



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM ESTÁGIOS AVANÇADOS DE APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA ENSINO E USO DO IDIOMA

Guilherme Jotto Kawachi

SÃO CARLOS
2011



Universidade Federal de São Carlos

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

**ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM ESTÁGIOS AVANÇADOS DE APRENDIZADO
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA
ENSINO E USO DO IDIOMA**

Guilherme Jotto Kawachi
Bolsista: CAPES

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.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos
2011

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

K22ec

Kawachi, Guilherme Jotto.

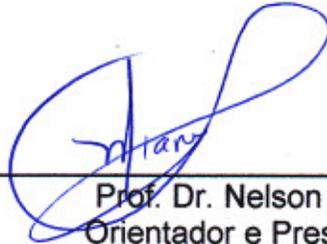
Estereótipos culturais em estágios avançados de
aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus
desdobramentos para ensino e uso do idioma / Guilherme
Jotto Kawachi. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
183 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2011.

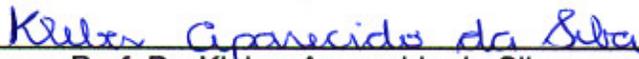
1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa. 3. Cultura. 4.
Estereótipos. 5. Proficiência. I. Título.

CDD: 418 (20^a)

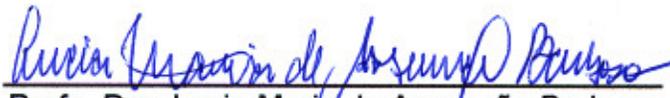
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
GUILHERME JOTTO KAWACHI**



Prof. Dr. Nelson Viana
Orientador e Presidente
UFSCar – São Carlos



Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Membro externo
UnB - Brasília



Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
Membro interno
UFSCar – São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 24/02/2011.
Homologada na ___ reunião da CPGL, realizada em ___/___/2011.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Às minhas famílias de sangue e de coração, que sustentaram meu peso durante todo esse processo e o fizeram parecer leve; que me ajudaram a trilhá-lo com alegria, descontração e, acima de tudo, apoio; e sempre o farão. A eles, por quem vivo e os quais amo sem resistência: incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Milton e Lourdes, por terem me ensinado os valores e princípios que constituem o que eu tenho orgulho de ser, hoje; por me apoiarem em quaisquer veredas que eu deseje seguir; por me fazerem feliz ao compreender que família de sangue somos apenas nós 4; e, acima de tudo, por (sempre) me amarem exatamente como sou.

À Cláudia, minha amiga, minha mãe, minha orientadora, minha coordenadora, minha irmã; por tudo que me ensinou, desde sempre, especialmente no âmbito desta dissertação; por me inspirar incessantemente com sua segurança pessoal e sucesso profissional; sobretudo, por me entender.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, por me orientar não somente para o meio acadêmico, mas para a vida; pela paciência que teve comigo ao longo de todos esses anos; por me ensinar o que é / o que significa / o que representa fazer pesquisa e querer fazer pesquisa; por aceitar me orientar mesmo apesar de minhas vírgulas, minhas regências, meus pleonasmos; por sempre, em todas as ocasiões, me fazer rir; por me ensinar o que é ser professor: é ser como ele.

À Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pela leitura cuidadosa de meu texto e por suas ricas considerações no exame de qualificação; por acreditar em mim desde o primeiro ano de graduação; por sua sabedoria em todas as reuniões do projeto de extensão; pelo carinho e amizade, que me ajudaram a crescer.

À Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação; pelas brilhantes aulas da disciplina de Dimensões Culturais, sem as quais esta dissertação não estaria sequer próxima de “boa”; por me auxiliar a ampliar minha visão em relação à cultura.

A todos os professores do PPGL e do Departamento de Letras da UFSCar que contribuíram para a minha formação.

Aos colegas do PPGL, pelos momentos de suspiros-quase-sempre-não-acadêmicos no PQ, e pela descontração de sempre.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela fundamental contribuição para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos coordenadores, diretores e professores das escolas onde coletamos dados, pelo apoio e por me receberem em suas salas de aula.

À “trigêmea” Sandra, pelo auxílio ainda como minha professora de graduação e minha coordenadora, e pelos momentos de amizade tanto em congressos como em *happy hours* despreziosos.

À amiga Ana Paula, pelos momentos de “desabafo” e de compartilhamentos de experiências nessa jornada que foi o mestrado.

Aos amigos Scarlett, Valeria, Cinthia e Marina, por tolerarem minhas impaciências ao longo desses 2 anos, e por saberem, sempre, como me fazer feliz.

À Giovana, Sérgio, Karina e Horácio, meus irmãos de coração, companheiros de trabalho, de bebidas, comidas, viagens, jogos e festas, por me abraçarem mesmo eu não querendo; por me fazerem rir mesmo eu não querendo; por quererem a minha presença, sempre, até quando eu mesmo não a queria.

À Stéfanie, pela amizade e carinho que a distância não apagará, pois são irreversíveis.

À CAPES, pelo apoio financeiro no segundo ano de mestrado.

Uma tarde saí a caminhar procurando na mente uma epígrafe para o texto. Por “acaso”, fui dar na frente de um centro cultural chamado (oh!) Camille Claudel. Lembrei da agenda antiga, fui remexer papéis. E lá estava aquela frase que eu nem lembrava mais e era, sim, a epígrafe e síntese (quem sabe epitáfio, um dia) não só daquele texto, mas de todos os outros que escrevi até hoje. E do que não escrevi, mas vivi e vivo e viverei.

(Caio Fernando Abreu)

Technology has forced each of us to come to grips with people halfway around the world. Once we threw spears at each other, then we learned to shoot, and now we can destroy the earth. To assure that our grandchildren survive to have their own grandchildren, we must begin thinking about how the peoples of the world deal with their problems, think about themselves, and share a mutual concern for survival. To give us all a chance, we must learn to deal with each other as fellow inhabitants of the same town. We can't afford to dehumanize, to stereotype, or to accept the traditional prejudices of times past. We don't have to like each other, but we do have to understand why we act the way we do.

(GITTLEMAN, S., 1998, v)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado constitui pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, e está voltada para o estudo de questões relacionadas à interação em língua estrangeira (LE), enfocando diferenças culturais e estereótipos culturais existentes não somente na interação em contextos sociais amplos, mas no processo de ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, pautando-nos fundamentalmente em Hall (1959), Kramsch (1993, 1998), Viana (2003) e Barbosa (2008), tivemos por objetivo apresentar e discutir ocorrências de imagens culturais estabilizadas (estereótipos) no discurso de aprendizes de Língua Inglesa (LI) como LE, especialmente aqueles pertencentes a níveis avançados de aprendizado da língua-alvo, buscando estabelecer uma possível relação entre a proficiência linguística dos aprendizes e os estereótipos (sobre a LI e sobre países cuja língua-materna é a LI) que permanecem enraizados em suas mentes mesmo após vários anos de estudo da língua-alvo. Nossa meta, com os estudos desenvolvidos, foi a busca por uma compreensão mais ampla da relação língua-cultura, investigando as razões pelas quais alguns estereótipos ainda persistem na visão de alunos proficientes em LI. Os dados foram coletados em duas escolas de idiomas, por meio de observação de aulas de inglês (de diferentes metodologias), questionários mistos e entrevistas semi-estruturadas com estudantes de LI, visando analisar os fatores que podem influenciar o desenvolvimento e a manutenção / continuação de pré-conceitos culturais, almejando, portanto, contribuir para reflexão e ação no processo de ensino-aprendizagem de LE. Os resultados obtidos revelam que cultura é comumente apresentada de maneira simplificadora e generalizada nas aulas de LI. Existe, portanto, uma necessidade de abordagens mais sistematizadas para o ensino de cultura nas aulas de LE que contemple a intrínseca relação entre língua e cultura, visando o desenvolvimento do conceito de *sensibilidade cultural* que possa contribuir para reflexões sobre estereótipos culturais e, conseqüentemente, para a formação de aprendizes críticos para atuação em contextos de uso de língua estrangeira.

