais:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo). (BRASIL, 2000a, p. 28-29)

É dentro desse entendimento que creio ser fundamental que as mudanças implantadas em 2012 venham acompanhadas por outras, sobretudo na forma de abordar questões culturais em suas aulas. É preciso que haja um movimento no sentido de que esses aspectos não sejam apenas incluídos nos planos de aula, mas pensados como parte integrante do ensino de uma língua estrangeira, afinal, como já foi defendido em diversos momentos dessa escrita, língua e cultura são elementos indissociáveis.

Outrossim, não apenas os aspectos visíveis da cultura devem ser abordados. Os professores devem utilizar suas experiências pessoais, de viagens ao exterior ou de contato com indivíduos da cultura alvo, por exemplo, para introduzir e discutir de forma crítica e reflexiva com os alunos as crenças e os princípios por trás da língua, sempre buscando articular a nossa cultura e a cultura alvo, estabelecendo comparações isentas de juízo de valor. Destarte, os professores não estarão apenas formando alunos capazes de formular sentenças ou exprimir ideias e opiniões, mas indivíduos capazes de se posicionar criticamente naqueles a que Bhabha (1998) chama de "entre-lugares" das culturas, aptos a refletir e decidir o que, como, quando e por que interagir quando expostos a outra cultura. Além disso, eles serão capazes também de compreender e relativizar as diferenças entre as culturas, tornando menos conflituosos os encontros interculturais. Essas reflexões vão ao encontro das ideias de Bhabha, para quem:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

[...].

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural tem tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso. (BHABHA, 1998, p. 20).

O fato é que os resultados apontados por esta pesquisa deixam clara a necessidade de um planejamento mais abrangente das aulas com vistas a contemplar aspectos da cultura subjetiva, uma vez que ficou evidente o fato de que, quando lhes são dadas oportunidades, os alunos manifestam sua visão de mundo, quer ela seja isenta de preconceitos ou estereótipos, quer seja permeada deles. O importante é que, quando esses momentos surgirem nas aulas, o professor esteja atento de maneira não apenas a permitir que os alunos se expressem, mas a fomentar discussões que visem à diminuição desses preconceitos ou estereótipos.

Ao agir dessa maneira, o professor assumirá seu papel de agente imprescindível de conscientização do aluno, sendo capaz de contribuir para a formação de um indivíduo crítico, reflexivo, que relativiza ao máximo as diferenças culturais e que, nos momentos em que comparações entre diferentes culturas são necessárias, ele o faz sem o viés de um julgamento autocêntrico, mas com a consciência de que, como nos lembra Kuper (2002, p. 289), "não apenas os costumes, mas também os valores são culturalmente variáveis. Por conseguinte, não existem padrões válidos, de modo geral, pelos quais as práticas e os princípios culturais podem ser julgados".

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2007.
- AVENA, B. M. **Turismo, educação e acolhimento de qualidade: transformação de *hostis* a *hospes* em Ilheus, Bahia**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/UESC, Ilheus.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: _____. **Basic concepts of intercultural communication**. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1998.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDAO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. rev. Campinas: UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 - língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2011.
- _____. **Edital para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 dez. 2009. Seção 3, p. 60.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.
- _____. **Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>.
- _____. **Declaração de Nova Délhi sobre educação para todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>.
- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2.ed. White Plains, NY: Pearson ESL, 2001.

_____. **Principles of language learning and teaching**. 4.ed. White Plains, NY: Pearson ESL, 2000.

BROWN, C.; MONTE, M.; ANTUNES, A. Batom no dente. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Barulhinho Bom: Uma Viagem Musical**. EMI Music Brazil, p. 1996. 1 DVD (ca. 115:57 min). Faixa 20 (2:35 min)

BROWN, C. Maria de Verdade. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Verde, Anil, Amarelo, Cor de Rosa e Carvão**. EMI Music Brazil, p. 1994. 1 CD (ca. 53:17 min). Faixa 1 (3:47 min)

