



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ESTUDOS (INTER) CULTURAIS EM CADERNOS DE LÍNGUA INGLESA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Olena Kovalek

SÃO CARLOS
2013



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ESTUDOS (INTER) CULTURAIS EM CADERNOS DE LÍNGUA INGLESA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

OLENA KOVALEK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa.

São Carlos - São Paulo - Brasil
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

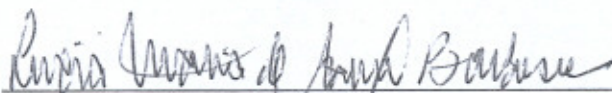
K88ei Kovalek, Olena.
Estudos (inter) culturais em cadernos de língua inglesa da
rede pública do estado de São Paulo / Olena Kovalek. -- São
Carlos : UFSCar, 2013.
145 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Língua inglesa. 3.
Cultura. 4. Interculturalidade. 5. Escola pública. 6. Material
didático. I. Título.

CDD: 407 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
OLENA KOVALEK**



Prof.ª. Dr.ª. Lucia Maria de Assunção Barbosa
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos



Prof.ª. Dr.ª. Roseanne Rocha Tavares
Membro titular
UFAL/Maceió



Prof.ª. Dr.ª. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/fevereiro/2013.
Homologada na 55ª reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho
à família que me criou, à família que me adotou
e a minha futura sobrinha.
Amo muito cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pela força, e por me presentear com pessoas tão maravilhosas, só tenho a agradecer.

Aos meus pais, Maria Aparecida Kovalek e Josafat Kovalek, pela educação, amor incondicional, por todo esforço e dedicação para minha criação.

As minhas irmãs, Ludmila e Natacha, pelo carinho, honestidade e amizade. Apesar da distância, penso em vocês todos os dias.

À tia Ber e tio Memo, por tudo o que fazem por mim, pela força, pelo carinho e amor.

Ao Stéfano, pelo companheirismo, compreensão em todos os momentos, pelo amor e por me fazer tão feliz. Obrigada pela leitura e críticas construtivas!

À Izaurinha, pelos cafés da tarde, que me davam ânimo para continuar a escrever.

À minha orientadora Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, por ter me aceito como orientanda, pela dedicação, carinho, incentivo, paciência e amizade. Tenho orgulho de ser sua orientanda, muito obrigada.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, por permitir meu primeiro contato com a Linguística Aplicada na graduação. Por me encaminhar nos primeiros trabalhos acadêmicos, como na Iniciação Científica e no TCC.

À Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e à Profa. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, por participarem e contribuírem no exame de qualificação.

A todo corpo docente do PPGL, em especial aos professores que me emprestaram livros, artigos e outros materiais que contribuíram no desenvolvimento da dissertação.

Ao meu querido amigo e revisor Julio Bastoni por contribuir ao ler e revisar meu texto, observando detalhes e desvios, que o cansaço não me possibilitava mais enxergar.

À amiga Ariane, sempre na torcida para que meus sonhos se realizem, pelo carinho e pelas conversas.

*I am a door...
I am caught between two rooms
swinging from one to another
Grasping moments as the wind
sways me from the first to the next.
Living, loving, caressing life in each
taking a little from one
and giving to the other, and back(...)*

*(...) Between these two worlds
I am happy, confused, angry
And in pain – all at the same time.
For I am a door caught between two rooms.
I see and feel both of them
But I don't seem to belong to either.*

(Nagesh Rao, 1992, abridged)

RESUMO

Intencionamos, a partir desta pesquisa de natureza interpretativista e documental, investigar como são abordados os conteúdos culturais vinculados ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa (LI) nos Cadernos da primeira série do Ensino Médio, Volume 1, distribuídos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Para realização desse trabalho, partimos do pressuposto que assim como “A proposta curricular do Estado de São Paulo” apresentava como um de seus cerne principais “o currículo como espaço de cultura”, possivelmente, os conteúdos culturais, também, apareceriam no Caderno do professor e do aluno. Dessa forma, analisamos no Caderno do professor os procedimentos da “Orientação dos conteúdos do bimestre” e os procedimentos para a realização das atividades. No Caderno dos alunos, analisamos as atividades divididas em “Situações de Aprendizagem”. Focamos nos conteúdos culturais – definições de cultura propostas por Thompson (2002), estereótipos, representações sociais, identidades culturais e planos de alteridade propostos por Todorov (1995) –, nos processos interculturais no ensino e na aprendizagem de línguas, e nas denominações da língua inglesa no mundo. Além disso, anteriormente a análise, fizemos a descrição dos conteúdos culturais vigentes a “A atual proposta curricular do Estado de São Paulo” e propomos definições para materiais didáticos, livros didáticos e Cadernos, a fim de compreender a escolha do termo “Caderno” pelos organizadores do mesmo. Ao longo da análise propomos mudanças, quando necessário, nos procedimentos e nas atividades dos Cadernos para abordar os conteúdos culturais de maneira explícita em sala de aula e para refleti-los de modo *crítico* e *consciente* (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Com as análises realizadas tivemos condições para agrupá-las em respostas as nossas perguntas de pesquisa. De modo geral, concluímos que os conteúdos culturais aparecem nos Cadernos, tanto nos procedimentos quanto nas atividades, porém, na maioria das vezes de forma implícita; notamos a preocupação, nos procedimentos e orientação do Caderno do professor, em utilizar termos importantes (interculturalidade, diversidade cultural, língua dos países anglófonos, entre outros), porém esses termos foram raramente explicados aos professores, e, quando explicados, notamos ausência de contextualização dos conceitos e de onde eles foram retirados e faltou clareza, nos procedimentos, para o professor compreender os termos de modo a abordá-los em sala de aula. Como embasamento teórico, nos pautamos em alguns autores, tais como: Almeida Filho (2002; 2011); Barbosa (2007; 2008; 2009); Byram *et al.* (2002); Hall (2006); Hurst (2006); Kramsch (1993; 1998; 2009), Viana (2003), dentre outros.

Palavras-chave: Língua-Cultura; Conteúdos Culturais; Interculturalidade; Ensino e Aprendizagem; Língua Inglesa; Cadernos; Rede Pública de Ensino.

ABSTRACT

We intend, from this research of documental and interpretativist character, to investigate how the cultural contents linked to the teaching and learning of English language are approached, considering the São Paulo State educational material distributed to public high schools. To carry out this work, we consider that, as much as the “curricular proposal of São Paulo State” presented as one of its most important features the “curriculum as a cultural space”, possibly the cultural contents also might appear on the material distributed to the students and for the teachers. Thus, we analyzed on the teacher material the proceedings for carrying out the contents and the activities. On students’ material, we analyzed the activities divided on “learning situations”. We focused the cultural contents – culture definitions proposed by Thompson (2002), stereotypes, social representations, cultural identities and alterity plans proposed by Todorov (1995) – on the intercultural processes of teaching and learning, as such on the designations of English language around the world. Besides that, before the analysis, we made the description of cultural contents present on the “Current curricular proposal of São Paulo State”, and we propose definition for didactic materials, textbooks and “Cadernos” to comprehend the choice of the term “Cadernos” by its organizers. Throughout the analysis we propose changes, when necessary, on the proceedings and on the “Cadernos” activities, in order to approach the cultural contents in an explicit way on the classes, and to reflect about them on a *critical* and *conscious* way (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). With the activities realized, we had conditions to group them as answers to our research questions. In a general way, we can assure that the cultural contents appear on the “Cadernos” either on the proceedings and on the activities, but, most of the times, on an implicit manner; we noticed the concern in using important concepts on the proceedings and the orientations of the teachers “Cadernos” (interculturality, cultural diversity, English speaking countries, and others), but these concepts were scarcely presented to the teachers, and, when they were explained, we noticed the absence of clear explanations of the concepts as much as its contextualization, in order that the teacher may comprehend and work with them on his classes. As theoretical foundation, we based the research on some authors, as Almeida Filho (2002; 2011); Barbosa (2007; 2008; 2009); Byram *et al.*(2002); Hall (2005); Hurst (2006); Kramersch (1993; 1998; 2009), Viana (2003), among others.

Keywords: Language-Culture; Cultural Contents; Interculturality; Teaching and Learning; English Language; “Cadernos”; Public School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha do Caderno do Professor, Volume 1	63
Figura 2 – Esquema: terminologias do inglês no mundo	65
Figura 3 - Conteúdos Culturais encontrados nas Orientações do Bimestre do Caderno do Professor, Volume 1	69
Figura 4 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p.14).....	70
Figura 5 - Atividade 1, Caderno do Professor (p.21)	72
Figura 6 - Atividade 2, Caderno do Professor (p.21)	74
Figura 7 - Atividade 4, Caderno do Professor, p.22.....	77
Figura 8 - Atividade 5, Caderno do Professor, p.7.....	81
Figura 9 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 23).....	85
Figura 10 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.12	88
Figura 11 - Atividade 2, Caderno do Professor, p.28.....	91
Figura 12 - Atividade 3, Caderno do Aluno, p.13	93
Figura 13 - Atividade 5, Caderno do Aluno, p.13	96
Figura 14 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 29).....	98
Figura 15 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.18	99
Figura 16 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.19	100
Figura 17 - Atividade 2, Caderno do Aluno, p.19.....	106
Figura 18 - Atividade 4, Caderno do Professor, p.34.....	109
Figura 19 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 35).....	113
Figura 20 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.25	114
Figura 21 - Atividade 2, Caderno do Aluno, p.25 e 26	116
Figura 22 - Atividade 3, Caderno do Aluno, p. 26	118
Figura 23 - Atividade 5, Caderno do Aluno, p. 27	121

LISTA DE QUADROS

Tabela 1: Quadro de algumas definições de interculturalidade.....	101
Tabela 2 – Análise dos depoimentos através dos planos de alteridade	104
Tabela 3 – Análise de frases do texto da atividade quatro através dos planos de alteridade .	111
Tabela 4 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 1	126
Tabela 5 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 2	128
Tabela 6 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 3	129
Tabela 7 – Proposta de atividades culturais sobre o Brasil com uso da LI.	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C1: cultura de origem

C2: cultura do outro/alvo

LD: livro didático

LE: Língua Estrangeira

LEM: Língua Estrangeira Moderna

LI: Língua Inglesa

L1: primeira língua

L2: segunda língua

LP: Língua Portuguesa

Sumário

INTRODUÇÃO	1
Pressupostos Iniciais	1
Justificativa	3
Objetivo e perguntas de pesquisa	6
Estrutura da dissertação.....	6
CAPÍTULO I - METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	8
1.1 Metodologia da pesquisa.....	8
1.2 Descrição do <i>corpus</i> de pesquisa	12
1.2.1 Coleta, Seleção do <i>corpus</i>	12
1.2.2 Contextualização e descrição do <i>corpus</i>	12
1.2.3 A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo	14
1.3 Concepções de Material Didático, Livro Didático e Caderno Didático	16
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Desafios científicos: problematização do conceito de cultura	18
2.1.1 Cultura: algumas definições	18
2.1.2 Concepção de cultura proposta por Thompson	19
2.1.3 Relação entre língua-cultura no ensino e as relações propostas por Kramersch	22
2.2 Aspectos Interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas	29
2.2.1 Propostas de como abordar a interculturalidade em sala de aula de LE.....	37
2.2.2 Contexto de sala de aula e autenticidade nos materiais para promover a dimensão intercultural	40
2.3 Reações em face da alteridade no ensino e aprendizagem de LE	44
2.3.1 Representações sociais e estereótipos	45
2.4 Identidades Nacionais no cenário global.....	51
2.6 O Inglês no mundo	56
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	62
3.1 Considerações Iniciais.....	62
3.2 Análise dos materiais	62
3.2.1 Orientação sobre os conteúdos do bimestre no Caderno do professor	62
3.2.2 Análise dos Cadernos do professor e do aluno.....	69
CONCLUSÕES.....	124
Considerações Finais.....	124
Retomada das perguntas de pesquisa	125
Possibilidades de pesquisas futuras.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

INTRODUÇÃO

Pressupostos Iniciais

A globalização tem propiciado o aumento da interação entre as pessoas de diferentes línguas-culturas no panorama mundial. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa¹ têm se destacado e assumido importância, possivelmente devido ao aumento ao acesso a internet, como veículo principal para a comunicação global entre as pessoas.

No Brasil, esse cenário é condizente, visto que com intuito de contribuir para essa nova realidade, observamos no ensino e na aprendizagem de LI, tentativas de adequação das propostas curriculares e dos materiais didáticos.

É nessa perspectiva de observação das propostas e dos materiais didáticos de LI que direcionamos a nossa dissertação, porém, voltamos nossa atenção para o quadro específico de estudo dos conteúdos culturais.

Nosso primeiro passo, em relação aos estudos culturais, foi dado quando notamos que “A atual Proposta curricular do Estado de São Paulo” – implementada na rede pública de ensino em 2008 –, apresentava como um dos seus princípios centrais “[...] o currículo como espaço de cultura” (p.08).

Desse modo, observamos na proposta, que a escola foi vinculada a um espaço para promoção da *vida cultural ativa* do professor ao contribuir como parceiro dos “fazeres culturais” dos alunos em sala de aula. Portanto, de acordo com a proposta, o professor deve colaborar para a formação da “cidadania cultural” dos seus aprendizes. Além disso, notamos na proposta o aparecimento de termos importantes para discussão cultural, tais como: *diversidade* e a *interculturalidade*. Porém, a noção de *interculturalidade* aparece implicitamente na proposta, como observamos na seguinte frase: “[...] o aluno precisa ultrapassar as formas da língua para entrar em contato com **outros modos de sentir, viver e expressar-se**” (grifo nosso).

A análise inicial da proposta nos instigou a observar se os conteúdos culturais apareceriam, também, nos Cadernos² do professor e do aluno oferecidos pela rede pública do

¹ Doravante LI.

² Com “A proposta Curricular do Estado de São Paulo” em 2008 foi implementado o Caderno do professor, como material obrigatório em sala de aula da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Além disso, em 2009, para os alunos acompanharem as aulas e participarem da mesma, eles receberam o Caderno do aluno. Os Cadernos foram elaborados para todas as disciplinas desenvolvidas na rede pública de ensino. Estamos considerando o termo “Caderno” com “c” maiúsculo a fim de associá-lo ao uso de material didático distinguindo-o, portanto, do uso habitual da palavra caderno.

Estado de São Paulo. Dessa forma, partimos do pressuposto que possivelmente os conteúdos culturais seriam retomados nos Cadernos, visto que a proposta criada para eles, já antecipava a cultura como um dos seus princípios centrais. Portanto, julgamos necessário analisar e problematizar como esses conteúdos apresentavam-se nos Cadernos.

Optamos pelo estudo dos Cadernos do Ensino Médio, por observar neles uma quantidade maior de textos, nos quais os conteúdos culturais poderiam emergir frequentemente. Além disso, constatamos que a seção “Orientação sobre os conteúdos do bimestre” – no Volume 1 do Caderno do professor, destinado a primeira série do Ensino Médio –, com o título “*English around the world: cultural interactions*”³³, possibilitaria a abordagem dos conteúdos culturais no decorrer dos Cadernos.

Por esse motivo, decidimos pela análise do primeiro volume, dos Cadernos do professor e do aluno, da primeira série do Ensino Médio. No Caderno do professor, focamos tanto nos procedimentos oferecidos ao professor na “Orientação sobre os conteúdos do bimestre” quanto naqueles propostos para realização das atividades. No Caderno dos alunos, por meio das “Situações de Aprendizagem” analisamos nas atividades – textos, imagens, frases e palavras–, que continham conteúdos culturais relevantes para análise.

Objetivamos, num primeiro momento, explorar os conteúdos culturais presentes nos Cadernos e, em seguida, responder algumas perguntas de pesquisa propostas.

Defendemos ao longo deste estudo a relação língua e cultura, língua-cultura, como algo fundamental no ensino e na aprendizagem de línguas. Dessa forma, consideramos necessário que os elementos culturais sejam trabalhados em conjunto com o ensino da LI, visto que, acreditamos na indissociabilidade existente entre língua-cultura, assim como os autores de excelência na área, como Kramersch (1993); Barbosa (2009); Almeida Filho (2011) e Mendes (2004).

Além disso, observamos o processo de aprendizagem da língua-cultura na interação em sala de aula, de modo que o aprendiz possa aprender a língua vivenciando-a como cultura, ou seja, num processo intercultural do ensino e aprendizagem de LE. Portanto, nas palavras de Barbosa (2007, p.111), o processo intercultural “[...] trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo.”

Acreditamos que o professor, ao abordar os conteúdos culturais e o processo de interculturalidade, precisa estar atento para que não haja a sobrevalorização de uma cultura

³³ Tradução nossa: “Inglês ao redor do mundo: interações culturais”.

em detrimento da outra. Dessa maneira, as culturas, postas em contato, devem ser mantidas em condições de igualdade, de forma que o aprendiz ao preocupar-se com a identidade cultural do outro não deve deixar de considerar a própria. Portanto, é necessário que ocorram trocas entre as diferentes culturas no processo intercultural em sala de aula. É com essa expectativa que verificaremos se os Cadernos propiciam estes processos interculturais em relação à cultura do aluno e a cultura alvo, e de que forma eles são abordados nos Cadernos.

Destacamos que a análise dos materiais didáticos é de extrema relevância, visto que eles nunca são neutros em relação aos seus conteúdos culturais. Geralmente, os conteúdos trabalhados pelos professores refletem uma visão de ordem social e expressam sistemas de valores implícitos e explícitos.

Por isso, acreditamos que um estudo relacionado à forma com que a cultura é apresentada nos Cadernos torna-se necessário. Nesse sentido, buscamos observar nas atividades dos Cadernos: as concepções subjacentes de cultura propostas por Thompson (2002); os conteúdos culturais como as representações sociais, os estereótipos, as identidades culturais, os planos de alteridade propostos por Todorov (1995), e as denominações da língua inglesa no mundo⁴.

Julgamos pertinente, antes da análise dos Cadernos, trazer as concepções de materiais didáticos (incluindo aqui livros didáticos e Cadernos) com intuito de tentarmos entender melhor a escolha do termo “Caderno” pelos seus organizadores. Além disso, fizemos a descrição da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, que, como já dissemos, apresenta em um de seus cinco princípios fundamentais “o currículo como espaço de cultura”, o que, no nosso entendimento ressalta a necessidade de vincular os conteúdos apresentados durante as aulas de LI aos processos culturais emergentes.

Enfim, ao longo da análise pretendemos propor mudanças, quando necessário, nos procedimentos das atividades ou mesmo nas atividades, de forma a abordar os conteúdos culturais de maneira explícita em sala de aula. Nesse sentido, buscaremos contribuir para reflexão desses conteúdos de modo *consciente* e *crítico*, conforme nos orienta Byram, Gribkova e Starkey (2002).

Justificativa

A importância de se abordar o ensino de Língua Estrangeira, tendo em vista a sua aquisição intermediada pela cultura, tem sido colocada em discussão em inúmeros trabalhos,

⁴ Visto que estamos trabalhando com a relação língua-cultura inglesa.

que evidenciam ganhos para o processo de ensino e aprendizagem quando a cultura-alvo é vista como uma parte integrante do processo.

Entre as pesquisas realizadas no Brasil sobre esse tema pode-se citar Mendes (2004), que realizou um estudo sobre o ensinar e aprender a língua-cultura brasileira a partir do diálogo com outras culturas. A pesquisadora analisou um grupo de alunos estrangeiros, falantes de espanhol, que tinham interesse de aprender uma segunda língua: o português; para isso foram utilizados alguns aspectos da cultura brasileira. Os resultados dessa pesquisa proporcionaram aos aprendizes uma experiência de troca e diálogo cultural (através da participação dos alunos, da cooperação e interação), a partir da qual os sujeitos puderam acrescentar novos conhecimentos à sua vida. Outra conclusão obtida foi que ao colocar diferentes culturas em sala de aula houve sempre um acréscimo tanto com a aproximação das identidades culturais quanto em seus distanciamentos.

Bolognini (1991) analisou o livro didático *Themen 1*, elaborado na Alemanha e muito utilizado no Brasil em 2003, a fim de buscar como eram apresentados, nesse livro, os aspectos sócio-culturais da Alemanha. Além disso, focou nas atividades considerando-as como comunicativas genéricas, por serem insuficientes para atender às expectativas e necessidades da maioria dos alunos com quem trabalhou. Os resultados levaram a pesquisadora a um questionamento: esse livro é relevante? A conclusão da pesquisadora foi que talvez para 10% dos alunos as atividades foram relevantes, enquanto para o restante deles, que não tinham objetivos de visitar restaurantes, hotéis, etc., haveria a necessidade de complementação ou subversão do material, no sentido de torná-lo interessante por confrontar a sua cultura, brasileira, com a cultura do outro.

Paiva (2009) objetivou analisar criticamente propostas de atividades de quatro séries didáticas voltadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira (*Avenida Brasil 1 e 2*, *Diálogo Brasil e Estação Brasil*) que explicitam em seus prefácios um enfoque intercultural. Por meio de sua análise, a autora buscou identificar e evidenciar a compreensão de cultura e interculturalidade apresentada nos materiais, bem como implicações dessa compreensão para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Os resultados alcançados foram: embora o discurso sobre interculturalidade fosse recorrente nas propostas didáticas, evidenciou-se dissonância entre os pressupostos teóricos referentes a esse viés orientador e as atividades apresentadas nos materiais. Além disso, a pesquisadora verificou que as *concepções descritivas e simbólicas* de cultura (THOMPSON, 2002) foram as que se destacaram ao longo das séries didáticas, apontando para a tentativa dos elaboradores dos materiais de incluir conteúdos e atividades que indicam ou revelam aspectos que refletem concepções culturais.

No entanto, esses trabalhos não esgotam o potencial do uso da cultura na aula de LE e, portanto, entendemos que, mais pesquisas com materiais didáticos são necessárias. É nesse sentido que a nossa pesquisa vem acrescentar nos estudos já feitos, mas com o seu diferencial: o de analisar nos recentes Cadernos, distribuídos para a rede pública de ensino, os possíveis conteúdos culturais.

Dessa forma, pretendemos entender inicialmente a escolha da terminologia “Caderno” pelos organizadores do mesmo. Em seguida, verificaremos se assim como “A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo”, que antecipa como seu cerne principal “o currículo como espaço de cultura” para vincular, portanto, a escola a uma vida cultural ativa; os Cadernos também se preocuparam em abordar a cultura em seus conteúdos.

Para isso, optamos pela análise dos Cadernos do Ensino Médio, especificamente, pelos Cadernos da primeira série, visto que notamos pela visualização do título do Volume 1, “*English around the world: cultural interactions*”⁵, que possivelmente os conteúdos culturais poderiam ser abordados. Conseqüentemente, os outros Volumes (2, 3 e 4) por apresentarem o título, “Newspapers”⁶, não serão analisados nessa pesquisa, porém consideramos possível abordá-los em pesquisas futuras.

Buscaremos verificar nos Cadernos do professor e do aluno, se tais conteúdos proporcionam lhes conhecimentos da cultura-alvo fazendo-os, também, refletir sobre sua cultura. Além disso, verificamos se os Cadernos do professor trazem instruções capazes de auxiliá-lo na discussão dos conteúdos culturais em sala de aula.

Esperamos que, com a análise dos Cadernos possamos contribuir com o objetivo principal da rede pública: o ensino de qualidade e com a busca de inclusão cultural no contexto de sala de aula por meio do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Pretendemos aprofundar nas teorias de língua-cultura, interculturalidade, representações sociais, estereótipos, identidades culturais e as denominações da LI e sua como língua internacional.

Por fim, buscaremos, de certa forma, contribuir para reflexão dos professores a respeito da importância de abordar os conteúdos culturais em conjunto com o ensino e a aprendizagem de LI e para a formação continuada do professor de línguas, por acreditarmos na necessidade de nós professores nos mantermos atualizados, com intuito de melhor nossa prática em sala de aula e, dessa forma, auxiliar nossos alunos.

⁵ Tradução nossa: “Inglês ao redor do mundo: interações culturais”.

⁶ Tradução nossa: “Jornais”.

Objetivo e perguntas de pesquisa

Objetivamos, com este estudo, investigar como são trabalhados os conteúdos culturais vinculados ao ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, nos Cadernos da primeira série, Volume 1, do Ensino Médio distribuídos no Estado de São Paulo e utilizados pela rede pública.

Para tanto, propomos nesta pesquisa, responder às seguintes questões:

1. Que conceitos de cultura estão subjacentes ou implícitos no material?
2. De que maneira a cultura (ou as culturas) da língua inglesa está(ão) representada(s) nos textos ou imagens dos Cadernos?
3. Como as noções de interculturalidade são abordadas nos Cadernos?
4. De que modo as instruções oferecidas pelo Caderno do professor podem auxiliá-los em discussões pertinentes à cultura?

Estrutura da dissertação.

Dividimos nossa pesquisa em três capítulos, além das conclusões.

Na **introdução**, apresentamos os pontos introdutórios da nossa pesquisa com os pressupostos iniciais, a justificativa, o objetivo e as perguntas de pesquisa.

O **capítulo I** constitui-se pela metodologia e descrição do *corpus* de pesquisa. Dessa forma, optamos por uma inversão nos capítulos, diferente, portanto das pesquisas convencionais. Propomos esta inversão por julgarmos necessário focar primeiro no *corpus*, criando uma familiarização do leitor com o mesmo, para então delinear a fundamentação teórica, no segundo capítulo.

No **capítulo II**, delineamos a fundamentação teórica como suporte para a análise desta pesquisa. Nela, problematizamos o conceito de cultura e propomos algumas definições para ela, pautando-nos nas concepções – clássica, descritiva, simbólica e estrutural –, de cultura propostas por Thompson (2002). Em seguida, discutimos a relação fundamental entre língua-cultura no ensino, promovendo o diálogo entre os autores: Almeida Filho (2002; 2011), Mendes (2004; 2011), Barbosa (2007) e Kramersch (1993). Além disso, destacamos as relações (universais, nacionais e locais) delineadas por Kramersch (1995), para chegar, então, nos aspectos interculturais no ensino e aprendizagem de línguas. No que se refere à interculturalidade no ensino, fundamentamo-nos teoricamente em Kramersch (1995), que ligou o termo “interculturalidade” à pedagogia do ensino de línguas; Viana (2003) em sua

concepção de interculturalidade; Mendes (2011), que propôs o processo intercultural; Byram *et al.* (2002) com a dimensão intercultural e, Fleuri (2003), que definiu o léxico “intercultural”. Depois, propomos como abordar a interculturalidade em sala de aula de LE, apoiamo-nos nas sugestões de Byram *et al.* (2002) e Hurst (2006). Discutimos também a necessidade do uso de materiais autênticos em sala de aula para promover a dimensão intercultural. Enfim, buscamos discutir alguns conteúdos culturais, que possivelmente apareceriam na análise das atividades, tais como: as reações em face a alteridade (representações sociais e estereótipo) propostas por Marc (1992); as fases promovidas pela relação da alteridade, de acordo com Todorov (1995); as identidades culturais, discutidas por Hall (2006) e Rajagopalan (2003); e, as denominações do inglês no mundo, delineados principalmente por Breton (2005), Rajagopalan (2005), Fernandes (2009), entre outros.

No **capítulo III**, fizemos a análise dos dados. No Caderno do professor, focamo-nos tanto nos procedimentos oferecidos ao professor na “Orientação sobre os conteúdos do bimestre” quanto naqueles propostos para realização das atividades. No Caderno dos alunos, por meio das “Situações de Aprendizagem” analisamos nas atividades – textos, imagens, frases e palavras–, que continham conteúdos culturais relevantes para análise.

Por fim, nas **Considerações Finais**, recapitulamos de forma geral os resultados desta pesquisa e apontamos sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

1.1 Metodologia da pesquisa

A fim de respondermos às perguntas de pesquisa apresentadas neste trabalho, utilizamos uma investigação metodológica de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Além disso, como investigaremos a relação entre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos (do professor e do aluno) podemos dizer que nossa pesquisa também é documental se levarmos em conta os procedimentos técnicos utilizados (GIL, 2002) para coleta de dados.

De acordo com Celani (2005), na pesquisa qualitativa, particularmente quando de base interpretativista, a questão da intersubjetividade é bastante forte. Para Moita Lopes (1994), a intersubjetividade está relacionada aos significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. Nessa pesquisa, especificamente, a relação intersubjetiva está relacionada a uma inter-relação entre sujeito observador (pesquisadora) e os seus objetos de pesquisa (Cadernos, os textos teóricos).

Na mesma perspectiva, Borges da Silva (2003, p.15) afirma que existe uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa. Dessa forma, se, por um lado, a dimensão teórico-metodológica auxilia na delimitação do objeto de pesquisa e na visualização da perspectiva da análise das questões, por outro, a própria concepção do objeto de estudo indica o tipo de pesquisa a ser desenvolvida.

Oran (1998) ao abordar a pesquisa qualitativa propõe um paralelo com uma viagem de exploração, na qual não há necessidade de carregarmos mapas, mas ferramentas para traçarmos esses mapas, no decorrer da viagem. Assim, nessa viagem de exploração não temos uma rota para seguir ou um ponto final para onde nossa pesquisa nos guiará, mas como observadores flexíveis podemos nos permitir desviar de alguns caminhos que talvez não sejam interessantes para exploração do terreno.

Percebemos que o pesquisador, ao optar por uma abordagem qualitativa, encontra uma liberdade maior para explorar, interpretar e descrever os dados de sua pesquisa. Dessa forma, de acordo com Bogdan e Biklen⁷ (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), a pesquisa qualitativa *envolve a obtenção de dados descritivos, [...] enfatiza mais o processo que o produto*. Na mesma linha de raciocínio, Triviños (1987) destaca que a pesquisa qualitativa-interpretativista

⁷ BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

foca nas características de determinada população ou fenômeno num contexto e não simplesmente nos resultados e no produto final da análise dos dados. Portanto, os significados e as interpretações, do pesquisador em contato com o objeto de estudos, aparecem por meio do fenômeno analisado; então o pesquisador não iniciará o trabalho com hipóteses pré-estabelecidas, mas ele apoiar-se-á em uma fundamentação teórica acerca do tópico a ser investigado. Assim, as hipóteses e generalizações poderão aparecer a partir da coleta de dados e de sua interpretação, e não antes.

Nesse sentido, segundo Moita Lopes (1994) em seu estudo qualitativo-interpretativista, cabe ao sujeito buscar os diversos significados que são construídos por ele, interpretando e reinterpretando o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

Portanto, nesse estudo:

Não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. (MOITA LOPES, 1994, p.331)

Entendemos que o posicionamento interpretativista dentro do paradigma qualitativo destaca que “uma afirmação de conhecimento tem dimensões sociais” (HUGHES, 1983), então, nossas afirmações funcionam nas concepções coletivamente mantidas acerca do mundo e o modo como nos relacionamos com ele. Abre-se, portanto, possibilidades de desvelamentos dos significados em nosso objeto de pesquisa e dessa forma, atribuímos a eles sentidos que não são únicos, mas que necessariamente passam pelo crivo do pesquisador.

Em relação à pesquisa documental nos apoiamos na definição de Gil (2002). Segundo o autor, essa pesquisa assemelha-se à pesquisa bibliográfica sendo que a diferença entre ambas encontra-se na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um trato analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Sendo assim, concordamos com Oliveira (2007, p.70) “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico.” Dessa maneira, as fontes da pesquisa documental são fontes primárias, ou seja, “[...] são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa”, de acordo com Oliveira (2007); enquanto que as

fontes, da pesquisa bibliográfica, são secundárias uma vez que já são de domínio científico, com informações que foram trabalhadas por outros estudiosos.

Outra diferença refere-se à localização dos materiais, ou seja, nas pesquisas bibliográficas as fontes de pesquisa (materiais impressos) encontram-se localizados na biblioteca enquanto na pesquisa documental, “[...] as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p.46).

Dessa forma, acreditamos que tanto a Proposta Curricular quanto os Cadernos são fontes para pesquisa documental, visto que esses materiais impressos tornaram-se disponíveis recentemente no ensino público e, portanto são materiais pouco analisados. Outro motivo da importância desses materiais na pesquisa documental é que eles podem ser reelaborados quando lidos, analisados e interpretados pelo pesquisador.

Além disso, podemos dizer que estes materiais são de *fontes diversificadas*, uma vez que não os encontramos disponíveis em bibliotecas como na pesquisa bibliográfica, mas podemos obtê-los por meio de solicitação em alguma das diretorias de ensino do estado de São Paulo.

Concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p.2) que

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural.

O tempo passa, mas alguns documentos permanecem e esses podem ser analisados na época em que foram editados ou em pesquisas posteriores, nesse sentido a contextualização histórica e cultural, dos documentos, torna-se fundamental. Junto ao tempo deve-se ter a compreensão social, visto que, de acordo com Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturidade ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Entendemos que a pesquisa documental, assim como qualquer outra pesquisa, trata-se de um procedimento que utilizará métodos e técnicas para que se tenha a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais diversos tipos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009).

Dessa forma, procuramos um conceito de documento que se adequasse melhor a nossa análise nesta pesquisa. Optamos, portanto, pela definição de Appolinário (2009, p.67)

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

Cellard (2008) propõe cinco critérios para a análise documental: 1º) **o contexto**: na análise documental é importante se avaliar o contexto histórico em que o documento foi produzido e o universo sócio-político do autor e daqueles para quem o documento for destinado. Cabe ao pesquisador conhecer a circunstância socioeconômica-cultural e política que contribuiu para produção de determinado documento; 2º) **o autor (ou os autores)**: em nome de quem os autores se pronunciam no documento? Buscar a identidade da pessoa que se expressa por meio do documento, é avaliar a credibilidade do texto, a interpretação ofertada para alguns fatos, a tomada de posição revelada por meio de descrições e as deformações que sobreviveram na reconstituição de um acontecimento; 3º) **a autenticidade e a confiabilidade do texto**: verificar a procedência do documento e da relação do autor com o que ele escreve; 4º) **a natureza do texto**: dependendo da natureza do texto documental (teológica, médica, jurídica, educacional, etc) ele pode ser estruturado de forma diferente e adquirir sentido para o leitor num determinado contexto particular de sua produção ; e 5º) **os conceitos-chave e a lógica interna do texto**: delimitar de forma adequada o sentido das palavras e/ou conceitos que aparecem no documento; prestar atenção nos conceitos-chave avaliando sua importância e sentido no contexto preciso em que foram empregados e examinar a lógica interna e plano do texto para melhor interpretá-lo.

Esses critérios apresentados podem auxiliar na análise documental no intuito de produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Para tanto, segundo Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009) o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer interferência. Dessa forma, compreendemos que a análise documental inclui-se na nossa investigação metodológica de base qualitativo-interpretativista, visto que a análise documental precisa do pesquisador (a) para investigar, interpretar e se preciso interferir no *corpus* analisado de acordo com seus objetivos de pesquisa.

Concluindo, acreditamos que esse processo de investigação deve considerar a importância da cientificidade na pesquisa. Para isso, Giorgi⁸ (1985, *apud* Moita Lopes, 1994) adotou três critérios fundamentais nos quais a investigação tem que ser:

- a) metódica (os procedimentos de investigação devem ser claros);

⁸ GIORGI, A. (1985). "Sketch of a psychological phenomenological method." In: A. Giorgi, (Ed.), *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras);
- c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica.

1.2 Descrição do *corpus* de pesquisa

1.2.1 Coleta, Seleção do *corpus*

A coleta dos dados iniciou a partir da obtenção dos Cadernos da disciplina de Língua Inglesa utilizados atualmente nas Escolas Públicas. Estes Cadernos foram requisitados e então, adquiridos na Diretoria de Ensino da cidade de São Carlos, em 2011 (ano em que ingressei no mestrado).

Solicitamos os Cadernos do Ensino Médio – tanto do professor quanto do aluno - e obtivemos um material atualizado⁹, visto que como explicaremos a diante os Cadernos existem desde 2008.

Optamos pelos Cadernos do Ensino Médio por acreditarmos que eles apresentam quantidade ampla de textos e, portanto, os conteúdos culturais poderão aparecer com maior frequência.

Lembramos que os Cadernos são divididos por bimestre e, portanto, há quatro Cadernos (Volume 1, Volume 2, Volume 3 e Volume 4) a serem trabalhados durante o ano. Selecionamos para nossa análise os Cadernos do Volume 1 da primeira série do Ensino Médio, visto que, pelo tema do Caderno “*English around the world: cultural interactions*”¹⁰, podemos antecipar que os conteúdos culturais poderão aparecer e ser analisados; enquanto que o tema dos outros Cadernos “*Newspapers*”¹¹ podem apresentar conteúdos culturais porém não de forma explícita.

1.2.2 Contextualização e descrição do *corpus*

⁹ De acordo com o site:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>
Acesso em 11/03/ 2011, os cadernos dos alunos, no ano de 2011, foram atualizados e enviados a rede pública a partir de Janeiro.

¹⁰ Tradução nossa: “Inglês ao redor do mundo: interações culturais”.

¹¹ “Jornais”.

A fim de contextualizarmos o *corpus* a ser trabalhado, faremos uma breve explanação a respeito da implementação dos Cadernos do professor e do aluno e a descrição geral destes materiais.

O Caderno do professor começou a circular na rede pública em 2008 e de acordo com a secretária¹² de Educação do Estado de São Paulo na época, o Caderno do professor surgiu para *atender a uma das prioridades da área de Educação neste governo – o ensino de qualidade*. O professor então, que trabalhou com aqueles Cadernos, em 2008, podiam utilizar o site do Ministério da Educação (MEC) para enviar suas sugestões e ajustes necessários relacionados aos Cadernos. Assim, através da incorporação dessas sugestões e ajustes (segundo a secretária da Educação), houve uma reformulação do Caderno do professor e a criação de um novo para 2009. Além disso, apresentou-se uma novidade: o Caderno do aluno, proporcionando a ele também a oportunidade de ter o próprio Caderno para acompanhar e estudar nas aulas.

A nossa descrição dos Cadernos iniciará pelo Caderno do professor. Dessa maneira, no Caderno do professor, encontramos em todos eles primeiramente o “Sumário” e um texto intitulado: “São Paulo faz escola – uma proposta curricular para o Estado”. Em seguida há uma folha com o título “Ficha do Caderno” que traz o tema a ser trabalhado durante o bimestre. Além disso, é apresentada a área a ser estudada, que se refere às linguagens, códigos e suas tecnologias; e por fim os temas e conteúdos que variam de acordo com o que será trabalhado durante o bimestre. Após essa ficha, na folha seguinte encontramos as “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”¹³, que trazem as propostas a serem trabalhadas pelo professor durante o bimestre. Em seguida, temos os tópicos: competências e habilidades, que serão exploradas no bimestre; a metodologia e enfim a avaliação. O Caderno não é dividido em capítulos, mas em “Situações de Aprendizagem” com diferentes títulos. Antes de cada atividade, no Caderno do professor, há um quadro com objetivo e o tempo previsto; além disso, apresentam-se os procedimentos com as respostas de cada atividade e por fim as mesmas atividades encontradas no Caderno do aluno. No final desse material há uma proposta de autoavaliação¹⁴ do aluno; uma prova escrita com as respostas e as competências que o

¹² Maria Helena Guimarães de Castro.

¹³ As “Orientações sobre os conteúdos do bimestre” serão apresentadas e analisadas na análise do *corpus*.

¹⁴ A autoavaliação encontra-se no final de cada “Situação de Aprendizagem”, intitulada como “O que eu aprendi”. Nesse espaço, o aluno precisa escrever um resumo de autoavaliação do que aprendeu naquela “Situação de Aprendizagem”. Em seguida, o professor é orientado a ler e acompanhar o desenvolvimento dos alunos por meio dessa autoavaliação realizada por eles.

professor deve avaliar por meio dessa prova escrita; propostas de situações de recuperação e recursos¹⁵ para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema.

O Caderno do aluno apresenta inicialmente um *Learning targets*¹⁶, o qual descreve como as atividades pretendem ajudar os alunos. Em seguida, temos os exercícios divididos em *Situated Learning*¹⁷, e ao final desses, temos a seção *homework*, atividades para casa (tarefas) e um quadro reservado para os alunos escreverem o que aprenderam (quadro de autoavaliação dos alunos). No final do Caderno, observamos uma seção conhecida como *Learn to Learn*¹⁸, em que há atividades opcionais aos alunos referentes ao uso do dicionário. Além disso, um *Vocabulary Log*¹⁹ em que o aluno pode registrar palavras ou expressões aprendidas ao longo do Caderno; uma seção com *Learn More*²⁰ com o intuito de levar os alunos a aprenderem mais sobre o tema através de dicas de música, sites e filmes. Para terminar o Caderno há uma pequena revisão de todo conteúdo trabalhado.

Assim, com esta pesquisa pretendemos avaliar as Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Volume 1, pois cada uma delas apresenta pelo menos um texto e/ou atividades que contém conteúdos culturais relevantes para análise.

1.2.3 A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Julgamos pertinente, também, nesta apresentação do *corpus*, explorarmos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo²¹, uma vez que nela encontramos alguns tópicos referentes à ‘escola como espaço de cultura’.

Assim como os Cadernos do professor, essa Proposta Curricular foi implementada em 2008, com objetivo de oferecer apoio ao trabalho realizado nas escolas estaduais e de contribuir na melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.

A Proposta apresenta seis princípios centrais (p.08): *a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura*²², *as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.*

¹⁵ Recursos sugeridos aos professores como: filmes, músicas e sites para ampliar a compreensão do aluno em relação ao tema trabalhado em sala de aula.