Palavras-chave: cultura; estereótipos; nível avançado de proficiência; Língua Inglesa

ABSTRACT

This Master Degree's research consists of an ethnographic investigation which is concerned with the study of issues related to interaction in a foreign language (FL), focusing on cultural differences and cultural stereotypes existing not only in interaction in broad social contexts, but also in the teaching-learning process of a FL. This way, relying mainly on the studies by Hall (1959), Kramsch (1993, 1998), Viana (2003) and Barbosa (2008), we aimed at discussing the occurrence of fixed / stabilized cultural images (stereotypes) in the speeches of learners of English as a Foreign Language (EFL), especially those belonging to advanced levels, trying to establish a possible relationship between the learners' linguistic proficiency and the stereotypes (about the English language and English speaking countries) that remain rooted in their minds even after several years of formal study of the target language. Our goal, with the studies developed, was the search for a wide understanding of the culture-language relationship, investigating the reasons why some stereotypes persist in the vision of proficient EFL students. Data were gathered in two different language institutes, by watching EFL classes (from different methodologies) and interviewing students with the objective of eliciting and analyzing factors that might influence the creation and maintenance of cultural pre-concepts, aiming at contributing to reflection and actions in the teaching-learning process of foreign / second languages. The results obtained indicate that culture is generally presented in a simplified and generalized way in EFL classes. There is, therefore, a need for a systematic approach to the teaching of culture in FL classes that contemplate the intrinsic relationship between language and culture, seeking the development of cultural sensitivity that might unravel stereotypes and contribute to develop critical students in the learning process and in the use of a foreign language.

Keywords: culture; stereotypes; advanced students

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Antecedentes da pesquisa	14
Lacuna de pesquisa	16
Pressupostos iniciais e justificativa.....	18
Perguntas de pesquisa e objetivos.....	22
Organização da dissertação.....	23
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Estereótipos culturais.....	25
1.1.1 Definições de estereótipos.....	26
1.1.2 Estereótipos culturais e a relação entre ‘Eu’ e o ‘Outro’	30
1.1.3 Estereótipos com base teórica na Psicologia.....	33
1.1.3.1 Estereótipos unidimensionais	35
1.1.3.2 Estereótipos ambivalentes	36
1.2 Cultura	38
1.2.1 Compreensões sobre cultura.....	38
1.2.2 Cultura visível e invisível.....	42
1.2.3 Aprendizado sobre a cultura do Outro ou orientação na cultura do Outro?.....	46
1.2.4 Cultura e estereótipos	48
1.2.5 Considerações sobre Interculturalidade.....	51
1.2.6 Competência cultural.....	53
1.3 O ensino de LI na atualidade	57
1.4 Abordagens e métodos nos ensino de LE.....	60
1.4.1 Método Áudio-Lingual.....	63
1.4.2 O ensino comunicativo na aula de LI.....	66
1.5 A questão cultural no ensino de LE.....	68
1.6 Proficiência linguística	74
2. METODOLOGIA	78
2.1 Abordagem metodológica.....	78
2.2 Coleta de dados.....	83
2.2.1 O contexto educacional da pesquisa.....	83

2.2.1.1 Escola “A”	85
2.2.1.2 Escola “B”	87
2.2.2 Os participantes da pesquisa	89
2.2.2.1 Os alunos.....	90
2.2.2.1.1 Alunos da escola “A”	90
2.2.2.1.2 Alunos da escola “B”	93
2.2.2.2 Professores	96
2.2.2.2.1 Professor da escola “A”	96
2.2.2.2.2 Professor da escola “B”	97
2.2.3 Instrumentos de coleta de dados	98
2.2.3.1 Entrevistas semi-estruturadas.....	99
2.2.3.2 Questionários mistos.....	100
2.2.3.3 Observação de aula	101
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	104
3.1 Perspectivas dos alunos-participantes sobre a cultura-alvo (especificamente, a cultura dos Estados Unidos).....	104
3.1.1 Estereótipos originados da comparação entre culturas	105
3.1.1.1 Justificativas para a visão das culturas brasileira e norte-americana como diferentes.....	107
3.1.1.2 Justificativas para a visão das culturas brasileira e norte-americana como semelhantes.....	111
3.1.2 Estereótipos tradicionais e contemporâneos sobre a cultura dos Estados Unidos	113
3.1.2.1 Estereótipos tradicionais	114
3.1.2.2 Estereótipos contemporâneos	116
3.1.2.2.1 Estereótipos de conotação negativa	117
3.1.2.2.2 Estereótipos sem carga avaliativa explícita e / ou de conotação positiva.....	129
3.1.3 Cenário bilateral de identificação com a cultura-alvo: Estados Unidos <i>versus</i> outros.....	133
3.2 A abordagem de elementos culturais da língua-alvo na aula de LE.....	139
3.2.1 Observações de aula	140
3.2.1.1 Aulas da escola “A”	141
3.2.1.2 Aulas da escola “B”	146
3.2.2 Impressões dos alunos da escola “A” sobre a abordagem de cultura na aula de LI .	152
3.2.3 Impressões dos alunos da escola “B” sobre a abordagem de cultura na aula de LI .	157
3.3 Fontes de imagens sobre a cultura-alvo	162
3.3.1 Cultura como conhecimento “extracurricular”	163

CONCLUSÕES	168
Considerações finais	168
Retomada das perguntas de pesquisa.....	170
Possibilidades de pesquisas futuras	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
APÊNDICES	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposições em sala de aula.....	86
Figura 2 - Ciclo de desenvolvimento e manutenção de estereótipos culturais.....	123
Figura 3 – Contexto assistemático de aprendizado de cultura nas aulas de LI	157
Figura 4 – Hierarquia de língua e cultura no ensino de LI em escolas de idiomas segundo a concepção dos aprendizes participantes	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de proficiência linguística dos alunos da escola “A”	91
Gráfico 2 – Tempo de estudo de LI dos alunos da escola “A”	92
Gráfico 3 – Contexto de aprendizado de LI dos alunos da escola “A”	92
Gráfico 4 – Nível de proficiência linguística dos alunos da escola “B”	94
Gráfico 5 – Tempo de estudo de LI dos alunos da escola “B”	94
Gráfico 6 – Contexto de aprendizado de LI dos alunos da escola “B”	95
Gráfico 7 - Cultura do Brasil e dos EUA: similares ou diferentes?.....	106
Gráfico 8 – Estereótipos tradicionais em relação aos Estados Unidos.....	115
Gráfico 9 – Estereótipos negativos sobre os EUA.....	118
Gráfico 10 – Justificativas para o desejo de viajar aos EUA.....	127
Gráfico 11 – Estereótipos não-negativos sobre os EUA	130
Gráfico 12 – Locais visados por aprendizes de LI para viagens	134
Gráfico 13 – Apresentação de cultura nas aulas de LE	152
Gráfico 14 – Percepção comparativa dos alunos-participantes acerca da abordagem de língua e cultura na aula de LI	156
Gráfico 15 – Percepção dos alunos da escola “B” sobre a abordagem de cultura nessa escola	158
Gráfico 16 – Fontes de contato com a língua e cultura-alvo fora da sala de aula de LI.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do método áudio lingual	65
Quadro 2 - Métodos e abordagem de cultura	72
Quadro 3 – Comparações entre Escola “A” e Escola “B”	89
Quadro 4 – Perfil dos alunos da escola “A”	90
Quadro 5 – Nomes fictícios atribuídos aos alunos da escola “A”	93
Quadro 6 - Perfil dos alunos da escola “B”	93
Quadro 7 – Nomes fictícios atribuídos aos alunos da escola “B”	96
Quadro 8 – Número de alunos matriculados e entrevistados	100
Quadro 9 – Quadro comparativo em relação às aulas observadas	103
Quadro 10 – Participantes que já tiveram contato com norte-americanos	131
Quadro 11 – Temas discutidos nas aulas observadas da escola “A”	142