BUNNELL, D. Tin Man. Intérprete: **America**. In: **History: America's Greatest Hits**. WEA, p. 2004. 1 CD (ca. 40:34 min). Faixa 8 (3:46 min)

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1996.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**. v. 1, n. 11, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C11-ART05.pdf>>.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Volume 1 - uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA, P. C. B. de. Dança da Solidão. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Verde, Anil, Amarelo, Cor de Rosa e Carvão**. EMI Music Brazil, p. 1994. 1 CD (ca. 53:17 min). Faixa 6 (3:31 min)

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. O que é isto – a fenomenologia de Husserl? In: **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 5, p. 13-36, jan./jun., 2000. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf>>.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1.ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIBB, B.; GIBB, R.; GIBB, M., Staying Alive. Intérprete: **The Bee Gees**. In: **Saturday Night Fever: The Original Movie Sound Track**. Polydor Records, p. 1996. 1 CD (ca. 74:06 min). Faixa 1 (4:45 min).

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JANEIRA, A. L. A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. In: **Análise Social**, Lisboa: ISCUL, v. 9, n. 34, pp. 370-399, 1972. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>>.

KEESING, R. M. Theories of culture. In: **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 3, p. 73-97, 1974. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2949283>>.

KRAMSCH, C. Intercultural communication. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Orgs.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2001. p. 201-206.

_____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. The cultural component of language teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. Online, v.1, n.2, 13 p., 1996. Disponível em: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm>.

_____. Foreign languages for a global age. **ADFL Bulletin**, v.25, n.1, p.5-12, 1994. Disponível em: <<http://www.adfl.org/bulletin/V25N1/OLD/251005.HTM>>.

_____. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LARIÚ, N. **Dicionário de baianês**. 4.ed. Salvador: [s.n.], 2012.

LARZÉN, E. **In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers**. Åbo: Åbo Akademi University Press, 2005.

LASSWELL, H. A estrutura e a função da comunicação na sociedade. In: COHN, G. (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

LENNON, J., McCARTNEY, P. Let it Be. Intérprete: **The Beatles**. In: **The Beatles 1**. Capitol Records, p. 2000. 1 CD (ca. 79:08 min). Faixa 26 (3:51 min)

_____. Ticket to Ride. Intérprete: **The Beatles**. In: **The Beatles 1**. Capitol Records, p. 2000. 1 CD (ca. 79:08 min). Faixa 9 (3:12 min)

LESSA, J. S. **CEFET-BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. Etnopesquisa crítica em Educação. In: GALDIERI A.; DE MARCO, G.; ASSY, M. R. A. (Orgs.). **Projeto pesquisa em debate**. Juazeiro: UNEB, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**, 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MATTOS, V.; SAMPAIO, D.; VELLOSO, A. Lenda das sereias, rainha do mar. Intérprete: **Marisa Monte**. In: MM. EMI Music Brazil, p. 1989. 1 CD (ca. 44:17 min). Faixa 8 (4:10 min)

MERCURY, F. Crazy Little Thing Called Love. Intérprete: **Queen**. In: **Queen – Greatest Hits**. Hollywood Records. p. 2007. 1 CD (ca. 55:37 min). Faixa 9 (2:42 min)

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MONTE, M., BROWN, C., ANTUNES, A. **O que você quer saber de verdade**. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **O que você quer saber de verdade**. EMI Music Brazil, p. 2011. 1 CD (ca. 45:43 min). Faixa 1 (2:19 min)

MONTE, M., REIS, N., BROWN, C. **Infinito particular**. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Infinito Particular**. EMI Music Brazil, p. 2006. 1 CD (ca. 38:48 min). Faixa 1 (4:10 min)

_____. Universo ao meu redor. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Universo ao meu Redor**. EMI Music Brazil, p. 2006. 1 CD (ca. 42:69 min). Faixa 1 (3:10 min)