¹⁶ Alvos de aprendizagem.

¹⁷ Situações de aprendizagem.

¹⁸ Aprendendo a aprender.

¹⁹ Registro, diário de bordo, para vocabulário.

²⁰ Aprenda mais.

²¹ Há uma proposta para cada disciplina, sendo que a de Língua Inglesa denomina-se Língua Estrangeira Moderna (LEM).

²² Grifo nosso.

Para o nosso trabalho tomaremos como foco o segundo princípio, ou seja, o currículo como espaço de cultura. Nesse sentido, a fim de contextualizarmos o currículo como espaço de cultura, consideramos pertinente esclarecer o que a Proposta Curricular define como currículo. Portanto, o currículo é “[...] a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (p.13).

Dessa forma, a cultura no cotidiano escolar, de acordo com a proposta, associa-se ainda ao pitoresco, ao local, ao folclórico, bem como ao divertimento ou ao lazer; sendo que o seu conhecimento é associado a um saber inalcançável. Porém, essa dicotomia não é pertinente atualmente, visto que “[...] a informação está disponível a qualquer instante, em tempo real, a toque de um dedo, e o conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular teoria e prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico” (p.12).

Percebemos que esta proposta busca vincular a escola a uma vida cultural ativa, que tem o professor como aquele que não se limita a suprir o aluno de saberes, mas que é o parceiro de fazeres culturais.

Acreditamos que o professor, como parceiro dos fazeres culturais, pode auxiliar os alunos a aprender a língua vivenciando-a como cultura neste processo intercultural. (BARBOSA, 2007). É, portanto, pela interação entre professor e alunos, e entre os alunos que os diálogos, *construções, desconstruções e reconstruções*, (CUCHE, 1999) dos saberes culturais devem ser trabalhados em sala de aula.

Então, de acordo com a proposta o projeto pedagógico da escola deve focar na “cidadania cultural”, tendo o seu currículo como referência na ampliação, localização e contextualização dos conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Portanto, não deve haver obstáculos para prática cultural, mas ela deve ser mobilizada pela difusão do conhecimento cultural nas ciências, nas artes e nas humanidades.

Além dos princípios centrais, a Proposta Curricular apresenta áreas que são divididas em: área de ciências da natureza e suas tecnologias, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, área de ciências humanas e suas tecnologias e a matemática e as áreas do conhecimento.

Após a apresentação das áreas a Proposta Curricular apresenta uma seção que é destinada a uma disciplina específica. Dessa maneira, destacamos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Notamos que a proposta referente ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tem o intuito de contribuir, através do ensino desta LE, na formação mais ampla do aluno como

indivíduo possibilitando o seu contato *com outros modos de sentir, viver e expressar-se*. Para tanto, a LE é usada para o desenvolvimento da *competência discursiva* do aluno possibilitando o contato com a *diversidade linguística* dos diferentes povos falantes do idioma e a ampliação dos conhecimentos e experiências do aluno na língua materna.

Percebemos, portanto, uma preocupação da proposta em promover diálogo entre culturas por meio da LE. Dessa forma, o aluno precisaria ultrapassar as formas da língua para entrar em contato com os outros modos culturais de *sentir, viver e expressar-se*, respeitando a diversidade linguística do outro e tomando conhecimento da sua própria língua. Podemos dizer que implicitamente a proposta sugere um processo intercultural promovido pela alteridade do Eu (língua-cultura materna) e do Outro (língua-cultura estrangeira). Assim, de acordo com a proposta, por meio das experiências do aluno:

[...] em língua materna e em línguas estrangeiras, que definem a sua identidade linguística e cultural. Promover no ambiente educacional uma reflexão sobre essas experiências pode constituir-se num fecundo instrumento para sua formação humana e cidadã. (p. 41).

A proposta para o ensino de LEM destaca a importância de desenvolver no aluno competências para os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo, portanto, preparar o aluno para os desafios reais da escola e fora dela.

Enfim, pretendemos através da análise dos Cadernos (do professor e do aluno) responder nossas perguntas de pesquisa relacionadas aos conteúdos culturais e utilizar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, referente à disciplina de LI, como apoio para nossas discussões, visto que ela apresenta algumas orientações sobre a importância da cultura no ensino e aprendizagem de LE.

1.3 Concepções de Material Didático, Livro Didático e Caderno Didático

Podemos encontrar em alguns trabalhos acadêmicos, já realizados, concepções de material didático e livro didático. Dentre eles podemos citar Almeida (2005), Tomlinson (1998) e Paiva (2009).

Dessa maneira, julgamos relevante trazer estas concepções para a nossa pesquisa e para então propormos uma definição para Cadernos didáticos a fim de tentarmos entender melhor a escolha do termo *Caderno* pelos seus organizadores.

Os materiais didáticos assumiram um papel fundamental para auxiliar professores e alunos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Eles facilitam no planejamento das aulas por parte do professor e o acompanhamento das mesmas por parte dos alunos.

O material didático inclui qualquer tipo de material utilizado por professores e alunos em sala de aula e deve ter fins pedagógicos. De acordo com Tomlinson (1998, p.2), *os materiais incluem qualquer coisa que possa facilitar o ensino de línguas. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos e sinestésicos.* Podemos incluir, portanto, nos materiais os livros, os CDs e DVDs, os dicionários, exercícios fotocopiados, objetos utilizados por alunos e professores, receitas, artigos jornalísticos e publicitários, imagens, pinturas, entre outros.

Nesse sentido, podemos perceber que os livros didáticos são uma unidade dentro deste conjunto que é o material didático. E é nesta unidade que nos focaremos na presente pesquisa.

No entanto, temos um problema com o uso da palavra livro didático, uma vez que, os elaboradores destes livros os denominaram de Cadernos. Embora não saibamos por que a escolha deste termo, nos pautamos na compreensão do vocábulo Caderno que mais se aproximasse ao seu uso, e chegamos ao seguinte significado: *um dos conjuntos de folhas impressas e dobradas, com 8, 16, 32 ou 64 páginas que, alceados e justapostos, formam a totalidade de um livro*²³.

Desse modo, o Caderno seria a unidade menor que um livro, e que juntos formariam o livro. Se observarmos todos os Cadernos da primeira série do Ensino Médio, temos no total quatro Cadernos, sendo um para cada bimestre; dessa maneira, se juntarmos todos os Cadernos eles comporiam um livro no final do ano.

Além disso, percebemos que os Cadernos criam uma proximidade do professor e aluno com o material, visto que existem espaços onde eles podem fazer anotações pessoais, como um diário de classe. Dessa forma, no final de cada “Situação de Aprendizagem” os alunos têm um espaço para escreverem “O que aprenderam” e para anotar possíveis dúvidas. E, no final do Caderno do professor há um espaço para eles fazerem “Anotações” em relação à aula realizada, podendo propor modificações e anotar dúvidas dos alunos.

Os espaços para anotações de professores e alunos proporcionam, também, essa aproximação do léxico “caderno” como um lugar para fazer anotações; diferente, portanto, nesse aspecto dos LDs que não apresentam esses espaços de “reflexão”. Por essa razão, compreendemos o porquê da escolha dos organizadores pelo termo “Cadernos” e não LDs, embora notamos que os Cadernos em conjunto formariam um LD ao final do ano.

²³ Dicionário Aulete Digital Online. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 22/07/2011.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Desafios científicos: problematização do conceito de cultura

Antes de expormos alguns conceitos de cultura neste trabalho precisamos reforçar que falar de cultura não é tarefa fácil devido à complexidade, ao emaranhamento de conceitos e definições que cercam esse termo desde sua origem à contemporaneidade. Viana (2003, p.37), por exemplo, cita em seu trabalho que *Kluckhohn e Kroeber (1952), Solinik (1991), Abbud (1995) e outros, reuniram mais de trezentas definições. Trifonovitch(1980) afirma que é possível descobrir mais de quatrocentos e cinqüenta.*

As definições irão variar de acordo com os diferentes campos de conhecimento como a sociologia, antropologia, a agronomia, a biologia, a sociolinguística, a filosofia, dentre outros. Assim, faz-se necessário delimitar esses conceitos de acordo com os objetivos e os interesses vinculados aos propósitos de investigação específicos de cada trabalho.

Portanto, em nossa pesquisa buscaremos alguns conceitos de cultura que norteiam o ensino e aprendizagem de língua com intuito de não correr o risco de

tropeçar nos estereótipos, tão frequentes no cotidiano da sociedade, assim como nos planejamentos de cursos e elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras (MENDES, 2004, p.33).

Enfim, faz-se necessário optarmos por definições sobre a cultura que se adequam a nossa pesquisa para podermos, então, entender melhor a sua relação com o ensino e aprendizagem de línguas.

2.1.1 Cultura: algumas definições

No intuito de analisarmos os conceitos de cultura trabalhados ao longo dos Cadernos, pesquisas foram feitas no sentido de encontrarmos definições que se adequem a esse estudo.

Sabemos como são turvas essas concepções, mas ao avaliarmos o conteúdo cultural dos livros didáticos (no nosso caso Cadernos didáticos) utilizados pelo professor de língua inglesa (LI) ou outra língua estrangeira (LE), é importante primeiramente definir qual o conceito que o material abrange (ALMEIDA FILHO, 2002; MENDES, 2004). Então, optamos por apresentar a divisão cultural, baseada na antropologia, desenvolvida por Thompson (2002) e que foi dividida por ele em quatro concepções: clássica, descritiva, simbólica e estrutural.

Pretendemos, também, utilizar um esboço histórico feito por Kramsch (1993), das relações entre ensino de língua propriamente dito e ensino de cultura; sendo elas: relação universal, relação nacional e relação local.

2.1.2 Concepção de cultura proposta por Thompson

O conceito de cultura, desenvolvido por Thompson²⁴ (2002), foi elaborado a partir da trajetória histórica das principais dimensões do uso do termo, desde as primeiras discussões sobre cultura, passando pela perspectiva semiótica proposta por Geertz (1989) que será repensada e reformulada por Thompson (2002) para enfim chegar à sua *concepção estrutural* de cultura.

Nesse sentido, o estudo dos fenômenos culturais é pensado por Thompson (2002) no mundo sócio-histórico constituído de um campo de significados que são produzidos, construídos e recebidos pelos indivíduos situados nesse mundo. O autor insere o sujeito como construtor e intérprete desses significados sociais e históricos no mundo dizendo que:

[...] a vida social não é, simplesmente, uma questão de objetos e fatos que ocorrem como fenômenos de um mundo natural: ela é, também, uma questão de ação e expressões significativas, de manifestações verbais, simbólicas, textos e artefatos de vários tipos, e de sujeitos que se expressam através desses artefatos e que procuram entender a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem. (THOMPSON, 2002, p.165)

Notamos que Thompson (2002) propõe um diálogo do sujeito que busca não somente interpretar os significados do mundo a sua volta, mas a si mesmo e ao outro. Compartilhamos da visão dos fenômenos culturais pensado pelo autor e dessa forma, consideramos relevante trazer as suas concepções de cultura: clássica, descritiva, simbólica e estrutural, para o nosso trabalho.

A *concepção clássica* trata-se do uso tradicional do termo que levou ao início das primeiras discussões sobre cultura entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Nessa perspectiva, o termo cultura era usado como *um processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual, um processo que diferia, sob certos aspectos, o de “civilização”*(p.166).

²⁴ Desenvolvemos o conceito de Thompson (2002), na mesma perspectiva que Viana (2003), a partir de sua tese: VIANA, N. **Sotaque Cultural**: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2003.

Antes do século XVIII, os termos “cultura” e “civilização” eram postos como sinônimos. Havia uma confusão terminológica que também refletiu no ensino de LE à época. Portanto, de acordo com Viana (2003), por certo período na história do ensino de LE, os termos cultura e civilização eram utilizados com sentidos semelhantes.

De acordo com Thompson (2002, p.167), *o uso independente do substantivo cultura referindo-se a um processo geral ou produto desse processo, não era comum até o fim do século XVIII e início do século XIX*. A independência dos termos, civilização e cultura, ocorreu na França e na Inglaterra e, em seguida na Alemanha. Nos dois primeiros países, as palavras “cultura” e “civilização” se sobrepunham para designar o ser humano que em seu desenvolvimento tornar-se-ia “culto” ou “civilizado”. Na Alemanha, no entanto, essas palavras foram contrastadas e civilização adquiriu um caráter negativo, pois *foi associada ao caráter de polidez e refinamento das maneiras* e cultura assumiu um caráter positivo, por *se referir a produtos intelectuais, artísticos e espirituais nos quais se expressavam a individualidade e criatividade das pessoas*. Além disso, o uso desses termos no país estava ligado a padrões de estratificação social, os intelectuais conhecidos como *intelligentsia* não faziam parte das classes superiores (nobres e expoentes da burguesia); esses últimos usavam o francês como símbolo de *status* e se esforçavam no *refinamento de suas maneiras imitando os franceses*, porém não realizavam atividades intelectuais e artísticas.

A fim de contextualizarmos a “concepção clássica” de cultura, sua emergência ocorreu no século XVIII e foi definida de maneira ampla como: *cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna*. (p.170). Portanto, esta concepção liga cultura à arte que transforma o indivíduo em um ser culto, ou seja, enobrecido na mente e no espírito.

Para delinear a *concepção descritiva* de cultura, Thompson (2002) tomou como foco os escritos de historiadores culturais do século XIX, destacando: Gustav Klemm (trabalhos publicados entre 1843 e 1852); em seguida Tylor (1871) e Malinowski (escritos de 1930-1940).

Perpassando pela concepção e estudos culturais de cada um desses autores, Thompson (2002) percebe a convergência, nos trabalhos de Tylor e Malinowski, no que se refere à cultura e suas tarefas. A partir deste ponto, Thompson (2002) postula que na *concepção descritiva* de cultura estudam-se os fenômenos culturais relacionados a um grupo ou sociedade, sendo assim definida como:

[...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos. (p.173)

Dessa maneira, a cultura compreenderia diversos itens da vida em geral de um povo, porém Thompson (2002) acredita que este conceito ainda é vago em relação a sua amplitude e na necessidade de especificação metodológica da análise. Por esta razão, o autor buscou outro conceito de cultura na antropologia, levando-o a Geertz (1989) e sua perspectiva semiótica, e que Thompson (2002) enquadrado como *concepção simbólica*.

A ideia antropológica de Geertz (1989) traz o uso dos símbolos como traços característicos humanos, na construção, produção e troca de expressões significativas (linguísticas e não linguísticas). Neste sentido, de maneira ampla a *concepção simbólica* caracteriza a cultura, como:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças. (THOMPSON, 2002, p.176)

Dessa forma, pela análise cultural busca-se elucidar os padrões de significado e a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas. O estudo da cultura, na perspectiva de Geertz²⁵ (1989), é uma atividade que busca a interpretação de um texto, isso requer não apenas o classificar e quantificar, mas a atitude de sensibilizar-se assim como um interprete que *busca discernir os padrões de significado, discriminar entre graduações de sentido e tornar inteligível uma forma de vida que é já significativa para aqueles que vivem* (p.176, *apud* Thompson, 2002).

Tendo como base a concepção simbólica de Geertz, com as dificuldades e limitações apontadas por Thompson (2002), este autor formula a *concepção estrutural*. Nela, Thompson busca enfatizar tanto o caráter simbólico dos fenômenos culturais como o fato destes fenômenos estarem sempre em contextos sociais estruturados. Sendo assim, nessa concepção os fenômenos culturais são tomados como formas simbólicas em contextos estruturados e

a análise cultural como o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 2002, p.181)

²⁵ GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Para o autor, a análise cultural é entendida como *o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas*. As formas simbólicas estão inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos, nos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas. Nesse sentido, a análise dos fenômenos culturais implica: a elucidação dos contextos e dos processos socialmente estruturados, e a interpretação das formas simbólicas. A estruturação, segundo Thompson (2002), pode se caracterizar de diversas maneiras, entre as quais ele menciona: *relações assimétricas de poder, acesso diferenciado a recursos e oportunidades, e mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas* (p.181).

Portanto, podemos considerar que *a concepção estrutural* reúne todos os elementos apresentados nas outras concepções, compreendendo toda e qualquer variável cultural ligada a uma estrutura social estabelecendo relações de poder e interesses entre indivíduos.

Apresentadas as concepções de cultura de Thompson (2002), pretendemos compreender o papel estabelecido pela cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para tanto, utilizaremos um esboço histórico, apresentado por Kramsch (1993), que distingue três tipos de relação entre ensino de língua e ensino de cultura: uma relação universal, uma relação nacional e uma relação local. Porém, precisamos, antes disso, discutir uma relação que organiza todas essas relações que serão apresentadas, ou seja, a relação entre língua e cultura (língua-cultura).

2.1.3 Relação entre língua-cultura no ensino e as relações propostas por Kramsch

Nas leituras realizadas para a formulação de nossa fundamentação teórica nos deparamos com a discussão sobre a relação entre língua e cultura ou o “(...) espaço ocupado por cada uma delas.” (MENDES, 2011, p.141) ou “(...) o lugar do cultural no processo de aprendizagem de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209).

Os autores, para compreenderem melhor essa relação, propõem perguntas como as de Almeida Filho (2002): “língua além da cultura ou além da cultura, língua?”, “aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou aprendemos o cultural, e dessa forma nos esforçamos por absorver a língua-alvo?”; ou como as de Mendes (2011) “o que vem antes, a língua ou a cultura?”, “qual deve ser o lugar da cultura no ensino de uma LE/L2?”, “a cultura está na língua ou a língua está na cultura?”.

Julgamos que os conteúdos culturais sempre estiveram presentes no ensino e aprendizagem de LE. Por isso, notamos que geralmente as questões elaboradas por estes autores referem-se à posição/localização que o ensino da cultura assumiu ou assume no contexto do ensino de línguas e não se a cultura deve ou não ser ensinada.

Dizemos isso porque defendemos, como Barbosa (2007), Mendes (2004) e Kramersch (1993), a indissociabilidade entre língua e cultura. Assim, dissociar a cultura do ensino de línguas é uma forma empobrecedora de se ensinar língua, uma vez que “[...] não se pode desvincular a língua dos aspectos sociais que subjazem o seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela.” (MENDES, 2004, p.101).

A cultura é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de LE; ela não é uma quinta habilidade, como destaca Kramersch (1993), acrescentada as habilidades já existentes como a fala, a escrita, a escuta e a leitura. A cultura permeia todas essas habilidades, ela está como pano de fundo, desde o início do processo de ensino e aprendizagem de LE e vem para desafiar a habilidade dos alunos de se sensibilizar para o mundo a sua volta.

Beacco²⁶ (2000, *apud* Barbosa, 2007) afirma que a cultura de uma sociedade manifesta-se por meio da língua. Segundo Barbosa (2007, p.108), esse autor aponta a existência de duas instâncias nas relações língua-cultura:

[...] uma em nível das palavras, que atualizam os valores e os comportamentos e outra, em nível de comportamentos comunicativos, que são específicos de um contexto linguístico e cultural dado, razões pelas quais não pode haver razão para uma distinção entre ensinar língua e ensinar civilização²⁷.

Embora a cultura seja importante e indissociável do ensino e aprendizagem de línguas, notamos que a separação entre língua e cultura encontra-se presente no contexto do ensino. Alguns professores utilizam materiais didáticos que reduzem a apresentação dos conteúdos culturais a imagens exóticas, recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo, quadros informativos e superficiais que reforçam o aparecimento dos estereótipos.

Na mesma linha de raciocínio, Almeida Filho (2011, p.160) afirma que os autores de material didático e professores “[...] abusam dos tópicos da vida social cotidiana e da família estereotipada e feliz numa sociedade que não é real, mas apenas grosseiramente idealizada.” Embora, saibamos que a cultura assim como a língua é variável, modifica e evolui

²⁶ BEACCO, J.C. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Des mots au discours. Paris : Hachette, 2000.

²⁷ Lembramos que, as palavras *culture* e *civilisation* não aparecem como termos distintos, mas como sinônimos.

historicamente; Almeida Filho (2011), neste excerto, nos chama atenção para a forma como a cultura é apresentada nos materiais didáticos, como um objeto estático, que é situado fora tanto do tempo quanto do espaço. O uso de recortes dos conteúdos culturais, denominados de *visão fragmentada e pontual da cultura* por Barbosa (2009), também contribuem para este deslocamento de tempo e de espaço, por reduzirem os diferentes grupos sociais à escolha aleatória e à apresentação de um único grupo como representante de todos os outros (por exemplo, os franceses falam desta ou daquela maneira, os americanos se alimentam disto ou daquilo, os alemães pensam desta forma, etc.).

Além do modo como a cultura é apresentada no ensino e aprendizagem de LE, notamos que nesse contexto há uma sobreposição da língua sobre a cultura (BARBOSA, 2007; KAWACHI, 2011). O ensino das estruturas linguísticas, no ensino e aprendizagem de LE, é ainda hoje colocado em primeiro plano, sendo assim, os conteúdos culturais são pouco explorados e quando explorados são postos como curiosidades, como *franja* ou adendo cultural (ALMEIDA FILHO, 2002). Então, de acordo com Barbosa (2007, p.108), o acesso ao conhecimento cultural “[...] sempre esteve à margem (ou era visto como acessório) dos aspectos elencados como conhecimento linguístico (aspectos gramaticais).”

De fato, não basta adicionar o cultural como conjunto de conteúdos, ou temas, ou tópicos, ao lado dos conteúdos gramaticais ou até mesmo para ajudar no ensino desses conteúdos gramaticais. O cultural, como nos alerta Almeida Filho (2002, p.210), “[...] não deve constituir, portanto, uma outra faceta do porte da gramatical.”

Acreditamos que para aprender uma língua não basta ter domínio das estruturas linguísticas e das curiosidades culturais sobre a língua-alvo, mas envolve também saber comporta-se socialmente na língua (CANALE, 1983; HYMES, 1991) ou *estar socialmente* (ALMEIDA FILHO, 2002) na sua língua e na do Outro²⁸. Esta maneira de compreender a língua faz parte do conceito de competência comunicativa²⁹ (HYMES, 1991), que inclui os aspectos sociolinguísticos, envolvendo noções como *adequação* e *contexto* sociocultural na comunicação em sala de aula de línguas.

Nessa perspectiva, não basta interagirmos com o outro apenas por meio da língua como instrumento, uma vez que, a língua é mais do que um instrumento, é mais do que um novo código linguístico da língua-alvo. Compartilhamos com a visão de língua trazida por Mendes (2011, p.143)

²⁸ Nesse caso, estamos entrando em contato com a interculturalidade que será trabalhada mais adiante.

²⁹ O conceito de competência comunicativa faz parte da Abordagem Comunicativa de ensino e aprendizagem de LEs.

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo a nossa volta.

Por meio de nossos enunciados concretos (orais e escritos), segundo Bakhtin (1997), a língua passa a integrar a vida. A língua é viva nos sujeitos e fora deles quando colocada em interação com outros através dos enunciados, portanto, é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua.

Observamos que a língua, materializada nos enunciados, depende da interação dos sujeitos para mantê-la viva, por meio dela os sujeitos são constituídos, e estes sujeitos constituem outros sempre que colocam os enunciados em movimento. A língua, como foi dito, é um símbolo, é a produção dos significados (individuais, sociais e culturais) que também compõem e modificam-se pelos enunciados.

Então, retomando as questões propostas no início dessa discussão, percebemos que a cultura não vem antes nem após a língua, a cultura não está dentro da língua ou o contrário; língua e cultura ou língua-cultura ocupam o mesmo lugar. Como afirma Almeida Filho (2002, p. 210): “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”.

Compreendemos que não há como separar os limites onde começa a língua e termina a cultura. Portanto, compartilhamos a visão de Kramersch³⁰ (1998, *apud* Guerreiro, 2005, p.32-36) sobre as várias formas de interação entre língua e cultura: a) pela linguagem, que pode expressar uma realidade cultural compartilhada pelos membros de uma comunidade ou grupo social; b) pelo modo como as pessoas criam significados (verbais e não verbais) compreensíveis, para o grupo a que eles pertencem, ao se expressarem por meio visual, falado ou escrito (por exemplo, através do tom de voz do falante, sotaque, estilo convencional, gestos e expressões faciais); c) ou pela forma como as pessoas identificam a si próprios ou aos outros pela linguagem e, dessa forma, a linguagem passa a ser símbolo da identidade social.

Kramersch (1998) aproxima o cultural a dois planos combinados o social (sincrônico) e o histórico (diacrônico), quando fala em fatores socioculturais que constituem o quadro natural do ensino e aprendizagem de LEs. Além desses, há o terceiro plano, essencial da cultura, ou seja, o metafórico.

No plano social, aspecto sincrônico, há a *comunidade de fala*, composta por pessoas que utilizam o mesmo código linguístico. Associada a ela, podemos falar em *comunidades*

³⁰ KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

discursivas: membros de um grupo social que utilizam a linguagem para resolver suas necessidades de comunicação. Os aspectos gramaticais, fonológicos, lexicais; os tópicos escolhidos para discussão; o modo de apresentar informações e modo de interagir uns com os outros, fazem parte do *sotaque discursivo*.

No plano histórico, no diacrônico, os modos culturais que se desenvolveram e se solidificaram (cristalizaram) ao longo do tempo, passam a ser tomados como comportamento natural. Porém, não sabemos por qual razão certos valores passam a ser reconhecidos e aceitos, pelos membros do grupo, e outros não. O que sabemos é que a língua desempenha um papel fundamental na elaboração e na evolução das culturas, uma vez que, não é por meio da cultura material (monumentos, obras de arte, literatura, objetos da vida cotidiana, etc.) e pelo compartilhamento de conhecimento que as aquisições tornam-se naturais, mas, esses elementos exigem, segundo Kramsch (1995), “[...] uma mediação lingüística constante e devem, entre outras coisas, serem percebidos e interpretados por intermédio da língua.” Portanto, compartilhamos a visão de Kramsch (1995) que é pela linguagem que as tradições da humanidade são compartilhadas, de forma diacrônica, fundamentada na história e na memória do povo.

O terceiro plano, metafórico, é o da imaginação, ou seja, as comunidades discursivas não são caracterizadas apenas pelos fatos e artefato, mas, por sonhos em comum, imaginários realizados ou não realizados. Estes imaginários são mediados pela linguagem, que na vida da comunidade, é refletida, é moldada e é uma metáfora para a realidade cultural. Um exemplo dado por Kramsch (1998) seria a cidade de Londres que, no imaginário cultural de sua civilização, é inseparável de Shakespeare ou Dickens.

Após esse diálogo, que julgamos necessário, da relação entre ensino de língua e de cultura, mostraremos como esta relação é proposta por Kramsch (1995) num esboço histórico criado por ela, no qual, há distinção em três tipos de relações: uma relação universal, uma relação nacional e uma relação local.

Nas *relações universais*, as línguas reconhecidas pelos intelectuais eram o latim e o grego clássico, e o ensino delas encontrava-se sobre o monopólio da Igreja Católica. O modelo cultural dessas línguas era repassado juntamente com o seu ensino. Buscava-se adquirir uma dada cultura “universal” ao estudar as formas gramaticais e ao traduzir as obras clássicas para, então, desenvolver o intelecto. O ensino dos aspectos culturais era voltado para

a elite, utilizavam-se textos literários de grande prestígio, pelo qual o estudo serviria para promover *judgamento crítico e estético* Clark³¹ (1987, *apud* Viana, 2003, p.18).

Num primeiro momento, na Europa, não houve interesse pela inclusão das línguas modernas nos programas escolares, uma vez que, havia dúvidas se elas seriam capazes de transmitir as verdades eternas e, portanto, universais. Valores eram atribuídos a essas línguas modernas, por exemplo, na França, até por meados dos anos 1960, as elites intelectuais podiam escolher entre três línguas: o inglês, o alemão ou o espanhol. A língua de maior valia para o aprendente à época, tratava-se do alemão, visto que, ela era considerada como a língua do pensamento filosófico; em seguida, o inglês, cujos valores eram vistos como mais pragmáticos e por fim o espanhol que representava provavelmente uma cultura concorrente do francês. Se havia universalidade, nas línguas modernas, esta se situava no nível da literatura. Então, a única justificativa para aprender uma LE era poder ter acesso aos “grandes clássicos”, da literatura universal. A língua ensinada por meio da literatura, e os cursos de “gramática-tradução” estão, ainda hoje, presentes no ensino e aprendizagem de línguas.

Nas *relações nacionais*, a linguística consolidou-se como área de estudos e então, a separação entre o ensino das línguas e o ensino da cultura tornou-se irreversível. Aprender uma língua estava relacionado a aprender, num primeiro momento, as habilidades: a produção e a compreensão oral, a leitura e a escrita. Em seguida, com o domínio das habilidades, o aprendente teria acesso à literatura nacional da língua-alvo, rica em aportes culturais. Porém, as literaturas nacionais, segundo Kramersch (1995), jogam nos dois times, tanto na universalidade cultural quanto na especificidade nacional.

A cultura passou a ser tratada nos livros didáticos de modo secundário, como “notas culturais” e alguns métodos de ensino passaram a vê-la como uma quinta habilidade a ser desenvolvida, assim, perdeu-se a visão da função mediadora da língua na elaboração social de uma cultura. Segundo Kramersch (1995, p.120) “[...] a língua seja apenas o suporte da transmissão de um saber literário ou cultural que teria uma **existência própria, separada, independente** do discurso que lhe serve de suporte.” O ensino de língua então, podia servir como: acesso a uma comunidade universal de cidadãos letrados no mundo; abertura para culturas nacionais possibilitando o seu acesso; interesses estritamente nacionalistas e instrumento de integração ou assimilação a uma determinada comunidade nacional.

Nas *relações locais*, apesar do ensino de cultura ficar à margem nas dimensões universal e nacional, alguns professores tentavam integrar, por meio dos livros didáticos ou

³¹ CLARCK, J.L. Curriculum Renewal in School: Foreign Language Teachers. Oxford: OUP, 1987.

prática pedagógica, os aspectos socioculturais da língua. Então, nos anos de 1970 e 1980, esses professores começaram a contestar as noções tradicionais de cultura, tentando trazer a cultura para o nível local. Além disso, nessa época o ensino de língua, antes reservado somente para a elite, tornou-se mais democrático e social. Segundo Kramersch (1995, p.120), o objetivo da aprendizagem passa a “[...] satisfazer as necessidades de locutores e auditores locais, no contexto de situações de comunicação igualmente locais e bem precisas.” Nessa perspectiva, o componente cultural era entendido como conjunto de funções e noções práticas que aparecem pelo dizer e fazer cotidiano de uma língua. A cultura, portanto, é conceituada como conjunto de palavras e de ações do dia-a-dia, produzidas por locutores comuns no cotidiano.

No entanto, a cultura nesses termos ainda estava ligada ao caráter de universalidade, baseada nas necessidades humanas compartilhadas que são facilmente expressadas, interpretadas e negociadas por meio das funções discursivas universais. Dessa forma, esta visão em relação à cultura ainda encontrava-se presa a anterior, na qual a gramática e a etimologia asseguravam esta universalidade.

Os linguistas que trabalhavam com as diversidades culturais da língua do dia-a-dia tomaram consciência desta pseudouniversalidade. Outros buscaram demonstrar como uma abordagem puramente pragmática da pedagogia do ensino de línguas poderia ser imperialista, por considerar que as necessidades universais humanas correspondem automaticamente às ideias e aos ideais universais que são socialmente compartilhados, a respeito das maneiras de pensar e falar sobre essas necessidades (PHILLIPSON, 1992).

Atualmente, de acordo com Kramersch (1995, p.122 e 123) a pedagogia do ensino de línguas está dominada por duas palavras: o intercultural e o multicultural. Embora ambas possuam o componente “cultural” como algo fixo, elas diferenciam-se em relação à proposta pedagógica:

“[...]o termo “intercultural” caracteriza qualquer iniciativa destinada a ensinar algo mais sobre as pessoas de um outro estado nação, e/ou a viver como elas. Na pedagogia a palavra “intercultural” significa a aquisição de informações relativas a costumes, a instituição, a história de uma sociedade que não seja aquela de origem dos aprendentes.”

“O conceito de ensino *multicultural*, em particular, visa a “enriquecer o currículo tradicional com a inserção de conceitos de *raça, gênero, classe*, por exemplo, a fim de sensibilizar os estudantes [...] o multiculturalismo tem como objetivo diminuir as diferenças nacionais e mostrar a diversidade social, o pluralismo cultural existente no seio de uma mesma nação ou de um grupo de estudantes, tendo em vista a variedade de origens étnicas, sociais ou de preferências sexuais.”

Nessa pesquisa, utilizaremos o conceito de interculturalidade por acreditarmos que ele nos propõe uma base para a convivência entre culturas diferentes, sendo de uma mesma nação ou não. Embora saibamos que os conflitos interculturais poderão aparecer, estes devem levar a reflexão e ao diálogo entre as culturas de forma consciente buscando a integração, “inter”/ “entre” culturas, porém sem anular a diversidade presente nelas.

Evitaremos, portanto, o uso do termo multiculturalismo, uma vez que, concordamos com a visão de Bhabha³² (1992, *apud* Kramersch, 1995) de que “[...] a cultura não pode ser mais pensada ou escrita sob o ângulo de uma moral liberal e tolerante ou no quadro pluralista do multiculturalismo.” Ela não deve ficar isolada ao estudo dos diversos grupos na mesma sociedade, mostrando sua diversidade e pluralismo sem haver diálogos entre outras culturas de outras sociedades.

Além disso, assim como Bhabha (*ibid.*) não concordamos com o uso do termo tolerância cultural, preferimos as palavras sensibilização (MENDES, 2004) e respeito cultural, como veremos ao longo desse trabalho.

2.2 Aspectos Interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas

Apresentadas as concepções de cultura de Thompson (2002), a relação entre língua-cultura no ensino e aprendizagem de línguas e as relações propostas por Kramersch (1995), pretendemos neste tópico compreender o diálogo que é estabelecido entre as culturas no processo de ensino e aprendizagem de línguas pela/na comunicação, ou seja, através da interculturalidade.

Dessa maneira, a interculturalidade envolve a relação entre língua-cultura-interação, segundo Viana (2003), que faz parte dos processos constitutivos dos interlocutores - do eu (*cultura de origem*) e do outro (*cultura alvo*).

Na mesma perspectiva, Mendes (2011, p.140) afirma que no processo intercultural, a língua, “[...] mais do que objeto de ensino, passa a ser ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação.”

Então, acreditamos que o próprio espaço da sala de aula de LE é um “espaço cultural por excelência” (BRAGA; BIZARRO, 2005). É neste espaço que as interações entre pessoas (professor/a e alunos/as) com culturas heterogêneas ocorrem; heterogeneidade esta feita de diferenças e também de similaridades, que são detectáveis ou não, por meio do conhecimento,

³² BHABHA, H.K. *Post Colonial Authority and Postmodern Guilt*, in Gossberg, L.; Nelson, P.; Treichler, P. Londres: Routledge, 1992, p.56-66.

do uso que se faz/tem da língua em estudo, do aspecto sócio-relacional que ela instaura e da heterogeneidade face aos falantes nativos da LE que é objeto de estudo.

Dessa maneira, um trabalho em sala de aula de LE que propõe diálogos interculturais com a língua-cultura do outro deve ser feito de maneira cuidadosa, a fim de que não ocorra a sobrevalorização de uma cultura em detrimento da outra. A relação entre culturas deve ser mantida por igual, ou seja, o aluno ao preocupar-se com a identidade cultural do outro não deve deixar de considerar a própria. O professor deve estar atento a este processo intercultural que pode promover trocas entre as diferentes culturas.

Para ilustrar o que entendemos pelo léxico intercultural optamos pela definição de Fleuri (2003, p.1) que é congruente ao que discutimos até o momento:

A intercultural refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule.

A fim de que esta proposta ocorra o professor deve ter consciência de como abordar a interculturalidade em sala de aula, envolvendo os alunos neste processo de comunicação em LE permeado por aspectos culturais e preocupando-se com os meios de promovê-lo. Nesse sentido, acreditamos que é extremamente relevante que o professor saiba analisar os conteúdos culturais, nos livros didáticos, subjacentes aos textos, atividades, imagens entre outros; e quando necessário, propor mudanças na maneira em que estes conteúdos foram apresentados.

Nesse sentido, consideramos importante para nossa discussão apresentar o livro escrito pelos autores Byram, Gribkova e Starkey (2002), intitulado: *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*³³ (“Desenvolvendo a dimensão intercultural no ensino de línguas: uma introdução prática para os professores”).

O livro tem como proposta trazer para os professores, de maneira prática, a “Dimensão Intercultural”³⁴ como alvo no ensino e aprendizagem de línguas. Para isso, os autores utilizaram perguntas feitas por professores relacionadas à prática, ou seja, a questões/dúvidas encontradas em seus trabalhos, mais especificamente em sala de aula. Dentre estas perguntas, destacaremos alguns dos temas que irão nos auxiliar na análise dos Cadernos. Além disso, faremos um diálogo destes autores - Byram, Gribkova e Starkey - com outros autores que também discutem a respeito da interculturalidade no ensino de LE.

³³ O livro está escrito em Inglês, portanto, faremos uma tradução nossa.

³⁴ Intercultural Dimension.

Dessa forma, sabemos que diversos autores discutem sobre a dimensão intercultural no ensino de línguas, dentre eles podemos citar Mendes (2011), Kramsch (1993), Almeida Filho (2002), Viana (2003) e Rozenfeld (2007).

Podemos afirmar que há um consenso por parte desses estudiosos de que, atualmente, os alunos de LE através da competência comunicativa devem ter acesso não apenas a competência gramatical, mas também ao que é ‘apropriado’ na língua, ou seja, em seu uso social.

Nesse sentido, podemos recuperar a divisão teórica de competência comunicativa proposta por Canale³⁵ (1983, *apud* Viana, 2003, p.134) em quatro outras competências ou áreas: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Destacamos, portanto, a competência sociolinguística que se trata do conhecimento das regras socioculturais no uso da língua, ou seja, como os enunciados ao serem produzidos são compreendidos em contextos linguísticos diferentes.

Então, quando ensinamos e aprendemos uma LE, estamos envolvidos numa dimensão, segundo Mendes (2011, p.142, grifo nosso), “[...] muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, mas de um modo de **ser** e de **viver** através da linguagem.”

Desse modo, o aluno deve ser sensibilizado (BYRAM *et al.*, 2002; MENDES, 2004, 2011; ALMEIDA FILHO, 2002; VIANA, 2003) a saber como agir (o que dizer, quando dizer e como dizer) em outra cultura, porém preservando a sua identidade e respeitando a do outro. Este processo de interação entre culturas e LE, como já dissemos, trata-se da interculturalidade.

O problema nesta relação intercultural ocorre quando tomamos o outro como representante de um país, de uma identidade nacional, promovendo assim a criação de estereótipos que reduzem o indivíduo, de um ser humano complexo, a um simples representante de um país ou “cultura”. Podemos citar o exemplo de Kramsch (1993, p.181) que destaca o fato de muitas editoras de livros didáticos acreditarem que há universalmente um “alemão” que faz a ligação da língua alemã com qualquer comunidade de fala alemã, e que qualquer falante do alemão é automaticamente representante de qualquer sociedade alemã.

Além disso, percebemos que, quando não há uma consciência da dimensão intercultural na aula de LE, professores e alunos tendem a reduzir a cultura de um país ao que Hall (2006) denomina de “cultura nacional”, ou seja, há uma unificação, que muitas vezes

³⁵ CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Orgs.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983, p.2-27.

anula diferenças e une todas as classes, gêneros e raça em nome de uma identidade cultural que possa representar todos como pertencentes à mesma nação.

Esta simplificação, segundo Byram *et al.* (2002), pode ser reforçada quando o aluno está submetido a um ensino de línguas que o leve a imitar um falante nativo da língua-alvo, tanto na competência linguística quanto no conhecimento sobre o país e sua “cultura”³⁶. De acordo com Kramsch (1993), em algumas pesquisas no ensino e aprendizagem de línguas é comum ver o desenvolvimento linguístico do aprendiz como um contínuo, cujo ponto final seria a construção linguística como a de um falante nativo. Portanto, neste contexto, professores e alunos não nativos são intimidados por normas (linguísticas e/ou culturais) dos falantes nativos e tentam alcançá-las durante o curso de línguas.

Dessa maneira, segundo Byram *et al.* (2002), a crença de que um professor nativo seria melhor que o não nativo prevaleceu por algum tempo no ensino de línguas, uma vez que, o professor nativo seria um “modelo” a ser seguido pelos alunos, portanto, melhor do que o professor não nativo.

No entanto, acreditamos que embora o professor nativo compartilhe da memória e conhecimentos da comunidade de sua cultura nativa, muitas vezes, esses fatores por serem tão comuns a ele, acabam não sendo refletidos. Outro problema que notamos é que caso esse professor nativo tente orientar os alunos a agirem de determinada maneira em sua cultura, dizendo o que é ‘apropriado’ ou não; ele, não pode forçar o aluno de uma cultura diferente a agir como ele. Portanto, concordamos com Saville-Troike³⁷ (1992, *apud* Kramsch, 1993), que afirma que “[...] podemos falar sobre as regras sociolinguísticas, mas a decisão de adotá-las ou não para um uso produtivo deve ser deixada por conta dos aprendizes.”³⁸

Chegamos à conclusão de que o melhor professor não é nem o nativo nem o não nativo, mas aquele que pode ajudar os alunos a compreender as relações entre a sua cultura e entre a cultura do outro, desenvolvendo neles a competência intercultural.