INTRODUÇÃO

Antecedentes da pesquisa

Com o objetivo de apresentar os fatores que representaram motivação para a realização deste estudo, julgo relevante retomar a trajetória desta pesquisa, traçando, assim, um perfil acadêmico e profissional autobiográfico que auxilie a justificar meu desejo de desenvolver este trabalho. Com base metodológica em Kaneko-Marques (2007), opto, neste item, pelo uso da primeira pessoa do singular, pertinente para apresentação de perspectivas pessoais.

Minha opção pela graduação em Licenciatura em Letras (Português / Inglês), cursada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pode ser atribuída a uma afinidade com a área de Ciências Humanas verificada nos tempos de estudante de Ensino Médio. Naquele período, aos 17 anos, impulsionado pela aptidão ao estudo e prática da Língua Inglesa, comecei a atuar como professor de inglês em uma escola de idiomas. Certamente, é válido ressaltar a instintividade de minha atividade como professor, isento de quaisquer bases teóricas ou aplicadas que pudessem sustentar as aulas que ministrava.

Motivado pelo interesse pela Língua Inglesa e, sobretudo, pelo processo de ensinar línguas (sobre o qual meus conhecimentos eram, como afirmei, unicamente pautados na competência implícita), optei por um curso de licenciatura em Letras. Desde o primeiro ano de graduação, participei de um projeto de extensão voltado para o ensino de língua inglesa que contribuiu de forma extremamente significativa para o desenvolvimento de muitas habilidades referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, auxiliando-me a visualizar relações – até então despercebidas – entre a prática e a teoria que fundamentam a atividade docente.

No segundo ano de graduação, envolvi-me em um projeto de iniciação científica, por meio do qual tive meu primeiro contato com questões culturais relacionadas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O objetivo daquele trabalho era investigar

situações conflitivas (que geralmente levavam à ocorrência de mal-entendidos) em contextos de interação intercultural, especialmente em encontros entre brasileiros e norte-americanos¹.

Apesar da duração de apenas 1 ano desse projeto, é justo afirmar que todas as etapas de minha “caminhada” acadêmica, científica e profissional (em constante evolução) remetem à IC, tanto em relação ao tema e referências bibliográficas que estudei naquele projeto, quanto – e principalmente – em relação à motivação de estudar cultura que a IC despertou em mim.

Durante o 4º e 5º ano da graduação, cursei as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica em Língua Inglesa. Para os mini-cursos e aulas que deveríamos elaborar como parte das atividades dessas disciplinas, optei por retomar meus estudos de IC e propor aulas que abordassem cultura e estereótipos culturais. Ao ministrar os mini-cursos, verifiquei, por meio dos relatos e participação dos alunos, a constante ocorrência de imagens negativas e generalizadas em relação aos Estados Unidos, seu povo e sua cultura. Essa constatação me intrigou e me motivou a conduzir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para o mesmo tema.

No 5º ano de graduação, o TCC representou um estudo introdutório acerca de estereótipos culturais no ensino de LI para alunos avançados. Nesse estudo, assim como nas aulas elaboradas para as disciplinas de Estágio Supervisionado, desenvolvi diversas atividades que estimulavam a habilidade oral por meio de discussões sobre a cultura dos Estados Unidos. Ministrei todas as aulas, e com o amparo do orientador de TCC, avaliei os estereótipos que verifiquei naquele contexto específico.

Os resultados que obtive por meio da realização desse estudo introdutório me permitiram vislumbrar a possibilidade de que *muitos alunos de LI de nível avançado possuem estereótipos acerca da cultura da língua-alvo, especialmente aquela referente aos EUA*. Muitas indagações surgiram: quais são as possíveis razões / justificativas para a existência de estereótipos culturais apresentados por alunos de nível avançado de proficiência que, teoricamente, já tiveram contato com a LE durante muitos anos? Tais estereótipos são recorrentes apenas nos discursos de alunos que frequentam aulas de uma única metodologia de ensino, ou podem ser verificadas, também, em alunos de outras metodologias e

¹ Embora consideremos o uso da expressão “norte-americanos” inadequado para fazer referência apenas aos cidadãos e características dos Estados Unidos (uma vez que “norte-americanos” deveria designar todos aqueles oriundos da América do Norte, portanto canadenses e mexicanos também), compreendemos que esse termo já está estabilizado no uso popular. Dessa forma, ainda que discordemos de sua significação, optamos por usá-lo em detrimento do termo “estadunidense”, certamente mais apropriado para fazer referência aos Estados Unidos e suas especificidades, porém pouco abordado no discurso popular.

abordagens? Que instrumentos, além da observação de aula já utilizada nos estudos do TCC, podem auxiliar a confirmar ou refutar a existência de estereótipos interculturais em alunos de níveis avançados?

Esses e muitos outros questionamentos me levaram ao desejo de investigar, com bases teóricas mais amplas, definidas e consistentes, a ocorrência de estereótipos em relação à cultura norte-americana. Havia, também, a intenção de não somente estudar e ter acesso a conhecimento sobre cultura e ensino-aprendizagem de línguas, mas também de produzir conhecimento sobre a área pela qual me interessei desde os tempos de aluno secundarista.

Parecia-me pertinente que o contexto que me propiciaria a imersão em investigação de problemas de uso de linguagem, o contato com construtos teóricos que lapidariam a minha formação acadêmica e propiciaria, também, a oportunidade de “teorização” seria o curso de mestrado.

Essa cadeia de acontecimentos ilustra o percurso desta pesquisa. No próximo subitem, apresento a lacuna de pesquisa na qual este estudo se insere.

Lacuna de pesquisa

A produção de conhecimento referente à área de ensino-aprendizagem de línguas tem se tornado gradualmente consistente, sólida e relevante. Vivemos em uma era pós-moderna na qual “produtor” e “consumidor” de conhecimento não implicam (e não deveriam representar) figuras distintas. Pelo contrário: se, no passado, distinguia-se professor de pesquisador (o primeiro atuando principalmente em sala de aula, e o segundo envolvido com publicações e estudos teóricos), na pós-modernidade, as fronteiras entre teoria e prática ficam cada vez mais opacas, culminando na figura do **professor-pesquisador**, representativo da necessidade de amplitude no oásis da produção de conhecimento, anteriormente “restrito” aos “especialistas”².

No contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas, o professor também é pesquisador e pode usufruir de autonomia (alcançada com o advento da pós-modernidade) que lhe dá credibilidade para produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, atuar

² *Experts*, assim chamados por Holmes (1992).

significativamente em sua prática pedagógica. Nessa conjuntura, a literatura da área de Linguística Aplicada (e das ciências de contato) se expande e seus autores apresentam estudos referentes aos mais diversos temas: formação de professores; avaliação; elaboração e avaliação de material didático; estudos gramaticais; novas tecnologias; letramento; e muitos outros.

No entanto, a investigação de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de línguas, especialmente línguas estrangeiras, nos parece pouco recorrente na literatura. Ainda que reconheçamos a existência de pesquisas enfocando cultura na área das Ciências Sociais, verificamos uma lacuna em trabalhos voltados para o estudo da relação língua-cultura-interação em sala de aula.

Como apontaremos posteriormente, a abordagem de cultura no processo de ensino-aprendizagem de LE (no caso deste trabalho, LI) está usualmente associada a curiosidades e tipicidades culturais que, isentas de problematização, podem acarretar o desenvolvimento de estereótipos – tanto sobre a cultura-alvo quanto a cultura da língua materna.

Nesse sentido, é necessário que trabalhos que investiguem a maneira como a cultura da língua-alvo é abordada em sala de aula sejam desenvolvidos a fim de auxiliar a suprir a lacuna apresentada.

Nesta pesquisa, buscamos avaliar aspectos culturais em aulas de LI para níveis avançados em escolas de idiomas. Adotando procedimentos e instrumentos de coleta de dados distintos, objetivamos investigar as imagens culturais expressas pelos alunos-participantes, enfocando (e buscando compreender) os estereótipos culturais que verificamos em seus relatos. Tendo estereótipos culturais como foco deste trabalho, tivemos a possibilidade de problematizar diversas questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas que julgamos ser relevantes.

Não pretendemos, com este trabalho, suprir todas as lacunas apresentadas. Desejamos, todavia, contribuir – por meio de nosso resgate teórico, nossos dados e nossas reflexões – com a produção de conhecimento em quaisquer âmbitos nos quais a educação intercultural seja pertinente. Assim, esperamos que esta dissertação represente força propulsora para outras investigações focalizando cultura, problematizando e agregando valores à literatura da LA.

Pressupostos iniciais e justificativa

Muitos fatores estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas: planejamento; delimitação de público-alvo; elaboração de conteúdo programático; escolha / elaboração de material didático; aplicação e adaptação de material didático; acompanhamento pedagógico; avaliação (ALMEIDA FILHO, 2005).

Ao longo de todas essas etapas, o conceito de cultura representa (deveria representar) construto que as perpassa e as sustenta em todos os seus detalhes e especificidades. É por meio do conceito de cultura que complexidades, envolvendo diferentes sociedades, comunidades, povos e nações se consubstanciam, o que evidencia a necessidade de melhor compreensão de suas muitas definições para que cultura seja não somente considerada, mas vista como elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Dentre as muitas definições de cultura³, consideramos válida a compreensão que a concebe como conceito intrínseco às **relações sociais** e às normas de valores e crenças (RIBEIRO, 1978). Nesse sentido, vemos como pouco provável o conceito de cultura abordado sob um viés sincrônico, desconsiderando a historicidade que, em nosso ver, o sustenta.

É preciso reconhecer que qualquer discussão que aborde o tema “cultura” está sujeita ao desenvolvimento de preconceitos, generalizações, estereótipos. Nesse sentido, muitas imagens “construídas” sobre algumas culturas podem ser estereotipadas, permeadas por preconceitos e julgamentos que, na maioria dos casos, não refletem a profundidade do histórico sócio-cultural de cada sociedade.

Estereótipos são criados (e mantidos) em diversos encontros formais e informais. A sala de aula de língua estrangeira, ambiente formal de encontro de pessoas distintas, consiste em um dos ambientes mais férteis ao desenvolvimento de estereótipos, uma vez que objetiva oferecer ao aluno a proficiência linguística na língua-alvo por meio de práticas (teoricamente) contextualizadas, nas quais a cultura dos países falantes da LE é apresentada, discutida e, algumas vezes, rotulada.

A abordagem de cultura em contextos de ensino-aprendizagem de línguas apresenta-se, em muitos casos, dissociada de sua profundidade sócio-cultural e de sua

³ Essas definições, bem como nossa compreensão sobre as mesmas, são apresentadas no capítulo referente ao embasamento teórico.

intrínseca relação com a língua. Nessa conjuntura, a apresentação de aspectos culturais que não esteja calcada na amplitude social inerente ao conceito de cultura e que falhe em contemplar suas normas e valores cede espaço para concepções de cultura simplificadoras e, possivelmente, tendentes à estereotipia.

No cenário de ensino-aprendizagem de LE, estereótipos sobre a cultura-alvo são frequentemente expressos de maneira até mesmo extremista e radical. A ocorrência dessas imagens estabilizadas⁴ (isto é, estereótipos) pode ser compreendida como componente de um ciclo de acontecimentos: influenciados por diversos veículos midiáticos, aprendizes de LE tecem comentários que caracterizam a cultura-alvo de maneira generalizada e, em alguns casos, pautada por julgamentos; nas aulas de LE (tanto em institutos de idiomas como em escolas regulares), em geral, apresentam-se aspectos culturais pautados majoritariamente na noção de “curiosidade cultural”, pouco contribuindo para a sensibilização cultural dos aprendizes, e privando-os de oportunidades para problematização da cultura-alvo.

Estereótipos podem se desenvolver fazendo referência a diversas culturas, mas é inegável que o contexto político atual, pautado por intensos avanços tecnológicos e efervescentes relacionamentos comerciais, exige que pessoas de diferentes países interajam, e essa interação tende a ocorrer em Língua Inglesa (LI). Como consequência, o domínio do idioma é cobrado a todos aqueles que almejam sucesso em âmbitos profissionais e acadêmicos, acarretando um número cada vez maior de alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Ainda que a LI possa ser observada sob uma ótica de imperialismo lingüístico, seu papel como “língua global” e / ou “língua internacional” é inegável. Concordamos com a visão de Crystal (2010) de que a importância da LI como “língua global” está associada a relações de poder:

Uma língua se torna internacional ou global por uma única razão – o poder das pessoas que a falam. Mas é claro que ‘poder’ significa coisas diferentes em tempos diferentes. No caso do Inglês, a língua tem se disseminado como resultado de uma combinação de poder político / militar (o Império Britânico), poder tecnológico e científico (Revolução Industrial), poder econômico (libras, e depois dólares) e poder cultural (transmissões televisivas, viagens, filmes, músicas pop, internet...).⁵ (p. 10)

⁴ Optamos pelo uso da expressão “imagens estabilizadas” como equivalente ao termo “estereótipos”, por acreditarmos que aquela faz referência a imagens fixas, sem evolução ou modificação a respeito de determinada cultura.