MONTE, M., BABY, P., BROWN, C., ANTUNES, A. Vilarejo. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Infinito Particular**. EMI Music Brazil, p. 2006. 1 CD (ca. 38:48 min). Faixa 2 (3:28 min)

MONTE, M., LINDSAY, A. Beija eu. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Mais**. EMI Music Brazil, p. 1991. 1 CD (ca. 32:10 min). Faixa 1 (3:13 min)

MORODER, G.; SUMMER, D. On the Radio. Intérprete: **Donna Summer**. In: **The Journey: The Very Best Of Donna Summer**. Universal Music, p. 2003. 1 CD (ca. 79:06 min). Faixa 14 (4:05 min)

PAVLIK, C.; HERNANDEZ, A. S. **Freeway: an integrated course in communicative English**. London: Longman, 1995.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, n. 135, p. 19-31, set., 2000.

QUEIROZ, J. P. G. de A. **Ideologia**: os enviesamentos estereotípicos na publicidade televisiva, em Portugal, em 2003. 2007. Tese (Doutorado em Belas Artes) - Programa de Doutoramento em Belas-Artes, Especialidade de Teoria da Imagem, Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007. Disponível em:
<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/143/showToc>>.

RIBEIRO, B. Mãe de Santo à francesa. **Rev. Brasileiros**, São Paulo: Brasileiros, n. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.revistabrasileiros.com.br/2008/12/01/mae-de-santo-a-francesa/>>.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo: D.E.L.T.A., v. 22, n. 1, p. 29-52, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/delta/v22n1/31730.pdf>>.

SANTANA, A. L. **Hermenêutica**. Artigo online, 2009. Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/filosofia/hermeneutica>>.

SARMENTO, S. **O ensino de cultura na aula de língua estrangeira**: o discurso e a prática do professor. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/10183/69883>>.

SAUSSURE, F de. **Curso de Linguística Geral**. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, J. M.; CARVALHO, E. M. de; MONTE, M. Não é proibido. Intérprete: **Marisa Monte**. In: **Universo ao meu Redor**. EMI Music Brazil, p. 2008. 1 CD (ca. 31:50 min). Faixa 9 (3:29 min)

SOARS, L.; SOARS, J. **New Headway English Course**. 1.ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

TYLOR, E. B. **Primitive Culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom, 6.ed. London: John Murray, 1920.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

WONDER, S. Get it. Intérprete: **Stevie Wonder e Michael Jackson**. In: **Characters**. Motown. p. 1987. 1 CD (ca. 61:33 min). Faixa 7 (4:31 min)

APÊNDICES

APÊNCICE A – QUESTIONÁRIO

1. Nome (opcional): _____

Idade: _____ anos

2. Escolaridade:

() Graduação. Curso: _____

() Pós-graduação.

() Especialização. Curso: _____

() Mestrado. Curso: _____

() Doutorado. Curso: _____

3. Como aprendeu inglês?

() Por meio de um curso livre de idiomas. () Por meio de aulas particulares.

() Por meio de um estabelecimento de ensino, público ou privado. () Sozinho.

() De outra forma. Qual?: _____

4. Há quanto tempo ensina inglês? _____ anos.

5. Já lecionou em outro estabelecimento de ensino? () sim () não

Em caso afirmativo, de que tipo?

() Ensino Básico. () público () privado

Por quanto tempo (total)? _____

() Ensino Superior. () público () privado

Por quanto tempo (total)? _____

() Curso Livre.

Por quanto tempo (total)? _____

() Outro: _____

Por quanto tempo (total)? _____

6. Que aspecto(s) da cultura baiana mais lhe chama(m) a atenção?

7. Que aspecto(s) da cultura brasileira mais lhe chama(m) a atenção?

8. Já viajou para Outros países? () sim () não

Em caso afirmativo, para qual(is) país(es)?

a. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

b. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

c. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

d. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

e. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

f. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

g. _____ Quantas vezes? _____

Por quanto tempo (total)? _____

Que aspecto(s) da cultura desse país mais lhe chamou(aram) a atenção?