Segundo Byram *et al.* (2002) a competência intercultural envolve a habilidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de identidades diferentes, e a habilidade de interagir com pessoas que são seres humanos complexos, com identidades múltiplas e ao mesmo tempo com a própria individualidade.

³⁶ Byram *et al.* (2002) colocam “culture”, “cultura”, entre aspas para distinguir a transformação que este termo passou ao longo dos anos. Segundo os autores, a “cultura” ou Cultura dava ênfase na cultura erudita: na Literatura, nas Artes e na filosofia; e o termo cultura recentemente é usado como um estilo de vida compartilhado.

³⁷ SAVILLE-TROIKE, M. 1992. ‘Cultural maintenance and ‘vanishing’ Englishes’ in Kramsch and McConnell-Ginet (eds.) 1992.

³⁸ Nossa tradução do excerto: “the sociolinguistic rules can be talked about, but it should be left to the learners own decision to adopt them or not for productive use.”

No entanto, essa compreensão do outro pela competência intercultural não pode ser reduzida ao simples conhecimento do outro, mas de acordo com Vollmuth³⁹ (2002, *apud* Rozenfeld, 2007), precisamos além de conhecer, refletir sobre o outro e ao mesmo tempo tecer reflexões e comparações acerca também de si mesmo.

Este interstício da cultura nativa (C1, cultura de origem) e a cultura alvo (C2, cultura do outro/alvo) quando posto em diálogo/interação em sala de aula criam a imagem de um “terceiro lugar” ou como Kramersch (1993, p.210) denomina “terceira cultura” nas relações interculturais nos processos de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Como a autora propõe

[...] a única maneira de começar a construir uma compreensão mais completa e menos parcial, tanto da C1 quanto da C2, é desenvolver uma terceira perspectiva, a qual poderá permitir aos aprendizes uma visão ao mesmo tempo de “dentro” e de “fora”, a partir da sua perspectiva da cultura (C1) e da do outro (C2).⁴⁰

Portanto, nesse espaço ou “terceiro lugar” Kramersch (1993, p. 236) busca estabelecer uma pedagogia intercultural que se desenvolve entre a realidade linguística e contextual nas quais os alunos cresceram e estão inseridos, e as novas culturas que lhes serão apresentadas.

No entanto, essa pedagogia intercultural não significa estabelecer em sala de aula equilíbrio ou neutralização de qualquer conflito ou tensão. Dizemos isto, visto que, se pensarmos no uso da nossa língua-cultura materna para nos comunicarmos estamos sujeitos a mal-entendidos ou não compreensão, imaginemos então quando temos que compreender, nos fazer entender e compartilhar significados numa outra língua-cultura, acreditamos que esta dimensão torna-se ainda mais complexa. Nesse sentido, as observações de Mendes (2011, p. 142) mostram-se pertinentes:

[...] esses espaços são marcados pela tensão constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significação, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa tensão-negociação-troca.

Assim, acreditamos que essa complexidade no processo de ensino de LE irá refletir na prática do professor de línguas. Uma vez consciente destes entraves culturais o professor deve

³⁹ VOLLMUTH, I. Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englishunterricht an der Grundschule. In: VOLKMANN, L; STIETORFER, K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte and Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, p.47-67, 2002.

⁴⁰ Tradução nossa: “The only way to start building a more complete and less partial understanding of both C1 and C2 is to develop a third perspective, that would enable learners to take both an insider’s and outsider’s view on C1 and C2.”

auxiliar os alunos a compreendê-los e juntos buscarem dialogar e discutir por meio da “tensão-negociação-troca”, proposta por Mendes (2011).

Podemos citar outros dois autores que apresentam noções semelhantes a do “terceiro lugar” de Kramsch (1993). O primeiro Stierstorfer⁴¹ (2002, *apud* Rozenfeld, 2007), denomina esse “terceiro lugar” como *representação da região de mediação de competência intercultural*. Esta região, segundo o autor, seria um espaço intermediário chamado de desdobramento processual, entre a língua-cultura materna e língua- cultura alvo (estrangeira), que poderia ser transposto.

O segundo autor, Bhabha (1998), utiliza o termo “terceiro espaço” ou *entrelugar*. Para ele, a construção da cultura se dá pela diferença, no espírito da alteridade; então, existem culturas diferentes, com suas práticas culturais diferentes e construção de culturas dentro de grupos diferentes. A cultura não está pronta, terminada, mas num processo contínuo de hibridação. Essa hibridação, segundo Bhabha (1998), não se trata de procurar os dois momentos originais (de culturas em contato) dos quais emerge um terceiro; porém, é um “terceiro espaço” que permite a outras posições emergir. O processo de hibridação gera algo novo, diferente e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação, é “um outro lugar de outra coisa” (MENDES, 2011). Há, portanto, o espaço de mundos culturais distintos, um espaço entre eu e o outro, mas que não é nem meu e nem do outro, mas um espaço privilegiado de troca, tensão, diálogo e enfim de negociação cultural. Entendemos que este espaço de hibridismos culturais favoreça o diálogo e a vivência intercultural, como destaca Azibeiro⁴² (2003, *apud* Mendes 2011):

É esse o espaço limiar, fronteiro, polifônico da *intercultural*. Entendemos *intercultural* como os espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o *entrelugar* no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, *in-fluir* se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados.

Apresentamos, até o momento, a interculturalidade relacionada diretamente à comunicação. Retomando, portanto, aos autores concluímos que:

⁴¹ STIETORFER, K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte and Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, p.11-47, 2002.

⁴² AZIBEIRO, N. E. Educação Intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.85-107.

- Byram *et al.* (2002), Volmuth (2002, *apud* Rozenfeld, 2007) e Stierstorfer (2002, *apud* Rozenfeld, 2007) afirmam que para a comunicação ocorrer professor e alunos devem desenvolver a competência intercultural.
- Kramersch (1993) busca estabelecer uma pedagogia intercultural. A autora propõe a noção de um “terceiro lugar”, assim como Stierstorfer (2002, *apud* Rozenfeld, 2007) com a *representação da região de mediação de competência intercultural* e Bhabha (1998) com o “terceiro espaço”.

Além da barreira da comunicação da LE – ocasionada pela interferência dos diferentes códigos linguísticos - na dimensão intercultural, Marc (1992) nos chama atenção para outro obstáculo envolvido na interação entre culturas que o autor denomina de “dimensão oculta”. Segundo o autor, outros aspectos podem passar despercebidos no processo intercultural que são os “códigos culturais”. Portanto, para Marc (1992), toda língua apresenta um código linguístico⁴³ que tem um papel central mas, que sofre a interferência de outros códigos que ele entende como “códigos culturais”. Para o autor, os “códigos culturais” podem ser *entonativos e rítmicos*⁴⁴; podem ser os códigos não verbais como os *gestos, as mímicas e os posturais*⁴⁵; podem ser os conversacionais e os narrativos como a forma de argumentar e interagir com o interlocutor e podem ser os rituais como o “*saber-viver*” e a “*polidez*”⁴⁶.

Estes códigos irão variar de uma cultura para a outra podendo gerar problemas de tradução e interpretação. Por serem aspectos menos evidentes do que a dimensão linguística corre-se o risco da criação de mal-entendidos ou incompreensões tão complexas que os interlocutores podem não ter consciência.

Dessa forma, acreditamos que por meio de um trabalho que promova a comunicação intercultural, os professores com a participação dos alunos possam tentar conscientizarem-se em relação a sua cultura e a cultura alvo. Porém, torna-se necessário como aponta John Gumperz⁴⁷ (1989, *apud* Marc, 1992), que os participantes dessa interação estejam sensíveis a estes aspectos ocultos tentando, portanto, desvendá-los nem que seja parcialmente, uma vez que, acreditamos que sempre haverá uma incompletude em relação à língua-cultura do outro.

⁴³ O autor não deixa claro o que entende por código linguístico, no entanto, percebemos que sua preocupação encontra-se no fato de que muitas vezes para entendermos a língua do Outro não basta sabermos falar a língua do Outro (saber o código linguístico para a comunicação) uma vez que, existem lacunas, que também precisam ser preenchidas para busca do entendimento/da compreensão. Estas lacunas Marc (1992), denomina de “códigos culturais”.

⁴⁴ Grifo nosso, tradução: “intonatifs et rythmiques”.

⁴⁵ Grifo nosso, tradução: “gestuels, mimiques, posturaux”.

⁴⁶ Grifo nosso, tradução: “le «savoir-vivre», la«politesse»”

⁴⁷ GUMPERZ, J. Sociolinguistique interactionnelle. Paris, l’Harmattan, 1989.

Da mesma maneira, Byram *et al.* (2002), ao abordarem a aquisição da competência intercultural nos chamam atenção para o fato de ela nunca ser completa e perfeita, visto que as culturas estão em mudança constante, sendo assim, é impossível antecipar todo conhecimento de língua-cultura que os alunos necessitarão. Portanto, aquilo que se ensina sobre a cultura do outro, é inevitavelmente insuficiente, se levarmos em conta que em um único país pode haver diferentes culturas e línguas.

Os autores afirmam que não há um modelo perfeito para se imitar e que não há uma noção equivalente do falante nativo perfeito. A partir desta perspectiva, eles propõem componentes para a competência intercultural, que devem ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo eles:

- **Atitudes interculturais (*savoir être*):** a partir da curiosidade e abertura, os alunos podem suspender crenças ou descrenças sobre outras culturas e crenças cristalizadas sobre a própria. Para isso, deve-se ter a capacidade de ‘descentralizar’ uma vez que, há uma tendência etnocêntrica de cada cultura, ou seja, o de se apegar ao outro e julgá-lo através de seus próprios modos de referência.

- **Conhecimento (*savoirs*):** por meio do entendimento dos processos sociais e da representação destes processos e produtos. Este conhecimento ocorrerá por meio da interação social e individual no país do aprendiz e no de seu interlocutor.

- **Habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*):** habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com eventos e documentos da própria cultura.

- **Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*):** habilidade de adquirir novo conhecimento da cultura e de suas práticas, e habilidade de aplicar este conhecimento em situações restritas como comunicação e interação em tempo real.

- **Consciência Cultural Crítica (*savoir s’engager*)** é a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e país, bem como na de seu interlocutor. O ensinar não tem propósito de mudar os valores dos alunos, mas fazer com que estes valores sejam explícitos e conscientes. O papel do professor, portanto, é o de desenvolver as habilidades, atitudes e preocupar-se com valores. Além disso, deve promover o conhecimento de uma cultura particular.

Kramsch (1993), em suas pesquisas anteriores a Byram *et al.*(2002), já apontava a importância de auxiliar os alunos a entenderem valores, atitudes e formas de pensar do estrangeiro. Para tanto, a autora nos orienta para mudanças em relação à visão da cultura no ensino e aprendizagem de LE, visto que esta visão tem favorecido uma visão dos **fatos** como

informações estáticas (estruturas institucionais e fatos de civilização), informações intelectuais (os clássicos da literatura e das artes), informações mais gerais/do cotidiano (comidas, feiras e folclore do dia-a-dia). Os **sentidos culturais** estão sendo postos de lado, não ocorrendo interpretações por parte dos alunos e professores em relação à própria cultura e a cultura do outro. Sendo assim, essa exposição dos fatos mantém os aprendizes inconscientes às múltiplas facetas da identidade cultural do grupo alvo, e também cegos quanto as suas próprias identidades sociais e culturais, implicitamente assumindo um consenso entre seu mundo e o do outro.

Nesse sentido, acreditamos que a proposta de Byram *et al.* (2002) dos componentes da competência intercultural são válidas e vão de encontro com a busca de mudanças, como nos chama atenção Kramsch (1993), do ver a cultura tanto como fatos quanto como sentidos e também como um lugar de luta/esforço por esses sentidos na interação.

Portanto, para ensinar a dimensão intercultural o professor não deve transmitir apenas informações, fatos (KRAMSCH, 1993), sobre o país da cultura alvo, mas de acordo com Byram *et al.* (2002), o professor deve preocupar-se com: ajudar os alunos a entenderem como ocorre a interação intercultural; como as identidades sociais são parte de toda essa interação; como a nossa percepção em relação ao outro e do outro em relação a nós influência no sucesso da comunicação e como os alunos podem descobrir por eles mesmos mais sobre o outro com o qual estão se comunicando.

2.2.1 Propostas de como abordar a interculturalidade em sala de aula de LE

Na sala de aula de LE, professor e alunos são tanto participantes quanto observadores de um diálogo intercultural que deve ser trabalhado, segundo Kramsch (1993), por meio dos exercícios gramaticais, atividades comunicativas e interpretação/discussões de textos. Para ela, a sala de ensino e aprendizagem de línguas é um lugar privilegiado de trocas, tensões e reflexões interculturais, no qual os participantes são tanto informantes quanto etnógrafos, uma vez que, eles buscam informar e analisar a cultura do outro e a sua cultura.

Então, a fim de abordar a interculturalidade em sala de aula, Byram *et al.* (2002) acreditam que o professor deve tentar planejar atividades que possibilitem aos alunos discutirem e tirarem conclusões de suas experiências na cultura alvo. Para tanto, cabe ao professor trazer aos alunos informações verídicas relacionadas aos estilos de vida atuais da cultura alvo e padrões que normalmente acompanham essa cultura, mas o mais importante é encorajá-los nas análises comparativas de suas culturas.

Para isso, os autores propõem, como exemplo, o uso de guias turísticos ou panfletos turísticos pelos professores para mostrarem aos alunos como a cultura alvo é representada nesses materiais. Em seguida, por meio da comparação com as próprias experiências dos alunos e seus pontos de vistas, eles perceberão rapidamente que há diferenças entre o que é apresentado nesses materiais daquilo que eles sabem. Então, o professor pode levá-los a refletir se a percepção que os alunos apresentaram sobre o país estrangeiro será a mesma daqueles que habitam o país.

Outra atividade semelhante a esta, proposta por Hurst (2006), trata-se de um jogo de associações. O autor nos orienta a pedir para os alunos pensarem em três palavras da Língua Inglesa que lhes venham à mente após escutarem uma palavra ‘pista’. Por exemplo, ele oferece a palavra ‘pista’: café da manhã, alguns alunos provavelmente irão falar “eggs”, “bacon”, “pancake”, palavras que normalmente vêm associadas ao café da manhã dos americanos e que são reproduzidas por meio de alguns livros didáticos de LI. Essas palavras, segundo o autor, não serão comuns se fizermos esse exercício para a língua portuguesa, uma vez que, esses léxicos não estão associados a “experiência cultural⁴⁸” das comunidades falantes de LP.

Acreditamos que a partir desse exercício simples com o uso das palavras, que provavelmente estarão carregadas de estereótipos, o professor poderá propor um momento reflexivo em sala de aula para ‘descentralizar’, para suspender crenças e descrenças, como propõe Byram *et al.* (2002), em relação a cultura do outro e em relação a sua cultura. Segundo Hurst (2006) o que está oculto e instável no sentido dessas palavras e que poderá ser incluída na discussão, trata-se das indicações de poder econômico ou classe social ou até mesmo religião quando se fala sobre o que é possível ou não incluir no café da manhã. O autor, então, elabora algumas perguntas que poderão ser feitas para auxiliar os alunos nesta reflexão em relação a sua cultura e a do outro: “[...] quanto você pode gastar para o café da manhã? A sua classe social tem mais tempo para um café da manhã extenso/elaborado? O que sua religião impede você de comer no café da manhã?⁴⁹” (HURST, 2006, p.242).

Embora, as duas atividades propostas acima estejam diretamente ligadas a uma perspectiva intercultural, não podemos esquecer que muitos LDs ou planejamentos de ensino de LE, não apresentam esta perspectiva. Os planejamentos de ensino, de acordo com Byram *et al.* (2002), são normalmente baseados em temas assim como em estruturas gramaticais.

⁴⁸ Cultural background.

⁴⁹ “[...] how much can you afford to buy for breakfast? Does your social group have more time for an extended/elaborate breakfast? What does your religion limit you from eating for breakfast?”

Porém, os autores acreditam que os temas tratados pelos LDs podem ser emprestados para o desenvolvimento da perspectiva intercultural e crítica. A ideia principal é que com esses temas os alunos (com ajuda do professor) possam comparar as situações que forem familiares a eles pelo contexto, daquelas que não são familiares.

Para exemplificar esta proposta de trabalho com temas, os autores selecionam o tema esporte e fazem uma análise por meio de várias perspectivas:

- **Gênero** – no contexto familiar existem esportes como estes, ou eles não são familiares? Predominantemente jogados por homens ou mulheres? Existem mudanças na proporção de homens ou mulheres participando de certos esportes?
- **Idade** – existem esportes para jovens e idosos?
- **Região** – existem esportes locais? As pessoas, inclusive os alunos, se identificam com os times locais? Alguns times têm alguma tradição cultural específica?
- **Religião** – existe algum objetivo religioso para prática do esporte, ou dias em que as pessoas escolhem para não praticá-los devido alguma tradição religiosa?
- **Racismo** – é encontrado no esporte? Os jogadores estrangeiros ou jogadores que são de fora aos times locais são sempre tratados com respeito? Existem incidências de cantos, hinos racistas ou insultos?

Enfim, outros temas como comida, lar, escola, turismo, lazer, podem ser trabalhados de maneira similar com perspectiva crítica.

Da mesma maneira, Hurst (2006) afirma que os conceitos básicos que poderão guiar qualquer discussão de conteúdo cultural são primeiramente, de *inclusão*⁵⁰ envolvendo funções de gênero como: idade, classe, etnicidade ou habilidade/desabilidade; e em segundo, de *adequação*⁵¹ que são tópicos que devem ser evitados por serem considerados como tópicos sensíveis ou ofensivos como: política, álcool, religião etc.

Acreditamos que todos os tópicos apresentados tanto por Byram *et al.* (2002) quanto por Hurst (2006), devem ser trabalhados de forma cuidadosa, sempre respeitando como já dissemos, as identidades envolvidas nessa dimensão intercultural.

Outro ponto apresentado por Byram *et al.* (2002) refere-se aos exercícios gramaticais que podem reforçar preconceitos e estereótipos, ou provocá-los. Por exemplo, assuntos femininos podem estar ligados a atividades ou ações femininas estereotipadas (Mary gosta de cozinhar; John gosta de futebol); generalizações estereotipadas sobre grupos podem ser

⁵⁰ Inclusivity

⁵¹ Appropriacy.

encorajadas (O Francês gosta...; Alemães são...; Pessoas idosas...). Os professores podem encorajar os alunos a comentar estas declarações e modificá-las.

Na mesma perspectiva, Penny Ur⁵² (1991, *apud* Hurst, 2006) nos orienta para as “*mensagens ocultas em livros didáticos*” e nos sugere como estratégia analítica, por exemplo, para questão do sexismo, observar as imagens do livro e contar o número de homens e o número de mulheres destacados nas páginas, e fazer o mesmo contando o número dos pronomes e substantivos que deixam claro os gêneros. Em seguida, a autora nos orienta para vermos se há uma diferença significativa nessa contagem feita, e se houver, o que está implicado nessa diferença? Esta mesma estratégia, segundo ela, pode ser usada para verificar idade, orientação social e valores.

Além disso, uma importante contribuição para uma perspectiva intercultural segundo Byram *et al.* (2002) é a inclusão de vocabulários que ajudem os alunos a falarem sobre diversidade cultural, que podem incluir termos como: direitos humanos; dignidade; gênero; preconceito; estereótipos; racismo; minoria étnica etc.

Portanto, os planejamentos e LDs devem ser modificados e desafiados por técnicas simples que levem os aprendizes e professores a se preocuparem com valores implícitos e seus significados. Dessa maneira, acreditamos que os professores podem usar os materiais que lhes são oferecidos para o ensino e aprendizagem de línguas, porém fazendo modificações nas atividades numa perspectiva intercultural e crítica, quando necessário.

2.2.2 Contexto de sala de aula e autenticidade nos materiais para promover a dimensão intercultural

Posto que a cultura é um processo constitutivo, ou seja, construída na interação; na realidade do ensino de LI podemos afirmar que esta interação ocorre, mas na maioria das vezes no contexto de sala de aula de LE e, portanto, num contexto de não-imersão.

Nesse sentido, concordamos com Busnardo (2010, p. 132) que “[...] uma das tarefas mais árduas do professor de línguas em situação de não-imersão é a criação na própria sala de aula, de um contexto rico para a aquisição da língua.” Acreditamos que o professor, quando preocupado com aquisição de língua-cultura alvo dos alunos, tem realmente uma tarefa árdua para desenvolver atividades que promovam diálogos interculturais. Porém os alunos, por também fazerem parte deste processo de construção cultural são levados a reflexões,

⁵² UR, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

interpretações e discussões que da mesma forma não são fáceis para eles, dessa maneira, o professor deve estar atento e ser um “agente facilitador” (MENDES, 2011) deste processo intercultural.

Compreendemos, portanto, que tanto professor quanto alunos devem estar envolvidos neste processo intercultural, mesmo em contexto de sala de aula, como nos aponta Mendes (2011, p.155)

Na perspectiva da educação intercultural, desse modo, o que caracteriza, principalmente, os papéis de professores e alunos é o compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura alvo.

Os papéis de professores e alunos *numa abordagem que se pretende intercultural*, como destaca Mendes (2011), são de certa maneira semelhantes, uma vez que, a ambos são atribuídas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, a atitude inicial é sempre do professor, a de fazer com que os alunos se interessem e participem desse processo.

Kramsch (1993) ressalta que o principal desafio educacional é ensinar língua “como contexto”, ou seja, dentro de uma pedagogia dialógica que revele esse contexto de modo explícito. Para tornar esse desafio possível, a autora amplia o sentido de contexto em três dimensões, denominadas de: *esfera de intersubjetividade*, *esfera de intertextualidade* e *esfera de interculturalidade*. A primeira relaciona-se com o que acontece quando duas ou mais pessoas interagem numa situação de comunicação face a face envolvendo além dos aspectos linguísticos, a negociação de significados, os conflitos, as estratégias de interpretação etc. A segunda esfera, ocorre quando leitores e textos interagem, este processo apresenta os mesmos problemas de expressão, interpretação e negociação encontrados na comunicação oral. E, por fim, a *esfera de interculturalidade* envolvendo o processo de interação social entre falantes, leitores e textos de diferentes culturas; trata-se de um **processo** que deve ser construído de modo dialógico, e não como simples troca de informações culturais.

Percebemos que essas esferas envolvem não apenas as interações entre sujeitos, mas também a interação desses sujeitos com textos, imagens, atividades, enfim, materiais didáticos, que sejam capazes de promover diálogos interculturais.

Nessa perspectiva, defendemos que os materiais didáticos podem ser usados como instrumento para o ensino e aprendizagem da língua-cultura alvo quando apresentam fatos

autênticos, ou seja, no sentido de ‘fidedigno’, apresentado por Kramersch (1993), tendo credibilidade e ligação com a realidade cultural do país alvo.

A utilização dos materiais autênticos para o ensino de línguas teve maior repercussão a partir do advento da Abordagem Comunicativa na década de 70, cuja comunicação tornou-se um dos principais fatores, sendo tanto objetivo da aprendizagem da língua alvo quanto veículo para o seu ensino. Esta abordagem, segundo Kramersch (1993) expõe o aprendiz, o máximo possível, a textos falados e escritos que não foram fabricados para propósitos pedagógicos.

Lee (1995, p.324) reforça essa ideia de Kramersch (1993) quando argumenta que:

Um texto é usualmente considerado autêntico se não foi escrito com propósitos pedagógicos, mas com um propósito comunicativo da vida real, onde o escritor tem uma determinada mensagem para passar para o leitor; Textos autênticos são, geralmente, considerados como mais interessantes que livros didáticos uma vez que esses textos podem estar mais atualizados, e relacionados com questões e atividades do dia a dia⁵³.

Essa visão de texto autêntico, segundo Gaifém (2009), está ligada a uma perspectiva flexível e liberal que coloca o texto autêntico como dependente do contexto cultural e da comunidade linguística no qual foi criado. Dessa forma, entendemos que estes textos, por serem ricos em aspectos culturais, devem ser transpostos para a sala de aula a fim de que as complexidades da língua-cultura alvo, encontradas nestes textos, possam ser trabalhadas.

Mishan (2005, p.18) expõe alguns critérios para atestar a autenticidade de textos, então, o professor deve levar em consideração: (1) a proveniência e autoria do texto, (2) o propósito comunicativo e sócio-cultural original do texto, (3) o seu contexto original, (4) a atividade de aprendizagem baseada no texto e (5) as percepções e atitudes dos alunos com relação ao texto e as atividades derivadas da aprendizagem⁵⁴.

Acreditamos que o uso do texto autêntico na sala de aula tem um valor *intrinsecamente motivador* (PEACOCK, 1997, p.144), uma vez que, valoriza o conhecimento prévio do aluno sobre determinados assuntos encontrados no texto, fomenta a análise e a comparação entre culturas, e promove o desenvolvimento de estratégias na compreensão global do texto. Além

⁵³ Tradução nossa: “A text is usually regarded as textually authentic if is not written for teaching purposes, but for a real-life communicative purpose, where the writer has a certain message to pass on to the reader; Authentic texts are often regarded as more interesting than textbook materials because they can be more up-to-date, and related to everyday issues and activities.”

⁵⁴ Tradução nossa: (1) provenance and authorship, (2) the original communicative and sociocultural purpose of the text, (3) the original context, (4) the learning activity based on the text, and (5) learners’ perceptions of and attitudes toward the text and the derived learning activity.

disso, segundo Swaffar⁵⁵ (1985, *apud* Gaifém, 2009), os textos autênticos podem complementar as estruturas e os vocabulários apresentados durante a aula e de irem ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos.

Kramersch (1993) destaca o valor do uso de textos autênticos no ensino de LE e o prazer que estes textos oferecem aos alunos. Para tanto, Kramersch (1993) compara o aluno, metaforicamente, a um caçador no território linguístico e cultural. Além disso, ela compara o prazer dos alunos com aquele de espiões e atores: escutando escondidos o diálogo de outra pessoa; compreendendo uma mensagem que não foi destinada para eles; usando uma língua que não é compreendida pelos outros; passando por falantes nativos, misturados com a população nativa; fingindo ser alguém outro. Todos esses elementos prazerosos, segundo a autora, compõem muito do divertimento da leitura e inspeção dos materiais não pedagógicos.

Para promover a dimensão intercultural, numa perspectiva intercultural e crítica, Byram *et al.* (2002) acreditam que os materiais precisam trazer fontes de informações autênticas, incluindo textos autênticos, gravações autênticas, uma variedade de documentos escritos e visuais como mapas, fotografias, diagramas e desenhos. Segundo os autores, a internet é uma fonte rica para encontrar materiais autênticos, dessa maneira, ela beneficia o professor na preparação das aulas e os alunos na pesquisa, por exemplo, de jornais com posicionamentos políticos diferentes ou perspectivas culturais diferentes e de materiais de campanhas de organizações variadas.

Os autores destacam a importância dos alunos trazerem para sala de aula suas contribuições como textos e materiais visuais autênticos, frutos de suas pesquisas, que contenham pontos de vistas contrastantes. Assim, podemos abordar as diferentes vozes, os diferentes significados, dentro de um contexto cultural e mostrar como existem grupos com posicionamentos diferentes dentro de uma mesma cultura. Como nos chama atenção Fiske⁵⁶ (1989, *apud* Kramersch, 1993):

Cultura não é relativamente uma harmonia e uma piscina estável de significados, mas um confronto entre grupos ocupando diferentes, algumas vezes, posições opostas no mapa das relações sociais, e o processo de gerar sentidos (que é, afinal, o processo de cultura) é um esforço/ uma luta social, com grupos diferentes esforçando-se/lutando para estabelecerem sentidos que servem seus interesses⁵⁷.

⁵⁵ SWAFFAR, J.K. (1985). Reading authentic texts in foreign language: a cognitive model. *The modern language journal* (vol. 69, no.1). Blackwell Publishing

⁵⁶ FISKE, J. 1989. *Reading the Popular*. Boston: Unwin Hyman.

⁵⁷ Tradução nossa: "Culture is not a relatively harmonious and stable pool of significations, but a confrontation between groups occupying different, sometimes opposing positions in the map of social relations, and the process of making meanings (which is, after all, the process of culture) is a social struggle, as different groups struggle to establish meanings that serves their interests."

O trabalho do professor e alunos, segundo Byram *et al.* (2002), precisa envolver compreensão, discussões e escrita na língua alvo. No entanto, este trabalho é muito mais complexo do que imaginamos, visto que, acreditamos que professor e alunos precisam trabalhar em conjunto e precisam adquirir conceitos para análise de textos para irem além das informações superficiais. Dessa forma, pressupomos que a análise de textos envolve habilidades de interpretação dos alunos que são adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem não apenas da língua estrangeira. Outras disciplinas também contribuem para o desenvolvimento do aluno neste processo, sendo, portanto, necessário que o aluno passe por uma boa formação.

Enfim, os alunos precisam ser encorajados a examinarem criticamente os materiais didáticos, incluindo as imagens, os textos, e os próprios livros didáticos utilizados por eles em sala de LE. É importante, o uso dos materiais autênticos pelos alunos e professores, mas esses materiais devem assegurar que os alunos entendam o contexto e as intenções trazidas pelos mesmos. Materiais de origens diferentes, com perspectivas diferentes, podem ser usados em conjunto possibilitando que os alunos comparem e analisem os materiais criticamente. E, é mais importante que os alunos adquiram habilidades pela análise do que por informações superficiais.

2.3 Reações em face da alteridade no ensino e aprendizagem de LE

Propomos, na presente discussão, uma reflexão sobre as representações do Eu e do Outro e as reações provocadas por este encontro no contexto do ensino e aprendizagem de LE.

Segundo Marc (1992), pesquisas em psicologia social demonstram que o contato com Outro, na alteridade, conduz a certas reações específicas e bem constates. Uma dessas reações, segundo o autor, é designada pela noção de categorização, na qual temos a tendência de perceber os Outros através das suas categorias de pertencimento e ao atribuir a eles características a estas categorias.

Para exemplificar a noção de categoria, Marc (1992) explica que no encontro de um francês com um alemão que não se conhecem – encontro do Eu com o Outro - suas primeiras impressões amplificam-se, geralmente, nas diferenças de nacionalidade. O francês perceberá o alemão por meio de traços estereotipados associados a sua nacionalidade, portanto como a seriedade, o senso de disciplina etc. A partir desses traços, por meio da comparação, o francês

buscará acentuar os traços que lhe diferenciam e que por sua vez também são traços estereotipados, como o espírito de viver em sociedade em oposição ao individualismo do alemão. Nesse sentido, o alemão aparece diante de seus olhos – olhos do francês – o mais tipicamente alemão, da mesma maneira que a tendência será o de julgar dois alemães como semelhantes, embora eles não sejam.

Este processo de categorização ressoa pela comunicação intercultural que ocorre tanto no encontro entre identidades de países diferentes, como no exemplo de Marc, quanto no contexto de sala de aula no qual os alunos apesar de estarem no mesmo país possuem as suas próprias identidades que serão postas em contato com identidades de outros países por meio do ensino e aprendizagem de LE.

A categorização que se dá por meio desse encontro de línguas-culturas implicará, segundo Marc (1992), vários mecanismos. O primeiro trata-se de um efeito de contraste que tende a acentuar as diferenças entre as nacionalidades. Segundo, Maher (1996, p.21) “[...] é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou (...) identidade é interacional, é contrastiva, é, enfim SOCIAL.” Na mesma perspectiva, Kramsch (1993) afirma que pelo olhar dos Outros que nós nos conhecemos e conhecemos os Outros. Este processo, segundo ela, no ensino de LE ocorre quando o professor constrói em sala de aula, em conjunto com os alunos, um contexto no qual se observa a situação do estrangeiro em contraste ou analogia com sua própria (situação do professor e alunos).

O segundo mecanismo apontado por Marc (1992) refere-se ao efeito de estereotipia que leva a perceber o Outro, o estrangeiro, através das representações sociais. Estas representações são carregadas pela cultura de pertencimento e conseqüentemente, levam a pensar que todos são pertencentes de uma mesma nacionalidade correspondentes a estas representações. Portanto, há um efeito de assimilação que busca amenizar a acentuação de semelhanças entre os indivíduos da mesma nacionalidade.

2.3.1 Representações sociais e estereótipos

A fim de aprofundarmos no segundo mecanismo apresentado por Marc (1992), consideramos relevante definir dois elementos importantes mostrados pelo autor, a representação e o estereótipo.

No entanto, acreditamos conforme mostram os estudos desenvolvidos por Denise Jodelet que as representações são construídas por meio das interações sociais entre sujeitos

envolvidos nesse processo. Dessa maneira, Jodelet⁵⁸ (1989, *apud* Chaves e Moreira, 2007) define a representação social como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, obtendo uma visão prática e concorrente a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.⁵⁹

A realidade revelada pela teoria das representações sociais, segundo Costa (2009), não se percebe mediante razões lógicas, racionais ou cognitivas, mas principalmente, através de razões afetivas, simbólicas, míticas, religiosas, etc. É importante, portanto, conhecer essas representações para se compreender o comportamento das pessoas. Dessa forma, essa construção representacional, segundo a autora, é “[...] em grande parte, derivada do contexto social no qual a pessoa está inserida, que é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, individual e coletiva, não sendo estática e apresentando nuances contraditórias” (p.136).

Entendemos, portanto, as representações sociais como objetos (imagens, símbolos, crenças, etc.) dinâmicos, socialmente construídos e participantes da constituição social que as produziram.

Na mesma perspectiva, Zarate⁶⁰ (1993, *apud* Chaves e Moreira, 2007) afirma que as representações sociais inscrevem-se nas dinâmicas sociais e carregam com elas “[...] uma leitura dinâmica de um espaço social.⁶¹” Então, é por este viés (da leitura dinâmica), pode-se facilmente apreender a maneira a qual cada indivíduo e cada sociedade compreendem o mundo. Aderir a um grupo social, portanto, significa que os integrantes do grupo partilham as mesmas representações.

Dessa maneira, Zarate (1993, *apud* Chaves e Moreira, 2007) nos chama atenção para o fato das representações sociais serem matrizes do processo de identificação. Portanto, elas possuem funções identitárias por assegurarem a caracterização e a expressão da identidade dos indivíduos e dos grupos, uma vez que eles organizam o ambiente, as comunicações e as condutas sociais. As representações são partilhadas e coletivas, elas caracterizam o grupo para o exterior e situam os indivíduos e os grupos ao domínio do social. Portanto, as representações não ficam restritas apenas ao conhecimento do espaço no qual elas são construídas, mas podem ser aplicadas a comunidades exteriores, porém a classificação do estrangeiro baseia-se na referência interna do grupo. Nesse caso, é inevitável o aparecimento dos estereótipos.

⁵⁸ JODELET, D. (sous la dir.). 1989. *Les représentations sociales*. Coll. Sociologie aujourd’hui. Paris : PUF.

⁵⁹ “C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.”

⁶⁰ ZARATE, G. 1993. *Représentations de l’étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

⁶¹ “une lecture dynamique de l’espace social.”

No entanto, não podemos dizer que todas as representações são necessariamente uma representação estereotipada. Concordamos com Chaves e Moreira (2007) quando afirmam que o estereótipo “[...] é um tipo de representação, a mais congelada e a mais inconsciente.”⁶²

Dessa forma, podemos apresentar o conceito de estereótipo de Bhabha (1998) como sendo sempre “[...] uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada” (p.117).

Este “sentido cristalizado”, ou seja, algo que é fixo, congelado e não se modifica, começou a aparecer nos estudos de estereótipo apenas no século XX. Anteriormente, a palavra estereótipo (no seu sentido original) era de uso corrente reservado à tipografia, onde designava uma placa de metal utilizada para produzir cópias repetidas do mesmo texto.

Podemos dizer que a “imagem congelada”, trazida por Bhabha no conceito de estereótipo, encontra-se ligada à própria etimologia da palavra estereótipo, como ilustra Gaias⁶³ (2005, *apud* Kawachi, 2011): “O termo ‘estereótipo’ vem do grego e está formado por duas palavras: stereos, que significa rígido, e tûpus, que significa traço.” (p.38)

De acordo com Cabecinhas (2004), Walter Lippmann, jornalista e analista político americano, foi um dos pioneiros a designar o estereótipo a partir das representações, em sua obra *Public Opinion* de 1922. Para Lippmann (1922), as imagens em nossas cabeças intercalam-se entre a realidade e nossa ideia da realidade.

Dessa forma, em sua obra, ele analisa como as pessoas constroem representações da realidade social e de que forma essas representações são afetadas tanto pelos fatores internos quanto externos. De acordo com Lippmann (1922), as representações – the pictures insides the heads – funcionam como “[...] uma representação coletiva construída pela imagem simplificada dos indivíduos, das instituições ou de grupos” Lippmann⁶⁴ (1922, *apud* Amossy, 1997).

Cabecinhas (2004) explica que essas representações, descritas por Lippmann, podem funcionar também, tanto como ‘mapas’ que guiam o indivíduo e o ajudam a lidar com informação complexa quanto como ‘defesas’ que permitem o indivíduo proteger seus valores, seus interesses, suas ideologias, enfim, sua posição numa rede de relações sociais.

Compreendemos, então, que essas representações não são espelhos da realidade, mas simplificações dela provocadas pelo indivíduo. Sendo assim, as representações nunca são

⁶² “Le stéréotype est le type de représentation de plus figé et le plus inconscient.”

⁶³ GAIAS, I. *Estereótipos culturais no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação de mestrado. UFPR, 2005.

⁶⁴ LIPPMANN, W. *Opinião pública*. Tradução e prefácio: WAINBERG, J.A. Petrópolis: Vozes, 2008 [Título original: 1922]. (Coleção Clássicos da Comunicação Social).

neutras, pois dependem mais de quem as observa do que do objeto observado, uma vez que este *define* primeiro e *vê* depois:

Na maioria das vezes não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos. Na grande confusão florida e zunzunte do mundo exterior, colhemos o que nossa cultura já definiu para nós, e tendemos a perceber o que colhemos na forma estereotipada, para nós, pela nossa cultura. Lippmann (1922, *apud* Cabecinhas, 2004)

Podemos considerar o estereótipo como uma ferramenta inevitável de apropriação do mundo, algo que se desenvolve na mente humana. Dessa forma, há possibilidade de mudança dos estereótipos, uma vez que, a mente humana tem um caráter criativo na construção dos mesmos.

Então, para Lippmann (1922, *apud* Cabecinhas, 2004) os estereótipos além de serem um processo inevitável também se tratam de um processo normal inerente à forma como processamos a informação.

Resumidamente, de acordo com o autor, o estereótipo tem o papel simplificador das relações entre o Eu e a complexidade da realidade em que o Outro se integra. Além disso, o estereótipo seria o reflexo de uma tendência universal para agrupar e categorizar os acontecimentos, os objetos e as pessoas, com base em relação de semelhança.

Na mesma perspectiva, Kramsch (1998, p.22) afirma que “**Estereótipos** culturais são signos congelados que afetam tanto aqueles que os usam quanto aqueles a quem eles servem para caracterizar⁶⁵”. Essa passagem, a respeito dos estereótipos culturais reforça a relação entre a identidade do Eu e a do Outro.

Kramsch (1998) acredita que a identidade de um grupo não é um fato natural, mas uma percepção cultural. Dessa maneira, nossa percepção de identidade social do outro é determinada culturalmente. Segundo ela, “O que percebemos sobre a cultura e língua de uma pessoa é o que fomos condicionados a ver por meio da nossa própria cultura, e os modelos estereotipados construídos ao redor de nós mesmos⁶⁶” (p.67).

Da mesma forma, Marc (1992) ao definir *etnocentrismo* parte da percepção da cultura do Outro sob a visão do Eu. Segundo o autor, o etnocentrismo efetua-se da propensão que cada cultura tem de prender-se a outras e julgá-las através de seus próprios modelos de referência, levando muitas vezes a uma justificação na criação desses modelos e uma rejeição

⁶⁵ *Cultural stereotypes are frozen signs that affect both those who use them and those whom they serve to characterize.*

⁶⁶ *What we perceive about a person's culture and language is what have been conditioned by our own culture to see, and the stereotypical models already built around our own.*

das diferenças. Como exemplo, o autor cita Claude Levi-Strauss (1968), um estudioso francês, que dizia que certas tribos primitivas denominavam-se “os homens” em oposição aos outros considerados como inumanos ou selvagens ou bárbaros. Então, segundo o autor a humanidade cessava na fronteira dessas tribos, portanto, seria esta uma justificativa para o modelo criado pelos povos primitivos em relação aos homens e aos inumanos.

Mas, Marc (1992) afirma que essa atitude do etnocentrismo, não é própria aos primitivos, ela repousa sobre mecanismos psicológicos profundos de cada um de nós quando somos confrontados na alteridade, principalmente se este confronto nos causar insegurança.

Em consonância ao que Marc (1992) denomina como etnocentrismo, optamos pela definição de Ladmiral⁶⁷ (1989, *apud* Viera, 1999)

O etnocentrismo é inerente a todo o grupo sócio-cultural, étnico ou nacional. É correlativo do mecanismo da distinção que separa o teu do meu, o próximo dos estrangeiros, as pessoas daqui das pessoas de fora [...]. Assim, o etnocentrismo é ao mesmo tempo um traço cultural universalmente expandido e um fenómeno psicológico de natureza projectiva e discriminativa que faz com que toda a percepção se faça através duma grelha de leitura elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e dos nossos próprios valores.