⁵ Optamos, neste trabalho, por traduzir todas as citações. Nas notas de rodapé, apresentamos as citações na lingual original, em itálico *A language becomes international or global for one reason only – the power of the people who speak it. But of course ‘power’ means different things at different times. In the case of English, the language has spread as a result of a combination of political / military power (the British Empire), scientific /*

A relação de uma “língua internacional” com o poder dos países que a tem como língua materna nos parece evidente e, portanto, concordamos com essa hipótese. Assim, se considerarmos que a LI está associada ao poder político, econômico, tecnológico, científico e cultural dos países nos quais ela é a língua materna, parece-nos “natural” que, nas aulas de LI, estereótipos (positivos e negativos) surjam sobre a cultura de países falantes de LI nos quais todos os âmbitos de poder são mais evidentes, como EUA e Inglaterra.

Nesse sentido, uma abordagem de cultura não fragmentada e distante de “curiosidades culturais” simplificadoras é não somente desejável, mas fundamental, especialmente no cenário brasileiro no qual o ensino de LI nas escolas públicas é visto com desprestígio, contribuindo para a proliferação de escolas de idiomas caracterizadas como “a melhor saída” diante da consideração da ineficácia do ensino público.

O desejo de aprendizado de LI, sobretudo da habilidade oral, como requisito para o alcance de melhores oportunidades de emprego e estudos, leva muitos alunos a procurar escolas de idiomas. Essas, encontradas em muitas cidades do Brasil, são geralmente “avaliadas” sob uma perspectiva salvacionista, isto é, alunos e pais de alunos esperam que institutos privados de idiomas supram as deficiências que verificam nas aulas de LI no ensino regular (público ou privado).

Nesse cenário, julgamos pertinente considerar escolas de idiomas como o contexto de investigação desta pesquisa, ainda mais por acreditarmos que nesses institutos, nos quais os grupos são geralmente menores em comparação às classes da rede pública, as oportunidades para discussões e reflexões sobre cultura (e outros temas) são acentuadas. Não pretendemos dizer, todavia, que na rede pública de ensino a abordagem de aspectos culturais seja “inviável” ou “impossível”; apenas consideramos que institutos privados de idiomas dispõem de mais recursos, ferramentas e oportunidades que podem auxiliar o ensino de cultura (bem como outros temas e assuntos).

Nesse sentido, interessa-nos investigar, neste trabalho, se existe abordagem de elementos culturais nas aulas de LI em escolas de idiomas, e em caso positivo, a maneira como essa abordagem é apresentada aos alunos. Tomamos alunos de LI de nível avançado como público-alvo, partindo do pressuposto de que alunos avançados tem mantido contato com a língua-alvo por vários anos e, conseqüentemente, com a cultura-alvo também. Logo,

interessa-nos verificar as impressões desses alunos sobre cultura-alvo, no caso deste trabalho, a cultura dos Estados Unidos.

Julgamos válido ressaltar que, embora abordemos, ao longo desta dissertação, as expressões “cultura dos Estados Unidos” ou “cultura norte-americana”, não queremos dizer que existe apenas uma cultura, isto é, um construto homogêneo e acabado, nesse país. Similarmente, quando no referimos à “cultura do Brasil”, não pretendemos dizer que não há variações entre os mais diversos grupos étnicos e sociais vivendo em nosso país (ou em qualquer outro). Reconhecemos a existência de múltiplas culturas associadas a uma “cultura base” que age como fundação (ou sustento) para o movimento contínuo de todos os grupos multiculturais que permeiam a “cultura dos Estados Unidos”, “do Brasil”, ou outros.

Nesse sentido, concordamos com Cox e Assis-Peterson (2007):

Se pensamos no conhecimento como algo distribuído, temos de ressignificar o conceito de membro de uma cultura. À luz dessa teoria, ser membro de uma mesma cultura não significa ter conhecimento idêntico. Pessoas de uma mesma comunidade e até de uma mesma família podem ter ideias diferentes sobre crenças culturais, habilidades diferentes nas práticas cotidianas e estratégias diferentes para interpretar e resolver problemas. (...) A língua fornece rótulos que são aceitos como dados. Falamos de “americanos”, “italianos”, “japoneses”, como se fossem grupos monolíticos. (p. 30)

Estudos que focalizem a potencialidade da “competência comunicativa intercultural” (MOTTA-ROTH, 2003) também se fazem necessários, de forma a propor a proficiência linguística atrelada à reflexão sobre estereótipos, visando prometizá-los – quando falseados – e, assim, propiciar uma prática na qual seja possível **aprender** cultura.

A respeito do “aprendizado” de cultura, Kramersch (1998) questiona: “Seres humanos são principalmente o que a natureza determina que sejam a partir do nascimento ou são o que a cultura os capacita a se transformar por meio de socialização e educação?”⁶ (p. 04).

Parece-nos válido afirmar que o ser-humano, embora essencialmente marcado por sua natureza biológica, é passível de aberturas a discussões e reflexões, de compreensão de novos conceitos, de aceitação de estruturas distintas. Nós somos, portanto, capazes, por natureza, de sermos modificados pela aprendizagem.

⁶ *Are human beings mainly what nature determines them to be from birth or what culture enables them to become through socialization and schooling?*

É essencial, assim, que conflitos decorrentes de mal-entendidos originados por estereótipos de natureza social sejam estudados, relacionando essa compreensão à área de ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras, visando buscar alternativas educacionais e pedagógicas para lidar tanto com a necessidade de desenvolvimento de proficiência linguística quanto com a importância de desenvolvimento de sensibilização intercultural.

Apresentamos, na sequência, as perguntas de pesquisa e os objetivos desta investigação.

Perguntas de pesquisa e objetivos

De acordo com Larsen-Freeman & Long (1991), a orientação metodológica de um estudo é determinada a partir de suas perguntas de pesquisa.

Ressaltando que nosso intuito consistiu em investigar estereótipos culturais expressos por alunos de nível avançado de aprendizado da língua inglesa, apresentamos as perguntas de pesquisa que nortearam nossos estudos:

1. Que imagens sobre a cultura da língua-alvo são apresentadas e reveladas por aprendizes proficientes no uso do idioma?
2. Como são apresentados e abordados na prática pedagógica em LE elementos culturais da língua-alvo em cursos regulares de inglês para aprendizes avançados em escolas de idiomas?
 - 2.1 Que relação pode ser estabelecida entre as perspectivas dos alunos e as aulas observadas?
3. A que fontes podem ser atribuídas as imagens sobre a cultura-alvo apresentadas pelos alunos: ao estudo da LI em sala de aula, / ou a outros ambientes e meios?

As perguntas de pesquisa nos conduzem à proposição dos **objetivos**.

Como **objetivos principais**, buscamos avaliar se existe um trabalho de sensibilização cultural (por meio de material didático e/ou prática docente) desenvolvido em cursos voltados para aprendizes em nível avançado (e, portanto, provavelmente proficientes na competência gramatical da LE) de forma a abordar criticamente possíveis estereótipos culturais sobre o país onde se fala a língua-alvo, e respectivamente, sobre seu(s) povo(s).

Também almejamos investigar a relação aluno – cultura – sala de aula, buscando verificar que tipo de influência⁷ as abordagens e métodos de ensino de línguas podem exercer no estabelecimento de (novos) estereótipos culturais ou na manutenção de estereótipos já estabilizados.