APÊNCICE B – ENTREVISTA (TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS E ENTREVISTA)

Professora: _____

Data: ____/____/____

1. Diga quatro palavras ou expressões que você associa com a palavra CULTURA. Justifique sua escolha.

CULTURA	

2. Diga quatro palavras ou expressões que você associa com a palavra LÍNGUA. Justifique sua escolha.

LÍNGUA	

3. Qual o objetivo de ensinar aspectos culturais nas aulas de Língua Inglesa? Diga até quatro frases curtas que lhe venham à cabeça e que expressem seus objetivos.

PORQUE ENSINAR ASPECTOS CULTURAIS	

4. Que aspectos culturais são abordados em suas aulas? Cite até quatro aspectos que lhe venham à cabeça. Justifique-os.

ASPECTOS CULTURAIS ABORDADOS NAS AULAS	

APÊNCICE C – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Professora: _____ **Data:** ____/____ **Turma:** _____

Tempo	Descrição da Ocorrência

ANEXOS

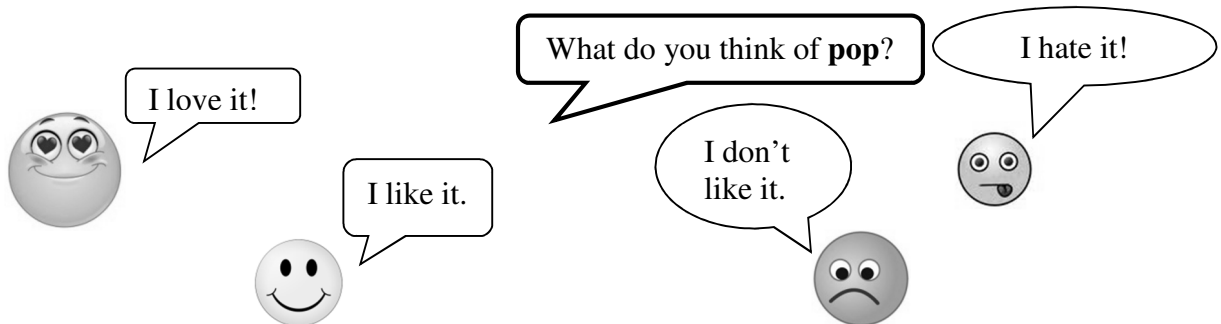
ANEXO B – Music preferences

Music preferences

1) Listen to these song extracts and order them.

Classical Music		Rock	
Techno Music		Hip Hop	
Pagode		Arrocha	
Forró		Pop music	

2) Expressing opinion:



....ADD A COMMENT....

I think it's	+	-
	FANTASTIC	BORING
	GREAT	TERRIBLE
	OK	AGGRESSIVE
	AWESOME °	SAD
	COOL	DEPPRESING
AMUSING *	REPETITIVE	

Do you like techno?
YES, I do.

Do you like forró?
NO, I don't.

* funny and entertaining ° marvelous, incredible.

3) Answer:

a) What do you think about rock?

.....

b) What do you think about classical music?

.....

c) Do you like pagode?

.....

d) What do you think about arrocha?





.....


e) What kind of music do you like?

.....

f) What's your favourite band/singer?

4) Read the chart

	 LOVE	 LIKE	 NOT LIKE	 HATE
MARINA	TECHNO	POP	HIP HOP	PAGODE
CAMILA	FORRÓ	ROCK	TECHNO	PAGODE
TOMÁS	CLASSICAL	ROCK	FORRÓ	ARROCHA
IGOR	POP MUSIC	TECHNO	CLASSICAL	HIP HOP
YOU				

LANGUAGE FOCUS 		
	+	-
I	like....	don't like...
YOU	like...	don't like...
SHE / HE	likes...	doesn't like....
WE	like...	don't like...
THEY	like...	don't like....