Para Marc (1992) o etnocentrismo não é uma patologia ou deformação da alteridade, mas resulta de uma atitude espontânea, uma operação posta pelo autor como normal e que deve ser considerada.

Acreditamos que esse processo não deve ser considerado apenas como fonte de dificuldades que levam ao medo, a rejeição do Outro (considerado como o “estranho”, o “diferente de mim”, o “inferior”, o “opaco”) e conseqüentemente ao surgimento de estereótipos e preconceitos. Pelo contrário, o Outro, a língua-cultura outra pode ser vista como objeto de curiosidade, fascinação e atração. Para tanto, segundo Marc (1992) devemos ultrapassar o etnocentrismo por meio de um trabalho consciente e de descentramento das nossas visões habituais em relação ao Outro.

Do mesmo modo, a nossa visão em relação ao Outro também poderá contribuir no próprio olhar do Outro sobre si mesmo. Segundo Dornbusch (1998), ao analisarmos a cultura do outro por meio da leitura de textos estrangeiros, aplicamos o nosso olhar (que também é estrangeiro) em relação ao Outro, por fazermos parte de uma cultura diferente daquela que produziu o texto, assim estaremos contribuindo com uma interpretação individual e original diferente da cultura Outra. Esse posicionamento que assumimos em relação à cultura

⁶⁷ LADMIRAL, Jean-René, et LIPIANSKY, Edmond Marc (1989). *La Communication Interculturelle*, Paris: Armand Colin.

analisada, cultura a qual não pertencemos, caracteriza-se como *exotopia*, termo adotado por Bakhtin. Portanto, segundo Bakhtin⁶⁸ (*apud*, Dornbusch 1998), “[...] na área da cultura, a exotopia é o nível mais poderoso do conhecimento. É apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente.” (p.15).

Muitas vezes por estarmos inseridos em nossa cultura não refletimos acerca dela. Portanto, Peixoto⁶⁹ (1988, *apud* Dornbusch 1998) nos chama atenção para o *olhar do estrangeiro* como um recurso de refletirmos sobre nossa cultura, visto que “[...] aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber.” (p.16).

Com ajuda do Outro podemos nos desvencilhar dos estereótipos que nós mesmos criamos e não percebemos, da mesma forma é pelo nosso olhar também de estrangeiro, de distanciamento e de estranhamento, contribuimos no mesmo processo de forma inversa.

O diálogo entre o Eu e o Outro no ensino e aprendizagem de LE, como já posto ao longo deste trabalho, refere-se à comunicação intercultural. Nela reproduzimos um mecanismo consciente de poder compreender primeiro o outro e aprender com ele como um alter ego ora como semelhante ora como diferente. Como destaca Tzvetan Todorov⁷⁰ (1988, *apud* Marc, 1992), “O encontro intercultural conduz-nos a esta verdade banal: ignorando-se a si próprio não se chega a conhecer os outros; conhecer o outro e a si próprio é a mesma coisa.”

Dessa forma, julgamos relevante apresentar as quatro fases para compreendermos o outro, proposta por Todorov⁷¹ (1996, *apud* Rozenfeld, 2007):

1. *Num primeiro momento, assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo. Organizo culturas distintas das minhas de acordo com a minha própria e o meu conhecimento do outro é apenas quantitativo e não qualitativo.*
2. *Num segundo passo, elimina-se a própria identidade em benefício do outro, eliminando a minha subjetividade. Aqui também temos uma única identidade, a do outro.*
3. *Nessa fase resumo minha própria identidade, mas busco de todas as formas compreender o outro. Minha exotopia (noção de não pertencimento à outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo. Concluo que os meus valores não são tão relativos quanto os do outro. A dualidade, aqui, substitui a unidade, sendo que o eu estabelece-se como diferente do outro.*
4. *Na última fase, o conhecimento do outro determina o conhecimento do outro e de mim próprio; interagindo com o outro, meus conceitos se transformam de forma a responder pelo outro e por mim.*

⁶⁸ Sem referência no texto de Dornbusch.

⁶⁹ PEIXOTO, N.B. “O olhar do estrangeiro”. In: NOVAES, A. (org.), *O olhar*. São Paulo, Cia. Das Letras, 1988.

⁷⁰ TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris, Seuil, 1988.

⁷¹ TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

Estas quatro fases resumem bem a relação da alteridade, trabalhada neste tópico, que resulta num processo de categorização, como vimos com Marc (1992), levando a representações sociais e possíveis aparecimentos de estereótipos.

Para finalizarmos nossa discussão consideramos pertinente destacar os três planos de alteridade: o *axiológico*, o *praxiológico* e o *epistêmico* - propostos por Todorov (1996, *apud* Dornbusch, 1998). No primeiro plano, *axiológico*, há um julgamento de valor a respeito do outro: se ele é *bom* ou *mau*, se *gosto* ou *não gosto* dele, se ele é *inferior* ou *igual* a mim (este plano está ligado à primeira fase citada anteriormente). No segundo plano, *praxiológico*, observa-se a aproximação ou o distanciamento do outro, então, posso adotar os valores do outro, identificando-me a ele, ou assimilar o outro conferindo primazia a minha identidade, ou ser indiferente ao outro (este plano está ligado à segunda e terceira fase citadas anteriormente). No último plano, *epistêmico*, ocorre o conhecimento ou desconsideração em relação à identidade do outro (este plano está ligado à quarta fase citada anteriormente, o da alteridade).

2.4 Identidades Nacionais no cenário global

O lema herdado do século XIX “Uma nação, uma língua, uma cultura”, de acordo com Rajagopalan (2003), permanece no imaginário das comunidades linguísticas até hoje. Porém, esta relação vem se mostrando incapaz de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, posto que novos fenômenos e tendências irreversíveis tais como a globalização e a interação entre culturas, línguas e identidades têm consequências diretas sobre a vida e o comportamento dos povos principalmente em relação aos hábitos e costumes linguísticos.

O autor aponta as ondas migratórias crescentes da população após o cenário mundial pós-guerra, a popularização da informática e o encurtamento de distâncias entre continentes, como resultado crescente no contato entre povos. Julgamos também, que o atual cenário de crise econômica na União Europeia vem contribuindo para estas ondas migratórias tanto de pessoas desempregadas que vão buscar oportunidades em outros países quanto daquelas pessoas que retornam aos seus países de origem por faltarem oportunidades a elas. Evidenciamos este fenômeno como recente e, portanto, não sabemos ainda os resultados provocados por ele a longo prazo, mas é inegável que há um aumento das interações entre culturas e contato entre povos, como apontou Rajagopalan (2005).

Da mesma maneira, Pratt⁷² (1999, *apud* Kramersch 2009) afirma que a globalização acentuou as *zonas de contatos*⁷³ e o *tráfego de sentidos*⁷⁴ entre pessoas e comunidades, então “[...] é importante visitarmos detalhes enriquecedores de experiências vividas por múltiplos usuários das línguas.” (p.02).

Para tanto, precisamos compreender que a facilidade de transposição de barreiras permite que povos de diferentes línguas, culturas e identidades relacionem-se cada vez mais. Dessa forma, como nos aponta Kramersch (1998, p.67):

Apesar da crença estabelecida pela equação uma língua=uma cultura, os indivíduos assumem várias identidades coletivas que podem, a partir do diálogo com o outro, não apenas mudar com o passar do tempo, mas também gerar conflitos entre elas⁷⁵.

Em consequência da globalização, notamos que existem por um lado, movimentos de resistência na busca de uma unidade nacional em torno da identidade nacional e, por outro lado, a fragmentação do sujeito em várias identidades que de acordo com Hall (2006) estão cada vez mais “descentradas”, “deslocadas”. Nesse sentido, Hall (2006) afirma que o sujeito, que outrora possuía uma identidade unificada e estável, está se fragmentando e assumindo várias identidades diferentes em momentos diferentes de suas vidas.

É a partir deste “sujeito fragmentado” que Hall (2006) aborda a identidade cultural, destacando a identidade nacional como uma das identidades que compõem o sujeito pertencente a uma cultura.

Dessa forma, devemos entender que a identidade nacional não se encontra impressa em nossos genes, ou seja, não nascemos com ela. Mas, ela faz parte de um sentimento profundo que o sujeito tem de pertencimento a uma cultura nacional. Como afirma Hall (2006, p.13) “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*.” Os sujeitos, portanto, não são apenas cidadãos que fazem parte de uma nação, mas eles participam da “ideia da nação”, de acordo com Hall (2006). Sendo assim, a nação é apresentada como comunidade simbólica gerando, assim, entre seus integrantes o sentimento de identidade e lealdade.

⁷² PRATT, M.L. 1999. ‘Arts of the contact zone’. In D. Bartholomae and A. Petrofsky (eds.): *Ways of reading*. 5th edn. New York:Bedford/St.Martin’s.

⁷³ Contact Zones.

⁷⁴ Traffic in meaning.

⁷⁵ Tradução nossa: “Despite the entrenched belief in the one language=one culture equation, individuals assume several collective identities that are likely not only to change over time in dialogue with others, but are liable to be in conflict with one another.”

No entanto, este vínculo de lealdade e identificação social em sociedades mais tradicionais (a tribo, a clã, a religião e a região) foi transferido, de forma lenta e gradual, para uma cultura nacional. Houve, portanto, um processo pelo qual as eventuais diferenças culturais entre diferentes indivíduos ou grupos subordinaram-se a elementos mais amplos de identificação cultural, como os do estado-nação. Dessa forma, a constituição de um estado-nação decorre a partir da absorção de elementos culturais que lhe interessam, de modo a generalizar e criar padrões homogeneizantes para a construção de uma identidade nacional.

Para Benedict Anderson⁷⁶ (1983, *apud* Hall, 2006), a identidade nacional trata-se de uma “comunidade imaginada”. Segundo o autor, a “comunidade imaginada” refere-se à comunidade simbólica que é formada idealmente pelos conjuntos de significados que a identificaria no interior da representação. Dessa maneira, como Anderson argumenta (1983, *apud* Hall, 2006) “[...] as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas.” (p.14).

Hall (2006) propõe cinco elementos essenciais que servem como base para identificação nacional:

- **Narrativa da nação:** como ela é contada e recontada nas histórias, nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. A partir dessas narrativas recuperamos estórias, imagens, panoramas, cenários, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam experiências compartilhadas e que criam sentido a nação coesa de uma “comunidade imaginada”. Por meio da “comunidade imaginada”, atribui-se significado e importância à existência do indivíduo por conectá-lo a um destino nacional que precedem sua existência e que perdurarão após a sua morte.
- **Ênfase nas origens, na continuidade, nas tradições e na intemporalidade:** como elementos da identidade nacional. Constrói-se uma convicção de que os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar das variações históricas. O sentimento de identidade nacional é idealizado desde sua origem, unificado e contínuo, “imutável” (apesar das mudanças) e eterno.
- **Invenção da tradição:** tradições que aparentam ser antigas, mas são recentes e inventadas, com intuito de inculcar certos valores e normas de comportamentos por meio da repetição e por práticas de natureza ritual ou simbólica. Busca-se perpetuar um passado “adequado” à construção da identidade nacional.

⁷⁶ ANDERSON, B. *Imagined Communities*. Londres: Verso, 1983.

- **Mito fundacional na narrativa da cultura nacional:** estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado imemorial, mítico e, portanto desvinculado do tempo real. Os mitos fundacionais podem ajudar povos oprimidos ou marginalizados a expressarem ressentimentos ou satisfação de maneira clara, visto que, esses mitos *fornecem uma narrativa através da qual uma história alternativa ou uma contranarrativa* em relação à história hegemônica.
- **Povo original, ou folk puro:** é atribuída, simbolicamente, a identidade nacional o caráter de especial, de pura em relação aos outros povos.

Esses discursos da identidade nacional ou identidade compartilhada generalizam a cultura nacional agregando indivíduos diferentes, com identidades diferentes a ideia da nação. Desse modo, Hall (2006, p.16) afirma que

não importa quão diferentes seus membros podem ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional.

Nesse sentido, compartilhamos com Hall (2006) e Seixas (2008) que a cultura nacional é também uma estrutura de poder cultural. Sendo assim, grande parte das nações, cujas culturas eram separadas, foram unificadas por meio de um processo longo e violento de supressão das diferenças culturais. A cada nova conquista os povos são submetidos a culturas, costumes, línguas e tradições diferentes, mas para tanto, esses povos submetidos precisam “esquecer” das suas identidades anteriores e adotarem novas identidades. Porém, julgamos que o “esquecimento” das identidades anteriores nem sempre é possível, gerando em algumas nações lutas intermináveis provocadas pelo embate dessas identidades, por vezes, contraditórias.

A crença da cultura nacional no mundo moderno, globalizado, é um mito, uma vez que as nações modernas, de acordo com Bhabha (1998), Hall (2006) e Rajagopalan (2005), encontram-se num processo de hibridação cultural.

Nesse contexto, os sistemas de representação cultural, das identidades nacionais, tornam-se mais fluídas e mais propensas a influências culturais. Os fenômenos culturais globais, que aproximam as culturas no espaço e no tempo, passam a ter significação simbólica local, mudando os paradigmas de identificação cultural vigentes até o momento. Porém, de acordo com Seixas (2008), as culturas locais prendem-se a mecanismos internos mais ou menos eficientes a fim de não se desintegrarem totalmente, num processo dialético de autoafirmação.

Compartilhamos, portanto, com Hall (2006) de que há uma tensão entre o “global” e o “local” na transformação das identidades e, que esta tensão, de acordo com Seixas (2008), é paradoxal.

Nesse sentido, as identidades nacionais - vinculadas a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, e a ideia de nação e de pertencimento – estão ameaçadas pela aproximação entre as nações por meio da globalização. No entanto, o “global” permitiu a acentuação das culturas como diferentes, ou seja, as pessoas podem ir para *diferentes* lugares, comprar ou vestir roupas *diferentes*, comer a *diferentes* comidas, assistir a filmes *diferentes*, professar *diferentes* religiões, etc. É nesse sentido que há tensão entre o “local” que busca a sua identidade nacional e o “global” que permite que as identidades sejam repensadas não mais como unificadoras, mas como híbridas; e ao mesmo tempo há um paradoxo entre o “local” que com a globalização tornou-se universal e permitiu a acentuação das culturas como diferentes embora elas estejam em processo de hibridação.

Observamos que o “local” e o “global” não são processos que ocorrem separadamente ou que podem ser substituídos, um pelo outro, a longo prazo. Sendo assim, consideramos pertinente a proposta de Hall (2006, p.21) da articulação entre “o global” e “o local” de maneira que:

“local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto é improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”.

Porém, Hall (2006) nos alerta para o fato da globalização ser distribuída de maneira desigual ao redor do mundo. Dessa maneira, nem todas as nações estão inseridas nesse processo de modo uniforme e simultâneo, como nos aponta Seixas (2008). Embora a palavra globalização, por definição, é algo que afeta o mundo inteiro, presenciamos um desequilíbrio entre países considerados como “centros” e os “periféricos”. Não podemos esquecer que as relações de poderes são desiguais entre o “ocidente” que dominam a indústria cultural em relação ao “resto” do mundo, dessa forma, Hall (2006, p.21) afirma que “Os padrões de troca cultural desigual, familiar desde as primeiras fases da globalização, continuam a existir na modernidade tardia.”

Compreendemos, portanto, que a globalização tem efeitos em várias partes do mundo, mas num ritmo mais lento e desigual em países “periféricos”. Além disso, notamos que as identidades culturais, em específico as identidades nacionais, sofrem consequências por causa

da globalização, como destaca Hall (2006): 1^a) as identidades nacionais estão ameaçadas a desintegrarem devido ao crescimento da homogeneização cultural globalizada; 2^a) as identidades nacionais e “locais” esforçam-se para resistir à globalização cultural, buscando sua autoafirmação; e 3^a) as identidades nacionais e locais absorvem novos elementos culturais e estão se tornando culturas e identidades híbridas.

Enfim, percebemos uma relação direta entre a globalização e a fragmentação dos sujeitos colocando-os em uma “crise de identidades”. Dessa forma, as identidades são deslocadas e desarticuladas das estáveis do passado, mas abrindo possibilidades para novas articulações e criação de novas identidades. Sendo assim, neste tópico tratamos de uma identidade cultural que entra nesse “jogo das identidades” no mundo globalizado (HALL, 2006), que se trata da identidade nacional.

Para a nossa pesquisa, no entanto, julgamos necessário também destacarmos as mudanças na identidade linguística como resultado da globalização, visto que, como nos alerta Rajagopalan (2003, p.59) “[...] que nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras.” É a partir dessa influência estrangeira, principalmente da Língua Inglesa no mundo, que desenvolvemos nossa próxima seção.

2.6 O Inglês no mundo

O inglês, atualmente, como língua para a comunicação global, tem recebido várias denominações; tais como: língua internacional, língua franca, língua global e língua dos países anglófonos.

No entanto, percebemos que estas denominações, embora apareçam com maior frequência nos materiais didáticos e nos currículos de ensino e aprendizagem de LI, não se apresentam de forma clara para professores e alunos.

Dessa maneira, consideramos oportuno averiguar o uso desses termos no plano de destaque *geopolítico*⁷⁷ em que a LI assume hoje no mundo. A língua inglesa, no quadro da geopolítica, destaca-se devido a sua notável difusão planetária, por ser a língua usada para a comunicação. Nesse sentido, compartilhamos com o pesquisador Breton (2005, p.16) que “[...] o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”. Além disso, consideramos, assim como Rajagopalan (2005, p.135), que “[...] a língua inglesa se encontra

⁷⁷ Segundo Lacoste (2005, p.7), o termo geopolítica trata-se de “toda rivalidade de poderes (e de influências) sobre territórios”.

profundamente estabelecida como a língua-padrão do mundo, como parte intrínseca da revolução global das comunicações.”

Por meio de uma trajetória histórica percebemos que a língua inglesa, segundo Breton (2005, p.14), passou de uma língua nacional (séculos XVI e XVII), para tornar-se língua imperial (séculos XVIII e XIX) e, enfim, língua mundial (durante a segunda metade do século XIX).

Dessa forma, o inglês é a língua dos países anglófonos⁷⁸, ou seja, países cujo inglês é a língua materna e, ou língua oficial. A fim de definirmos língua materna e língua oficial, destacamos os conceitos apresentados por Guimarães⁷⁹. De acordo com o autor a língua materna “[...] é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nessa medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes.” Em relação à língua oficial, Guimarães a define como “[...] a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.” Notamos que a língua materna não é necessariamente a língua oficial, uma vez que uma criança pode ser educada, no âmbito familiar, com uma língua materna que pode ser diferente da língua oficial, dessa maneira, a criança aprende duas línguas, sendo ela, portanto, bilíngue.

Além disso, devemos considerar que a língua inglesa usada nos países anglófonos não é a mesma, visto que a língua de cada um desses países possui suas especificidades lexicais, gramaticais, culturais, etc. No entanto, muitas vezes a língua inglesa, no ensino e aprendizagem como língua estrangeira, é vista como um sistema único, apresentando pouca variação ou diferença linguística. Em nosso contexto brasileiro, percebemos que os livros didáticos geralmente privilegiam ou o “inglês americano” ou o “inglês britânico”, sendo que as outras línguas dos outros países anglófonos acabam sendo praticamente esquecidas. Dessa forma, no Brasil há uma centralização do ensino de LI nos padrões das línguas americanas e britânicas que representam o imperialismo linguístico.

Porém, em consequência da difusão do uso da língua inglesa no mundo, por e entre as diferentes nações, notamos que o inglês passou de língua materna, usada apenas pelos países anglófonos, para língua internacional. Dessa forma, concordamos com Silva (2012, p.11):

O uso do inglês como língua internacional (ILI) leva à crescente desvinculação entre a língua e os espaços geográficos restritos a países ou nações específicas, passando o idioma a ser apropriado nos mais diversos contextos e para diferentes propósitos,

⁷⁸ Seus principais núcleos, segundo Breton (2005), encontram-se na Europa (Reino Unido), na América do Norte (Estados Unidos e Canadá), na Austrália, na Nova Zelândia e na África do Sul.

⁷⁹ Artigo disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=212>>. Acesso em: 12/10/2012.

enquanto a intensificação das interações entre pessoas de diferentes países, através da língua inglesa, leva-nos a pensar seu ensino por meio de uma abordagem intercultural.

De fato, como apontam os autores Erling (2005), Crystal (2003) e Graddol (1997), o número de falantes não nativos da língua inglesa vem superado o de falantes nativos. Graddol⁸⁰ (1997, *apud* Fernandes, 2009), por exemplo, registrou 375 milhões de falantes de inglês como primeira língua (L1) em países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; outras 375 milhões de pessoas como segunda língua (L2), por exemplo, no caso da Índia, de Cingapura, da Nigéria e 750 milhões de falantes de inglês como língua estrangeira (LE), em países como Brasil, Alemanha, Portugal, Rússia, etc.

Destacamos, portanto, que além do aumento no número de falantes não nativos da LI, há também um aumento na interação entre esses falantes não nativos. Desse modo, segundo Graddol (1997, *apud* Fernandes, 2009) “[...] a grande maioria das situações de comunicação internacional, mediadas pelo inglês, ocorrem entre falantes não nativos.” Este fator tem contribuído para a disseminação da língua inglesa no mundo e também para difusão de termos que tentam abarcar essa nova realidade.

Nesse sentido, o inglês como língua internacional (ILI ou *English as an International Language - EIL*), dependendo da linha teórica, poderá ser denominado como língua franca (*ELF – English as a Lingua Franca*) ou como *World English* (termo proposto por Rajagopalan, 2005).

Dessa forma, tencionamos descrever esses termos, no contexto do inglês como língua internacional, a fim de então compreender os seus usos no ensino e aprendizagem de LI.

O primeiro termo, o inglês como língua franca (*ELF – English as a Lingua Franca*) é de origem latina e, de acordo com Sheidlofer⁸¹ (2001, *apud* Kadri, 2010) refere-se a

um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

Dessa maneira, o inglês como língua franca não deve ser confundida com o inglês ensinado como LE, uma vez que este último tem privilegiado o ensino tradicional da LE focando na norma de países como Estados Unidos ou Inglaterra.

⁸⁰ GRADDOL, D. (1997). *The Future of English?* The British Council.

⁸¹ SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

Para ilustrar o uso do inglês como língua franca podemos citar o artigo de Hélène Gadriot-Renard (2005)⁸². Segundo a pesquisadora, “O inglês se impõe a cada dia como *lingua franca* das instituições internacionais.” Dessa maneira, a autora explica que é comum o inglês ser utilizado como língua para comunicação de nações com diferentes línguas maternas, portanto, o inglês é usado como *lingua franca*.

Gadriot-Renard (2005), exemplifica este uso por meio do encontro da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), onde há participação de diferentes países (que utilizam a LI como segunda língua ou LE) e dos países anglófonos. Dessa forma, o inglês utilizado no evento não se refere a um país em específico (ou a uma língua padrão específica), mas é o inglês dos falantes não nativos. Sendo assim, a autora afirma que os anglófonos não enxergam o Outro (falante do inglês como língua franca), como um estrangeiro que tenta se exprimir em inglês. Neste sentido, este encontro pode ocasionar consequências desagradáveis, visto que, em geral, os anglófonos de origem raramente se esforçam para compreender que se exprimir em uma língua diferente da sua pode gerar mal entendidos, incompletudes, gafes etc. A autora critica esta postura dos países anglófonos de não entendimento em relação ao outro, afirmando que “No momento em que ouvem a própria língua, os anglófonos ‘esquecem’ que se trata de um estrangeiro a se exprimir. E não param para se questionar nem por um segundo...”; não há, portanto, nenhuma estratégia ou negociação para a busca de compreensão do Outro.

Nesse sentido, entendemos que a autora aponta para a necessidade dos falantes nativos também se esforçarem para compreender e se fazer entender em situações de comunicação internacional, ao invés de deixarem para o aprendiz (falantes não nativos) da língua esta obrigação e sobrecarga.

Notamos que existe uma ilusão por parte de alguns falantes anglófonos de que saber as normas de sua língua, possibilitaria aos falantes não nativos de se comunicarem de forma compreensiva. Dessa forma, falta o entendimento de pessoas “leigas”⁸³ que o inglês como língua franca é uma língua mista e livre de qualquer sujeição à determinada variante padrão. As línguas francas modernas, segundo Rajagopalan (2003), não são mais aquelas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influência externas, ao longo do tempo, pelo contrário, todas elas tiveram origem por meio do contato efetivo dos povos na

⁸² O artigo intitulado “O inglês: língua franca das instituições internacionais” encontra-se no livro: **A geopolítica do inglês**, citado em nossa bibliografia.

⁸³ Termo adotado por Rajagopalan (2003) para referir-se ao não linguista.

comunicação. Sendo que hoje, esse contato ganha forças em razão da globalização que vem encurtado o tempo e espaço de comunicação entre pessoas de diferentes nações.

Conseqüentemente, a língua inglesa, nesse processo, segundo Rajagopalan (2009), “[...] deixou de ser propriedade dessa ou daquela nação, desse ou daquele país”. Dessa maneira, Rajagopalan (2009), defende o surgimento de uma nova língua, o *World English*, considerado também como novo fenômeno linguístico.

Para o autor, o *World English* tem condição de língua internacional, justamente, por não ter falantes nativos, ou seja, ela pertence a todos aqueles que a utilizam para o seu dia a dia, ao lerem um livro, ouvir músicas, ler manuais de instrução, etc. Dessa maneira, para Rajagopalan (2009), o *World English* não exclui ninguém, nem aqueles que acreditam ser “seus únicos donos” (referindo-se ao lugar de privilégio dos falantes nativos, como “donos” ou “falantes autênticos”).

O *World English*, no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, não deve perpetuar possíveis relações de desigualdades do falante nativo como superior ao aprendiz da língua, mas segundo Rajagopalan (2005, p.154), cabe ao professor de LE “empoderar” os seus alunos, no sentido de, auxiliá-los a “dominar a língua estrangeira, em vez de *se deixar ser dominado* por ela”.

Esta atitude de assumir-se perante a LI é uma forma de “resistência consciente”, de acordo com o autor, cujo resultado será o de convocar a LI para servir os interesses do aprendiz da língua, e não aos interesses do “dominador”.

Nessa mesma perspectiva, Moita Lopes (2005, *apud* Rajagopalan, 2005), observa que:

A educação lingüística, em geral, e, especificamente, em inglês, tem papel fundamental nessa empreitada. Contudo, a necessidade do ensino de inglês tem que ser filtrada por uma perspectiva crítica em relação ao papel que essa língua representa hoje em dia.

É nesse sentido que defendemos nesta pesquisa, que o ensino da língua inglesa precisa ser repensado, levando-se em conta sua contribuição para a educação, para atender as novas necessidades das sociedades inseridas neste mundo globalizado, a partir de uma perspectiva crítica e cidadã dos indivíduos envolvidos neste processo.

Dessa forma, concordamos com Rajagopalan (2003, p.70) que

o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Consideramos que o ensino da LI, por meio da interculturalidade, pode contribuir para a formação crítica dos alunos e professores, uma vez que a interculturalidade propõe um diálogo entre línguas-culturas, que apesar de diferentes, não devem ser sobrepostas uma em relação à outra. Embora tenhamos a consciência de que tensões entre línguas-culturas são inevitáveis, prezamos por um ensino do conhecimento cultural do Outro e de si, e também por uma competência e desempenho intercultural, que possa nos auxiliar a abordar as diferenças, de maneira a respeitar o outro e contribuir com a formação cidadã do aprendiz. E quem sabe dessa forma possamos, segundo Rajagopalan (2005), “[...] assegurar uma fatia do bolo sem que isso implique perda de patrimônio linguístico e cultural dos povos com menor poder de fogo.” Enfrentando dessa forma, o poder hegemônico da língua inglesa, assumindo uma postura crítica em relação a este novo fenômeno mundial.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Considerações Iniciais

No presente capítulo, desenvolveremos a análise dos dados constituída pelos Cadernos do professor e do aluno, Volume 1. Inicialmente, apresentaremos a “Ficha do Caderno” e a “Orientação sobre os conteúdos do bimestre”, que se encontram no começo do Caderno do professor. Para tanto, focaremos nos conteúdos culturais oferecidos aos professores por meio dessas orientações.

Em seguida, faremos uma análise paralela dos Cadernos do professor e do aluno, tomando como critério nossas perguntas de pesquisa. No Caderno do professor, pretendemos observar as instruções oferecidas a ele para a realização das atividades com os alunos, e como essas instruções podem auxiliá-lo em discussões pertinentes à cultura, tal como propomos na quarta pergunta de pesquisa. No Caderno do aluno, por sua vez, pretendemos, por meio das “Situações de Aprendizagem”, analisar textos e/ou atividades que contenham conteúdos culturais relevantes para análise.

Consideraremos as teorias apresentadas sobre a língua-cultura, a interculturalidade, a alteridade, a identidade, e a atual situação do inglês no mundo. Dessa forma, buscaremos vincular a análise com o embasamento teórico, bem como com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, para então respondermos às perguntas orientadoras desta pesquisa.

3.2 Análise dos materiais

3.2.1 Orientação sobre os conteúdos do bimestre no Caderno do professor

Inicialmente, nos deteremos nas orientações do bimestre oferecidas aos professores, no Volume 1 do Caderno do professor, a respeito dos conteúdos culturais. A análise dessa orientação mais geral dos conteúdos do bimestre em conjunto com as outras orientações específicas, que aparecerão ao longo das atividades no Caderno do professor, terá como objetivo responder à nossa quarta pergunta de pesquisa: *De que modo as instruções oferecidas pelo Caderno do professor podem auxiliá-los em discussões pertinentes à cultura?* Para respondê-la, recuperaremos os seguintes tópicos da fundamentação teórica: 2.1.3 Relação entre língua-cultura no ensino e as relações propostas por Kramsch; 2.2 Aspectos Interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas; e 2.6 O Inglês no mundo.

Na apresentação inicial do Caderno do professor há a “Ficha do Caderno”, com o título: *English around the world: cultural interactions* (“Inglês ao redor do mundo: interações culturais”). Esta ficha é comum a todos os Cadernos dos professores, com modificações no tema, nome da disciplina, área, etapa da educação básica, série, período letivo, temas e conteúdos. Observemos a ficha do Caderno analisado:

FICHA DO CADERNO	
<i>English around the world: cultural interactions</i>	
Nome da disciplina:	LEM – Inglês
Área:	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Etapa da educação básica:	Ensino Médio
Série:	1ª
Período letivo:	1º bimestre de 2009
Temas e conteúdos:	Contextos de usos da língua inglesa: mapeamento de países que a usam como língua materna Influência internacional dos usos da língua inglesa como língua estrangeira, reconhecimento de variações linguísticas Leitura de programas de intercâmbio e <i>e-mails</i> com depoimentos de intercambistas Produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio na internet voltado a estudantes que queiram aprender português no Brasil

Figura 1 - Ficha do Caderno do Professor, Volume 1

Faz-se necessário chamarmos a atenção para o período letivo do Caderno analisado, que se refere ao 1º bimestre de 2009. Consideramos o Caderno do ano de 2009, uma vez que, a partir daquela data, os Cadernos dos professores não foram mais editados ou atualizados. Dessa forma, apenas os Cadernos dos alunos foram atualizados e redistribuídos, para o ano de 2010. Sendo assim, tivemos que atentar, durante a análise dos dados, nas possíveis diferenças promovidas pela atualização dos Cadernos dos alunos.

Ao observarmos o título da “Ficha do Caderno”, e os temas e conteúdos apresentados, podemos antecipar que discussões a respeito dos aspectos culturais poderão emergir ao longo desse Caderno. Desse modo, a análise de como esses conteúdos serão apresentados torna-se pertinente, e esta será guiada por nossas perguntas de pesquisa.

Apresentada a ficha, encontramos em seguida, no Caderno do professor, o tópico “Orientação sobre os Conteúdos do Bimestre”. Consideramos necessário apresentar algumas

passagens deste texto, por se tratar de um direcionamento dado aos professores sobre o conteúdo a ser abordado no bimestre. Assim, o Caderno do professor apresenta:

propostas de atividades que têm como tema organizador a presença da língua inglesa no mundo, os países anglófonos, o inglês como idioma internacional e as possibilidades de interação cultural a partir da aprendizagem da língua inglesa. A partir desse grande tema, os alunos terão a oportunidade de desenvolver algumas habilidades e algum conhecimento sobre o idioma – ao conversarem sobre países onde ele é falado como primeira ou segunda língua – bem como o conceito de **lingua franca** (caso do inglês hoje, utilizado para a comunicação internacional). (p.8)

Percebemos, neste trecho, que há uma preocupação em mostrar como a língua inglesa é veiculada no mundo. Dessa maneira, julgamos importante, assim como Rajagopalan (2005), Breton (2005), Silva (2012) e outros autores, que os professores de LI estejam atentos às várias denominações que esta língua vem assumindo, visto que ela é usada para comunicação global.

Nesse sentido, notamos que palavras-chave como *países anglófonos*, *lingua franca* e inglês como *idioma internacional* aparecem no texto, porém sem explicação e/ou conceituação das mesmas. Nesse sentido, julgamos que, como as atividades propostas pelo Caderno foram organizadas ao redor desses termos, eles poderiam ser mais bem explicitados. Além disso, a clareza dos termos poderia auxiliar professores e alunos na compreensão de seus usos no plano *geopolítico* atual da LI no mundo (LACOSTE, 2005).

Para retomarmos as definições dos termos, propomos o seguinte esquema:⁸⁴

⁸⁴ Propomos esse esquema de modo a recuperar os termos usados para a LI no mundo, apresentados na fundamentação teórica, de acordo com os autores: Guimarães; Breton (2005); Silva (2012); Graddol (1997); Sheidolfer (2001); Gadriot-Renard (2005) e Rajagopalan (2003;2009) .

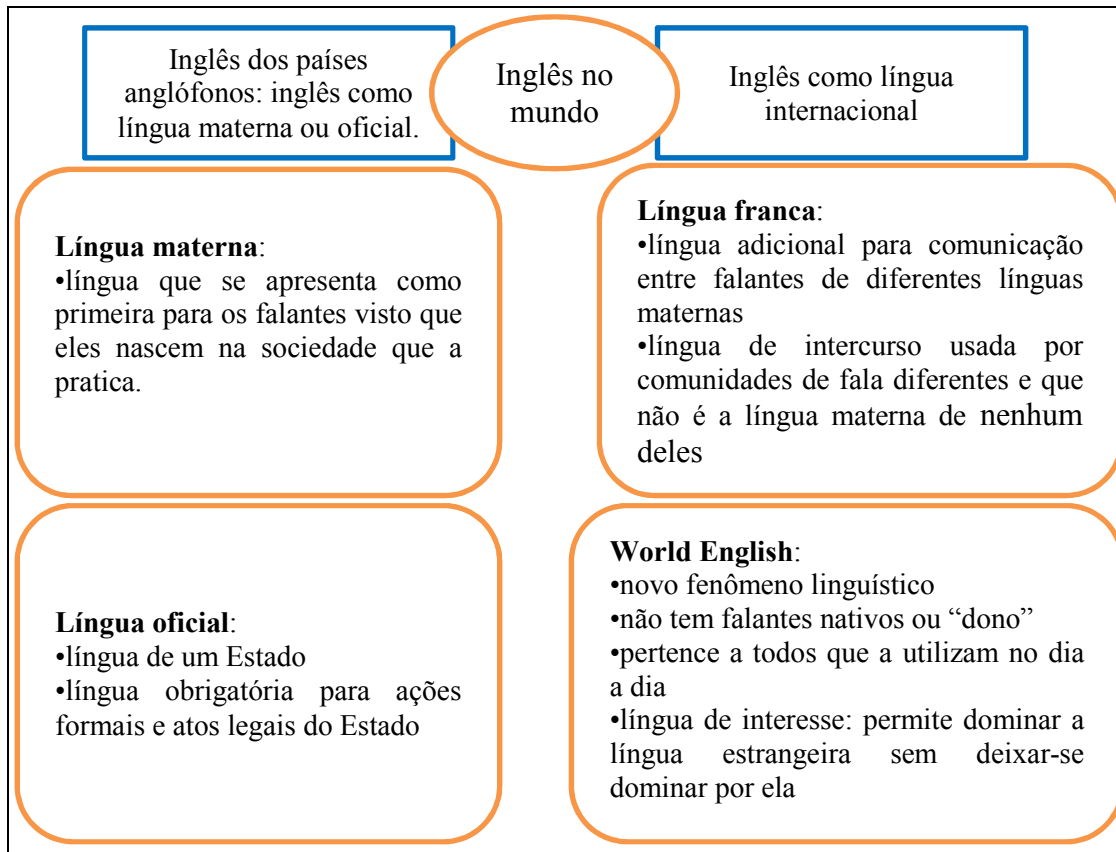


Figura 2 – Esquema: terminologias do inglês no mundo

A visualização e compreensão do uso atual da LI no mundo podem contribuir para formação dos alunos numa perspectiva crítica e cidadã (RAJAGOPALAN, 2005), visto que estes fazem parte desse processo de globalização. Portanto, defendemos que o professor necessita entender esse processo para, então, auxiliar os alunos a interagirem com pessoas de outras culturas e com seus modos de pensar e agir.

Prosseguindo nas orientações, os alunos, ao passarem para um novo ciclo – o Ensino Médio –, devem se formar como leitores mais críticos, sendo o objetivo maior fazer com que eles,

ao entrarem em contato com textos em inglês, ampliem seus conhecimentos sobre outras culturas e comunidades, sobre a própria língua inglesa e sobre si mesmos, desenvolvendo habilidades de pensamento mais complexas de uma perspectiva pluricultural (p.8)

Este objetivo, apresentado aos professores em relação à formação dos alunos é pertinente, vai ao encontro com os componentes da competência intercultural, trazidos por Byram, Gribkova e Starkey (2002) e apresentados na fundamentação teórica, tais como: o conhecimento, as habilidades de interpretar e relacionar, as habilidades de descoberta e interação e a consciência cultural crítica. Porém, cabe observar se as atividades propostas e os

textos encontrados nos Cadernos do professor e do aluno proporcionam este diálogo entre a cultura do outro e a cultura do aluno, nesta perspectiva, chamada por eles, na orientação, de “pluricultural”.

De acordo com as orientações, através do uso de programas de intercâmbio na internet, os alunos poderão refletir:

não apenas sobre a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também sobre a necessidade do convívio e da tolerância interculturais, já que as redes de comunicação no século XXI tornam-se cada vez mais sofisticadas (p.8).

Observamos que as orientações do Caderno não apresentam ao professor nenhum conceito sobre a interculturalidade, apesar de que o termo apareça de forma implícita no texto das orientações do bimestre.

Além disso, acreditamos que o uso da palavra “tolerância” nos remete a um sentido negativo quando associado à interculturalidade, já que, de acordo com Byram *et al.* (2002), Mendes (2004), Almeida Filho (2002) e Viana (2003), que os professores precisam sensibilizar os alunos a saber como agir em outra cultura, de forma a respeitar o outro, preservando, porém, as suas identidades. Dessa maneira, este processo não deve anular a cultura do aluno, pelo contrário, o professor pode auxiliá-lo a compreender as relações entre a sua cultura e a cultura do outro, algo que envolve a habilidade do professor de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas cujas identidades são diferentes.

No tópico “Metodologia e estratégias”, que faz parte das orientações, encontramos quatro premissas que sustentam a proposta pedagógica dos Cadernos do professor. Destacamos a primeira premissa que nos apresenta o conceito de língua como “[...] um complexo **instrumento** de interação social, **de ação e reação no mundo**, realizadas em práticas sociais contextualizadas e significativas para os interlocutores, que são participantes da interação” (grifo nosso).

Percebemos, pela definição, que o ensino e a aprendizagem da LE encontram-se ainda presos à concepção de língua como *instrumento*, como um novo código linguístico a ser aprendido pelos alunos e que envolve *ação e reação*, ou seja, a concepção de língua encontra-se também associada à prática comportamental behaviorista.

Esta ideia é reforçada pelo Caderno, ao pontuar que o conhecimento de uma língua envolve “[...] seu vocabulário, suas regras de organização gramatical, suas variáveis linguísticas, suas diferentes realizações em discursos, textos escritos e orais etc.”.

Essas variáveis, que envolvem o conhecimento de uma língua, colocam o ensino das estruturas linguísticas no primeiro plano por elencar os aspectos linguísticos como ensino de

vocabulário, regras gramaticais, variáveis linguísticas entre outros. Dessa maneira, entendemos que os outros aspectos necessários para o ensino e aprendizagem de uma LE, tais como o ensino dos conteúdos culturais, sequer são abordados nesta definição inicial de língua.

Apesar disso, não podemos deixar de destacar que a língua, nessa definição, é posta como um processo das interações sociais, como prática social, algo próximo ao que Bakhtin (1997) chama de língua viva: a língua que passa a integrar a vida por meio dos enunciados concretos de sujeitos em interação, colocando-a em movimento. A língua necessita de sujeitos interagindo uns com os outros. Consideramos ser relevante o Caderno apresentar um conceito de língua que apoie as práticas do professor, porém não sabemos teoricamente de quem é o conceito apresentado ou de onde ele foi retirado.

Segundo a orientação do Caderno, “[...] a escola é o lugar da cultura letrada” (p.10); no entanto, a aula de inglês é o lugar da “interação plurilinguística, benéfica à formação dos alunos” (p.10).