Embora a abordagem de ensinar do professor não tenha representado o foco deste trabalho, julgamos pouco possível empreender um estudo visando investigar aspectos de ensino-aprendizagem em sala de aula sem considerarmos o papel do professor. Portanto, também refletimos sobre a atuação dos professores de LI cujas aulas observamos e cujos alunos foram os participantes desta pesquisa. Assim, nosso **objetivo tangencial** consistiu em avaliar o posicionamento dos professores tanto em relação aos aspectos culturais apresentados aos alunos por meio de materiais didáticos, como em relação às percepções dos alunos sobre a cultura-alvo expressas ao longo das aulas observadas.

Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

Na **introdução**, expomos os antecedentes de pesquisa, pressupostos iniciais referentes à área de estudos culturais, e indicamos a lacuna de pesquisa na qual nossa investigação se enquadra. Também apresentamos as perguntas de pesquisa e objetivos gerais e tangenciais que nos motivaram a desenvolver este trabalho.

O primeiro capítulo é referente à **fundamentação teórica** que sustenta nossas discussões e reflexões em relação à abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de línguas, enfocando estereótipos culturais. Nesse capítulo, apresentamos, também, algumas considerações sobre temas que julgamos relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, como o ensino de língua inglesa na atualidade; abordagens e métodos, com ênfase no audiolinguismo e na abordagem comunicativa; e proficiência linguística.

⁷ Quando mencionamos a “influência” que abordagens e métodos podem exercer na criação e/ou problematização de estereótipos culturais, estamos nos referindo tanto à abordagem da cultura-alvo de maneira simplificada e generalizada, quanto à omissão e ausência de discussões sobre aspectos culturais, sustentando, assim, que ambas as “medidas” podem contribuir para o desenvolvimento de imagens estabilizadas sobre cultura.

O segundo capítulo contempla a **metodologia de pesquisa**. Apresentamos a abordagem e natureza metodológica do estudo; o contexto educacional da pesquisa, incluindo perfis das escolas e dos participantes; e instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, **análise e discussão de dados**, apresentamos e discutimos os dados obtidos, pautando-nos nas perguntas de pesquisa. Nesse capítulo, os principais focos de nossa investigação e discussão foram: estereótipos tradicionais, contemporâneos, de conotação negativa e sem carga avaliativa explícita sobre a cultura-alvo; a abordagem de cultura na aula de LE; e fontes de imagens em relação à cultura da língua-alvo.

Por fim, apresentamos algumas **considerações finais**, além de possíveis encaminhamentos para estudos futuros.

Passamos, a seguir, ao capítulo referente à fundamentação teórica desta dissertação.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

We just do not take much time to examine the past, or to deal with a world getting more and more dangerous and increasingly in need of communication. The fact is, though, we live in a global village, and we have to understand our international neighbors as if they were the people next door.

(GITTLEMAN, 1988, p. vii)

Neste capítulo, apresentaremos estudos e autores que nos ajudaram a compor o arcabouço teórico desta dissertação. Inicialmente, apresentamos conceitos de estereótipos culturais. Em seguida, expomos as concepções de cultura que mais se adequam ao escopo deste trabalho, discutindo, também, relações que podem ser estabelecidas a partir desse conceito. Após isso, tecemos considerações sobre o ensino de LI no momento contemporâneo, bem como a necessidade de abordagem de cultura no ensino de LI. Por fim, apresentamos compreensões sobre proficiência linguística.

1.1 Estereótipos culturais

O desenvolvimento de outros trabalhos científicos⁸ enfocando aspectos culturais no ensino-aprendizagem de língua inglesa nos permitiu observar a relação complexa e (quase sempre) frequente entre cultura e estereótipos.

Os dados obtidos com aqueles estudos⁹ revelaram, na época de sua avaliação, diversas representações acerca dos Estados Unidos e do povo norte-americano. A maioria dessas representações constituía imagens estabilizadas, muitas vezes generalizadas (de acordo com a análise dos relatos dos estudantes), acarretando, em alguns casos, elaborações de juízo de valor por vezes superficiais e pouco acuradas. Consideramos que essas imagens culturais estabilizadas podem ser descritas como estereótipos culturais.

⁸ Como mencionado no capítulo Introdução, os estudos decorridos da Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso constituíram o embrião para este trabalho, despertando-nos o interesse por estudos sobre questões culturais na aula de língua inglesa.

⁹ Os mesmos mencionados na nota anterior.

Algumas imagens estabilizadas podem ser consideradas como tradicionais, isto é, frequentes no imaginário social dos brasileiros em geral (e não somente de estudantes de LI como LE); por exemplo: a figura do italiano é comumente associada a comportamento extrovertido, expressivo; o povo japonês é geralmente associado a comportamentos reservados; humor peculiar, rigidez ao cumprir horários e o “chá das 5” são características normalmente vinculadas aos cidadãos ingleses.

Nesse sentido, é praticamente improvável que o estudante de línguas estrangeiras não leve consigo, para a sala de aula de LE, uma carga cultural (na qual se incluem informações sobre outros países, e às vezes, estereótipos) desenvolvida por meio de contato com outros estudantes, pessoas oriundas de países distintos, e com informações de diversos veículos de mídia.

Esses estereótipos podem revelar, em alguns casos, ausência de informações mais profundas a respeito dos hábitos, comportamentos, características de determinado país e povo; por outro lado, muitas vezes, as imagens estabilizadas frequentes nos discursos de estudantes de LE aproximam-se daquilo que se tem por “realidade”, pela essência da cultura de certo país – muito embora o conceito de “realidade cultural” (popularmente, “o que é verdade”) possa ser distinto para o **Outro** e **Eu**.

No próximo subitem, apresentamos e discutimos alguns conceitos de estereótipos.

1.1.1 Definições de estereótipos

Acerca do conceito de estereótipos, consideramos a completa e pertinente definição de Bardin (1977):

Um estereótipo é “a ideia que temos de...”, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada de sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real. (p. 51)

Diversos elementos nos chamam a atenção nesse trecho de Bardin (1977): primeiramente, a autora associa estereótipos a representações relativamente desconectadas da realidade objetiva, isto é, não necessariamente pertinentes àquilo que se entende por “real”. Em adição, a autora afirma que essas representações costumam ser partilhadas com **estabilidade**; justifica-se, portanto, a nossa opção pelo uso da expressão “imagens estabilizadas” como alternativa para o termo “estereótipo”, indicando percepções geralmente fixas de um objeto (coisas, pessoas, ideias, como aponta a autora).

Também ressaltamos a menção à imagem pré-existente como integrante da noção de estereótipos. Como apontaremos no capítulo referente à discussão de dados, em muitos casos, os alunos-participantes parecem falar sobre estereótipos sem justificativas concretas, ou seja, eles emitem considerações estereotípicas com rapidez e sem embasamento, pautados por imagens estabilizadas pré-existentes.

Sobre a origem do conceito **estereótipo**, embasamo-nos no resgate histórico proposto por Andri e Caira (2007):

O termo estereótipo não teve sempre o sentido que lhe atribuímos hoje; no início era uma palavra usada área da arte tipográfica (...) e se referia a um procedimento antigo de reprodução de papel que utilizava um sólido molde de metal para efetuar a impressão em cópias de papel. Com o tempo tornou-se uma metáfora para identificar qualquer união de ideias repetidas identicamente, em massa, com modificações mínimas. (p. 340)

A origem do termo muito contribui para a compreensão de seu uso atual, uma vez que traz a ideia de estereótipo como molde, figura modeladora, e sob esse aspecto, rigidamente concebida. É importante ressaltar que o uso do termo como metáfora aglutinou a noção de “molde” à de “massa”, ou seja, conferindo ao termo a ideia de grande número de moldes identicamente confeccionados, sutilmente (ou raramente) diferentes.