5) Write sentences. For example: Igor/hip hop.....*Igor hates hip hop.*

- a) Marina/pop:
- b) Camila/pagode:
- c) Igor/classical:
- d) Tomás/arrocha:
- e) Marina/hip-hop:
- f) Igor/Techno:

6) Answer these questions:

Yes,	I do.	No,	I don't.
	she does.		she doesn't.
	he does.		he doesn't.

- a) Does Marina like hip hop?
- b) Does Marina hate pagode?
- c) Does Camila hate pagode?
- d) Does Tomás love classical?
- e) Does Igor love classical music?
- f) Does Camila love rock?
- g) Do you like pop?
- h) Do you like arrocha?

ANEXO C – The man with thirteen jobs

READING AND LISTENING

Seumas McSporryan – the man with thirteen jobs!

- 1 Seumas McSporryan /'seɪməs mək'spɔːrən/ comes from Scotland. Look at the photographs of some of the things he does every day.



The man with thirteen jobs



- 2 Match a sentence with a photograph.

- 1 He **helps** in the shop.
- 2 He **makes** breakfast for the hotel guests.
- 3 He **serves** petrol.
- 4 He **delivers** the beer to the pub.
- 5 He **collects** the post from the boat.
- 6 He **drives** the children to school.
- 7 He **delivers** the letters.
- 8 He **has** a glass of wine.
- 9 He **works** as an undertaker.



Seumas McSporran

is a very busy man. He is 60 years old and he has thirteen jobs. He is a postman, a policeman, a fireman, a taxi driver, a school-bus driver, a boatman, an ambulance man, an accountant, a petrol attendant, a barman, and an undertaker. Also, he and his wife, Margaret, have a shop and a small hotel.

Seumas lives and works on the island of Gigha in the west of Scotland. Only 120 people live on Gigha but in summer 150 tourists come by boat every day.

Every weekday Seumas gets up at 6.00 and makes breakfast for the hotel guests. At 8.00 he drives the island's children to school. At 9.00 he collects the post from the boat and delivers it to all the houses on the island. He also delivers the beer to the island's only pub. Then he helps Margaret in the shop.

He says: 'Margaret likes being busy, too. We never have holidays and we don't like watching television. In the evenings Margaret makes supper and I do the accounts. At 10.00 we have a glass of wine and then we go to bed. Perhaps our life isn't very exciting, but we like it.'



3 Read about Seumas. Answer the questions.

- 1 Where does Seumas live?
- 2 How old is he?
- 3 How many jobs does he have?
- 4 What's his wife's name?
- 5 What does she do?
- 6 How many people live on Gigha?
- 7 How many tourists visit Gigha in summer?
- 8 What does Seumas do in the morning?
- 9 What do he and Margaret do in the evening?

4 Look at the photos. Ask and answer questions with a partner about times in Seumas's day.

What does he do at 6 o'clock?

He gets up and makes breakfast.

5 T 3.7 Listen to four conversations from Seumas's day. After each one answer these questions.

- 1 Is it morning, afternoon, or evening?
- 2 Who are the people? Where are they?
- 3 What is Seumas's job?

6 Complete the conversations.

- 1 A Good _____. Can I _____ two ice-creams, please?
B Chocolate or vanilla?
A One chocolate, one vanilla please.
B That's _____. Anything _____?
A No, thank you.
- 2 A Only _____ letters for you this _____, Mrs Craig.
B Thank you very much, Mr McSporran. And _____'s Mrs McSporran this _____?
A Oh, she's very well, thank you. She's _____ in the shop.
- 3 A A glass of _____ before bed, my dear?
B Oh, yes please.
A _____ you are.
B Thank you, my dear. I'm very _____ this _____.
- 4 A Hello, Mr McSporran!
B Good _____, boys and girls. Hurry up, we're late.
A Can I sit here, Mr McSporran?
C No, no, I _____ to sit there.
B Be quiet _____ of you, and SIT DOWN!

Practise the conversations with your partner.

ANEXO D – What time is it?

EVERYDAY ENGLISH

What time is it?