Notamos, nesta passagem, duas visões de cultura no contexto escolar: a da cultura letrada e a da diversidade cultural. Na primeira, notamos que a palavra cultura é usada como sinônimo de civilização e, portanto, segundo Thompson (2002), designando um processo geral do desenvolvimento humano de tornar-se “culto” ou “civilizado”. Nesse sentido, a cultura letrada está associada e depende da escolarização (MAGALHÃES, 2004), constituindo também um fator de elitização, uma vez que, de acordo com Barbosa (2007), há uma restrição dos conteúdos culturais a informações voltadas para a alta cultura. Nessa perspectiva, Byram *et al.* (2002) afirmam que enquanto a “cultura” ou Cultura (com “c” maiúsculo) dava ênfase para cultura erudita – na Literatura, nas Artes e na filosofia –, a noção de cultura recentemente é usada como estilo de vida compartilhado.

Embora as orientações nos chamem a atenção para a importância da diversidade cultural dos alunos – que ganha ênfase no ensino e aprendizagem de LI, visto que os alunos entram em contato com outras línguas-culturas –, percebemos que a cultura letrada é aquela que se destaca devido à preocupação com as competências de leitura e escrita no ensino de LI, já que a aquisição da competência oral, “[...]em língua inglesa, não é objetivo principal da educação escolar” (p.10).

Ao privilegiar a cultura letrada, outras formas de cultura, como as encontradas nas práticas culturais do dia a dia Porcher⁸⁵ (1996, *apud* Barbosa, 2007), dependentes, portanto, das interações sociais, permanecem no plano implícito. Dessa forma, concordamos com

⁸⁵ PORCHER, L. *Culture, cultures...*, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, número spécial, janvier, 1996, 124-129.

Barbosa (2007) que a língua cotidiana (a língua em uso), quando explicitada, possibilita que o aluno se insira e compartilhe dimensões simbólicas veladas da sua cultura e da cultura da língua que está aprendendo.

Entendemos que a escola precisa preocupar-se com a formação do aluno, tanto na “cultura letrada”, a fim de que ele participe dessa ordem cultural e ideológica dominante, quanto da “diversidade cultural”, permitindo que o aluno participe do universo de significados compartilhados pelas diferentes culturas dentro ou fora de seu país e/ou sua sala de aula, por meio do ensino e aprendizagem de LE.

Com a democratização do ensino houve um aumento do número de alunos com acesso a escola, e, portanto, acesso à “cultura letrada”. Porém, nessa inclusão, notamos uma exclusão, já que muitos desses aprendizes não se identificam com essa língua-cultura encontrada na escola. Da mesma forma, provavelmente não se identificarão com o ensino e aprendizagem de uma nova língua-cultura estrangeira, caso permaneçamos repetindo as mesmas regras de ensino tanto para língua materna quanto para língua estrangeira; regras essas que estabilizam a língua-cultura a um padrão ideal do que os alunos precisam aprender.

Acreditamos, portanto, que é preciso um equilíbrio no trabalho em sala de aula, respeitando a cultura dos aprendizes inseridos neste processo de ensino e aprendizagem de LI e auxiliando-os também a respeitar o outro que possui uma cultura diferente da sua. Nesse sentido, o professor precisa ser o mediador desses “fazer culturais” (como a própria Proposta Curricular para a disciplina de LEM nos sugere), a fim de preparar os alunos para os desafios reais dentro e fora da escola. Sendo assim, julgamos que as orientações oferecidas ao professor necessitam ser claras, com o intuito de facilitar e auxiliar seu trabalho em sala de aula, sem despejar toda essa responsabilidade unicamente sobre ele.

Elaboramos o seguinte esquema dos resultados da análise, que nos auxiliará a responder a quarta pergunta de pesquisa:

Pontos Positivos	Conteúdos Culturais nas Orientações do Bimestre	Pontos Negativos
a “Ficha do Caderno” antecipa que esses conteúdos serão trabalhados no bimestre		conceito de língua apresentado não considera os conteúdos culturais
alunos como leitores críticos contribuem para o trabalho com os componentes da competência intercultural	o termo interculturalidade aparece, mas não há sua conceituação; sentido negativo de “tolerância” intercultural	
preocupação em mostrar como a LI é veiculada no mundo	↔	falta conceituação e/ou explicação dos termos usados para LI no mundo
propõe abordar a diversidade cultural (interação plurilingüística) no ensino de LI	↔	privilegia o ensino da “cultura letrada”, a preocupação com as competências de leitura e escrita

Figura 3 - Conteúdos Culturais encontrados nas Orientações do Bimestre do Caderno do Professor, Volume 1

3.2.2 Análise dos Cadernos do professor e do aluno

Na presente análise, pretendemos observar os Cadernos do professor e do aluno paralelamente, visto que em ambos os Cadernos encontramos as mesmas atividades.

No Caderno do professor, pretendemos analisar as instruções oferecidas a ele relacionadas aos conteúdos culturais encontrados nas atividades. No Caderno do aluno, por sua vez, pretendemos, por meio das “Situações de Aprendizagem”, analisar textos e/ou atividades que contenham conteúdos relevantes ao nosso foco. Lembramos que os Cadernos analisados referem-se à disciplina de Língua Inglesa da primeira série do Ensino Médio, Volume 1.

Nossa análise será guiada pelas perguntas de pesquisa. Dessa maneira, realizadas as análises, pretendemos juntá-las em respostas para as perguntas de pesquisa propostas.

O Caderno, tanto do professor quanto do aluno, é dividido em quatro “Situações de Aprendizagem”, sugeridas por bimestre. Antes de cada “Situação de Aprendizagem”, no Caderno do professor, é apresentado um quadro, uma espécie de pequeno planejamento de aula, com o tempo previsto, conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias de ensino, recursos e avaliação.

Verificaremos, portanto, os quadros, as instruções e as atividades apresentadas, lembrando que nos focaremos nos conteúdos culturais a serem trabalhados.

- **Situação de Aprendizagem 1**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: presença da língua inglesa no mundo (conceitos: primeira língua, ou L1; segunda língua, ou L2, língua estrangeira).

Competências e habilidades: leitura: localizar e analisar informações específicas em um texto, reconhecer seu tema geral e a organização do gênero, antecipar informações em um texto.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.

Recursos: bandeiras de países que falam o inglês como língua materna e folhas de atividade.

Avaliação: avaliação processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Figura 4 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p.14)

Observamos que, nessa primeira Situação, o título “Where English is Spoken: Facts and Figures”⁸⁶, e os conteúdos e temas “presença da língua inglesa no mundo”, pressupõem o que poderá ser esperado nas atividades. Dessa forma, notaremos se os conceitos de língua inglesa no mundo, de inglês como primeira língua ou L1, e segunda língua, L2 ou LE, aparecem nas instruções para auxiliar os professores, ou se permanecem sem conceituação ou explicação como observamos na análise das “Orientações do Bimestre”.

Partimos, portanto, para a análise das atividades dessa “Situação de Aprendizagem 1”, apontando os objetivos e as instruções de cada atividade.

Para primeira atividade, observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.17):

Objetivos: sintonizar os alunos ao tema da atividade, conhecer os países cuja língua oficial é o inglês e compará-los com os de língua portuguesa; conhecer os conceitos de língua estrangeira e de *lingua franca*; discutir a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras no mundo.

⁸⁶ Tradução nossa: “Onde a Língua Inglesa é falada: fatos e figuras.”

No entanto, antes da primeira atividade, o Caderno sugere um *warm up*⁸⁷ para o professor com o seguinte **procedimento**:⁸⁸ “[...] escreva na lousa as expressões: U2 – Oscar – Miami – koala – football – hip-hop” (p.17), e pergunte à classe o que essas expressões têm em comum. Espera-se que os alunos percebam que as expressões estão relacionadas à cultura de países que falam inglês.

Julgamos que, por meio da pergunta realizada aos aprendizes – “O que as expressões na lousa têm em comum?” –, dificilmente haverá relação, por parte dos alunos, entre as palavras e a cultura de países anglófonos, uma vez que acreditamos que a pergunta sugerida não propicia esta reflexão. Dessa forma, a instrução do Caderno, neste caso, não auxilia o professor a abordar os conteúdos culturais, pois a pergunta a ele sugerida não direcionará o aluno a reconhecer a cultura dos países por detrás das palavras, como nos aponta a resposta ofertada pelo Caderno do professor:

Respostas - U2: banda de rock irlandesa; Oscar: famoso prêmio de cinema norte-americano; Miami: cidade nos Estados Unidos (EUA), famosa pela quantidade de turistas e pela comunidade de latinos; koala: urso típico da Austrália; football: esporte inventado por Charles Miller na Inglaterra (na variante americana soccer); hip-hop: gênero de música norte-americano. (p.17)

Propomos a adaptação da pergunta sugerida pelo *warm up* para que os alunos alcancem a resposta que se espera deles. Por isso, entendemos que seria interessante o professor perguntar a eles “Quais os países no qual o inglês é a língua oficial ou primeira língua?”, antecipando o conhecimento de mundo, a “bagagem cultural” dos alunos. Para tanto, o professor precisaria explicar o que se entende por “língua oficial” e por “primeira língua”, como já discutimos na seção anterior das “Orientações do Bimestre”. Após esse breve esclarecimento, o professor pode anotar os países que os aprendizes citarem na lousa, para então escrever as palavras sugeridas pelo *warm up*, pedindo a eles para relacionarem as palavras com os países. Dessa forma, com uma atividade inicial, simples, de aquecimento – como o termo *warm up* nos remete – podemos trazer os aprendizes para a interação em sala de aula, fazendo com que eles participem e construam conhecimentos com o professor. Por meio do ensino de línguas, o professor abordará a cultura, língua-cultura, ocupando o mesmo lugar (ALMEIDA FILHO, 2002), sem separar, portanto, os limites de onde começa a língua e termina a cultura (KRAMSCH, 1998).

Sugerida a adaptação do *warm up*, analisaremos, em seguida, a primeira atividade do Caderno do professor:

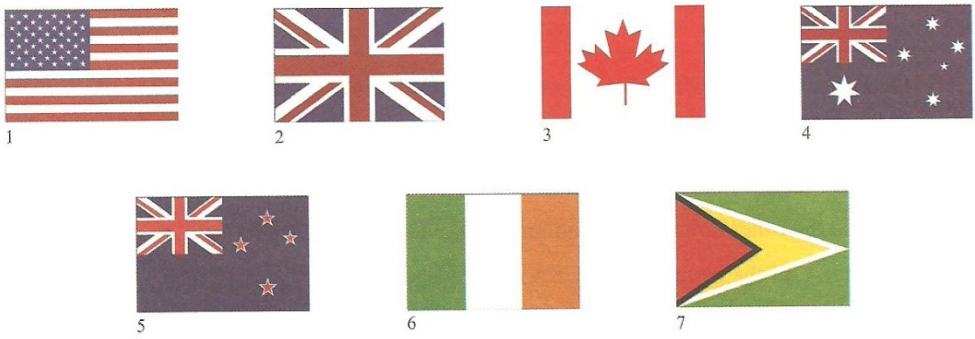
⁸⁷ Tradução nossa: Atividade de aquecimento. É uma atividade rápida, geralmente proposta no início da aula para começar a discutir determinado assunto.

⁸⁸ Grifo nosso. Encontramos os procedimentos das atividades no caderno do professor.

Figura 5 - Atividade 1, Caderno do Professor (p.21)

1. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions.

a) Study the flags below. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?



The image shows seven flags arranged in two rows. The first row contains flags 1 through 4, and the second row contains flags 5 through 7. Each flag is labeled with a small number below it.

Procedimento do Caderno: ler o enunciado da atividade e explicá-lo para os alunos. Talvez, eles reconheçam facilmente a bandeira dos EUA, mas não as outras; se necessário escrever o nome dos países de forma aleatória na lousa e pedir para os alunos em duplas levantarem hipóteses sobre a relação correta da bandeira com o país. No final, corrija as respostas oralmente.

No enunciado da atividade “a) Study the flags bellow. They all represent countries where English is spoken as a first language. Do you know their names?”⁸⁹, percebemos novamente o uso do termo *first language* (primeira língua). Dessa forma, se o professor já explicou este termo no *warm up*, pode tranquilamente continuar a atividade sem ter que explicá-lo outra vez.

O procedimento da atividade auxilia o trabalho do professor com os alunos que, eventualmente, poderiam ter dificuldade para identificar as bandeiras, sugerindo ao professor que escreva o nome dos países na lousa de forma aleatória. Lembramos que o próprio *warm up* suscitaria o nome desses países anteriormente, com a possibilidade de ajudar os aprendizes na realização desta atividade.

Notamos, pela maneira como a atividade foi proposta – ligar, de maneira direta, o nome do país a sua bandeira, sem reflexão do que a bandeira representa para o país –, que a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz a esta atividade. A bandeira é posta como um objeto, um instrumento material, adquirido pelo indivíduo como membro da sociedade; podendo ser ela comparada, classificada e analisada formalmente.

⁸⁹ Tradução nossa: “a) Examine as bandeiras abaixo. Todas elas representam países onde o Inglês é falado como primeira língua. Você sabe o nome desses países?”

Retomando os objetivos iniciais da atividade 1, percebemos que a atividade, do modo como foi sugerida, não contempla todos os objetivos apresentados. Dessa forma, por meio da atividade, os alunos poderão conhecer alguns países cuja língua oficial é o inglês; no entanto, o professor lhes poderia explicar que não são apenas esses países, apresentados na atividade, que utilizam a língua inglesa para comunicação. Além disso, o professor poderia iniciar a discussão sobre os conceitos de LE e de *lingua franca* bem como sobre a importância da aprendizagem de LEs no mundo, visto que estes termos aparecem no objetivo da atividade 1 e não são trabalhados. Do mesmo modo, a comparação com os países de língua portuguesa não é contemplada nessa primeira atividade. Observamos, portanto, que os objetivos iniciais vão além daquilo que é proposto pela atividade. Por isso, sugerimos algumas discussões a respeito dos conteúdos culturais que poderiam ser explorados a partir dessa primeira atividade.

Nesse sentido, se considerarmos que as bandeiras são símbolos culturais, poderíamos explorá-las como representações da identidade nacional do país, mostrando para os alunos esse movimento de identificação cultural (HALL, 2006) que cria a ilusão/crença de pertencimento de a “uma nação, uma língua, uma cultura” (RAJAGOPALAN, 2009) e à “comunidade imaginada” (ANDERSON, 1983).

Para tanto, a discussão poderia partir de perguntas simples – cujas respostas, no entanto, são problematizadoras –, que conduziriam o aluno à reflexão intercultural, tais como: “O que é uma bandeira?”; “O que ela representa para você?”; “O que ela representa para o seu país?”; “Qual a diferença da bandeira do seu país em relação à bandeira de outro país? Ou elas representam a mesma coisa?”. Além da discussão em sala de aula, os alunos poderiam pesquisar a respeito da bandeira nacional e também das bandeiras que aparecem na atividade 1, procurando suas respectivas histórias, o sentido das cores, das formas etc. Dessa forma, ao apresentarem suas pesquisas, o professor poderia incentivar o diálogo intercultural em sala de aula, no sentido de aproveitar os fatos e as informações trazidas pelos alunos, de modo a retirar deles(as) os **sentidos culturais** (KRAMSCH, 1993), possibilitando interpretações, tanto do professor quanto dos alunos, em relação à própria cultura e à cultura do outro. Além disso, o professor pode usar a pesquisa dos alunos para explicá-los que as particularidades de cada bandeira – com suas histórias, suas cores, as suas ilustrações – representam a cultura nacional do país. Dessa forma, o professor pode “brincar” com o jogo das identidades, perguntando aos alunos se eles identificam-se com a sua bandeira, com o que ela representa. Essa atividade pode auxiliar os alunos a perceberem que apesar deles pertencerem à mesma cultura nacional, suas identidades, possivelmente, são diferentes (HALL, 2006).

Concluimos pela análise da primeira atividade que:

- o procedimento oferecido para o professor no *warm up* não possibilita que os alunos cheguem à resposta esperada. Nesse sentido, sugerimos uma alteração no *warm up* pensando no que era esperado dos alunos e notamos que essa alteração poderia auxiliar o professor a entrar na primeira atividade;
- o procedimento da primeira atividade ajuda o trabalho do professor com os alunos caso eles tenham dificuldade para identificar as bandeiras;
- a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz à atividade;
- é possível sugerir discussões e outras atividades a respeito dos conteúdos culturais a partir dessa atividade.

Na segunda atividade, observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.17):

Objetivos: reconhecer o assunto geral de um texto e as características do gênero tabela.
Tempo previsto: 15 a 20 minutos.

Embora não tenhamos encontrado nenhum conteúdo cultural a ser trabalhado nesses objetivos, veremos pela análise da segunda atividade se esse conteúdo aparece:

Figura 6 - Atividade 2, Caderno do Professor (p.21)

2. Read the text quickly. What does it talk about?

English and Portuguese in the world							
English				Portuguese			
Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers	Countries	Population (million)	% of native speakers	Native speakers
United States	286	86	246	Brazil	175	100	175
United Kingdom	59	97	57	Portugal	10	100	10
Canada	32	63	20	Angola	13.5	60	8.1
Australia	20	85	17	Mozambique	18.6	20	3.7
New Zealand	4	95	3.8				
Ireland	4	95	3.8				
TOTAL	405		347.6	TOTAL	217.1		196.8

Fonte: SCHÜTZ, Ricardo. "O Inglês e o Português no Mundo". English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

Procedimento do Caderno: o professor deve ajudar o aluno a identificar o gênero tabela por meio da pergunta: "Que tipo de texto é este?"; do mesmo modo, a fonte, um *site* da

internet, através das perguntas: “De onde a tabela foi extraída?”, “Qual a sua fonte?”; e o número de países que falam língua inglesa e portuguesa no mundo. Por fim, ajudar os alunos a compreender palavras-chave como *countries* (países) e *native speakers* (falantes nativos).

Julgamos que o enunciado da segunda atividade – “Read the text quickly. What does it talk about?” – ⁹⁰ é coerente com o procedimento apresentado pelo Caderno do professor, por permitir, com seu auxílio, que o aluno identifique a tabela, sua fonte e observe onde a língua inglesa e a língua portuguesa são faladas no mundo, bem como a porcentagem de falantes nativos (*native speakers*) nos países que falam a língua inglesa e nos que falam a língua portuguesa.

No entanto, apesar de o procedimento alertar os professores sobre a importância dos aprendizes compreenderem palavras-chave, como *countries* (países) e *native speakers* (falantes nativos), o procedimento não apresenta nenhuma definição e/ou discussão sobre o uso do termo *native speakers*, deixando esse trabalho para o professor.

Antes de sugerirmos uma definição de falante nativo que possa ajudar o professor, precisamos deixar claro que esta noção “[...] costuma ser estabelecida de forma simplista, limitando-se a uma classificação com base na competência comunicativa do falante” (PALMA, 2011, p.29).

De acordo com Davies⁹¹ (1991, *apud* Palma, 2011), o falante nativo é o que apreende a primeira língua na infância, período em que a língua aceitável e produtiva na gramática é intuitiva. Esse falante é capaz de produzir discurso fluente e criativo, além de poder traduzir e verter textos orais e escritos de e para sua língua. O nativo, portanto, segundo Davies (1991, *apud* Palma, 2011), trata-se:

daquele falante que domina as principais estruturas e regras gramaticais da língua (competência linguística), além de conhecer suas convenções culturais e os comportamentos esperados daquela comunidade de fala (competência comunicativa). (p. 27)

Entendemos que o conceito de falante nativo é carregado de ideologia (RAJAGOPALAN, 2009, p.69), visto que, no ensino e aprendizagem de língua, a concepção de nativo foi “[...] marcada por um grau de veneração desmedida”, de tal maneira que os alunos eram incentivados a imitar o falante nativo tanto na competência linguística quanto no conhecimento sobre o país e sua cultura (BYRAM, 2002). Dessa forma, o falante nativo, para o ensino e aprendizagem de línguas, seria um modelo a ser imitado.

⁹⁰ Tradução Nossa: Leia o texto rapidamente. Qual é o assunto do texto?

⁹¹ DAVIES, A. *The native speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

Porém, sabemos que o processo de aprendizagem de línguas não é tão simples, não basta o aluno imitar o falante nativo para, então, alcançar todo o conhecimento deste falante, embora reconheçamos que esta crença foi perpetuada por certo tempo no ensino e aprendizagem de LI no Brasil.

Outro fator que, acreditamos, poderia ser discutido com a utilização da tabela na atividade dois, refere-se às variantes linguísticas que encontramos entre os países com falantes da LI, e também entre aqueles com falantes da LP. O professor poderia explicar para os alunos que o inglês falado nos Estados Unidos não é necessariamente igual ao inglês falado em outros países figurados na tabela (Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Irlanda). Da mesma forma, que a língua portuguesa falada no Brasil não é necessariamente igual ao português falado nos outros países que estão na tabela (Portugal, Angola e Moçambique). As línguas nesses países têm proximidades que possibilitam algum entendimento – por exemplo, no diálogo entre um brasileiro e um português –, mas também diferenças no plano lexical, sintático, fonológico, dentre outros, podendo causar estranhamento.

Sugerimos esse tipo de discussão uma vez que possibilitaria aos alunos desenvolverem consciência mais crítica em relação a sua cultura e à cultura do outro. Além disso, essa discussão poderia ajudar no sentido de que os conteúdos culturais implícitos nas informações da tabela tornem-se explícitos para o professor e para os aprendizes. Ainda, poderia contribuir para alcançar um dos objetivos apresentados na “Orientação do Bimestre”, que se trata do incentivo para formar os alunos como “leitores críticos”.

Notamos que a atividade dois apresenta a fonte de onde a tabela foi retirada⁹². A apresentação da fonte é fundamental, uma vez que permite a validação das informações mostradas na tabela. Além disso, permite ao professor trabalhar em sala de aula com material autêntico, tendo este material credibilidade e ligação com a realidade cultural do país alvo (KRAMSCH, 1993). O acesso à página da internet permite que o aluno e o professor tenham conhecimento de outros dados que não foram postos na segunda atividade, mas que também são interessantes. Como exemplo, podemos citar o seguinte trecho: “Além dos 4 países de língua portuguesa acima⁹³ relacionados, cabe mencionar mais 4, onde o português é usado como língua oficial: Cabo-Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, e Timor Leste”.

Podemos concluir com a análise da segunda atividade que:

⁹² Fonte: SCHÜTZ, Ricardo. O Inglês e o Português no mundo. *EnglishMade in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Acesso em: 15/11/2008.

⁹³ Refere-se à tabela da atividade dois.

- o enunciado da atividade é coerente com o procedimento encontrado no Caderno do professor, auxiliando-o a trabalhar com a tabela;
- orienta-se ao professor mostrar palavras-chave como *countries* e *native speakers* para os alunos, porém o procedimento não apresenta nenhuma explicação e/ou definição das palavras;
- *native speakers* é um termo ideologicamente marcado;
- ela possibilita discussões de conteúdos culturais que vão além da atividade proposta e que incentivariam o aluno como “leitor crítico”;
- ela apresenta a fonte de onde foi retirada, portanto, o material usado pela atividade é autêntico.

Na quarta atividade observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.19):

Objetivos: mobilizar conhecimento prévio de mundo; antecipar informações contidas em um texto.
Tempo previsto: 20 a 30 minutos.

Verificaremos em que sentido a atividade quatro mobiliza conhecimento prévio de mundo do aluno e como auxilia para antecipar o texto que aparece logo em seguida na atividade cinco.

Figura 7 - Atividade 4, Caderno do Professor, p.22

4. Work in groups. In Portuguese, discuss the questions below:
- a) What is the other language Canadians speak? Do you know why? (★) ✓
 - b) Why don't all the people in the USA speak English?
 - c) Do you know any countries where English is spoken as a second language?
 - d) Why is English considered an international language?
 - e) What are the differences between American and British English varieties?

Procedimento do Caderno: escrever na lousa: *first language*, *second language*, *lingua franca*. Explicar aos alunos estes conceitos:

first language (primeira língua) é a língua que falamos e aprendemos para nos comunicar nas práticas sociais cotidianas nos lugares em que vivemos; *second language* refere-se à segunda língua que uma pessoa aprende depois da materna, ou é a outra língua oficial de um país que pode ser falada e usada em determinadas comunidades e regiões como francês no Canadá. Já o conceito de *lingua franca* (a

expressão é latina, portanto sem acento no “i”) refere-se ao idioma adotado para estabelecer a comunicação entre grupos de falantes linguisticamente distintos. Atualmente a língua inglesa é considerada *lingua franca*, pois é por meio dela que boa parte das pesquisas científicas são divulgadas e o comércio internacional é realizado. O latim (na Antiguidade e na Idade Média) e o francês (entre os séculos XVII e XIX) já tiveram esse *status*. (Caderno do professor, p.19)

Após explicar os conceitos, os alunos, em pequenos grupos, tentarão responder as perguntas da atividade 4. Feita a atividade, o professor pode escolher alguns alunos para responder as questões para a turma, mas não deve intervir nas respostas, visto que elas serão verificadas após a leitura do texto, na atividade seguinte.

Notamos que outra vez, no procedimento do Caderno do professor, o professor é orientado a explicar alguns conceitos como *first language*, *second language*, *lingua franca* para os alunos. Porém, pela primeira vez, o Caderno traz explicações aos professores acerca do que tratam estes conceitos. Por um lado, julgamos a apresentação desses conceitos como algo positivo, por motivar o professor a trazer termos, tão presentes no ensino e aprendizagem de línguas, para a sala de aula. Por outro, acreditamos que estes conceitos deveriam ser apresentados anteriormente no Caderno do professor, visto que desde a primeira atividade, como analisamos, estes conceitos já apareciam.

Como dissemos, consideramos relevante a apresentação dos conceitos de língua no procedimento oferecido aos professores, porém notamos que não há fonte de consulta ou referência bibliográfica de sua proveniência, algo que consideramos essencial, uma vez que estamos analisando um documento, como destacamos em nossa metodologia. Dessa forma, ao analisarmos o Caderno como *documento*, destacamos três critérios apresentados por Cellard (2008) em nossa metodologia como importantes: **a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave; e a lógica interna do texto.** Notamos, portanto, que os conceitos-chave aparecem e estão associados com as perguntas da atividade 4. Por isso, precisam ser explicados. Porém, quando há explicação, atestamos a não confiabilidade na autenticidade e na natureza do texto apresentado, uma vez que não há nem fonte bibliográfica nem referência a autores que explicariam, portanto, a proveniência dos textos apresentados no procedimento.

Num primeiro momento, como o próprio enunciado da atividade quatro sugere – “4. Work in groups. In Portuguese, discuss the question below.”⁹⁴, os alunos devem tentar responder as atividades usando o “conhecimento prévio de mundo”, como aparece no objetivo da atividade. Percebemos que a proposta da atividade pode promover a interação entre os

⁹⁴ Tradução nossa: Trabalhe em grupo. Discuta as perguntas abaixo, em português.

alunos, embora se sugira que a discussão seja em português. Até compreendemos que a atividade siga um dos princípios da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, no que se refere à *prioridade da competência de leitura e de escrita*. Porém, ainda que não seja este o objetivo da nossa pesquisa, julgamos que os alunos das escolas públicas precisam utilizar a LI também para comunicação. Os aprendizes não podem ser marginalizados deste conhecimento, principalmente se destacarmos o papel importante que a LI assume hoje no mundo. Dessa maneira, acreditamos que os professores podem incentivar seus alunos a falarem a LI numa perspectiva mais crítica, como nos propõe Rajagopalan (2005), a fim de “empoderar” os aprendizes no sentido de auxiliá-los a “dominar a língua estrangeira, em vez de *se deixar ser dominado* por ela”. Para tanto, precisamos levar em consideração a realidade da escola e de cada sala de aula, visto que, dependendo da dificuldade dos alunos, concordamos que o uso da LP possa auxiliá-los em alguns momentos da discussão.

Compreendemos que a maneira como a atividade foi proposta incentivando os aprendizes a buscarem respostas por meio dos seus conhecimentos de mundo e associando esses conhecimentos a fatores sociais e históricos implícitos nas questões, podemos dizer que a atividade pressupõe a *concepção estrutural* de cultura, como afirma Thompson (2002). Dessa forma, a abordagem cultural poderá aparecer simbolicamente nas expressões significativas produzidas pelos alunos ao tentarem responder as perguntas, num contexto socialmente e historicamente estruturado. Para exemplificar a *concepção estrutural* que percebemos na atividade 4, podemos citar a primeira pergunta proposta para os alunos pelo Caderno: “a) What is the other language Canadians speak? Do you know why?”.⁹⁵ A resposta sugerida pelo Caderno, esperada dos alunos, refere-se: “a) Francês (French). Devido ao processo histórico de colonização”.

Portanto, a pergunta abre para possíveis significados, interpretações dos alunos, num contexto oferecido, ou seja, no Canadá.

Porém, notamos que a resposta sugerida pelo Caderno dos professores fecha essas possibilidades que encontramos na pergunta, visto que a língua francesa é a outra **língua oficial** falada no Canadá; da forma como a pergunta foi feita, porém, outras variantes linguísticas faladas no Canadá poderiam também ser citadas pelos aprendizes e levadas em consideração na resposta. Para ilustrar a diversidade linguística presente no Canadá, destacamos um site⁹⁶ que apresenta dados estatísticos do último censo (2011) do país. De

⁹⁵ Tradução nossa: Qual é a outra língua falada pelos canadenses? Você sabe por quê?

⁹⁶ <www.statcan.gc.ca>. Acesso em 7/12/2012.

acordo com as estatísticas deste censo, “mais de 200 línguas foram registradas, no censo da população de 2011, como línguas usadas em casa ou línguas maternas”.⁹⁷

Portanto, além da língua inglesa e da língua francesa, que são as línguas oficiais usadas no Canadá, foram registradas mais de 200 outras línguas usadas pela população desse país. Entre elas, o texto do censo cita as línguas usadas pelos imigrantes: “mais de 40% da população de língua imigrante no Canadá tem língua materna de origem europeia, enquanto pessoas com uma das várias línguas asiáticas, como sua língua materna, englobam 56% da população de língua imigrante no país”.⁹⁸

Além das línguas usadas por imigrantes, o Canadá apresenta variedade de línguas aborígenes: “de acordo com o censo de 2011, quase 213.500 pessoas declararam uma língua aborígene materna e aproximadamente 213.400 pessoas declararam ser falantes de uma língua aborígene mais frequentemente ou regularmente em casa”.⁹⁹

Outro fator, que entendemos como significativo para essa discussão das línguas faladas no Canadá, refere-se às línguas oficiais do país: a língua inglesa e a língua francesa, como variantes diferentes, por exemplo, da língua inglesa usada nos Estados Unidos e da língua francesa usada na França. Dessa forma, o professor poderia mostrar algumas das particularidades do inglês usado no Canadá, possibilitando um diálogo com a pergunta: “e)What are the differences between American and British English varieties?”.¹⁰⁰ Este diálogo poderia contribuir para mostrar outras variações entre as línguas inglesas, sem necessariamente permanecer nessa comparação habitual entre inglês britânico e americano, geralmente privilegiada pelos LDs de ensino e aprendizagem de LI. Portanto, a especificidade de cada língua envolve uma realidade cultural compartilhada (KRAMSCH, 1998) pelos membros de uma comunidade, que criam significados convencionais e de identificação própria de si e do outro (“o diferente de mim”).

A diferença entre o inglês britânico e americano, proposta pela questão, encontra-se no plano lexical,¹⁰¹ ou seja, enquanto no inglês britânico utilizam-se os termos *taxi*, *rubber*, *queue*, no inglês americano utilizam-se *cab*, *eraser*, *line* palavras escritas de forma diferente, porém com o mesmo significado, respectivamente. Destacamos que as diferenças entre as

⁹⁷ “More than 200 languages were reported in the 2011 Census of Population as a home language or mother tongue”.

⁹⁸ “More than 40% of the immigrant-language population in Canada have a mother tongue of European origin, while persons with one of the various Asian languages as their mother tongue comprise 56% of the immigrant-language population in the country”.

⁹⁹ “According to the 2011 Census, almost 213,500 people reported an Aboriginal mother tongue and nearly 213,400 people reported speaking an Aboriginal language most often or regularly at home”.

¹⁰⁰ “Quais são as diferenças entre as variedades do inglês americano e do britânico?”

¹⁰¹ Os exemplos das diferenças lexicais citadas encontram-se no texto da atividade 5.

variantes de língua inglesa podem ocorrer também em outros planos como, por exemplo: sintático: regras gramaticais, ordem das frases, relações das palavras na frase; fonológico: entonação, pronúncia; semânticos: significado das palavras numa língua, expressões idiomáticas; dentre outros. Essas diferenças, por conseguinte, acentuam a particularidade de cada língua-cultura inglesa.

A fim de analisarmos as outras perguntas (b, c e d), apresentadas no exercício quatro, consideramos relevante trazer o texto da atividade cinco com intuito de notarmos como ele poderia auxiliar os alunos a tentarem responder a essas questões.

Figura 8 - Atividade 5, Caderno do Professor, p.7

5. Read the text below to find if your answers to questions in activity 4 are right. You may not find all the answers.

The International Language: English!

English is present in our daily lives. If you have access to the Internet, most of the information there is in English, if you like listening to pop songs, lots of them are in English, if you go to the cinema, most film productions are in English; in other words, we get in contact with English all the time.

There are about 700 million speakers of English around the world. In some countries it is the first language, like in the USA and the United Kingdom. In Canada, for example, people speak English and French as official languages. In other countries like in South Africa, Pakistan and India, it is the second official language. And we cannot forget people who need to speak the language for professional reasons: the world of science and business uses English as a means of communication. In this sense, English is considered a “*lingua franca*”.

But is the language the same in all these contexts of use? Of course not. There are many different kinds of English. For example, a British person would call a taxi to go home, but an American would call a cab; a student at school in the USA uses an eraser, whereas a school boy in England uses a rubber. And an American inside a bank waits in line, whereas a British waits in a queue.

O objetivo dessa atividade se encontra no Caderno do professor (p.19):

Objetivo: verificar a veracidade de informações a partir da leitura de um texto.
Tempo previsto: 30 minutos.

As informações desse texto servem de auxílio para os alunos responderem as questões da atividade quatro, como nos indica o enunciado: “5. Read the text below to find out if your answers to questions in activity 4 are right. You may not find all the answers”.¹⁰² Observamos

¹⁰² Tradução nossa: “Leia o texto abaixo para descobrir se suas respostas para as questões do exercício 4 estão corretas. Você pode não encontrar todas as respostas.”

pela leitura do texto que a única resposta que nele não podemos encontrar refere-se à pergunta b, na questão 4: “b) Why don’t all the people in the USA speak English?”¹⁰³ A resposta sugerida pelo Caderno do professor para esta questão segue: “b) Há muitas comunidades de imigrantes nos EUA e as línguas faladas por eles também influenciam a língua inglesa, como o espanhol”(p.20). Dessa forma, para responder a essa questão, necessariamente, ou algum aluno da sala precisaria ter esse conhecimento – como conhecimento prévio de mundo, como nos sugere os objetivos da atividade 4 – e compartilhá-lo com a sala, ou o professor precisaria auxiliá-los para o encaminhamento da resposta, visto que o texto não apresenta esta informação.

Para responderem as questões ‘c’ – Do you know any countries where English is spoken as a second language? –¹⁰⁴ e ‘d’ – Why is English considered an international language? –,¹⁰⁵ os alunos precisariam saber conceitos do que é segunda língua e do inglês como língua internacional.

Dessa maneira, como observamos no procedimento da atividade quatro, os professores são orientados a explicar esses conceitos para facilitar a compreensão dos aprendizes, de modo que possam responder a essas questões. Notamos que a resposta para questão ‘c’ permite que os alunos contribuam com seus conhecimentos, porém, caso eles tenham dificuldades para respondê-la, o texto da atividade cinco os auxilia na elaboração da resposta, como percebemos no trecho: “In other countries like in South Africa, Pakistan and India, it is the second official language”.¹⁰⁶ O professor poderia explorar a língua inglesa e sua importância no âmbito mundial na questão ‘d’, visto que são inúmeros os motivos que fazem hoje do inglês uma língua internacional. O texto apresenta alguns desses motivos:

“If you have access to the Internet, most of the information there is in English, if you like to listening to pop songs, lots of them are in English, if you go to the cinema most film productions are in English (...) we cannot forget people who need to speak the language for professional reasons: the world of science and business uses English as a means of communication”.¹⁰⁷

Além disso, o professor poderia trazer para a sala de aula conhecimentos da área de ensino e aprendizagem de LI em relação o uso do Inglês no mundo como língua internacional,

¹⁰³ Tradução nossa: “Por que nem todas as pessoas nos Estados Unidos falam inglês?”

¹⁰⁴ Tradução nossa: “Você conhece alguns países onde o inglês é falado como segunda língua?”

¹⁰⁵ Tradução nossa: “Por que o Inglês é considerado uma língua internacional?”

¹⁰⁶ Tradução nossa: “Em outros países como na África do Sul, Paquistão e Índia, ela é [o inglês é] a segunda língua oficial.”

¹⁰⁷ Tradução nossa: “Se você tiver acesso a Internet, a maioria da informação que há nela é em Inglês, se você gosta de escutar músicas ‘pop’, muitas delas estão em Inglês, se você vai ao cinema a maioria das produções dos filmes são em Inglês (...) não podemos nos esquecer das pessoas que precisam falar a língua inglesa por questões profissionais: no mundo da ciência e dos negócios o uso do Inglês como meio de comunicação.”

envolvendo, portanto os conceitos de inglês como a *lingua franca*, o *World English* (RAJAGOPALAN, 2009), e o inglês como língua falada nos países anglófonos. Acreditamos que, trazendo esses conceitos para a sala de aula, o professor poderia tentar engajar os alunos no cenário atual da LI no mundo, a fim de possibilitar uma visão mais crítica deles em relação ao texto que leram, na atividade cinco, e ao mundo em que estão inseridos, bem como no intuito de contribuir na formação da “cidadania cultural” dos alunos conforme as orientações da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”.¹⁰⁸

Destacamos que, embora o texto da atividade cinco seja um material de pesquisa para ajudar os aprendizes a responderem as questões ‘c’ e ‘d’, ele não apresenta referência bibliográfica. Dessa forma, não podemos atribuir ao texto nenhuma confiabilidade de autoria, uma vez que não sabemos de onde ele foi retirado, tampouco quem o escreveu. Portanto, apesar do texto apresentar algumas informações verídicas sobre a LI como língua internacional, não sabemos como essas informações foram manipuladas, ou seja, se houveram alterações no texto com interesse de responder às perguntas propostas pela atividade cinco, ou se é um recorte de algum outro texto – de um jornal, da internet, por exemplo – para auxiliar os alunos a responderem as questões. De qualquer maneira, julgamos necessário que o professor certifique-se da veracidade das informações apresentadas no texto antes de abordá-lo em sala de aula com os aprendizes, em razão da falta de referência bibliográfica do mesmo.

Concluimos com a análise das atividades 4 e 5 que:

- o professor é orientado a apresentar conceitos de palavras-chave como *first language*, *second language*, *lingua franca*, para os alunos e estes conceitos aparecem no procedimento oferecido aos professores, porém sem referência bibliográfica;
- os conceitos de palavras-chave apresentadas no procedimento da atividade quatro deveriam aparecer em procedimentos de atividades anteriores no Caderno do professor;
- a atividade quatro explora “conhecimento prévio de mundo” dos alunos e prioriza a competência de leitura e escrita em LI, porém com discussões em LP;
- a atividade quatro pressupõe a *concepção estrutural* de cultura (THOMPSON, 2002);
- ela destaca diferenças, no plano lexical, entre as variedades do Inglês Americano e do Inglês Britânico, algo comumente encontrado nos LDs de ensino e aprendizagem de LI; não explora, portanto, outras variedades como a do Inglês Canadense, por exemplo, e outros planos como sintático, fonológico e semântico que acentuam as

¹⁰⁸ Lembramos que apresentamos as orientações da “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” em nossa metodologia.

particularidades de cada língua-cultura inglesa;

- o texto da atividade cinco auxilia os alunos a responderem as questões ‘c’ e ‘d’ da atividade quatro, porém o mesmo não apresenta referência bibliográfica;

- as atividades permitem que o professor explore outros conteúdos culturais como: o uso da LI no mundo como língua internacional, que envolve conceitos de *lingua franca*, do *World English* (RAJAGOPALAN, 2009) e do inglês como língua falada nos países anglófonos; permitem ainda a possibilidade da criação de uma visão mais crítica, por parte dos alunos, para contribuir na formação da “cidadania cultural”.

Para finalizar a análise da “Situação de Aprendizagem 1”, observamos que no Caderno do professor, há a sugestão de uma lição de casa (*homework*) com a seguinte instrução:

Atribua ou sorteie os países identificados na Atividade 1 da Situação de Aprendizagem (*USA, United Kingdom, Canada, Australia, New Zeland, Ireland, Guyana*) a grupos de alunos. Peça aos alunos que façam uma pesquisa rápida na internet ou na biblioteca da escola sobre seu país (localização geográfica, capital e **curiosidades**¹⁰⁹, por exemplo). Em sala de aula, os grupos devem apresentar seus países aos colegas, em português. (**Caderno do Professor, p.20**)

Entendemos que essa lição de casa complementa as atividades propostas pela “Situação de Aprendizagem 1”, por incentivar os alunos a fazerem pesquisa sobre países já apresentados, porém de maneira mais aprofundada.