Nesse sentido, a concepção do termo estereótipo no estudo de aspectos culturais nos remete a imagens similares (generalizadas) sobre um país e pessoas, imagens que embora sejam / possam ser distintas, são comumente observadas sob um ponto de vista superficial e, dessa maneira, raramente fiéis à profundidade do país e / ou cultura em questão.

Alguns dos estereótipos verificados nos discursos dos alunos – conforme discutiremos adiante – revelam exatamente a noção descrita por Andri e Caira (2007):

opiniões compartilhadas por um grupo de pessoas pertencentes à mesma comunidade etária e social, opiniões inflexivelmente iguais, rigidamente moldadas.

Rigidez e inflexibilidade são noções comumente associadas a imagens estabilizadas, o que não é surpreendente, uma vez que tais conceitos estão relacionados à etimologia da palavra “estereótipo”, como ilustra Gaias (2005): “O termo ‘estereótipo’ vem do grego e está formado por duas palavras: stereos, que significa rígido, e tûpus, que significa traço.” (p. 38)

A autora descreve o conceito como “(...) uma imagem que surge espontaneamente na mente cada vez que nos referimos a determinadas situações, grupos étnicos e outros; porém, a caracterização geralmente não representa a realidade” (GAIAS, 2005, p. 38).

Temos ressalvas com o uso do termo “espontaneamente”, porque embora acreditemos que imagens possam surgir de forma natural e até repentina, não as consideramos de todo espontâneas, pois fatores sociais e o contexto histórico-político-cultural no qual um / o indivíduo está inserido podem influenciar o desenvolvimento de estereótipos, ainda que inconscientemente.

A concepção de Preiswerk & Perrot (1975), conforme mencionados no estudo de Zarate (1986), também abrange a noção de rigidez. De acordo com esses autores:

O estereótipo pode ser definido como um conjunto de traços que tentam caracterizar ou tipificar um grupo, no seu aspecto físico e mental e no seu comportamento. Ao restringir a realidade, esse conjunto se distancia dela, uma vez que ela a altera e, portanto, a deforma¹⁰. (p. 63-64)

Consideramos esse posicionamento sobre estereótipos bastante preciso na medida em que notamos, por meio do contato com alunos de LI participantes da coleta de dados deste trabalho, que a estereotipia está equalizada, quase sempre, à tipificação, isto é, à redução de uma sociedade em alegorias generalizadas e simplificadas, nem sempre condizente com a realidade.

A generalização ocorre não somente na criação de caricaturas sobre determinadas culturas, mas também na transferência do mesmo modelo rígido de estereótipo a

¹⁰ Tradução livre de Lúcia Maria de Assunção Barbosa, apresentada em aula do curso “Dimensões culturais no ensino-aprendizagem de línguas”, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

todos os membros de um grupo social, limitando-os à **coletividade simplificada** (PREISWERK& PERROT, 1975, apud ZARATE, 1986).

A concepção de estereótipos de Tannen (1986) também está fundamentada na noção de generalização: “(...) estereotipia intercultural, que é simplesmente a extensão para todo um grupo de tipos de impressões que são normalmente formadas sobre indivíduos.”¹¹ (p. 54).

Cuddy *et. al* (2009) se pautam na premissa de que estereotipar é reflexo do desenvolvimento cognitivo do ser-humano. Segundo esses autores, “(...) estereótipos derivam de fenômenos comuns a todos os seres-humanos: (1) a necessidade de sobrevivência básica de identificar ‘amigos’ e ‘rivais’ e (2) a ubiqüidade entre diferenças de status hierárquicos e competição por recursos¹²” (p. 2).

Assim, a necessidade (talvez inerente ao ser-humano) de identificar, em grupos sociais distintos, os “amigos” e aqueles considerados “oponentes” pode levar, a longo prazo, ao desenvolvimento e estabelecimento de estereótipos sócio-culturais – imagens positivas a respeito dos “amigos” e negativas em relação aos “inimigos”.

Samovar *et. al.* (1998), citado por Gaias (2005), revela que estereótipos podem ser originários de contato pessoal limitado. Os autores ilustram essa premissa descrevendo uma situação hipotética: um estrangeiro, em contato com um brasileiro rico, pode pensar que todos os brasileiros são ricos.

Embora possamos compreender que, em algumas situações, o contato pessoal limitado pode levar ao desenvolvimento de estereótipos, é preciso admitir (e reconhecer) que no mundo globalizado atual, encontros pessoais não ocorrem isoladamente: a Internet e novas tecnologias, além dos meios de comunicação de massa tradicionais, fornecem excessivas quantidades de informações sobre muitos povos e países.

Ainda que esses meios contribuam, geralmente, para a ocorrência de estereotipia, por meio deles existe a possibilidade de aquisição de conhecimento imediato acerca de quaisquer temas, tópicos e assuntos.

Não pretendemos apontar a Internet e outros meios de comunicação como isentos de estereótipos; pelo contrário: em muitos casos, até os propagam. Entretanto, em

¹¹ (...) *cross-cultural stereotyping, which is simply the extension to a whole group of the kinds of impressions that are regularly formed about individuals.*

¹² (...) *stereotypes stem from phenomena common to all humans: (1) the basic survival need to identify ‘friends or foes’ and (2) the ubiqüity of hierarchical status differences and competition for resources.*

meio a cenários idealizados e falseados, a mídia é capaz de oferecer, com riqueza, subsídios culturais que certamente auxiliam a complementar eventuais contatos pessoais limitados.

Nesse sentido, um estrangeiro que infira, por meio de contato com um brasileiro rico, que todos os brasileiros também o são, envereda pelos caminhos da estereotipia por conta própria, distante de fontes de informação acuradas.

De acordo com Galimberti (1999), estereótipo pode representar, em alguns casos, visões de mundo concebidas anteriormente ao contato mais aprofundado com cultura. Assim, estereótipo caracteriza-se como **preconcebido**, contribuindo para o desenvolvimento de julgamentos de valor geralmente isentos de embasamento.

Para Galimberti (1999), citado por Andri e Caira (2003), estereótipo pode ser definido como “opinião **preconcebida**¹³ de uma classe social de indivíduos, de grupos ou de objetos que reproduzem formas esquematizadas de percepção de **julgamento**¹⁴.” (p. 340)

Ressaltamos o uso da palavra “preconcebida” associando-a com as imagens culturais mantidas por muitos alunos, originadas – frequentemente – por pré-conceitos, cenas idealizadas estampadas nos meios de comunicação de maior alcance, acarretando avaliações muitas vezes inverossímeis da realidade, até falseadas, rotineiramente travestidas em julgamentos culturais.

1.1.2 Estereótipos culturais e a relação entre ‘Eu’ e o ‘Outro’

Para Kramsch (1998), “Estereótipos culturais são signos estáticos que afetam tanto aqueles que os usam quanto aqueles a quem servem para caracterizar.”¹⁵ (p. 22). Em sua perspectiva, portanto, estereótipos culturais revelam uma relação entre a identidade do Eu e do Outro, possivelmente apontando para a necessidade de melhor conhecimento acerca da cultura do Eu para que a do Outro possa ser vista como diferente, isenta de julgamentos discriminatórios.