1 Look at the clocks. Write the times. Practise saying them.



It's five o'clock.





It's half past five.





It's quarter past five.





It's quarter to six.





It's five past five.





It's twenty-five past five.





It's twenty to six.



It's ten to six.



T 3.8 Listen and check.

2 Look at the times.



It's about three o'clock.



It's about five o'clock.

What time is it now? What time does the lesson end?

T 3.9 Listen and practise the conversations.

Conversation 1

Excuse me. Can you tell me the time, please?

Yes, of course. It's (about) six o'clock.

Thanks.

Conversation 2

Excuse me. Can you tell me the time, please?

I'm sorry, I don't know. I don't have a watch.

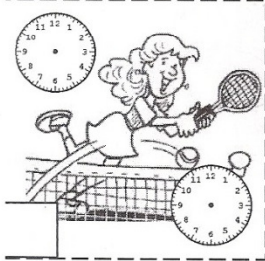
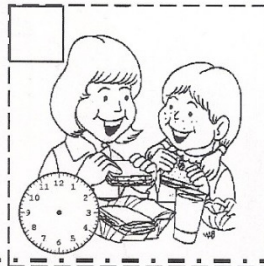
Never mind.

With a partner, draw clocks on a piece of paper. Make more conversations.

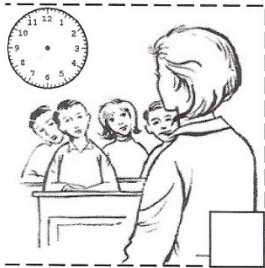
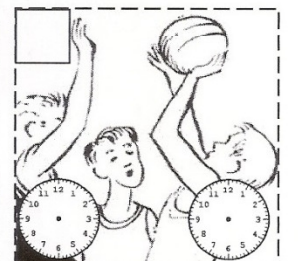
ANEXO E – A day in my life

A DAY IN MY LIFE

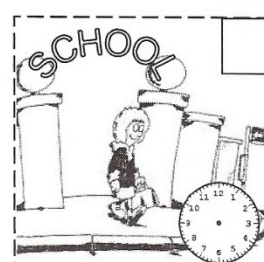
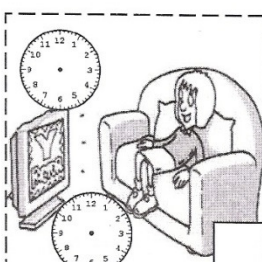
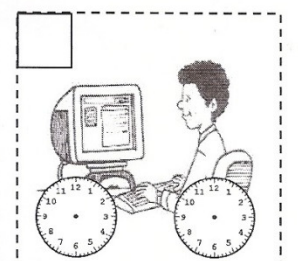
BRUSH - DO-GET-HAVE-LEAVE- LISTEN - PLAY - START- WAKE



1. Phil _____ up at quarter to eight.
2. Rebecca _____ her homework from half past six to eight o'clock.
3. We _____ football from four o'clock to quarter past five.
4. They _____ lunch at twelve o'clock.
5. The lessons _____ at ten past eight.
6. Alex _____ his teeth at ten to eight.
7. Mark _____ computer games from quarter past six to seven o'clock.
8. Lucy _____ school at five past two.
9. She _____ TV from seven to nine o'clock.
10. Nancy _____ to music every evening.



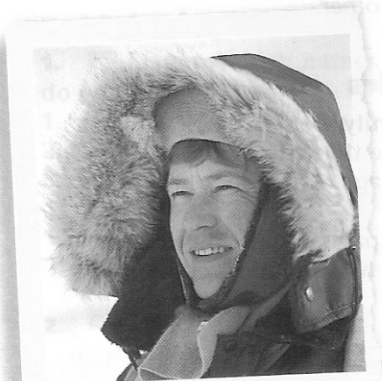
11. My friends _____ basketball from ten past four to five o'clock.
12. I _____ dinner at five o'clock.
13. We _____ up at half past seven.
14. Peggy _____ tennis from five o'clock to half past six.