No entanto, notamos que a pesquisa da cultura desses países é posta pela atividade como “curiosidades”. Dessa maneira, a atividade poderá contribuir para uma visão restrita da cultura do país pesquisado, devido à tendência de perceber os outros através de *categorias de pertencimento* (MARC, 1992). Os alunos, possivelmente, apresentarão os traços estereotipados dos países pesquisados, por meio das representações sociais que são carregadas pela cultura de pertencimento. Sendo assim, eles poderão generalizar a cultura apresentada por meio de um único grupo como representante de todos os outros.

Julgamos este processo de categorização, que poderá aparecer por meio das pesquisas dos aprendizes, como algo normal. O processo de categorização poderá contribuir para o professor abordar os estereótipos em sala de aula. Dessa maneira, o professor com a classe, através dos estereótipos, poderão desconstruir crenças e construir novos significados em relação aos países pesquisados.

Nessa perspectiva, atentamos para o fato de que a atividade apresenta potencial cultural a ser explorado, caso ela seja bem direcionada pelo professor em sala de aula.

¹⁰⁹ Grifo nosso.

Portanto, entendemos que o professor precisaria também se informar a respeito dos países pesquisados pelos alunos, a fim de ser o “parceiro de fazeres culturais” como afirma a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

- **Situação de Aprendizagem 2**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 INTERCULTURAL STUDIES 1
Tempo previsto: 3 aulas.
Conteúdos e temas: leitura de um programa de intercâmbio intercultural: apresentação, informações gerais, missão institucional; estudo de preposições e retomada de tempos verbais: <i>simple present</i> e <i>simple past</i> .
Competências e habilidades: leitura (usar dicionário bilingue, localizar informações explícitas em um texto); vocabulário (relacionar tópicos a vocabulário pertinente, estudar preposições e seus usos); tempos verbais (reconhecer o uso do <i>simple present</i> em textos informativos).
Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.
Recursos: dicionário bilingue (opcional), folhas de atividade.
Avaliação: avaliação processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades.

Figura 9 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 23)

Observamos que o título da “Situação de Aprendizagem 2”, “Intercultural Studies 1”,¹¹⁰ e os conteúdos e temas como a “leitura de um programa de intercâmbio intercultural”, antecipam a possível abordagem da noção de interculturalidade nas atividades. Dessa forma, além dos conteúdos culturais que subjazem as atividades, analisaremos como as noções de interculturalidade aparecem nas orientações e atividades dos Cadernos.

Na atividade 1, observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.23):

<p>Objetivos: verificar a compreensão de vocabulário-chave para a leitura do texto; reconhecer o assunto geral e as características do gênero de um texto a partir da leitura.</p> <p>Tempo previsto: 30 a 40 minutos.</p>
--

Notamos, pelos objetivos, que a atividade proposta abordará questões referentes ao texto, como sua leitura, interpretação e gênero.

Procedimento do Caderno: sugere-se que o professor faça perguntas aos alunos sobre o uso da internet. Os alunos, pela atividade 1, podem identificar que a atividade

¹¹⁰ Tradução nossa: “Estudos Interculturais 1”.

apresenta uma página da internet. Para ajudá-los nessa identificação, o professor pode destacar características da página, como o endereço do *site*, as ilustrações, a organização dos itens que podem ser acessados para a obtenção de mais informações – as “janelas” –, a marca na página, etc. Em seguida o professor pode anotar na lousa palavras-chave que auxiliem os alunos na leitura do texto. A orientação sugere as palavras-chave:

statement of purpose (missão institucional, literalmente, declaração dos objetivos ou propostas), *non profit* (sem fins lucrativos), *provides* (oferece), *develop* (desenvolver), *knowledge* (conhecimento), *understanding* (compreensão), *core values* (valores centrais). (**Caderno do professor, p.24**)

Em vez de somente anotar as palavras na lousa com seus significados, o procedimento sugere que o professor incentive os alunos a pesquisá-las em dicionários bilíngues. Depois de apresentar o vocabulário, o professor deverá pedir para os alunos identificarem rapidamente o assunto do texto, oferecendo dicas, como a leitura do título do texto e do primeiro parágrafo. Os alunos poderão levantar hipóteses sobre significados de palavras do primeiro parágrafo com a ajuda do professor.

Observamos que o professor, para iniciar a atividade, é orientado a fazer perguntas à classe relacionadas à internet, uma vez que a atividade traz uma página de um *site*. As perguntas sugeridas são: “Vocês costumam a acessar a internet?; Vocês acessam em casa ou em *lan houses*?; Quais *sites* vocês acessam?”. Seguindo os procedimentos dados ao professor, ele deve tentar trazer os alunos para a discussão sobre a internet, mesmo aqueles que não estejam familiarizados com o termo.

Julgamos que esta “dica” apresentada aos professores é importante por tentar promover a inclusão daqueles aprendizes que porventura nunca tiveram acesso à internet. De acordo com um artigo publicado no jornal *Estado de São Paulo*¹¹¹, em 25 de Maio de 2010, “*apenas metade das escolas brasileiras tem acesso à internet. Os dados foram publicados (...) pela União Internacional de Telecomunicações (UIT), que indica que a taxa brasileira é bem inferior à média dos países ricos*”. Constatamos que esta informação apresenta implicações sociais (HURST, 2006), o que possibilitaria uma bela discussão a respeito das muitas e diferentes culturas, sem acesso à internet, que compõem nosso país, e também pela comparação feita com os países considerados ricos, visto que em relação a eles a “taxa brasileira é bem inferior”.

¹¹¹ Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apenas-metade-das-escolas-no-brasil-oferece-acesso-a-internet-para-alunos,556526,0.htm>>. Acesso em: 30/07/ 2011.

Além disso, podemos acrescentar dados¹¹² fornecidos pelo censo do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), de que “[...] apenas 42,6% das escolas de ensino fundamental têm acesso a internet e 55,9% das instituições não têm laboratórios de informática”. Os dados também foram divididos de acordo com as regiões brasileiras, mostrando as desigualdades do acesso à internet, segundo a região do país:

A região Norte é a que apresentou menor porcentual de acesso a internet, com apenas 18,7%. Em seguida vem o Nordeste, com apenas 25,3% de acessos. Depois, o Sudeste (72%), o Centro-Oeste (73%), e por fim, o Sul (74%).

Apresentamos os dados para defender a inclusão dos alunos na discussão a respeito da internet, mesmo que eles não tenham acesso a ela na escola. E, também, para mostrar qual o cenário do acesso a essa tecnologia atualmente no Brasil.

Em continuidade, nos procedimentos indicados aos professores, observamos que eles são orientados a perguntar a classe: “Vocês gostariam de morar em outro país durante um tempo, para **conviver com outras culturas**¹¹³ e aprender línguas estrangeiras?”. Notamos que esta pergunta envolve aspectos interculturais, uma vez que pode levar os alunos a pensar em como seria *viver momentaneamente na cultura do outro*, como no “terceiro lugar” proposto por Kramsch (1993) ou o “terceiro espaço” das culturas em contato, proposto por Bhabha (1998). Porém este processo intercultural ou pedagogia intercultural, segundo Kramsch (1993), só ocorrerá se o professor souber conduzir os aprendizes a experienciar esta outra cultura.

Para que isso aconteça, acreditamos que o professor deva ter consciência do que os autores deste Caderno entendem e/ou definem como conceito intercultural. Se este conceito não é explicitado ao professor, é de se indagar como ele saberá agir e trabalhar com a interculturalidade em sala de aula? A pergunta proposta aos alunos ficaria deslocada de seu objetivo principal, que é trabalhar com a interculturalidade; então, provavelmente, o professor não se aprofundaria nessa discussão e, conseqüentemente, os aprendizes poderiam apresentar respostas superficiais de afirmar ou negar que gostariam de morar em outro país.


Após essa discussão, os professores devem seguir a atividade:

¹¹² Retirado do artigo: “Acesso a internet em escolas públicas ainda é precário no Brasil”, disponível em: <<http://envolverde.com.br/educacao/acesso-a-internet-em-escolas-publicas-ainda-e-precario-no-brasil/>>. Acesso em: 30/12/2012.

¹¹³ Grifo nosso.

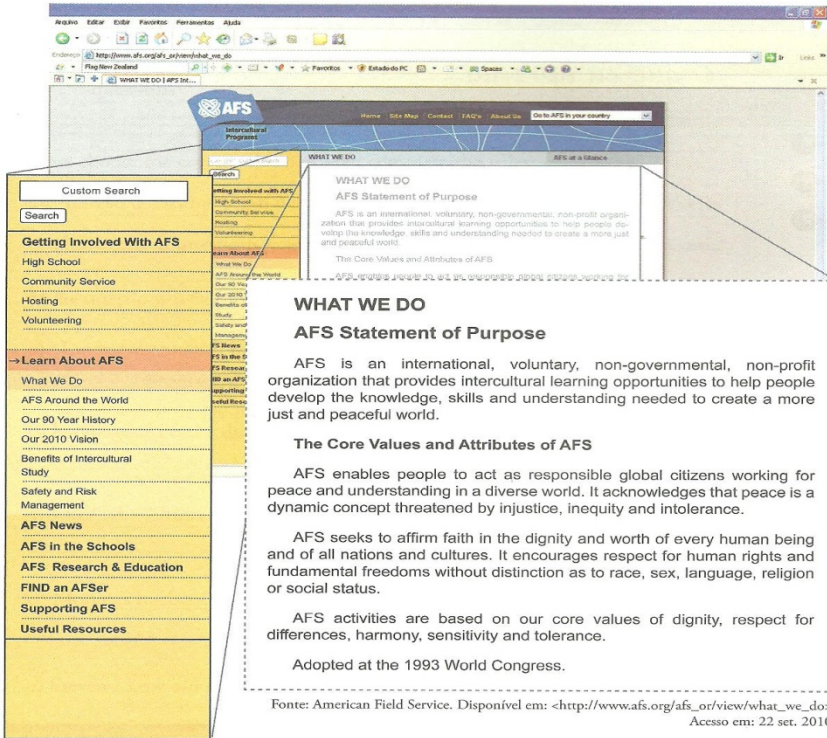
Figura 10 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.12

Inglês - 1ª série - Volume 1



SITUATED LEARNING 2
INTERCULTURAL STUDIES 1

1. Study the text below. What kind of text is it? What is it about?



12

Os professores são orientados a ajudar os alunos a responder a pergunta posta no enunciado da primeira atividade: *What kind of text is it? What is about?*, (“Que tipo de texto é este? E qual o assunto do texto?”). Notamos que a primeira questão é direta e auxilia a classe na identificação de uma página na internet. Dessa forma, o objetivo de “reconhecer o assunto geral e as características do gênero de um texto a partir da leitura” é contemplado pelo modo como o enunciado encaminha professor e aluno para a identificação da página na internet.

Além disso, para a compreensão do assunto do texto, o Caderno sugere que os professores coloquem palavras-chave em inglês na lousa e as traduza. Dessa forma, os professores precisam incentivar os alunos a encontrarem as respostas de maneira rápida através da estratégia *scanning*, que se trata de localizar informações específicas em um texto. De acordo com Paiva (2005) a estratégia *scanning* “[...] significa dar uma lida rápida, folhear

um livro, catálogo, manual, etc., para achar algo específico como uma data, um nome, um número telefônico, um conceito, uma definição”.

Após esse trabalho de localização, notamos que não há nenhuma atividade que promova reflexão a respeito do conteúdo do texto e principalmente em relação aos aspectos interculturais que nele aparecem.

Observamos, no início do texto da atividade¹, logo no primeiro parágrafo, uma explicação do que seria o AFS:

uma organização internacional, voluntária, não-governamental, sem fins lucrativos, que proporciona oportunidades de aprendizagem intercultural para ajudar pessoas a desenvolverem conhecimentos, habilidades e entendimento necessário para criar um mundo mais justo e pacífico¹¹⁴.

Ao retomarmos o esboço teórico a respeito da interculturalidade, percebemos que a AFS, citada neste texto, está preocupada com o que Byram, Gribkova e Starkey (2002) chamam de competência intercultural. Para a AFS, a aprendizagem intercultural envolve o desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e entendimento; o mesmo aparece na competência intercultural, que envolve os componentes de conhecimento, habilidades e atitudes. Se lembrarmos que as atitudes interculturais implicam num processo de descentralização, ou seja, o olhar sobre outras culturas que pode suspender descrenças e crenças cristalizadas sobre a nossa; podemos aproximar as atitudes ao que o texto denomina de entendimento.

Nesse sentido, o texto sobre a AFS traz claramente discussões interculturais que não são trabalhadas com os alunos. As atividades são superficiais, pois os alunos devem procurar as informações no texto para responderem às perguntas de maneira direta. Porém, ao lermos o texto, percebemos que ele traz potenciais culturais a respeito da interculturalidade, que poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Além disso, observamos que o Caderno do professor mostra uma possível resposta a primeira questão:

O texto (página da internet) apresenta o que a organização não-governamental AFS faz: promove intercâmbio de estudantes no mundo inteiro, em What we do, e Statement of purpose (declaração dos objetivos institucionais, algo como “missão”).

Ao observarmos a resposta sugerida, nota-se que ela traz uma informação nova sobre a AFS, ou seja, que ela “promove intercâmbio de estudantes no mundo inteiro”, e é através deste intercâmbio que as relações interculturais são promovidas.

¹¹⁴ Tradução nossa: “AFS is an international, voluntary, non-governmental, non-profit organization that provides intercultural learning opportunities to help people develop the knowledge, skills and understanding needed to create a more just and peaceful world.”

No entanto, o acesso ao *site*, como foi apresentado na atividade, não mostra em nenhum lugar que a AFS promove intercâmbio; então, provavelmente os alunos nem apontariam esse dado em suas respostas, a não ser que hipoteticamente algum aluno traga como ‘bagagem’ este conhecimento, e que o mesmo seja compartilhado pela sala.

Dessa maneira, constatamos que a informação nova sobre o intercâmbio é relevante, caso o professor esteja disposto a discutir a importância de um intercâmbio intercultural, e o que este intercâmbio pode acrescentar à vida dos aprendizes: o que isto implica, como os alunos deverão agir, *o que dizer, quando dizer e como dizer em outra cultura*, como nota Viana (2003), nestes intercâmbios. Outra vez, teríamos uma reflexão a respeito da interculturalidade, mas no âmbito da interação.

Por isso, acreditamos que caberia ao professor explicar aos alunos e ajudá-los a entender como ocorre essa *interação intercultural*, por meio da *sensibilização* dos alunos (BYRAM *et al.*, 2002; MENDES, 2004, 2011; ALMEIDA FILHO, 2002; BARBOSA, 2007; VIANA, 2003): como as *identidades sociais* (HALL, 2006) são parte de toda essa interação; como a percepção em relação ao outro e do outro em relação a nós pode influenciar no sucesso da comunicação – pelo entendimento ou até pelo desentendimento, que pode gerar reformulações e um novo entendimento, trazendo para sala de aula **os sentidos culturais** propostos por Kramsch (1993) – ; e como os alunos podem descobrir por eles próprios mais *sobre os outros e sobre si mesmos* ao se comunicarem (BYRAM *et al.*, 2002).

Podemos concluir pela análise da atividade 1 que:

- o professor é orientado a fazer perguntas para os alunos relacionadas à internet e tentar trazer os alunos, não familiarizados com o uso da internet, para a discussão;
- ela abre a possibilidade para discussão sobre o acesso, que as pessoas têm, ou não, à internet no Brasil;
- o professor é orientado a conduzir os alunos a imaginarem como seria *conviver com o outro*, o que implicitamente consideramos um trabalho que precisaria ser realizado com as noções interculturais em sala de aula;
- tanto o professor pode auxiliar os alunos na identificação da página da internet quanto o enunciado, proposto pela atividade, também permite esse encaminhamento;
- objetivo da atividade pode ser alcançado pela forma que ela foi proposta, porém a resposta que se espera dos alunos vai além do conhecimento oferecido pela atividade;
- o texto da atividade possibilita abordar, em sala de aula, os potenciais culturais referentes às noções de interculturalidade.

Na atividade dois, observamos o seguinte objetivo no Caderno do professor (p.25):

Objetivo: localizar informações específicas em um texto (*scanning*).
Tempo previsto: 20 a 30 minutos.

Pelos objetivos, percebemos que a estratégia *scanning* será utilizado na atividade 2 para a localização de informações específicas.

Procedimento do Caderno: o professor deve ler o enunciado e explicá-lo para os alunos. Em seguida, precisa ajudá-los a encontrar palavras cognatas e fazer uma leitura rápida do texto. Para isso, o professor precisa andar pela sala monitorando o trabalho dos alunos. De acordo com o procedimento, os alunos: “[...] não devem ter dificuldades em localizar as informações”. As respostas devem ser corrigidas oralmente, com a ajuda dos alunos, sem que professor precise se preocupar com a pronúncia, mas com a correta localização das informações.

Observaremos, portanto, como esse procedimento pode auxiliar os professores, com o trabalho de localização das respostas no texto e com as noções de interculturalidade. Para tanto, destacamos a atividade 2:

Figura 11 - Atividade 2, Caderno do Professor, p.28

2. Read the text quickly. Where can you find information about:
- a) the future expectations of AFS?
 - b) the past of the organization?
 - c) the way we can participate in the program?
 - d) the countries where AFS is present?

Notamos que a atividade dois apresenta um sério problema para a sua execução. É solicitado no enunciado – “2. Read the text quickly. Where can you find information about [...]” – que os alunos leiam **o texto** rapidamente e busquem informações para responderem as questões.

No entanto, as respostas das questões, caso consideremos as respostas oferecidas pelo Caderno do professor, não se encontram no corpo do texto mas na barra de navegação do *site*. Observamos, portanto, que, na primeira pergunta – “a) *the future expectation of AFS?*” (“expectativa futura da AFS?”) –, o aluno poderá ler e reler o texto, mas não encontrará a resposta sugerida – “*Our 2010 Vision*” (“Nossa expectativa/visão de 2010”) –, uma vez que

esta resposta encontra-se na barra de navegação. O mesmo ocorre com os enunciados: “*b) the past of the organization?*” (“o passado da organização?”), com a resposta sugerida: “*Our 90 year history*” (“Nossos 90 anos de história”); e “*d) the countries where AFS is present?*” (“Países em que o AFS está presente?”), com a resposta sugerida: “*AFS around the world*” (“AFS ao redor do mundo”). Dessa forma, julgamos necessário que o professor oriente os aprendizes a ler também a barra de navegação, a fim de encontrarem as respostas sugeridas pelo Caderno do professor.

Além disso, ao observarmos o enunciado ‘c’, “*the way we can participate in the program?*” (“maneira de participarmos do programa?”), notamos que o Caderno do professor apresenta uma resposta: “*Getting involved with AFS – High School*” (“Envolver-se com AFS – Ensino Secundário”). Porém, pela barra de navegação, essa pergunta teria possibilidade de outras três respostas: *community service* (serviço comunitário), *hosting* (hospedando alguém) e *volunteering* (voluntário). Dessa forma, notamos que estas outras respostas não são levadas em consideração no Caderno do professor.

Acreditamos que a pergunta ‘c’, acerca de como participar do programa da AFS, poderia suscitar os alunos a se interessarem mais pelo assunto de relacionar-se com pessoas de outros países. No entanto, existem vários recursos capazes de promover essa relação intercultural, não só através de viagens – já que infelizmente muitos de nós brasileiros não temos condições para viajar para o exterior –, mas por meio do uso de materiais autênticos escritos em uma perspectiva cultural e crítica, como nos sugerem Byram *et al.* (2002) e Kramsch (1993). O uso dos textos autênticos, por exemplo, em sala de aula, de acordo com Peacock (1997), tem um valor *intrinsecamente motivador*, por fomentar a análise e comparação entre culturas, além de promover estratégias de compreensão global do texto.

Além disso, caso não seja essa a realidade dos materiais a serem trabalhados em sala de aula, os aprendizes podem ser encorajados pelos professores a examinarem criticamente os conteúdos culturais nas unidades que compõem os materiais: os livros didáticos, as fotografias, os filmes, artigos jornalísticos, entre outros.

Constatamos que a existência da referência da página da internet¹¹⁵ poderia auxiliar, professor e alunos, a visualizarem mais informações pelo acesso ao *site*. Dessa forma, eles poderão entrar nas “janelas” encontradas na barra de navegação para conhecerem mais sobre o programa da AFS.

Concluimos com a atividade dois que:

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.afs.org/afs_or/view/what_we_do>. Acesso em: 22/09/2010.

- há problemas para sua execução, visto que os alunos são orientados a buscar as respostas para as perguntas no texto, sendo que as mesmas se encontram na barra de navegação da página do *site*;
- na pergunta 'c' há possibilidade de quatro respostas, porém apenas uma é levada em consideração pela resposta no Caderno do professor;
- a pergunta 'c' poderia motivar o interesse dos alunos pela interação com pessoas de outros países, por meio do programa da AFS;
- ela pode incentivar os alunos a explorar mecanismos para abordarem a interculturalidade, não apenas através da experiência de viagens, mas também em sala de aula, por meio do uso de textos autênticos e/ou por uma análise crítica, feita em conjunto do professor e alunos, dos materiais que estiverem disponíveis a eles, em suas realidades escolares;
- há possibilidade de professor e alunos acessarem o *site* da internet, visto que a página é disponibilizada por meio de sua referência, seu endereço eletrônico.

Na atividade 3, observamos o seguinte objetivo no Caderno do professor (p.25):

Objetivo: relacionar tópicos a vocabulário pertinente.
Tempo previsto: 15 minutos.

Embora o objetivo da atividade três seja o de relacionar o vocabulário, percebemos, ao observar a atividade, que ela apresenta potenciais culturais a serem explorados. Dessa forma, analisaremos como o conteúdo cultural, subjacente à atividade, pode ser abordado pelo professor em sala de aula. Para tanto, apresentamos a atividade três:

Figura 12 - Atividade 3, Caderno do Aluno, p.13

3. Match the topics in A with the items in B.

A	B
1 – human values	() race, sex, religion, social status, language
2 – peace	() tolerance, justice and harmony
3 – human rights	() emotion, feelings, sentiment
4 – sensitivity	() dignity and respect

Na atividade três, os alunos devem associar os tópicos da coluna A com os itens da coluna B. Notamos que a atividade apresenta vocabulário retirado do texto, e que estes

vocabulários podem ajudar os alunos a falar sobre diversidade cultural (BYRAM *et al.* , 2002).

O próprio texto usa o termo *diversidade*, referindo-se a uma diversidade mundial relacionada à responsabilidade de se compreender a cultura do outro. Vejamos o trecho: “*AFS enables people to act as responsible global citizens working for peace and understanding in a diverse world.*” (“AFS possibilita que as pessoas ajam como cidadãos com responsabilidade global trabalhando pela paz e entendimento num mundo diverso”).

Observamos, portanto, que a atividade 3 apresenta termos que representam valores necessários para qualquer cultura, tais como: valores humanos (*human values*), dignidade (*dignity*), respeito (*respect*), paz (*peace*), tolerância (*tolerance*), justiça (*justice*), harmonia (*harmony*), direitos humanos (*human rights*), raça (*race*), sexo (*sex*), religião (*religion*), estatuto social (*status social*) e língua (*language*), sensibilidade (*sensitivity*), emoções (*emotion*), sensações (*feelings*) e sentimento (*sentiment*).

Dessa forma, entendemos que a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz a essa atividade. Os valores são fenômenos culturais que podem estar associados a um grupo ou sociedade, assim como o conjunto de crença, costumes, ideias, artefatos e instrumentos materiais. Portanto, segundo Thompson (2002), o estudo da cultura, na *concepção descritiva*, permite a comparação, classificação e análise dos fenômenos apresentados.

Sendo assim, acreditamos que estes valores, apresentados na atividade três, podem ser abordados em sala de aula de maneira mais aprofundada, não só como uma simples associação como foi proposto. Dessa maneira, os alunos poderiam fazer gráficos, que representassem como esses valores têm importância, por exemplo, para o seu país, para a sua família e para a sua escola. Entendemos que os gráficos poderão refletir a subjetividade, a identidade e, enfim, a heterogeneidade dos aprendizes.

Podemos concluir com a análise da atividade três que:

- ela apresenta potenciais culturais a serem trabalhados, visto que embora a atividade proponha uma associação entre vocabulários, acreditamos que estes possibilitem que os alunos falem sobre a diversidade cultural;
- a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz à atividade;
- os valores apresentados na atividade podem ser abordados em outras atividades propostas.

Na atividade 5, observamos o seguinte objetivo no Caderno do professor (p.26):

Objetivo: reconhecer a relação de significado entre palavras por meio de preposições.
Tempo previsto: 30 minutos.

O objetivo da atividade atesta para o fato de que o uso de determinadas preposições após algumas palavras influenciará no significado daquela palavra. Dessa forma, o professor precisa ajudar os alunos a perceber, notar, essa mudança de significado provocada pelo acréscimo da preposição.

Notaremos, portanto, se esse objetivo é pertinente com a atividade e os procedimentos propostos. Além disso, observaremos como a atividade permitiria um trabalho com os conteúdos culturais.

Procedimento do Caderno: o professor é orientado a escolher uma frase do texto que contenha uma preposição de uso frequente em inglês, e que talvez os alunos conheçam. Por exemplo, a preposição *with* na frase “*Getting involved with AFS.*” O professor é orientado a perguntar aos alunos: “Vocês reconhecem a palavra sublinhada na frase? Qual sua classe: verbo, substantivo, preposição, adjetivo...?” O professor deve ajudar os alunos a perceber que se trata de uma preposição. Para a realização da atividade, o professor é orientado a ler o enunciado da atividade e explicá-lo. Os alunos devem completar as frases individualmente, a partir da leitura do texto. Corrija as respostas oralmente”.

Através do objetivo e do procedimento, percebemos que a atividade tem foco nas estruturas gramaticais, uma vez que é solicitado aos professores explicarem o uso da preposição através de uma frase retirada do texto. Por meio da frase, os aprendizes precisam reconhecer que a palavra sublinhada na frase, pelo professor, trata-se de uma preposição. Percebemos que há um trabalho de reconhecimento dos alunos da preposição na frase, com a ajuda do professor. No entanto, acreditamos que a explicação do exemplo não deve ficar apenas neste reconhecimento da forma, sendo também necessário que o professor explique qual o sentido daquela preposição na frase.

Em seguida os aprendizes são orientados a completarem a atividade cinco:

Figura 13 - Atividade 5, Caderno do Aluno, p.13

5. Study the sentences taken from the text. Complete the gaps.
- a) “understanding _____ a diverse world”
 - b) “concept threatened _____ injustice”
 - c) “AFS activities are based _____ our core values”
 - d) “respect _____ the differences”
 - e) “adopted _____ the 1993 World Congress”

O enunciado da atividade cinco: “Study the sentences taken from the text. Complete the gaps”,¹¹⁶ orienta os alunos a completar os espaços em branco com as palavras retiradas do texto. O professor precisaria explicar a eles que estas palavras são preposições, assim como ele fez na explicação inicial, usando o exemplo do texto, como observamos na orientação.

Dessa forma, se os alunos completarem as frases com preposições e, em seguida o professor simplesmente corrigir a atividade, entendemos que a atividade terá como objetivo único o reconhecimento da estrutura gramatical, sendo que o “reconhecer a relação de **significado**¹¹⁷ entre palavras por meio de preposições”, que é o objetivo inicial da atividade, possivelmente não será alcançado.

O professor precisaria ajudar os aprendizes a identificar o significado das preposições na frase. Notamos que, para alcançar este objetivo, o Caderno do professor orienta que os alunos, após a realização da atividade cinco, sejam divididos em grupos para discutirem o significado das preposições nas frases, usando o dicionário.

No entanto, acreditamos que o professor precisa ficar atento à realização dessa atividade proposta, visto que, pelo uso do dicionário, os alunos poderão encontrar vários significados para uma única preposição. Julgamos que a apresentação de outras ocorrências, semelhantes às apresentadas na atividade cinco, poderia facilitar o entendimento dos alunos em relação ao uso das preposições.

Além disso, pensamos em adaptar esta atividade estrutural para uma atividade intercultural, possibilitando que os aprendizes trabalhem mais com os sentidos das frases propostas na atividade cinco, mas num contexto cultural.

¹¹⁶ Tradução nossa: “Examine as frases retiradas do texto. Complete os espaços em branco.”

¹¹⁷ Grifo nosso.

Para isso, dividiríamos a sala em grupos e distribuiríamos para cada grupo, uma das cinco frases que encontramos na atividade, se estas frases puderem ser trabalhadas; caso contrário, o professor pode adaptá-las.

Após essa distribuição, o professor auxiliaria os grupos com dúvidas em relação à frase e, em seguida, pediria para eles pensarem na frase transposta para nossa cultura ou para a cultura do outro. Por exemplo, os alunos podem pensar qual o sentido da frase do item ‘a’, “*understanding in a diverse world*”¹¹⁸, para o contexto cultural brasileiro, ou para um país falante de LI. O mesmo pode ser feito com as frases do item ‘c’, “*concept threatened by injustice*”¹¹⁹, e da alternativa ‘d’, “*respect for the differences.*”¹²⁰

Após essa reflexão, o professor abriria uma discussão para os aprendizes pensarem se aquilo que eles escreveram funcionaria de fato para a nossa cultura e/ou cultura do outro. Dessa forma, os alunos, se necessário, com a ajuda uns dos outros e do professor, poderão *reformular ideias sobre seu país e em relação a outros países*, como nos propõe Byram *et. al* (2002) com **as atitudes interculturais**, e Kramsch (1993) com os **sentidos culturais** que os alunos produzirem sobre a sua cultura e a do outro.

Por meio da discussão aberta, os aprendizes poderão perceber que há diferenças entre o que lhes foi apresentado, através da apresentação dos colegas, daquilo que eles sabem sobre a sua cultura ou a cultura do outro. Dessa forma, o professor precisaria estar atento para possíveis sobrevalorizações culturais que possam aparecer durante a discussão, e promover um diálogo para o respeito entre culturas, no sentido de mantê-las numa relação de igualdade.

Enfim, concordamos com Byram *et al.* (2002) e com Hurst (2006) no sentido de que os professores precisam ajudar os alunos a formular questões e a interpretar respostas durante a discussão, possibilitando a abordagem da interculturalidade em sala de aula, por meio dessa interação entre os aprendizes e o professor. Dessa forma, as frases não serão abordadas de maneira descontextualizada, mas num contexto cultural, como defende Kramsch (1993).

Podemos concluir com a análise da atividade cinco que:

- ela permite que os alunos reconheçam as preposições retirando-as do texto;
- ao completar as frases com as preposições os alunos trabalham com estruturas gramaticais sem pensar no sentido da frase;
- ela pode ser adaptada para que o professor aborde o sentido das frases com os alunos numa perspectiva intercultural, transpondo as frases para a cultura dos alunos e/ou para

¹¹⁸ Tradução nossa: “compreensão num mundo diverso.”

¹¹⁹ Tradução nossa: “ideia ameaçada pela injustiça.”

¹²⁰ Tradução nossa: “respeito pelas diferenças.”

cultura dos países falantes de LI;

- ela possibilita discussões e, portanto, interações entre os alunos e o professor, por meio do uso das frases num contexto cultural.

- **Situação de Aprendizagem 3**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3
INTERCULTURAL STUDIES 2

Tempo previsto: 3 aulas.

Conteúdos e temas: leitura de um programa de intercâmbio da internet: e-mails com depoimentos de intercambistas sobre o programa e seus benefícios, estudo de diferentes tempos verbais e conjunções.

Competências e habilidades: leitura: localizar informação específica em um texto, reconhecer os usos de diferentes tempos verbais em inglês; reconhecer os usos de *linking words* (palavras de ligação).

Estratégias de ensino: trabalho em grupo; trabalho individual; apresentação do professor de forma dialogada com os alunos.

Recursos: folhas de atividades; dicionário bilingue (opcional).

Avaliação: avaliação processual, acompanhando o envolvimento e o desempenho dos alunos nas atividades propostas.

Figura 14 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 29)

Na “Situação de Aprendizagem 3”, notamos, novamente, o título com o tema “Intercultural Studies 2”.¹²¹ Dessa maneira, podemos antecipar que as noções de interculturalidade, provavelmente, aparecerão nas atividades propostas por esta Situação. Além disso, observamos que os conteúdos e temas como “leitura de um programa de intercâmbio da internet: e-mails com depoimentos de intercambistas sobre o programa e seus benefícios [...]”, possibilitam, também, o aparecimento de interações entre culturas, ou seja, a interculturalidade.

Portanto, além dos possíveis conteúdos culturais que subjazem às atividades, analisaremos como as noções de interculturalidade aparecem nas orientações e atividades dos Cadernos.

Partindo para a análise da primeira atividade, observamos o seguinte objetivo no Caderno do professor (p.29):

Objetivo: localizar informações específicas a partir da leitura de um texto.

Tempo previsto: 30 minutos.


¹²¹ Tradução nossa: “Estudos Interculturais 2”.

O objetivo da atividade foca na localização de informações. Dessa forma, observaremos que informações são essas e se elas estão ligadas com os conteúdos culturais.

Observamos o texto da atividade 1 e, em seguida, o procedimento para iniciar a atividade, as perguntas sugeridas para a localização de informações e o procedimento para responder as perguntas.

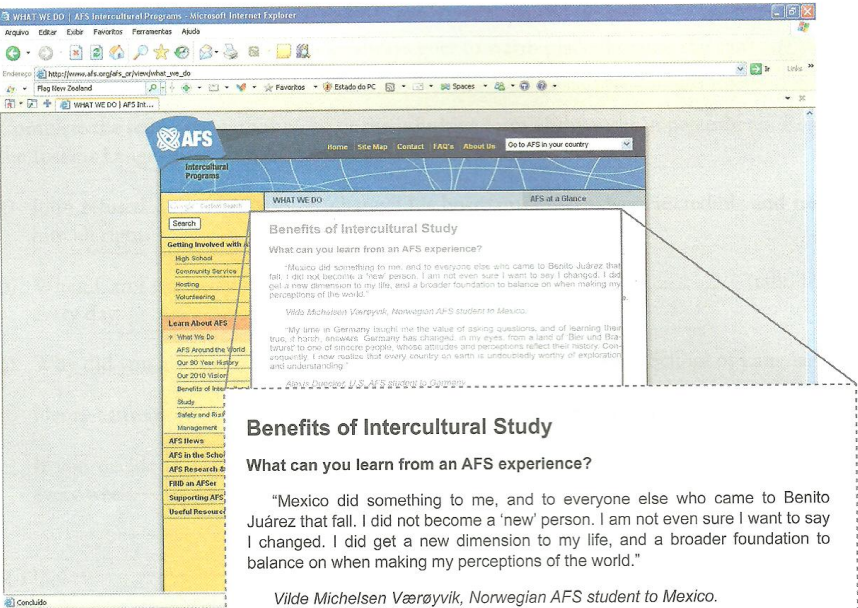
Figura 15 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.18

Inglês - 1ª série - Volume 1



SITUATED LEARNING 3
INTERCULTURAL STUDIES 2

1. Read the text *AFS Benefits of Intercultural Study*. Answer the questions in Portuguese.



Benefits of Intercultural Study

What can you learn from an AFS experience?

"Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a 'new' person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perceptions of the world."

Vilde Michelsen Værøyvik, Norwegian AFS student to Mexico.

"My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of 'Bier und Bratwurst' to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding."

Alexis Duecker, U.S. AFS student to Germany.

"Before leaving for Italy, I constantly worried whether I'd be laughed at, whether I'd fit in. Now I realize how silly I was."

Ho Chui Ping, Malaysian AFS student to Italy.

These three young women are the winners of the 2007 AFS "My Different View" essay contest. Read their essays and those of other former AFS participants at My Different View.

We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different.

Fonte: American Field Service. Disponível em: <http://www.afs.org/afs_or/view/3147>. Acesso em: 22 set. 2010.

18

Procedimento do Caderno: o professor é orientado a perguntar a classe: “Que tipo de informação vamos encontrar nesse texto da AFS?”. O professor deve então acolher as sugestões dos alunos. Em seguida, o professor deve auxiliar os alunos a identificarem o título do *link* acessado: “AFS Benefits of Intercultural Studies”¹²², ou o parágrafo: “What can you learn from an AFS experience?”¹²³. O professor é orientado a conversar um pouco com a classe sobre os benefícios desses estudos. Após essa pequena discussão, o professor deve ler e explicar o enunciado da atividade e as seguintes perguntas:

Figura 16 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.19

<p>a) In the text we find testimonials written by students who joined the program. How many are there? What are their names?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>b) Are the testimonials written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>c) What is the 2007 AFS “<i>My different view</i>”? Where can you find the essays/texts?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Para responder às perguntas os alunos precisam localizar palavras específicas como:

women, adjetivos pátrios e nomes de países (como no caso da questão **d**, por exemplo). Caso ache necessário, anote um pequeno glossário na lousa com algumas palavras, tais como *contest* (concurso), *essays* (ensaios), *broader* (mais amplo), *harsh* (duras), *leave* (partir), *worried* (preocupado), *fit in* (encaixar, combinar) ou *I’d be laughed at* (Dariam risada de mim). Se possível, encoraje os alunos a usarem dicionários para identificar os significados de outras palavras no texto e solicite que respondam às perguntas individualmente. (**Caderno do professor, p.30**)

Iniciamos nossa análise pelo título do texto – “AFS Benefits of Intercultural Studies” – ,uma vez que notamos a presença do termo “estudos interculturais” como algo positivo na experiência do programa de intercâmbio da AFS. No entanto, não encontramos, novamente,

¹²² Tradução nossa: “AFS Benefícios dos Estudos Interculturais”.

¹²³ Tradução Nossa: “O que você pode aprender com a experiência da AFS?”.

nenhuma explicação para os professores no procedimento, no sentido de o que seriam esses “estudos interculturais”, qual sua importância (“benefícios”) e como abordá-los em sala de aula com os aprendizes. Nesse sentido, julgamos relevante, por meio de um quadro, recuperar as definições de interculturalidade relacionadas aos autores utilizados na fundamentação teórica:

Tabela 1: Quadro de algumas definições de interculturalidade

Definições para interculturalidade relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE	
Termo “interculturalidade”, ligada à pedagogia do ensino de línguas (KRAMSCH, 1995)	<p>Ensinar algo mais sobre as pessoas de um outro Estado-nação, tais como aquisição de informações/fatos relativos a costumes, as instituições, a história de uma sociedade, mais os sentidos culturais (interpretações da própria cultura e da cultura do outro).</p> <p>Viver com pessoas de outras culturas.</p> <p>Conflitos entre culturas podem aparecer, levando a reflexão e ao diálogo consciente, entre culturas para integração entre elas, sem anular a diversidade nelas presente.</p> <p>Considerar, nas relações entre línguas-culturas, valores, atitudes e formas de pensar.</p>
Concepção de interculturalidade (VIANA, 2003)	Envolve a relação entre língua-cultura-interação como parte dos processos constitutivos dos interlocutores – <i>eu</i> (cultura de origem) e <i>outro</i> (cultura alvo).
Processo Intercultural (MENDES, 2011)	Língua como ponte mediadora entre sujeitos/mundos culturais, por meio das relações de diálogo e, portanto, no lugar da interação (envolve tensão-negociação-troca).
Dimensão Intercultural (BYRAM <i>et al.</i> , 2002)	Envolve os diálogos interculturais: evitar sobrevalorização de uma cultura em relação a outra; relação intercultural deve ser mantida por igual. Desenvolver a competência intercultural por meio dos componentes: atitudes interculturais; conhecimento; habilidades de interpretar e relacionar; habilidades de descoberta e interação; e consciência cultural crítica.
Definição do léxico “intercultural” (FLEURI, 2003)	Campo de debate complexo entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão entre processos identitários socioculturais diferentes ,

	com foco específico na possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las de forma a não anulá-las.
--	---

Com as definições expostas, o professor poderá optar qual delas se adéqua melhor à abordagem da interculturalidade em sala de aula, considerando a atividade que ele irá trabalhar, por meio dos textos, imagens, livros, dentre outros materiais didáticos.

Dessa forma, o professor poderá ter consciência de como abordar a interculturalidade, envolvendo os alunos no processo de comunicação em LE, permeado pelos aspectos culturais e preocupando-se com os meios de promover estes aspectos.

Apesar do não esclarecimento dos “estudos interculturais”, na primeira parte da atividade 1, observaremos a relevância das perguntas feitas em relação ao conteúdo do texto, na segunda parte da atividade.

Os alunos são orientados a responder as perguntas em português, como notamos pelo enunciado: “Answer the questions in Portuguese”¹²⁴. Ainda, notamos que as três perguntas da atividade seguem o objetivo inicial, proposto por ela, de “localizar informações específicas a partir da leitura de um texto”.

Dessa forma, no item ‘a’ – “*In the text we find testimonials written by students who joined the program. How many are there? What are their names?*”¹²⁵, os aprendizes precisam localizar no texto que se tratam de três participantes, com os nomes de Vilde, Alexis e Ho. Na questão ‘b’ – “*Are the testimonials written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?*”¹²⁶, os alunos precisam localizar no texto a palavra *women* (mulheres), para perceberem que os depoimentos foram escritos por mulheres, visto que, como notamos, o nome das três não possibilitaria esse entendimento. Além disso, os alunos precisam associar as estudantes aos seus países de origem e onde foram estudar, por exemplo, “Vilde é da Noruega e estudou no México” (resposta sugerida pelo Caderno do Professor, p.30). E, no item ‘c’ – “*What is the 2007 AFS ‘My different view’? Where can you find the essays/texts?*”¹²⁶, é demandado o conhecimento prévio dos alunos referente a palavras-chave, como *contest* (concurso) e *essays* (redações ou ensaios), para responderem a essa pergunta. Por isso, o glossário sugerido no procedimento do Caderno torna-se fundamental para ajudar os aprendizes a responderem as perguntas em português.

¹²⁴ Tradução nossa: “Responda as perguntas em português.”

¹²⁵ Tradução nossa: “No texto, encontramos depoimentos escritos por estudantes que participaram do programa. Quantos são os participantes? Quais são seus nomes?”

¹²⁶ Tradução nossa: “Os depoimentos foram escritos por meninos ou meninas? De onde eles são? Onde eles estudam?”

Notamos, pela análise das questões, que há um trabalho, realizado pelos alunos, de buscar informações no texto. No entanto, a interpretação do texto acaba não sendo levada em consideração.

Dessa forma, julgamos que os depoimentos, escritos pelas estudantes na página da internet, possibilitariam um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais referente à experiência vivida por elas em outro país, ou seja, experiências interculturais de contato com o outro, e que não são exploradas pela atividade.

Os relatos de experiências pessoais das estudantes revelam o olhar delas em relação ao outro, no processo da *alteridade*; segundo Marc (1992), o eu em contato com o outro. A alteridade, de acordo com o autor, conduz a uma reação conhecida como *noção de categorização*, na qual há a tendência de percepção dos outros por meio das suas categorias de pertencimento, e ao atribuir a eles características a estas categorias.

Dessa forma, sugerimos que o professor discuta com os alunos cada um desses depoimentos, a fim de que eles reflitam, por meio de suas interpretações, como as estudantes se sentem ao conviver com a cultura do outro. Para auxiliá-los, o professor pode incentivá-los na busca dos valores positivos ou negativos em relação ao outro, das mudanças pessoais que o contato com o outro revelaram sobre elas mesmas, das crenças e descrenças promovidas pelo contato com este outro. Dessa forma, o professor é um “agente facilitador” (MENDES, 2011) para a abordagem da interculturalidade em sala de aula.

Além disso, observamos que os depoimentos podem ser analisados a partir dos planos de alteridade propostos por Todorov (1995, *apud* Dornbusch, 1998). Por isso, propomos uma análise dos depoimentos de acordo com esses planos, de modo a facilitar ao professor abordar os depoimentos numa perspectiva intercultural e crítica. Para tanto, sugerimos o seguinte quadro de análise:

Tabela 2 – Análise dos depoimentos através dos planos de alteridade

Depoimentos retirados da atividade 1	Planos de alteridade (TODOROV, 1995) e discussão sobre os planos
<p>“Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a ‘new’ person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perception of the world” (grifo nosso).¹²⁷</p>	<p>Plano <i>axiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Há um julgamento de valor em relação ao outro; -Assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo; - Organiza-se a cultura do outro, que é diferente da minha, de acordo com a minha percepção; - Conhecimento do outro apenas quantitativo e não qualitativo.
<p>“My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of ‘Bier und Bratwurst’ to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding” (grifo nosso).¹²⁸</p>	<p>Plano <i>praxiológico e epistêmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -há uma aproximação em relação ao outro; - na identificação com o outro, elimina-se a própria identidade em benefício do outro, valorizando-se a identidade dele; - busca-se de todas as formas compreender o outro; -minha exotopia (noção de não pertencimento a outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo. -ocorre o conhecimento em relação à identidade do outro e de mim próprio; -interage-se com o outro, meus conceitos são transformados de forma a responder pelo outro e por mim.
<p>“Before leaving for Italy, I constantly worried whether I’d be laughed at, whether I’d fit in. Now I realize how silly I was” (grifo nosso).¹²⁹</p>	<p>Plano <i>axiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -há um julgamento de valor em relação ao outro: se ele é <i>bom</i> ou <i>mal</i>, <i>gosto</i> ou <i>não gosto</i> dele, e se ele é <i>inferior</i> ou <i>superior</i> a mim; -conhecimento inicial do outro é apenas quantitativo e não qualitativo. <p>Indícios do Plano <i>epistêmico</i></p>

¹²⁷ Tradução nossa: “O México causou algo em mim, e em todos aqueles que foram para Benito Juárez naquele outono. Eu não me tornei uma pessoa ‘nova’. Eu não sei ao certo se quero dizer que mudei. Eu experienciei uma nova dimensão para minha vida, e uma base mais ampla de equilíbrio ao construir minha percepção do mundo”.

¹²⁸ Tradução nossa: “O tempo que passei na Alemanha me ensinou o valor de fazer perguntas e de aprender a verdade deles, com dificuldade, por meio de suas respostas. A Alemanha mudou, a meu ver, de uma ilha da ‘Cerveja e Salsicha’ para uma ilha de pessoas sinceras, cujas atitudes e percepções refletem a história deles. Consequentemente, agora percebo que todo país da Terra vale a pena, sem dúvida ser explorado e compreendido”.

¹²⁹ Tradução nossa: “Antes de partir para a Itália, eu constantemente me preocupava se dariam risada de mim, se me encaixariam. Hoje eu percebo como eu era bobo”.

Observamos que a atividade 1 apresenta a fonte de onde os depoimentos foram retirados: “Fonte: American Field Service. Disponível em: <http://www.afs.org/afs_or/view/3417>. Acesso: em 22 set. 2010” (Caderno do aluno, p.18). Dessa maneira, podemos atribuir *confiabilidade* (KRAMSCH, 1993) aos depoimentos apresentados, possibilitando que professor e alunos trabalhem com as *diferentes vozes*, *diferentes significados* (BYRAM *et al.*, 2002) dentro de um contexto cultural, além de encontrar posicionamentos diferentes quando culturas diferentes são postas em contato.

Podemos concluir com a análise da atividade 1 que:

- ela apresenta o termo “estudos interculturais”; porém, o termo não é explicado para o professor nos procedimentos, tampouco como abordá-lo;
- as perguntas sugeridas pela atividade possibilitam a localização de informações no texto, assim como é proposto no objetivo da atividade;
- o trabalho com as palavras do texto, sugerido no procedimento, auxilia os alunos a responderem as perguntas da atividade;
- a interpretação do texto não é levada em consideração;
- possibilita um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais por meio dos depoimentos que trazem experiências interculturais das alunas;
- possibilita abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995);
- apresenta fonte de onde os depoimentos foram retirados.

Na atividade dois, observamos os seguintes objetivos no Caderno do professor (p.30):

Objetivos: compartilhar compreensões e discuti-las a partir da leitura de uma afirmação.
Tempo previsto: 30 minutos.

Observaremos a afirmação e se os conteúdos culturais podem ser trabalhados por meio dela.

Para tanto, notaremos a atividade proposta e os procedimentos do Caderno:

Figura 17 - Atividade 2, Caderno do Aluno, p.19

2. Work in groups. In Portuguese, discuss the following statement: “We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different”.

Procedimentos do Caderno: Explicar aos alunos que “[...] viver em sociedade exige de nós a busca por grupos ou comunidades às quais queremos pertencer”. Perguntar aos alunos: “Vocês participam de algum grupo ou comunidade? Qual?”. Os alunos podem falar de comunidades ou grupos que participam, relacionados a esportes, músicas, crença religiosa etc. Em seguida, perguntar: “Por que nos interessamos por uma comunidade ou um grupo e não por outro?”. Conversar um pouco sobre:

as preferências individuais, a influência da família e dos amigos em nossas escolhas, e a importância dessas referências. Diga ainda, que por outro lado, precisamos conviver também com grupos e comunidades diferentes de nós. Com essa fala, remeta os alunos para a atividade, leia e explique o enunciado. (**Caderno do Professor, p.30**)

Observamos que o procedimento do Caderno propõe como o professor pode iniciar uma discussão, anterior à atividade, por meio de perguntas realizadas a classe como: “Vocês participam de algum grupo ou comunidade? Qual?”; e “Por que nos interessamos por uma comunidade ou um grupo e não por outro?”. No entanto, notamos que não há explicação ao professor sobre o objetivo dessas perguntas, bem como sobre a importância de fazê-las para os alunos.

Julgamos que tanto a discussão promovida pelas perguntas, quanto à explicação sobre viver em grupos ou comunidades, possibilitaria ao professor abordar conteúdos culturais subjacentes às perguntas, tais como as noções de pertencimento, identidade e alteridade.

Dessa forma, o professor poderia levar os alunos a notar que, apesar deles estarem inseridos numa mesma sociedade, podem participar de grupos diferentes. Sendo assim, os aprendizes, ao participarem de um grupo (ou diversos grupos), assumem identidades que compõem o sentimento de pertencimento a esse(s) grupo(s). Por esta razão, cada aluno pode possuir uma *identidade diferente* (HALL, 2006), de acordo com a sua experiência vivida –

“[...] preferências individuais, a influência da família e dos amigos em nossas escolhas, e a importância dessas referências”, como nos sugere o procedimento. E essas identidades são colocadas e percebidas como diferentes a partir do diálogo/ interação entre os alunos no processo da alteridade (eu em relação ao outro). De acordo com Maher (1996), “[...] é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou (...); identidade é interacional, é contrastiva, enfim social”.

Após essa discussão, o professor é orientado a ler o enunciado da atividade dois e explicá-lo para os alunos: “Work in groups. In Portuguese, discuss the following statement: ‘We relate to each other because we are similar. We learn from each other because we are different’.”¹³⁰ Pelo enunciado da atividade, podemos recuperar os termos abordados anteriormente na discussão: a noção de pertencimento – “We relate to each other because we are similar”; a noção de alteridade e identidade – “We learn from each other because we are different”. Lembramos que as identidades, de acordo com Hall (2006), se dão pela diferença, e que elas podem mudar (KRAMSCH, 1998) em contato com o outro, na alteridade, e com o passar do tempo.

Notamos que essas questões – alteridade, identidade e pertencimento – são reforçadas, na medida em que o Caderno do professor sugere a seguinte resposta que se espera dos aprendizes:

Os alunos podem variar em seus comentários, mas devem tocar no assunto central da afirmação: a relação com o outro (outros) é possível porque compartilhamos características em comum, e assim criamos afinidades; entretanto, nós só aprendemos com o outro (outros) porque somos também diferentes, ou seja, somos indivíduos com características próprias, e é na diferença que aprendemos a conviver, a tolerar, a respeitar o outro. E dessa forma que enriquecemos nossa experiência e nossa formação humana. (**Caderno do professor, p.30**)

Atentamos para o fato que será difícil obter uma resposta dessas dos alunos sem que os aspectos de pertencimento, identidade e alteridade sejam trabalhados anteriormente pelo professor. Acreditamos que a consciência cultural em relação a si mesmo e em relação ao outro não surge do nada. Dessa forma, o professor precisaria ser o parceiro dos *fazeres culturais*, como sugere a Proposta Curricular de LEM.

A resposta sugerida pelo Caderno do professor apresenta ideias importantes a serem abordadas pelo professor com a classe. Destacamos algumas: “a relação com outro (outros)”; “criamos afinidades”; “somos também diferentes, ou seja, somos indivíduos com características próprias”; e “é na diferença que aprendemos a conviver, a tolerar, a respeitar o

¹³⁰ Tradução nossa: “Trabalhar em grupos. Em Português, discuta a seguinte afirmação: ‘Nos relacionamos uns com os outros porque somos similares. Nós aprendemos uns com os outros porque somos diferentes’”.

outro”. Essas ideias refletem os conteúdos culturais implícitos e que precisam ser explicitados, tanto pela explicação do professor quanto pelas respostas sugeridas pelos alunos.

Dessa forma, estaríamos abordando um dos componentes da competência intercultural, proposto por Byram *et al.* (2002), a *consciência cultural crítica*. Segundo o autor este componente refere-se à

habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na própria cultura e país, bem como na de seu interlocutor. O ensinar não tem propósito de mudar os valores dos alunos, mas fazer com que estes valores sejam explícitos e conscientes.

Além disso, observamos que a *concepção simbólica* de cultura, de acordo com Thompson (2002), subjaz à atividade dois. A atividade possibilita “[...] elucidar os padrões de significado e a explicação interpretativa dos significados incorporados às formas simbólicas” (THOMPSON, 2002). Dessa forma, os padrões de significados incorporados nas formas simbólicas incluem as ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos. A atividade 2 possibilita as manifestações verbais, nas quais os alunos comunicam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças.

Concluimos com a análise da atividade 2 que:

- ela sugere perguntas aos alunos, para um trabalho anterior à atividade, porém não há explicação ao professor sobre o objetivo das perguntas, tampouco sobre a importância de fazê-las para os alunos;
- as perguntas, anteriores a atividade, e o enunciado da atividade, possibilitam abordar conteúdos culturais subjacentes, tais como: noções de pertencimento, identidade e alteridade;
- será difícil os alunos chegarem à resposta esperada pelo Caderno do professor caso não haja um trabalho de explicitação das noções culturais subjacentes à atividade;
- ao abordar os conteúdos culturais implícitos, tornando-os explícitos, o professor auxiliará o desenvolvimento da *consciência cultural crítica* (BYRAM *et al.*, 2002) nos alunos;
- a ela subjaz a *concepção simbólica* de cultura, de acordo com Thompson (2002).

Na atividade 4, observamos o seguinte objetivo no Caderno do professor (p.31):

Objetivos: usar formas verbais do *simple present* e do *simple past* em um texto informativo.
Tempo previsto: 20 minutos.

Apesar de a atividade 4 apresentar como objetivo o trabalho com os tempos verbais (*simple present e simple past*), observaremos se há conteúdos culturais subjacentes ao texto informativo.

Dessa maneira, apresentamos a atividade 4 e, em seguida, o procedimento de como trabalhá-la:

Figura 18 - Atividade 4, Caderno do Professor, p.34

4. Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses.

De: _____
Para: _____
Assunto: _____

Hi, My name _____ (be) Silvia and I am learning English in Guyana, South America. I _____ (come) to this country with the help of AFS international, and I'm enjoying the visit a lot. I _____ (arrive) two weeks ago and at first it _____ (be) difficult because I _____ (feel) unhappy without my friends and family near me. But I quickly _____ (make) friends and people here _____ (be) so nice and friendly. I _____ (study) English every day and _____ (help) my host family. I _____ (not speak) English fluently, but I _____ (want) to learn it. It is great experience for me!

Best wishes,
Silvia

Procedimento do Caderno: O professor deve ler o enunciado da atividade e explicá-lo a classe. Os alunos podem fazer a atividade em trios, e o professor precisa circular pela sala, auxiliando o grupo formado pelos alunos. O procedimento alerta para o fato de os alunos perguntarem sobre as formas verbais “*I am learning*” ou “*I’m enjoying*”; dessa forma, o professor é orientado a explicar que “[...] se trata de ações que estão acontecendo no momento da fala de Silvia, e que o tempo também é presente, mas que o chamamos de *present continuous*”. Após a atividade, o professor deve corrigi-la com ajuda dos alunos, e reescrever os verbos sublinhados na lousa.

Observamos que, tanto o enunciado da atividade quatro – “Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses” –,¹³¹ quanto o procedimento do Caderno, apresentam como objetivo o trabalho com as estruturas gramaticais. Dessa maneira, os alunos são orientados a completar os espaços em branco com a forma adequada do verbo.

¹³¹ Tradução nossa: “Complete as lacunas usando as formas do presente simples ou do passado simples dos verbos em parênteses.”

Porém, se formos além do trabalho com as estruturas do texto e focarmos em seu conteúdo, percebemos que outras coisas poderiam ser discutidas com a classe.

Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto destacamos a seguinte frase: “Hi, My name is Silvia and I am learning English in Guyana, South America”.¹³² Na frase em questão, o professor pode atrair a atenção dos alunos para o fato de Silvia aprender a língua inglesa na Guiana, um país da América do Sul que faz fronteira com o Brasil, mas que tem a LI como oficial. Identificamos, nesse fato, um processo de desconstrução do estereótipo recorrente, dos estudantes que escolhem fazer intercâmbio para aprender a LI nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Há, portanto, no texto, abertura de possibilidades que permitem aos alunos identificarem outros países nos quais a LI é a língua oficial, e auxilia os alunos na reflexão e *descentralização* (BYRAM *et al.*, 2002) dos estereótipos para suspensão de crenças preestabelecidas em relação ao outro.

Outro ponto, que pode ser abordado em sala de aula por meio da interpretação do texto, refere-se aos sentimentos da aluna por estar fora do seu país de origem. Os aprendizes podem identificar, no texto, como Silvia se sente ao fazer intercâmbio na Guiana. Dessa maneira, os alunos podem destacar frases como: *I'm enjoying*¹³³ *the visit a lot* (Eu estou curtindo bastante a visita); *I arrived two weeks ago and at first it was difficult because I felt unhappy without my friends and family near me.* (Eu cheguei a dois dias atrás e no começo foi difícil pois me senti infeliz sem meus amigos e familiares perto de mim); *I quickly made friends and people here are so nice and friendly* (Eu fiz amigos rapidamente e as pessoas daqui são muito legais e amigáveis.) e *It is great experience for me!* (É uma experiência ótima para mim!).

Além disso, por meio dos sentimentos de Silvia podemos abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995). Para tanto, sugerimos o seguinte quadro de análise:

¹³² Tradução nossa: “Oi, meu nome é Silvia e estou estudando Inglês na Guiana, América do Sul”.

¹³³ Grifo nosso.

Tabela 3 – Análise de frases do texto da atividade quatro através dos planos de alteridade

Enunciados retirados da atividade 4	Análise dos enunciados com os planos de alteridade (TODOROV, 1995)	
<p>“I arrived two weeks ago and at first it was difficult because I felt unhappy without my friends and family near me” (grifo nosso).</p>	<p>Análise do enunciado:</p> <p>Silvia encontra-se fora de seu país de origem. Os seus sentimentos, no início da viagem, como o de infelicidade por estar longe dos amigos e família, apontam para o <i>plano axiológico</i>.</p>	<p>Plano <i>axiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - julgamento de valor em relação ao outro; - Assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo; - Organiza-se a cultura do outro, que é diferente da minha, de acordo com a minha percepção; - Conhecimento do outro apenas quantitativo e não qualitativo.
<p>“But I quickly made friends and people here are so nice and friendly”.</p> <p>“I help my host family”.¹³⁴</p>	<p>Análise do enunciado:</p> <p>Silvia começa a se adaptar a nova realidade. Ela faz novos amigos e qualifica as pessoas como “muito legais e amigáveis”. Além disso, Silvia aproxima-se da família que a recebeu ajudando-a.</p>	<p>Plano <i>praxiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - há uma aproximação em relação ao outro; - identificação com o outro, elimina-se a própria identidade em benefício do outro e valoriza-se a identidade do outro; - busca-se de todas as formas compreender o outro; - minha exotopia (noção de não pertencimento a outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo.
<p>“It is great experience for me!”</p>	<p>Análise do enunciado:</p> <p>Para Silvia houve uma experiência enriquecedora com esse processo de conviver com o outro.</p>	<p>Plano <i>epistêmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ocorre o conhecimento em relação à identidade do outro e minha própria; - interage-se com o outro, meus conceitos são transformados de forma a responder pelo outro e por mim.

¹³⁴ Tradução nossa: “Eu ajudo a família que me recebeu.”

Os professores podem incentivar os alunos a pesquisar outros depoimentos que retratem os sentimentos de pessoas que viajaram para outro país, seja em páginas de intercâmbio na internet, em jornais ou revistas, em panfletos turísticos ou até mesmo através de relatos de conhecidos. É, no entanto, importante que os aprendizes certifiquem-se da veracidade dos dados que trouxeram para sala de aula. Dessa maneira, o professor precisa incentivá-los a buscarem fontes confiáveis dos materiais pesquisados.

Reforçamos a relevância do uso de materiais autênticos no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que de acordo com Kramsch (1993), esses materiais têm credibilidade e ligação com a realidade cultural do país alvo.

Não notamos, porém, a referência do texto informativo apresentado na atividade 4, o que gera uma desconfiança em relação aos dados apresentados, pois não sabemos se o relato de Silvia é verídico ou não. Dessa forma, acreditamos que, antes de trabalhar com esse texto, o professor precisaria verificar se as informações presentes nele condizem com a realidade cultural do país alvo.

Podemos concluir com a análise da atividade 4 que:

- ela tem como objetivo o trabalho com as estruturas gramaticais;
- ela possibilita abordar conteúdos culturais por meio do texto;
- o texto informativo da atividade possibilita a desconstrução de estereótipos e abordar os sentimentos de Silvia por encontrar-se fora de seu país de origem;
- algumas frases do texto podem ser analisadas com os planos de alteridade proposto por Todorov (1995);
- não há referência de onde o texto foi retirado;
- o texto, visto como um depoimento possibilita que os alunos pesquisem outros relatos de pessoas que também experienciaram o contato com o outro.

- **Situação de Aprendizagem 4**

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4
AN INTERCULTURAL STUDY PROGRAM IN BRAZIL

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdos e temas: produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio cultural voltado a estudantes que queiram estudar português no Brasil.

Competências e habilidades: competência escritora e suas habilidades, com levantamento de ideias, organização, seleção de informações, redação de parágrafos, autocorreção de texto e edição final.

Estratégias de ensino: trabalho em grupo, trabalho individual.

Recursos: recortes de revistas (imagens do Brasil).

Avaliação: a produção do texto será usada como objeto de avaliação do bimestre.

Figura 19 - Plano de aula, Caderno do Professor, Volume 1 (p. 35)

Na “Situação de Aprendizagem 4”, observamos que o título da situação – “*An Intercultural Study Program in Brazil*” –¹³⁵ e os conteúdos e temas – “produção de um texto informativo para um programa de intercâmbio cultural voltado a estudantes que queiram estudar português no Brasil” –, antecipam que as noções de interculturalidade poderão ser abordadas nas atividades propostas nessa situação.

Diferentemente das outras situações, a situação quatro não apresenta as atividades separadas com seus objetivos, mas há um “Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 4” no Caderno do professor, com a seguinte finalidade:

A proposta da Situação de aprendizagem é feita em etapas que desenvolvem a escrita processual. Os alunos irão trabalhar em grupos a maior parte do tempo para produzir um pequeno texto informativo (como aqueles que aparecem no *site* AFS nas situações de Aprendizagem anteriores) sobre os benefícios de um programa de intercâmbio cultural no Brasil [...] Durante o processo de confecção do texto, os alunos devem levantar ideias acerca do assunto e organizá-las em parágrafos; refletir sobre as marcas de gênero (tipo de informação presente, estruturas linguísticas apropriadas, *layout* apropriado– imagens e ilustrações); escrever um rascunho para ser autocorrigido; e fazer a edição da redação final do texto para socialização com o grupo/escola. (Caderno do professor, p. 35)

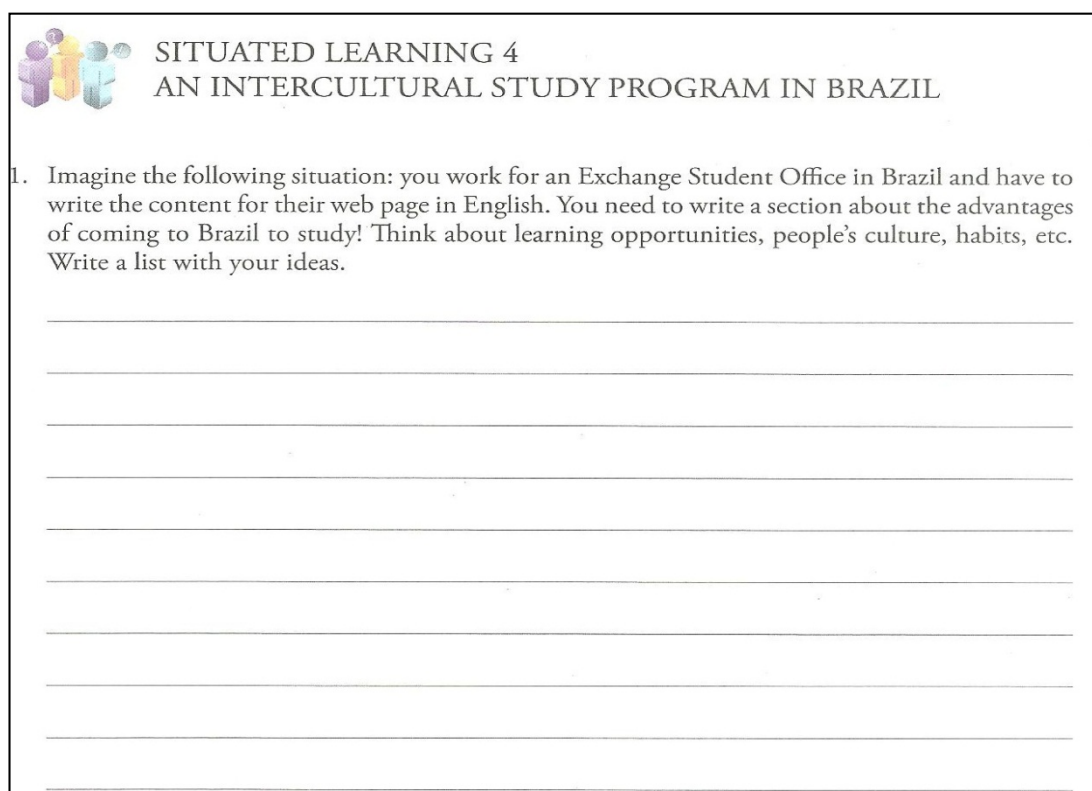
Os alunos devem seguir algumas etapas/instruções que foram divididas em atividades, no Caderno do aluno, para ao final desenvolver um pequeno texto informativo, como os que


¹³⁵ Tradução nossa: “Um programa de estudo intercultural no Brasil”.

apareceram no *site* da AFS, nas outras situações de aprendizagem. O texto informativo abordará o tema dos benefícios do intercâmbio cultural no Brasil.

Analisaremos como os conteúdos culturais e as noções de interculturalidade aparecerão em cada uma das etapas e atividades. Dessa maneira, observaremos a atividade 1 e em seguida os procedimentos:

Figura 20 - Atividade 1, Caderno do Aluno, p.25



 SITUATED LEARNING 4
AN INTERCULTURAL STUDY PROGRAM IN BRAZIL

1. Imagine the following situation: you work for an Exchange Student Office in Brazil and have to write the content for their web page in English. You need to write a section about the advantages of coming to Brazil to study! Think about learning opportunities, people's culture, habits, etc. Write a list with your ideas.

Para a atividade 1, solicita-se ao professor escrever na lousa o seguinte título: *An intercultural study program in Brazil* (Um programa de estudo intercultural no Brasil). Em seguida, o professor deve explicar a situação no enunciado da atividade e o que os alunos devem fazer: “1. Imagine the following situation: you work for an Exchange Student Office in Brazil and have to write the content for their web page in English. You need to write a section about the advantages of coming to Brazil to study! Think about learning opportunities, people's culture, habits, etc. Write a list with your ideas”.¹³⁶

¹³⁶ Tradução nossa: “Imagine a seguinte situação: você trabalha num departamento de intercâmbio para estudante no Brasil e você precisa escrever conteúdos para a página da *web* em inglês. Você precisa escrever uma seção sobre as vantagens de vir para o Brasil estudar! Pense nas oportunidades de aprendizagem, na cultura das pessoas, hábitos, etc. Escreva uma lista com suas ideias.

Observamos que o enunciado cria todo um contexto no qual os aprendizes poderão refletir sobre a sua cultura e, em seguida, escrever uma lista sobre as vantagens de fazer um intercâmbio de estudos no Brasil. Dessa maneira, acreditamos que o professor precisa ficar atento às informações escritas pelos alunos, visto que, os alunos ao pensarem e escreverem sobre a própria cultura, poderão criar estereótipos em relação a ela. Embora o procedimento do Caderno do professor não oriente para os possíveis aparecimentos dos estereótipos, consideramos importante que os professores observem se eles surgirão na atividade.

Os possíveis estereótipos, apresentados pelos aprendizes nessa atividade, precisam ser vistos pelo professor como um processo natural, que é desencadeado pelas representações sociais. Dessa maneira, os alunos constroem representações em relação ao seu país, uma vez que, elas são socialmente construídas e partilhadas entre pessoas de um mesmo grupo cultural (ZARATE, 1993). Assim, os alunos, por estarem inseridos na cultura brasileira, não conseguem refletir acerca dela, reduzindo-a a imagens simplificadas, ou congeladas (CHAVES e MOREIRA, 2007; BHABHA, 1998; KRAMSCH, 1998).

O professor pode anotar algumas expressões estereotipadas na lousa, e propor um momento de reflexão em sala de aula para ‘descentralizar’ (BYRAM et al., 2002), ou seja, suspender crenças em relação à cultura brasileira apresentadas pela classe. Além dos estereótipos, o professor precisa estar atento ao aparecimento de possíveis expressões ou léxicos preconceituosos em relação à cultura brasileira. Neste caso, acreditamos que o professor pode encorajar os alunos a comentar as expressões e/ou léxicos, propor mudanças e, se preciso, modificá-las na lista que eles escreveram na primeira atividade.

Notamos que a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz à primeira atividade, uma vez que é solicitado aos alunos a criação de uma lista referente às oportunidades de aprendizagem da cultura brasileira, dos hábitos e costumes. Nesse sentido, a cultura na *concepção descritiva* compreenderia diversos itens da vida em geral de um povo. Esses itens incluem o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores que podem ser comparados, classificados e analisados cientificamente, de acordo com Thompson (2002).

Concluimos, com a análise da atividade 1, que:

- ela auxilia os alunos a refletir sobre a cultura de seu país;
- ela possibilita o aparecimento dos estereótipos na escrita da lista dos alunos;
- ela possibilita a reflexão em relação aos estereótipos como processo natural e ligado às representações sociais dos alunos;
- ela possibilita o trabalho de ‘descentralizar’, ou seja, suspender crenças relacionadas

aos estereótipos;

- ela possibilita abordar expressões e/ou léxicos preconceituosos em relação à cultura brasileira e propor modificações;

- a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz a atividade.

Na atividade 2, os alunos, em grupos, devem comparar suas ideias, selecioná-las e organizá-las em tópicos, por exemplo: *people* (pessoas) – *language* (língua) – *habits* (hábitos)– *traditions* (tradições). O grupo deve, então, escrever um rascunho do texto, em inglês, com as ideias, como podemos observar na atividade:

Figura 21 - Atividade 2, Caderno do Aluno, p.25 e 26

2. Now, get in small groups and compare your lists. Organize the ideas into topics and write them down in the lines below.

PEOPLE

LANGUAGE

25

HABITS

TRADITIONS

OTHER

26

Compreendemos que a primeira parte da atividade 2, que sugere a comparação de ideias, das listas, entre os alunos, é relevante, uma vez que pode auxiliá-los a repensar e até

melhorar as anotações que fizeram. Após essa comparação, o enunciado da atividade 2 sugere: *Organize the ideas into topics and write them down in the lines bellow* (Organize as ideias em tópicos e escreva-as nas linhas abaixo).

Para que os aprendizes realizem a atividade 2 – organizar as ideias em tópicos –, além da comparação de ideias com os colegas, sugerimos que o professor apresente mais informações aos alunos, sobre o país em que eles vivem, para um trabalho mais aprofundado. Para isso, o professor pode trazer para sala de aula materiais autênticos, como livros, artigos de jornais e revistas, informações confiáveis da internet e até mesmo textos estrangeiros que falam sobre a nossa cultura, de modo a acentuar o olhar do outro sobre nossa cultura. Como afirma Dornbush (1998), o olhar do outro pode contribuir, também, para olharmos nossa própria cultura. Dessa forma, a leitura de um texto estrangeiro pode contribuir por trazer uma interpretação individual e original, diferente da que costumamos ver em nossa cultura. Enfim, esses conteúdos extras podem favorecer a escrita dos alunos, trazendo mais informações e, portanto, mais conteúdos para uma reflexão cultural e crítica (BYRAM *et al.*, 2002; KRAMSCH, 1993; MENDES, 2011).

Notamos que, assim como a atividade 1, que solicita aos alunos escreverem as ideias em listas, a atividade 2 sugere que eles separem as ideias em tópicos. Dessa maneira, compreendemos que a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz, também, à atividade 2.

Podemos concluir com a análise da atividade 2 que:

- a comparação de ideias, proposta pela atividade, possibilita que os alunos repensem e melhorem suas anotações;
- pode ser complementada com o uso de materiais autênticos a respeito do Brasil, a fim de que os alunos trabalhem com mais informações e conteúdos numa perspectiva cultural e crítica;
- a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz à atividade.

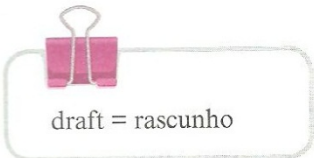
Na atividade 3, os alunos devem escrever o primeiro rascunho do que será o texto informativo criado por eles.

Observamos, a seguir, como é apresentada a atividade três:

Figura 22 - Atividade 3, Caderno do Aluno, p. 26

3. **First draft:** still in groups, compare your notes and put your ideas together to complement the description. Example:

In Brazil, people are very nice. You can make lots of friends and learn a lot of different things! Because the country is so big, there are several cultural traditions. In the north, there is a festival called *bumba-meu-boi* or *boi-bumbá*.



Write your draft in the lines that follow. Then ask your teacher to check it!

26

Os alunos, ainda em grupos, devem colocar suas ideias em um rascunho, como podemos notar no enunciado da atividade: “3. **First draft:** still in groups, compare your notes and put your ideas together to complement the description”.¹³⁷ Além disso, a atividade apresenta um exemplo para eles considerarem ao escreverem seus rascunhos: “Example: In Brazil people are very nice. You can make lots of friends and learn a lot of different things! Because the country is so big, there are several cultural traditions. In the north, there is a festival called *bumba-meu-boi* or *boi-bumbá*”.¹³⁸

¹³⁷ Tradução nossa: “**Primeiro rascunho:** ainda em grupos, compare suas anotações e coloque suas ideias em conjunto com a de seus colegas para complementar a descrição.”

¹³⁸ Tradução nossa: “Exemplo: No Brasil, as pessoas são muito simpáticas. Você pode fazer muitos amigos e aprender muitas coisas diferentes! Porque o país é tão grande, existem várias tradições culturais. No Norte, há um festival chamado de *bumba-meu-boi* ou *boi-bumbá*.”

Notamos que o exemplo, sugerido aos alunos para auxiliá-los na escrita do rascunho, apresenta generalizações sobre o Brasil, como observamos na frase: “*In Brazil people are very nice.*” (“No Brasil, as pessoas são muito simpáticas”). A frase, escrita dessa forma, representa todos os brasileiros como pessoas simpáticas. Dessa maneira, acreditamos que a frase é superficial e *grosseiramente idealizada* (ALMEIDA FILHO, 2011). Além disso, qualifica-se um grupo de pessoas – as pessoas muito simpáticas –, como representante de todas as outras pessoas e/ou grupos. Há, portanto, na frase, uma *visão fragmentada e pontual da cultura*, como apontado por Barbosa (2009) em nossa fundamentação teórica.

Outro problema que observamos no exemplo refere-se à seguinte frase: “*Because the country is so big, there are several cultural traditions*” (“Porque o país é tão grande, existem várias tradições culturais”). Há uma justificativa simplista ao dizer que o Brasil tem várias tradições culturais por ser tão grande, visto que não podemos afirmar que a quantidade de tradições culturais esteja ligada diretamente ao fato do Brasil ser grande. Existem outras variáveis que influenciam na presença das várias culturas no Brasil, como, por exemplo, os fatores históricos e os fatores sociais.

De acordo com o antropólogo Ribeiro (1995, p.20), a cultura brasileira já surgiu na diversidade, dessa forma:

Surgimos da confluência, do entrecruze e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, **diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada**, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos (...) A sociedade e cultura brasileiras são conformadas como **variantes da versão lusitana** da tradição civilizatória europeia ocidental, **diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos**. (grifo nosso)

Notamos que identidades de culturas diferentes foram confrontadas para o nascimento do “novo”, o brasileiro. Dessa maneira, concordamos com Ribeiro (2009): “O brasileiro nasce no processo de distinção de suas matrizes originais, hostilizado, e, também, hostil”.

No entanto, acreditamos que outras identidades foram incluídas na miscigenação do brasileiro, de forma que outras culturas vieram a habitar o Brasil e somar à diversidade, como, por exemplo, os imigrantes italianos, japoneses, ucranianos, alemães, entre outros.

Dessa forma, as regiões brasileiras apresentam culturas diferentes, *realidades culturais compartilhadas* (KRAMSCH, 1998) por pessoas diferentes, mas que se juntam ao redor de uma identidade central que é a *identidade nacional* (HALL, 2006), ou seja, a de ‘ser brasileiro’.

Abordar a cultura brasileira não é tão fácil como pensamos ser. Por estarmos inseridos nela, acreditamos que temos consciência de sua dimensão; algo que, muitas vezes, não temos. Por isso, numa atividade, aparentemente simples, de escrever um rascunho, o professor precisa estar atento tanto para o conteúdo escrito pelos alunos quanto à maneira com que a atividade é apresentada a eles.

Consideramos que, no conteúdo escrito pelos alunos, o professor precisa incentivá-los no aprofundamento da cultura, de modo a evitar as generalizações e modificar estereótipos. E, em relação ao modo como a atividade é apresentada a eles, como no caso da atividade 3, o professor poderia sugerir modificações, no exemplo dado sobre o Brasil, através de um trabalho que levasse os alunos a refletir a respeito da forma como o Brasil foi descrito no exemplo.

A *concepção descritiva* de cultura, Thompson (2002), subjaz à atividade três, principalmente, se observarmos o exemplo sugerido pela atividade. No exemplo, observamos a cultura descrita por meio de itens da vida em geral do povo brasileiro: identificamos *o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores* (THOMPSON, 2002), adquiridos pelos indivíduos que são membros da sociedade brasileira.

Concluimos pela análise da atividade três que:

- o exemplo, sugerido pela atividade para os alunos, traz generalizações do povo brasileiro e simplifica a diversidade cultural brasileira ao fato de o país ser extenso, desconsiderando outros fatores como, por exemplo, o histórico e o social;
- ela propõe a escrita de um rascunho a respeito do Brasil. Dessa maneira, o professor precisa ficar atento tanto ao conteúdo escrito pelos alunos – se há generalizações ou estereótipos –, quanto de que maneira a atividade foi proposta – se é necessário propor modificações na atividade);
- a *concepção descritiva* de cultura (THOMPSON, 2002) subjaz à atividade.

Na última atividade do Caderno do aluno, a atividade cinco, os alunos devem produzir a versão final do texto com o título “*An Intercultural Study Program in Brazil*” (“Um programa de estudo intercultural no Brasil”). Vejamos a atividade:

Figura 23 - Atividade 5, Caderno do Aluno, p. 27

5. Now produce the final version of your text. Remember that it should look like a web page! Use illustrations or photos from your city and from Brazil. After your text is finished, show it to your classmates or have a school exhibition.

AN INTERCULTURAL STUDY PROGRAM IN BRAZIL

O enunciado da atividade 5 propõe aos alunos: “ Now produce the final version of your text. Remember that it should look like a web page! Use illustrations or photos from

your city and from Brazil. After your text is finished, show it to your classmates or have a school exhibition”¹³⁹.

Nessa versão final do texto, acreditamos que o professor precisa verificar, novamente, o conteúdo escrito pelos aprendizes, para que se evite generalizações ou estereótipos referentes à cultura do Brasil ou das possíveis regiões brasileiras descritas por eles.

Além disso, como os aprendizes precisam colocar imagens ou fotos de sua cidade ou do Brasil (“*Use illustrations or photos from your city and from Brazil*”), julgamos que o professor precisa analisar as imagens ou fotos selecionadas por eles, principalmente se o trabalho for apresentado para toda a escola. As imagens ou fotos selecionadas pelos alunos podem estar carregadas de estereótipos ou preconceitos; dessa maneira, o professor precisa explicar para eles o possível conteúdo cultural que subjaz à imagem escolhida e, se necessário, sugerir modificações. As imagens podem também apresentar a sobrevalorização de uma região do Brasil em detrimento de outras, de um grupo social em detrimento do outro, de um gênero (etnicidade, diferença sexual, entre outros), como nos aponta Hurst (2006). Portanto, o professor precisa estar atento também a esses conteúdos culturais subjacentes as imagens e/ou fotos.

Outro ponto, que julgamos importante na atividade 5, refere-se às imagens e/ou fotos das cidades nas quais os alunos moram. Dessa forma, se os alunos foram orientados a colocar fotos/imagens de sua cidade, acreditamos que os aprendizes precisam também escrever algo sobre elas, para que a atividade tenha alguma finalidade para além da exposição da cidade por meio de fotos, veiculando, também, informações textuais.

Podemos concluir com a atividade 5 que:

- possibilita uma revisão final dos professores sobre os conteúdos culturais (estereótipos, preconceitos e generalizações) apresentados pelos alunos em seus textos;
- possibilita que os alunos coloquem imagens e/ou fotos de sua cidade ou do Brasil, de forma que o professor os auxilie na escolha das imagens;
- possibilita que os alunos exponham seus trabalhos para colegas de sala ou para toda a escola.