ANEXO F – Routines



simple present tense
vocabulary: daily activities



Are you an adventurous woman? Then come and live with me in Alaska.

My name is Ted Carter and I work on the oil pipeline in Alaska. Life up here is unusual. In the summer we get up and go to bed with the sun. In the winter we work in the dark all day. This is difficult but fortunately, I work for three months and then I get a three week vacation. Alaska is really beautiful, so I usually go camping.

Every day is the same. Single men, like me, sleep in a dormitory with other men. (It's just like the army!) I get up early, eat breakfast in the company cafeteria and go to work. I have lunch on the pipeline and get back from work about 5:30. Then I have dinner in the cafeteria. At night, I watch television or play cards with the guys. I make a lot of money but I'm lonely. I need some female company. I never get letters.

Write to me at: P.O. Box 328
Juneau, Alaska

At the Start

1. Look at the picture on the left. Now read his letter. Where is the man from? What is his job?
2. Answer *true*, *false* or *I don't know*.
 - a. Ted is from Alaska.
 - b. Ted is single.
 - c. Ted gets twelve days of vacation every three months.
 - d. Ted and his friends play cards.
 - e. Ted is poor.
 - f. Ted is lonely.

1 Words to Remember

WF

1. Find these words and phrases in Ted's advertisement. Look in the Wordfinder pages 76 and 77 if you need help.
 - a. work
 - b. go to bed
 - c. watch
 - d. have
 - e. sleep
 - f. eat
 - g. play
 - h. get up

2. Find the subjects of the verbs above.

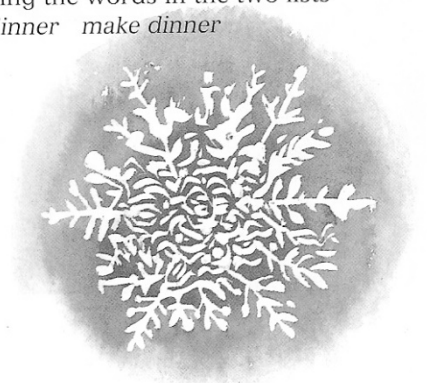
Example:
work – I

3. Check the time of day for each of Ted's activities.

	in the morning	in the afternoon	at night
a. get up	✓		
b. eat breakfast			
c. eat lunch			
d. have dinner			
e. play cards			

4. Make phrases by matching the words in the two lists like this: *eat dinner have dinner make dinner*

- | | |
|-------|--------------|
| eat | letters |
| have | dinner |
| watch | money |
| play | television |
| make | cards |
| write | (a) vacation |
| get | |



2 Spotlight

1. Study the structures below.

I *eat* breakfast. You *work* in the morning. We *have* a new TV. They *study* Spanish.

She *works* at night. It *has* 200 channels. He *studies* English.

2. Match the pronouns with *go* or *goes*.

- a. I b. he c. she d. you

3 Listening

🔊 Listen to the conversation between Joe and his friend.

Complete the table for Jill and Joe. Then make sentences like this:

Jill eats breakfast in the morning.

	in the morning	in the afternoon	at night
gets up	<i>Jill</i>	<i>Joe</i>	—
eats breakfast			
goes to work			
gets home from work			
eats dinner			
watches TV			

4 Talk in Pairs

1. Use the phrases below to make sentences about people you know. Then tell your partner about them like this:

My father gets up early every day.

get up early every day watch television at night go to school go to work
write a lot of letters play cards on weekends have lunch at home every day

2. Tell the class about the daily activities in your partner's house like this:

Ben's father gets up early every day.

5 Writing

Write about your typical day. Then give your paragraph to your partner. Rewrite his/her paragraph. Begin like this:

Jose is my classmate. Every morning he...

6 Pronunciation

1. 🔊 Listen and repeat.

- a. this/these b. it/eat c. is/ease d. his/he's e. live/leave

2. 🔊 Listen. Which of the two words above do you hear?

3. 🔊 Now listen and repeat the sentences.