Realizada a análise dos dados, pretendemos, a seguir, agrupar a análise em respostas para as perguntas de pesquisa, sugeridas no começo dessa dissertação. Dessa maneira,

¹³⁹ Tradução nossa: “5. Agora, produza a versão final do seu texto. Lembre-se que ele deve parecer com uma página da rede! Use ilustrações ou fotos de sua cidade ou do Brasil. Após terminar o seu texto, apresente-o para os colegas de sala ou em uma exibição da escola.”

poderemos propor conclusões a partir dessas análises e sugerir encaminhamentos para estudos futuros.

CONCLUSÕES

Na presente seção, apresentaremos considerações que pudemos desenvolver com a análise e discussão dos dados. Dessa maneira, retomaremos nossas perguntas de pesquisa, com intuito de apresentar possíveis respostas e problematizações para elas. Ao final, sugerimos possibilidades para estudos futuros.

Considerações Finais

Esta dissertação consistiu na análise interpretativista e documental da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e dos Cadernos tanto do professor quanto dos alunos, com objetivo inicial de investigar como são abordados os conteúdos culturais vinculados ao ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, nos Cadernos da primeira série do Ensino Médio, Volume 1, distribuídos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

Dessa maneira, nossa problematização em relação aos conteúdos culturais iniciou-se com a observação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Observamos que a proposta apontou como um dos seus princípios centrais “o currículo como espaço de cultura”, a escola como “espaço para vida cultural ativa” e o professor como “parceiro de fazeres culturais”.

Conforme pode ser observado, a cultura é um dos cerne da proposta, e, nesse sentido, partimos do pressuposto que possivelmente os conteúdos culturais, também, apareceriam nos Cadernos do professor e do aluno. Daí a necessidade de analisarmos como esses conteúdos apresentavam-se nos Cadernos.

A análise dos Cadernos proporcionou o levantamento de tópicos para fundamentação teórica. Da mesma forma que, a fundamentação teórica nos serviu como base para a análise.

Dessa forma, fizemos a triangulação dos dados para alcançar o objetivo inicial – investigar como os conteúdos culturais apresentavam-se nos Cadernos–, e, também, para respondermos nossas perguntas de pesquisa.

De modo geral, observamos que os conteúdos culturais aparecem nos Cadernos, tanto nos procedimentos quanto nas atividades, porém, na maioria das vezes, esses conteúdos mostram-se de maneira implícita. Outro problema refere-se a como esses conteúdos foram apresentados na proposta e nas orientações do Caderno do professor. Notamos que houve uma preocupação com a utilização de termos importantes – interculturalidade, diversidade cultural, língua dos países anglófonos, entre outros –, para abordar os conteúdos culturais em sala de aula. Porém, esses termos raramente foram explicados para o professor nos procedimentos, e

quando explicados notamos à ausência de contextualização dos conceitos, e de onde eles foram retirados. Nesse sentido, no procedimento da maioria das atividades, faltou clareza ao professor do que se tratavam os termos, como defini-los e, por fim, como eles poderiam ser trabalhados em sala de aula.

Após essa breve consideração, a respeito dos conteúdos culturais dos Cadernos, aprofundaremos, a seguir, nas conclusões que chegamos por meio da retomada das perguntas de pesquisas propostas no início da nossa dissertação.

Retomada das perguntas de pesquisa

A seguir, listamos nossas perguntas de pesquisa, aqui retomadas:

1. Que conceitos de cultura estão subjacentes ou implícitos no material?

Para respondermos a esta questão, nos pautamos nas concepções de cultura apresentadas por Thompson (2002), uma vez que, compartilhamos da visão do autor ao propor um diálogo do sujeito que busca não somente interpretar os significados do mundo a sua volta, mas a si mesmo e ao outro.

De modo geral, notamos que a *concepção descritiva* de cultura é a mais privilegiada ao longo das atividades do Caderno. As imagens, os textos, as palavras analisadas, nestas atividades, carregam valores, conjunto de crenças, costumes, ideias, artefatos e instrumentos materiais, que podem estar associados a um grupo ou sociedade. Além disso, as atividades permitem comparação, classificação e análise dos fenômenos culturais subjacentes à essas imagens, textos e palavras.

Constatamos, também, com menor ocorrência, as concepções: *estrutural* e *simbólica* de cultura. Na primeira concepção, a abordagem cultural aparece simbolicamente nas produções significativas dos alunos ao tentarem responder as perguntas apresentadas na atividade quatro, da “Situação de Aprendizagem 1”. Nessa *concepção estrutural*, os aprendizes precisam contextualizar suas respostas de forma socialmente e historicamente estruturadas. Na segunda concepção, *concepção simbólica*, os alunos – por meio do enunciado da atividade 2 na “Situação de Aprendizagem 3” – precisavam elucidar os padrões de significados e explicá-los através da interpretação dos mesmos incorporados às formas simbólicas.

As concepções culturais subjacentes às atividades revelam tentativas dos elaboradores dos Cadernos de renovar e abordar os aspectos culturais em sala de aula. Dessa forma,

notamos a necessidade dos autores de acompanhar tendências teóricas de adicionar o cultural nas atividades possibilitando a interpretação, em conjunto, do professor e dos alunos das imagens, textos e palavras.

No entanto, entendemos que tanto o professor quanto as orientações propostas pelos procedimentos do Caderno do professor, precisariam abordar com clareza os conteúdos culturais subjacentes às atividades. Para tanto, seria necessário converter esses conteúdos de implícitos para explícitos, possibilitando melhor compreensão dos alunos e do professor em relação aos conteúdos culturais.

Em nossa segunda pergunta de pesquisa observamos:

2. De que maneira a cultura (ou as culturas) da língua inglesa está(ão) representada(s) nos textos ou imagens dos Cadernos?

A fim de responder a essa pergunta, consideramos interessante propor tabelas, separadas por “Situação de Aprendizagem”, com os dados analisados das atividades e as conclusões que chegamos:

Tabela 4 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 1

Situação de Aprendizagem 1	A(s) cultura(s) de LI está(ão) representada(s)...	Sugestões de como essa(s) cultura(s) poderia(m) ser representada(s)...
Atividade 1	- nas imagens das bandeiras, que auxiliam os alunos a identificarem alguns países nos quais o inglês é a língua oficial.	- nas bandeiras de outros países que também utilizam a LI para comunicação; - explorar as bandeiras da atividade, como símbolos culturais de um país (questões de identidade nacional e de pertencimento); - propor diálogo entre os sentidos culturais dessas bandeiras com o sentido da bandeira nacional dos alunos.
Atividade 2	- na tabela com a identificação de países onde a LI é falada no mundo e a % dos falantes nativos de LI;	- discutir variantes linguísticas encontradas nos países com falantes tanto de LI quanto nos de LP.

	<ul style="list-style-type: none"> - pela comparação, na tabela, dos países de LI com os países de LP e da % dos falantes nativos de LI e LP; - nas informações da tabela de forma implícita tornando-as explícitas ao incentivar os alunos como “leitores críticos”; - na tabela que apresenta fonte de onde ela foi retirada, de forma a validar os dados apresentados. 	<ul style="list-style-type: none"> - comparação do inglês falado nos EUA com o inglês falado nos outros países da tabela (Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Irlanda). O inglês falado nesses países não é necessariamente igual: há proximidades que permitem o entendimento, mas também diferenças (plano lexical, sintático, fonológico, entre outros).
<p>Atividade 4 e Atividade 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - por meio de perguntas que exploram o conhecimento de mundo (a “bagagem cultural” dos alunos) e possibilita a interpretação e produção de significados dos aprendizes. - pelas informações do texto que auxiliam os alunos a responder as questões da atividade, menos a da questão ‘b’, que precisaria ser respondida pelo conhecimento de mundo deles ou com ajuda do professor; - nas diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano no plano lexical, algo comum às atividades do LDs de LI. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar a diversidade linguística no Canadá; - apresentar algumas particularidades do inglês usado no Canadá para ir além da comparação habitual entre inglês britânico e americano; - explorar outros planos – sintáticos, fonológicos e semânticos –, que acentuam as particularidades de cada língua-cultura inglesa; - explorar a LI no mundo como língua internacional e sua importância no âmbito mundial.

Tabela 5 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 2

Situação de Aprendizagem 2	A(s) cultura(s) de LI está(ão) representada(s)...	Sugestões de como essa(s) cultura(s) poderia(m) ser representada(s)...
Atividade 1	<p>- na discussão inicial ao possibilitar um diálogo sobre internet e sobre as pessoas que têm ou não acesso a ela;</p> <p>- nas perguntas que possibilitam os alunos a imaginarem como seria morar e conviver com pessoas de outras culturas.</p>	<p>- pela interpretação do texto que possibilitaria a abordagem dos potenciais culturais em sala de aula, como noções de interculturalidade e o intercâmbio de estudantes, que possibilitaria o contato dos alunos com a outra cultura.</p>
Atividade 2	<p>- na pergunta “c” (<i>the way we can participate the program</i> / a maneira que podemos participar do programa) poderia motivar os alunos a interagirem com pessoas de outros países por meio do programa da AFS.</p>	<p>- pela experiência de viagens, como no caso do intercâmbio da AFS, mas também por meio do uso de textos autênticos em sala de aula que explorem conteúdos culturais ou com uma análise crítica feita em conjunto (professor e alunos) dos materiais disponíveis em sala de aula.</p>
Atividade 3	<p>- no vocabulário da atividade que permite que os aprendizes e o professor discutam sobre diversidade cultural.</p>	<p>- os valores apresentados na atividade permite que potenciais culturais sejam explorados, visto que esses valores são necessários para qualquer cultura;</p> <p>- os valores podem ser trabalhados em gráficos onde os alunos podem apresentá-los por grau de importância. Portanto, valores mais ou menos importantes em sua cultura, em sua família e na sua escola;</p> <p>-os valores postos em gráficos poderão refletir a subjetividade, a identidade, e enfim a heterogeneidade dos aprendizes.</p>

Tabela 6 - Proposta de respostas para pergunta de pesquisa dois – Situação de Aprendizagem 3

Situação de Aprendizagem 3	A(s) cultura(s) de LI está(ão) representada(s)...	Sugestões de como essa(s) cultura(s) poderia(m) ser representada(s)...
Atividade 1	- no uso do termo “estudos interculturais” que poderia ser explorado na atividade, porém o termo não é explicado para o professor nos procedimentos nem como abordá-lo.	- pela interpretação dos conteúdos culturais presentes no texto, por meio dos depoimentos que trazem experiências interculturais das alunas; - pela interpretação dos depoimentos é possível abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995).
Atividade 2	- nas perguntas sugeridas pelo Caderno do professor e que devem ser feitas anteriormente a atividade. Essas perguntas possibilitam o trabalho com conteúdos culturais subjacentes tais como: noções de pertencimento, identidade e alteridade.	- por um trabalho de explicitação das noções culturais subjacentes a atividade para auxiliar os alunos a chegarem às respostas esperadas deles na atividade. - pela abordagem dos conteúdos culturais implícitos no texto, tornando-os explícitos, de forma a auxiliar o desenvolvimento da <i>consciência cultural crítica</i> (BYRAM <i>et al.</i> , 2002) dos aprendizes.
Atividade 4	- no texto onde há possibilidade de abordar os conteúdos culturais.	- pela interpretação do texto informativo que possibilita a desconstrução de estereótipos, e abordar os sentimentos da estudante por encontrar-se fora do seu país de origem; - pelas frases do texto que podem ser analisadas com os planos de alteridade propostos por Todorov (1995); - pelos depoimentos que possibilita os alunos a pesquisarem outros relatos de pessoas que também experienciaram o contato com a outra língua-cultura.

A “Situação de Aprendizagem 4” apresenta atividades que incentivam os alunos a escreverem sobre a cultura brasileira e apresentá-la, hipoteticamente, para estrangeiros numa página da internet sobre intercâmbio no Brasil. Dessa forma, a LI seria um instrumento para os alunos se expressarem e escreverem sobre o seu país de origem.

Propomos, portanto, a seguinte tabela, com considerações feitas a respeito da cultura brasileira¹⁴⁰:

Tabela 7 – Proposta de atividades culturais sobre o Brasil com uso da LI.

Situação de Aprendizagem 4	A(s) cultura(s) de LP está(ão) representada(s)...	Sugestões de como essa(s) cultura(s) poderia(m) ser representada(s)...
Atividade 1	<ul style="list-style-type: none"> - no enunciado da atividade que auxilia os alunos a refletirem sobre a cultura de seu país; - por meio de listas que os alunos são orientados a escrever sobre as vantagens de fazer intercâmbio de estudos no Brasil; - nos estereótipos que poderão aparecer quando os alunos escreverem sobre a própria cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - por meio de expressões estereotipadas ou frases preconceituosas em relação ao Brasil, o professor pode anotá-las na lousa para propor um momento de reflexão em sala de aula, para ‘descentralizar’ (BYRAM <i>et al.</i>, 2002), ou seja, suspender crenças, em relação à cultura brasileira, apresentadas pelos aprendizes.
Atividade 2	<ul style="list-style-type: none"> - no enunciado da atividade que propõe a comparação de ideias entre os alunos, possibilitando que eles repensem e melhorem suas anotações sobre a cultura brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> - através do uso de materiais autênticos para complementar os conteúdos culturais do Brasil e possibilitar que os alunos trabalhem com mais informações sobre o país numa perspectiva cultural e crítica.

¹⁴⁰ Embora os dados mostrados pela tabela não ajudem a responder a segunda pergunta de pesquisa, julgamos relevante apresentá-los.

Atividade 3	<ul style="list-style-type: none"> - no exemplo sugerido pela atividade para os alunos, traz generalizações do povo brasileiro e simplifica a diversidade cultural do país ao fato dele ser extenso, desconsiderando fatores históricos e sociais; - no rascunho escrito pelos alunos a respeito do Brasil, o professor necessita observar possíveis aparecimentos de estereótipos e/ou generalizações. 	<ul style="list-style-type: none"> - com exemplos que envolvam a diversidade cultural brasileira e outros aspectos da cultura brasileira; - por sugestões feitas em conjunto (professor e alunos) de possíveis modificações no exemplo oferecido pela atividade sobre a cultura brasileira.
Atividade 5	<ul style="list-style-type: none"> - numa página fictícia criada pelos alunos, utilizando a LI, para divulgar a cultura brasileira a estrangeiros interessados em fazer intercâmbio no país. - por fotos e/ou imagens (do Brasil ou da cidade do aluno) que os eles são orientados a colocar no trabalho; - pela apresentação dos alunos da versão final de seus trabalhos para os colegas de sala ou para toda a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - através da revisão do texto dos alunos, o professor pode auxiliá-los a observar os conteúdos culturais (se o texto apresenta estereótipos, preconceitos e generalizações) e sugerir modificações; - o professor pode auxiliar os alunos nas escolhas de imagens e fotos (evitando aquelas que podem estar carregadas de estereótipos em relação à cultura brasileira ou das suas cidades).

Com a terceira pergunta de pesquisa notamos:

3. *Como as noções de interculturalidade são abordadas nos Cadernos?*

Nas atividades analisadas da “Situação de Aprendizagem 1” percebemos que, há possibilidade de se abordar as noções de interculturalidade. Porém, essas noções aparecem implicitamente nos textos, imagens, palavras e frases das atividades.

Dessa forma, o professor em conjunto com os alunos precisariam interpretar os textos, imagens, palavras e frases das atividades, de modo a explicitar as noções de interculturalidade subjacentes às atividades. Portanto, observamos a relação professor e aluno, como lados de uma mesma moeda, visto que o professor precisa promover discussões que auxiliem os alunos a observarem as noções de interculturalidade nas atividades, como parceiro dos “fazeres

culturais”¹⁴¹; e o aluno precisa participar tanto das discussões como “leitores críticos”¹⁴² dos textos em inglês, para ampliar o seu conhecimento sobre si e sobre outras culturas, e contribuir para o desenvolvimento dos componentes da competência intercultural, sugeridas por Byram *et al.* (2002).

Em relação a “Situação de Aprendizagem 2” observamos que, tanto o título da situação, “*Intercultural Studies 1*” (“Estudos Interculturais 1”), quanto os temas e conteúdos, “leitura de um programa de intercâmbio intercultural” antecipavam a possível abordagem da noção de interculturalidade nas atividades.

No entanto, no decorrer da análise das atividades, notamos que, havia uma preocupação com a abordagem dos aspectos interculturais, porém, faltavam meios para promover essa abordagem.

Dessa forma, esperava-se do professor uma consciência de como trabalhar as noções de interculturalidade com os alunos. Porém, não constatamos nas orientações oferecidas ao professor (no Caderno do professor) qualquer definição ou explicação de como os organizadores do Caderno concebem o conceito de interculturalidade.

Questionamo-nos, então, ao longo da análise das atividades: se o conceito de interculturalidade não é explicado ao professor, como ele saberia agir com e abordar a interculturalidade em sala de aula?

Provavelmente o professor não se aprofundaria nas discussões sobre interculturalidade, e os alunos não conseguiriam propor respostas às atividades para alcançar o objetivo principal de trabalhar com a interculturalidade.

Notamos que, os alunos ficam presos no trabalho de localização das informações nos textos das atividades, ao utilizarem a estratégia de leitura *scanning*, e que os aspectos interculturais encontrados pela interpretação do texto acabam por não ser elencados. Acreditamos que, essa situação poderia ser diferente, caso o professor tenha consciência e proponha um trabalho e/ou alterações nas atividades, para abordar as noções de interculturalidade presentes nos textos.

Nesse sentido, sugerimos algumas alterações, adaptações e acréscimos em atividades onde identificamos noções de interculturalidade, que poderiam ser abordadas em sala de aula.

Na mesma perspectiva, analisamos as atividades da “Situação de Aprendizagem 3”, na qual o título – “*Intercultural Studies 2*” (“Estudos Interculturais 2”) –, também presumia a abordagem das noções de interculturalidade nas atividades propostas.

¹⁴¹ Como sugere a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para LEM”.

¹⁴² Como sugere as “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”.

Dessa maneira, não encontramos, novamente, qualquer explicação para os professores, no procedimento, do que seriam esses “estudos interculturais”, qual sua importância e como abordá-los em sala de aula com os aprendizes.

Portanto, para encaminhar a reflexão do professor de LI dos aspectos interculturais em sala de aula, propomos na análise da “Situação de Aprendizagem 3” um quadro recuperando definições de interculturalidade apresentadas em nossa fundamentação teórica.

Da mesma forma que nas atividades da “Situação de Aprendizagem 2”, as atividades da “Situação de Aprendizagem 3” não levam em consideração a interpretação do texto que possibilitaria o trabalho com os conteúdos culturais. Por exemplo, notamos, na atividade 1, que os depoimentos das alunas participantes do intercâmbio traziam experiências interculturais promovidas pelo contato com o outro. Além disso, os depoimentos possibilitavam abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995). Percebemos, portanto, que seria possível o professor explorar esses depoimentos e propor atividades para envolver os aspectos interculturais, como sugerimos ao longo das análises.

Na atividade 2, tanto as perguntas de preparação para atividade quanto o enunciado da mesma, são importantes para abordar as noções de interculturalidade. No entanto, essas noções encontram-se subjacentes as perguntas e ao enunciado, e quando interpretadas possibilitam a emergência das noções de pertencimento, identidade e alteridade.

Por fim, na “Situação de Aprendizagem 4” a proposta de criação da página na internet pelos alunos com o título “*An Intercultural Study Program in Brazil*” (“Um programa de estudo intercultural no Brasil”), pode ajudar os alunos a pensarem no outro ao escreverem sobre o seu país, levando-os a seguinte reflexão intercultural: como vocês gostariam de apresentar o seu país para o outro?

Dessa forma, notamos que o professor precisaria atentar-se tanto para escrita dos alunos na LI quanto para os conteúdos culturais sobre o Brasil desenvolvido por eles. Por isso, destacamos na análise dessa atividade, os possíveis aparecimentos, nos textos dos alunos, de estereótipos e expressões preconceituosas em relação ao Brasil. Sugerimos, então, o acompanhamento do professor, ao observar a escrita dos alunos, e com eles propor mudanças nos estereótipos e expressões preconceituosas. Além disso, sugerimos que o professor trouxesse para a sala aula materiais autênticos sobre o Brasil para que os alunos aprofundassem os conteúdos dos seus textos e trabalhassem com mais informações numa perspectiva cultural e crítica.

Concluimos com a análise de todas as “Situações de Aprendizagem”, que as noções de interculturalidade aparecem subjacentes às atividades e aos procedimentos do Caderno do

professor. Dessa maneira, caso os professores não tenham consciência de como abordá-las – ou devido à falta de explicação nos procedimentos das atividades ou pela não formação dos professores a respeito desses aspectos interculturais – provavelmente esses conteúdos permanecerão implícitos as atividades.

Portanto, professor e alunos provavelmente ficarão na superfície das atividades, de forma a localizar informações diretas nos textos para responderem perguntas. Em contrapartida a riqueza de informações interculturais, observadas nos textos, infelizmente não será aproveitada.

Além disso, os títulos das Situações como “**Estudos interculturais 1 e 2**”¹⁴³ e “Um programa de **estudo intercultural** no Brasil”¹⁴⁴ dão destaque a abordagem da interculturalidade como centro organizador das atividades. Porém, percebemos que, a presença da interculturalidade nos títulos, passará despercebida para professor e aprendizes, caso não ocorra uma explicação do que os organizadores do Caderno querem dizer com estes estudos interculturais e como eles devem ser abordados no ensino e aprendizagem de LI.

Enfim, constatamos que existe apenas a rotulação de estudos interculturais nas “Situações de Aprendizagem”, talvez pela busca dos autores dos Cadernos de acompanharem as tendências teóricas vigentes no ensino e aprendizagem de línguas, que valorizam o ensino de língua-cultura. Esta rotulação simplifica um processo que não é fácil, e exige reflexões por parte dos professores a fim de que eles tenham meios para ajudar os seus alunos. Tentamos apresentar discussões possíveis a serem desenvolvidas em sala de aula, mas compreendemos que elas dependem da proposta de atividades críticas; portanto, de materiais didáticos bem formulados, ou senão, bem readaptados por professores conscientes da ‘dimensão intercultural’ vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas.

Na nossa última pergunta de pesquisa questionamos:

4. De que modo as instruções oferecidas pelo Caderno do professor podem auxiliá-los em discussões pertinentes à cultura?

Inicialmente, analisamos a “Orientação sobre os conteúdos do bimestre”, que se encontra no começo do Caderno dos professores, da primeira série do ensino médio, Volume 1. Nela, buscamos localizar as instruções oferecidas aos professores em relação aos conteúdos culturais. Para tanto, recuperaremos alguns tópicos da fundamentação teórica: 2.1.3

¹⁴³ Grifo nosso.

¹⁴⁴ Grifo nosso.

Relação entre língua-cultura no ensino e as relações propostas por Kramsch; 2.2 Aspectos Interculturais vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas e 2.6 O Inglês no mundo.

Após o desenvolvimento de uma análise da “Orientação sobre os conteúdos do bimestre”, chegamos à conclusão da existência dos pontos positivos e negativos em relação aos conteúdos culturais destacados na orientação.

Dessa forma, notamos como pontos positivos: a “Ficha do Caderno” por antecipar os conteúdos culturais a serem trabalhados durante o bimestre; o incentivo oferecido aos alunos como leitores críticos para contribuírem no trabalho em sala de aula dos *componentes da competência intercultural* (BYRAM *et al.*, 2002); há preocupação em mostrar como a LI é veiculada no mundo e propostas de como abordar a diversidade cultural (interação plurilinguística) no ensino de LI. E, como pontos negativos, observamos que: o conceito de língua apresentado na orientação não considerou os conteúdos culturais; o termo interculturalidade aparece na orientação, mas sem qualquer conceituação, além do sentido negativo do termo “tolerância” intercultural; faltou na orientação conceituação e/ou explicação dos termos usados para a LI no mundo e destacou-se um privilégio do ensino da “cultura letrada” e uma preocupação com as competências de leitura e escrita.

Em seguida, analisamos as instruções oferecidas aos professores – no procedimento do Caderno do professor –, visando observar como elas poderiam auxiliá-los em discussões pertinentes à cultura nas atividades.

Na primeira atividade da “Situação de Aprendizagem 1”, observamos que o procedimento oferecido para o professor no *warm up* não possibilitaria que os alunos alcançassem o objetivo principal da atividade: o de associar expressões escritas na lousa com a cultura dos países falantes de LI, através da pergunta “O que as expressões na lousa têm em comum?”. Dessa forma, sugerimos alteração na pergunta realizada pelo *warm up*, pensando no que era esperado dos alunos e notamos que essa alteração poderia auxiliar o professor a entrar na primeira atividade. Portanto, o *warm up* nessa situação seria importante caso houvesse alteração, de modo que os alunos pudessem chegar ao objetivo principal da atividade. Em relação ao procedimento da atividade 1, notamos que ele ajuda o trabalho do professor com os alunos na identificação das bandeiras, visto que o professor é orientado a escrever o nome dos países na lousa de forma aleatória a fim de facilitar que os alunos associem o nome do país com sua respectiva bandeira.

Na atividade 2, percebemos que o enunciado da atividade é coerente com o procedimento encontrado no Caderno do professor por possibilitar que os alunos e professor identifiquem a tabela e os auxiliem a trabalhar com ela. Porém, notamos que faltou no

procedimento explicação e/ou definição para palavras-chave como *countries* e *native speakers*, visto que os professores são orientados a explicar essas palavras-chave para os aprendizes.

A atividade 4 e 5 foram analisadas em conjunto, por serem dependentes uma da outra. Encontramos pontos positivos no procedimento das atividades, visto que o professor é orientado a apresentar conceitos de palavras-chave – como *first language*, *second language* e *lingua franca* –, para os alunos e estes conceitos aparecem no procedimento oferecido aos professores. Porém, notamos que os conceitos não apresentam referência bibliográfica. Além disso, julgamos que esses conceitos de palavras-chave deveriam aparecer em procedimentos de atividades anteriores que, também, os utilizavam.

Na “Situação de Aprendizagem 2”, observamos que o procedimento, da atividade 1, orienta o professor a fazer perguntas aos alunos sobre a internet e desse modo, trazer os alunos não familiarizados com o uso da internet para a discussão. Além disso, o procedimento possibilita a discussão sobre o acesso, que as pessoas têm, ou não, à internet no Brasil. Outro ponto, que consideramos positivo no procedimento da atividade 1, refere-se à orientação oferecida ao professor de conduzir os alunos a imaginarem como seria *conviver com o outro*. Nesse sentido, notamos um trabalho implícito das noções de interculturalidade – o de conviver com outras culturas –, que precisaria ser realizado com os aprendizes em sala de aula, possibilitando que eles imaginem como seria *viver momentaneamente na cultura do outro* (KRAMSCH, 1993).

No procedimento da atividade 2 o professor é orientado a auxiliar os alunos a buscarem informações no texto para responder as perguntas. Dessa maneira, notamos que a busca de informações faz com que os alunos localizem respostas diretas no texto, sendo que a interpretação dos conteúdos culturais, no texto, não é levada em consideração.

Nas atividades 3 e 5, observamos que o procedimento orienta os alunos para relacionarem colunas com vocabulário retirado do texto. No entanto, essas atividades são semelhantes à atividade 2, por apresentarem em seu conteúdo potenciais culturais que podem ser explorados pelo professor. Dessa forma, as atividades possibilitam a abordagem da diversidade cultural e alteridade.

Em relação a “Situação de Aprendizagem 3”, notamos na primeira atividade, que o título do texto da mesma apresenta o termo “estudos interculturais”. No entanto, o termo não é explicado para o professor no procedimento, tampouco como abordá-lo. Outro ponto, que observamos, mas como algo positivo, refere-se à orientação oferecida no procedimento, aos alunos, para que eles procurem palavras-chave no texto, tais como: *women* (mulheres), *contest*

(concurso) e *essays* (redações ou ensaios). Essas palavras os auxiliam a responderem as perguntas da atividade, em português.

Na atividade 2, o procedimento sugere que o professor faça perguntas para os alunos – “Vocês participam de algum grupo ou comunidade? Qual?” e “Por que nos interessamos por uma comunidade ou grupo e não por outro?” –, porém não há explicação para o professor sobre o objetivo dessas perguntas, tampouco sobre a importância de fazê-las para os alunos. Embora, notamos que essas perguntas possibilitam abordar conteúdos culturais subjacentes, tais como: noções de pertencimento, identidade e alteridade.

Na atividade 4, observamos que embora o procedimento oriente o professor a trabalhar com as estruturas gramaticais, seria possível, também, por meio da interpretação do texto abordar os conteúdos culturais, tais como: a desconstrução de estereótipos, os sentimentos da estudante de intercâmbio por encontrar-se fora do país de origem e os *planos de alteridade* (TODOROV, 1995).

A “Situação de Aprendizagem 4” – diferente das outras situações de aprendizagem–, apresenta um “roteiro” para aplicação das atividades, com os procedimentos de todas as atividades. De acordo com o procedimento, as etapas para escrita dos alunos são processuais, de modo que no final do processo o aluno precisa escrever um pequeno texto informativo sobre os benefícios de um programa de intercâmbio cultural no Brasil. Na primeira etapa, atividade 1, os alunos são orientados a escreverem uma lista sobre as vantagens de fazer intercâmbio no Brasil. Percebemos que essa atividade possibilita que os alunos reflitam sobre a própria cultura e ao escreverem sobre ela, possivelmente, haverá aparecimento dos estereótipos. No entanto, o procedimento do Caderno não orienta o professor para este fato, que consideramos relevante a ser observado na lista dos alunos.

Na segunda etapa, atividade 2, os alunos são orientados a organizarem a lista em tópicos: *people* (pessoas) – *language* (língua) – *habits* (hábitos)– *traditions* (tradições). Porém, a atividade deve ser realizada em grupos, de acordo com o procedimento do professor, para que os alunos comparem as ideias entre eles, possibilitando que eles repensem e melhorem suas anotações, caso necessário. Julgamos esse procedimento de comparação das ideias dos alunos como importante, visto que possibilita a interação entre eles, a reflexão e a mudança na escrita deles.

Na terceira etapa, atividade 3, os aprendizes são orientados a utilizarem a lista organizada em tópicos, para escreverem um rascunho. No entanto, o procedimento sugere que os aprendizes observem o exemplo oferecido na atividade 3 e escrevam um rascunho semelhante sobre o Brasil. Porém, notamos que o exemplo, sugerido pela atividade, traz

generalizações do povo brasileiro e simplifica a diversidade cultural do Brasil ao fato de o país ser extenso, desconsiderando outros fatores, como, por exemplo, o histórico e o social. Dessa maneira, sugerimos que o professor: discuta com os alunos sobre as generalizações e as simplificações do exemplo para propor mudanças, ou sugira outros exemplos evitando essas generalizações e simplificações.

Na última etapa, atividade 5, os alunos são orientados a escrever a versão final do texto. O professor é orientado pelo procedimento, roteiro de aprendizagem, a corrigir “erros”, como inadequações linguísticas e pontuação. Porém, sugerimos que o professor observe, também, os conteúdos culturais que os alunos escreveram, para evitar generalizações, estereótipos, expressões preconceituosas, em relação ao Brasil. O mesmo trabalho precisaria ser realizado com as imagens e/ou fotos do país e de suas cidades. As imagens e/ou fotos selecionadas pelos alunos podem estar carregadas de estereótipos ou preconceitos, portanto, se necessário eles precisariam modificá-las.

Concluimos com análise dos conteúdos culturais, tanto dos procedimentos da “Orientação sobre os conteúdos do bimestre” quanto dos procedimentos das “Situações de Aprendizagens” do Caderno do professor que, embora termos importantes – interculturalidade, inglês como língua internacional, *lingua franca*, língua dos países anglófonos, língua materna, língua estrangeira e globalização –, apareciam nas orientações, ou eles não eram explicados ou se explicados, faltava contextualização dos conceitos e de onde eles foram retirados.

Além disso, notamos que os conteúdos culturais se apareciam nas atividades, de forma implícita ou explícita, e poderiam ser trabalhados; faltava orientação para os professores, no procedimento do Caderno do professor, de como abordá-los em sala de aula. Dessa maneira, constatamos que, apenas os professores conscientes de como trabalhar com esses conteúdos culturais poderiam explorá-los nas atividades.

Portanto, as atividades – com imagens, textos, palavras dentre outros –, que remetiam a língua-cultura e identidade de países falantes da língua inglesa e portuguesa, trabalharam somente com estruturas da língua e com a interpretação superficial dos textos.

Por isso, sugerimos ao longo da análise, algumas atividades, que poderiam explorar o que chamamos em nosso trabalho de potenciais culturais. Esses potenciais culturais foram observados tanto nos procedimentos quanto na realização das atividades e possibilitaram o desenvolvimento de discussões referentes às noções de interculturalidade, as reações provocadas em face da alteridade (estereótipos e representações sociais), os planos de

alteridade propostos por Todorov (2005), as identidades culturais e a importância da LI no mundo.

Enfim, ao propor atividades tivemos a intenção de contribuir com a abordagem dos conteúdos culturais em sala de aula; possibilitando, assim, a elaboração de outras atividades a partir das já existentes, ou até mesmo pela reformulação das mesmas.

Possibilidades de pesquisas futuras

No presente trabalho intencionamos analisar os conteúdos culturais nos Cadernos do Volume 1, com intuito principal de responder as perguntas de pesquisas propostas.

No entanto, ao observarmos os outros volumes (2, 3 e 4), da primeira série do Ensino Médio, percebemos que não há uma continuidade na temática dos Cadernos, visto que enquanto no Volume 1 o tema central, das “Situações de Aprendizagem”, referia-se ao “*English around the world: cultural interactions*”, (“Inglês ao redor do mundo: interações culturais”), a partir do Volume 2, o tema central, altera para “*Newspapers*”, (“Jornais”).

Dessa maneira, num primeiro momento, tivemos a impressão que os conteúdos culturais analisados no primeiro volume não seriam encontrados nos outros volumes (2, 3 e 4) devido à mudança da temática dos Cadernos. Porém, ao analisarmos os outros volumes, rapidamente, percebemos atividades com “potenciais culturais” a serem explorados em pesquisas futuras.

Em nossa dissertação, iniciamos a usar o termo “potenciais culturais”, no entanto, sem uma definição clara do termo. Além disso, até o momento, não encontramos pesquisas na área de ensino e aprendizagem de LI que utilize esse termo. Portanto, pretendemos em pesquisas futuras desenvolver o que entendemos como “potenciais culturais”, de forma a investigá-lo nos outros volumes do Caderno da primeira série, possibilitando dar continuidade a pesquisa.

Nesse sentido, intencionamos analisar os “potenciais culturais” que aparecerem nas atividades, como a lexicultura, as imagens como símbolos culturais compartilhados e o estereótipo. Por fim, propor atividades (possivelmente com auxílio de professores da escola pública) que explorem esses “potenciais culturais” com objetivo de fazer um trabalho em conjunto para explorar as variáveis culturais no ensino e aprendizagem de LI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M.J.; SANTOS, P. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-DF: EDUNB, 2002, p.210 – 215.

_____. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas-S.P: Pontes Editores, p.159-171, 2011.

AMOSSY, R., H. P. A., 1997, **Stéréotypes et clichés**, Nathan, coll. 128, Paris.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, L.M.A. Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In:GATTOLIN, S.; SIGNORI, M. B.; MIOTELLO, V. (Org.). **Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos-SP: Pedro e Paulo editores, 2007.

_____. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista do Núcleo de estudos Filológicos, Linguísticos e Literários**, v. 10, n.11, p. 31-41, 2008.

_____. Visões Interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os Brasileiros nos livros didáticos de Português para estrangeiros. IN: **ANAIS DO CONGRESSO DA ARIC – Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder**, XII. 2009. Florianópolis. p. 1-14. Disponível em: <www.aric2009.ufsc.br/publicações.htm>. Acesso em: 21/04/2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Martin Fontes, 1977.

BIZARRO, R. E BRAGA, F. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela, 2**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, p. 823-835.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOLOGNINI, C.Z. Livro Didático: Cartão Postal do País onde se fala a Língua-alvo? **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, v. 17, p 43 – 56, jan./jun. 1991.

BORGES DA SILVA, S.B. **Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o papel de leitura**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/área de concentração Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

BRETON, J.M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUSNARDO, J. Conceitos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. **Língua e Cultura: no contexto de Português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. and STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CABECINHAS, R. Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In: **Actas II Congresso Ibérico de Ciências da Comunicação**, Universidade da Beira Interior, Covilhã, n.2, p. 1-18, 21-24 de Abril, 2004. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1650/1/rcabecinhas_II_Iberico_2004.pdf>. Acesso em: 10/11/2012.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (Orgs.) **Language and Communication**. London: Longman, 1983, p.2-27.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol, 8, no. 1, p. 101-122, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, R.M.B. e MOREIRA, G. Représentations de Soi et de l'Autre d'efants portugais. In: BIZARRO, R (Org.). **Eu e o Outro**: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais. Porto: Areal Editores, 2007.

COSTA, G.S. **Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte ente expectativas e realidades**. Tese de Doutorado. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2009.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: CUP, 2003.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru-SP: EDUSC, 1999. 258 p.

DORNBUSCH, C. S. **O olhar estrangeiro**. In: *Pandaemonicum Germanicum*.n.2, p. 13 – 21, 1998.

ERLING, E.J. The names of English. **English Today** 81, v.21, 40-44, 2005.

FINI, Maria Inês. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês**. São Paulo, SEE (Secretária da Educação), 2008.

FERNANDES, R.K.M. **Inteligibilidade e inglês como língua internacional. Um estudo de caso da pronúncia de palavras em –ed produzidas por falantes brasileiros**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009.

FLEURI, R.M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. No.23, 2003, p. 16-35.

FLORES, P.S. **A Carga Cultural Compartilhada: o Bilhete de Passagem para a Interculturalidade no Ensino de Português Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada/área de concentração Linguística Aplicada). Campinas, Unicamp, 1999.

GADRIOT-RENARD, H. O inglês: *lingua franca* das instituições internacionais. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GAIFÉM, E.C.E. **A leitura do texto autêntico como elemento motivador para escrita do e-mail**. Dissertação (Mestrado em Estudos Alemães e Estudos Anglo-americanos) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUERREIRO, G.M. **Cultura, Linguagem e ensino de Língua: um estudo acerca desta inter-relação**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. De TOMAZ, T.S. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

HURST, N. R. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks. In: BIZARRO, Rosa. (Org.). **Como abordar... A escola e a diversidade cultural-multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Porto: Areal Editores, 2006. p. 241-248.

HYMES, D.H. Vers une compétence de communication. Paris : Crédif ; Hatier ; Didier, 1991. (Col. LAL).

KADRI, M.S.E. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, vol.10: 64-91, dez.2010.

KAWACHI, G.J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para o ensino e uso do idioma**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada), PPGL, UFSCar, São Carlos, 2011.

KRAMSH, C. **Context and Culture in language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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

_____. (1995). O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de BARBOSA, L.M.A. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, vol.25: 115-134, 2009.

_____. **The Multilingual Subject**. Oxford Oxford University Press, 2009.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEE, W.Y. Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. **ELT Journal**. V. 49, n. 4, p. 323-328, 1995.

LEYENS, J.Ph., V. Yzerbyt e J. Schadron. **Stéréotypes et cognition sociale**. Tradução de MARDAGA, L. Bruxelas, Mardaga: 1996.

LIPPMANN, W. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1980.

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

MAHER, T.M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 1996.

MARC, E. **Les dessous de la communication interculturelle**. In : Sciences Humaines. No. 16, Avril, 1992, p.26-30.

MENDES, E. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas-S.P: Pontes Editores, p.139-158, 2011.

MISHAN, F. **Designing Authenticity into Language Learning Materials**. UK: Intellect Books, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA, vol. 10, no. 2, p.329-338, 1994.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORAN, S.M. Traveling light: A student's guide to packing for qualitative research. In: DeMARRAIS, K.B. (Ed.). **Inside Stories**: qualitative research reflections. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, p.23-24.

PAIVA, A.F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado, em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada), PPGL, UFSCar, São Carlos, 2009.

PALMA, A.M.B. **Representações de falantes nativos e não-nativos do inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - FFLCH, São Paulo, 2011.

PEACOCK, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. **ELT Journals**. Vol.51, n.2, p. 144-156, Oxford: Oxford University Press, 1996.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIBEIRO, A. M. **A antropologia dialética de Darcy Ribeiro em “O povo brasileiro”**. In: SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.06, v.1, Dezembro. 2009. pp. 52-72. Disponível em: <www.periodicos.ufes.br/sinais/article/download/2753/2221>. Acesso em 12/12/2012.

_____. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROZENFELD, C.C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada), PPGL, UFSCar, São Carlos, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 1**; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, volume 1**; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Adriana Ranelli Weigel Borges, Alzira da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. – São Paulo: SEE, 2009.

SÁ-SILVA, J.R., ALMEIDA, C.D. e GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009. Disponível em: <http://rbhes.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 14/11/2012.

SEIXAS, R. **Identidade Cultural da América Latina: conflitos culturais globais e mediação simbólica**. In: Cadernos PROLAM/USP, vol.1, 2008.

SILVA, J.M. **Implicações Culturais e Didáticas do inglês como língua internacional: o livro didático**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada) - , FEUSP, São Paulo, 2012.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais, da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMLINSON, Brian (Ed.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 1-24. In: UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, N. **Sotaque Cultural**: Uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG, 2003.

VIEIRA, R. Identidade Cultural: algumas reflexões. In: **Seminário Internacional Decise – Diálogos Cruzados**: Antropologia, Sociologia e Educação .Campinas: UNICAMP, 2008.

TODOROV, T. **A conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.