As percepções possivelmente estereotipadas de um indivíduo sobre cultura(s) diferente(s) da sua estão intimamente relacionadas à compreensão que ele tem sobre sua

¹³ Grifo nosso.

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ *Cultural stereotypes are frozen signs that affect both those who use them and those whom they serve to characterize.*

própria cultura. Assim, imagens estabilizadas sobre a cultura do Outro podem ser originadas a partir de concepções idealizadas da cultura do Eu que, em comparação à cultura alheia, possivelmente será a cultura base, isto é, o **grupo de referência**, aquele que é tomado como padrão para possíveis comparações interculturais.

Cuddy et al. (2009) discorrem sobre esse conceito:

Definidos como ‘psicologicamente significantes para as atitudes e comportamentos de uma pessoa’ (Turner, 1991, p.5), grupos de referência são aqueles com os quais um indivíduo se identifica, e são geralmente, mas nem sempre, grupos internos. (...) Grupos de referência têm servido, teoricamente, como padrões normativos para comparação social¹⁶ e, mais comumente, aspiração social.¹⁷ (p. 6)

Neste trabalho, portanto, a cultura brasileira pode ser classificada como “grupo interno” ou “grupo de referência”, pois é invariavelmente aquela na qual os informantes se baseiam (e a qual tomam como referência) para emitir seus relatos, por meio dos quais apresentam, em certos casos, julgamentos de valor (estereotipados ou não) acerca da cultura do Outro – no caso deste trabalho, os Estados Unidos e seu povo.

Corroboramos, portanto, a posição de Cuddy et. al. (2009) no que concerne a comparação entre culturas distintas. Nesses casos, geralmente tendemos a observar a cultura do Outro enviesados pela cultura do Eu, e os estereótipos tecidos sobre a cultura-alvo (no caso de ensino-aprendizagem de LE) partem de estereótipos aos quais já estamos condicionados em nossa própria cultura. Nesse sentido, nossa percepção da identidade social de alguém é fundamentalmente determinada pela cultura (KRAMSCH, 1998).

A percepção da cultura do Outro sob a ótica do Eu é, grosso modo, a maneira como Marc (1992) define **etnocentrismo**. Segundo ele, o etnocentrismo constitui traço cultural universal e processo psicológico de natureza discriminatória que faz com que a percepção do estrangeiro se dê por meio de um prisma: o nosso próprio quadro de referências (nossos códigos, rituais, valores). Inconscientemente, o indivíduo rejeita tudo aquilo que não reconhece como seu. Por essa razão, apesar de discriminatório, etnocentrismo não é uma

¹⁶ Grifo nosso.

¹⁷ *Defined as ‘psychologically significant for one’s attitudes and behaviour’ (Turner, 1991, p. 5), reference groups are those with which an individual identifies, and are often, but not always, in-groups. (...) Reference groups have theoretically served as normative standards for social comparison and most often, social aspiration.*

patologia ou deformação da alteridade, mas uma operação *normal*, que, ainda assim, merece ser considerada (MARC, 1992).

Motta-Roth (2003) abordou a intrincada relação entre Eu e o Outro examinando a possibilidade de desenvolvimento de estereótipos culturais diante dessa associação. Para essa autora, a sensibilização intercultural (e, por conseguinte, a busca pela problematização de estereótipos interculturais) deve pautar-se pela ciência a respeito da identidade do Eu. Segundo a autora:

Essa tendência a ler **quase que exclusivamente** o discurso do ‘Outro’ ao invés de nos debruçarmos sobre textos produzidos por nós mesmos, sobre nossos problemas, em cima de nossas próprias teorizações, afeta nossa percepção e nossa capacidade de sermos interculturais, pois ao desenvolvermos competências comunicativas interculturais devemos almejar não só a sensibilização e a apreciação pelo Outro, mas também por nossa própria identidade. (p. 5)

A autora ainda sugere, com base em Shi-xu & Wilson (2001), um programa educacional intercultural segmentado em duas etapas: inicialmente, deveríamos ensinar nossos alunos (e professores) a avaliar criticamente a própria língua e cultura para que posteriormente, em uma segunda etapa, possamos estimulá-los e procurar engajá-los em atividades significativas que promovam o desejo de comunicação e ação intercultural com o Outro (MOTTA-ROTH, 2003).

Assim, levando em conta a importância do conhecimento da cultura materna, vislumbramos a abordagem da cultura-alvo em dimensão *interacional* e intercultural como fator fundamental visando a sensibilização sobre estereótipos acerca da cultura do Outro.

Monaco (1986) retrata a relação da cultura do Eu versus a do Outro sob um viés diferente: o **medo** da assimilação da imagem estereotipada. Segundo ele:

Colocado de uma forma simples, as imagens sobre uma cultura amplamente compartilhadas em outra cultura refletem certos auto-medos que estão sendo projetados no ‘Outro’. Esse mecanismo está, claramente, em ação na psicologia do preconceito e no ato de criar bodes expiatórios, ambos dos quais têm muito a ver com a questão de estereótipos e clichês.¹⁸ (p. 161)

¹⁸ Put simply, the widely-shared images in one culture of another reflect certain self-fears which are being projected onto the ‘other’. This mechanism is clearly at work in the psychology of prejudice and in scapegoating, both of which have much to do with the issue of stereotypes and clichés.

Assim, podemos compreender que imagens negativas acerca da cultura-alvo são “temidas” no sentido de que tais traços negativos não são desejados (por aqueles que estudam línguas e culturas estrangeiras) na própria cultura materna.

Apesar de visualizarmos essa associação como complexa e distante, acreditamos na possibilidade de sua existência, especialmente se nos pautarmos na hipótese de que, como aponta Monaco (1986), clichês e estereótipos advêm – a longo prazo – da falta de auto-conhecimento cultural, que conduz à concepção de imagens estabilizadas negativas sobre o Outro em comparação com a cultura materna. Esta, geralmente idealizada, é, portanto, circundada por clichês e, possivelmente também, por estereótipos.

1.1.3 Estereótipos com base teórica na Psicologia

Estudos abrangendo estereótipos e suas relações com o comportamento humano são bastante freqüentes na área de Psicologia. Ainda que o enfoque, no que tange a estereótipos, seja majoritariamente voltado para análises e estudos de grupos em situações específicas, acreditamos que o embasamento teórico que subjaz muitos estudos dessa área pode contribuir para a compreensão de estereótipos e seus desdobramentos para ação / reflexão na sala de aula.

Para Bourhis & Leyens (1994), imagens estabilizadas de cultura representam **crenças** compartilhadas por um grupo de pessoas a respeito de características (pessoais, comportamentais) de indivíduos de outro grupo.

Nesse caso, o conceito de estereótipo está relacionado a informações gerais, provavelmente obtidas por meios genéricos (televisão, cinema, internet) que podem apresentar percepções distorcidas da realidade. Essas percepções desenvolvem-se, tornando-se crenças e, possivelmente, estereótipos.

Um exemplo da proximidade dos conceitos de crenças e estereótipos, apontada por Bourhis & Leyens (1994), consiste em estudo realizado por outros autores expoentes na área da Psicologia.

Carr & Steele (2009) descrevem um estudo¹⁹ no qual aplicaram uma tarefa de decisão léxica: 50 estudantes de graduação participaram dessa investigação, e deveriam observar uma lista de inúmeras palavras; em seguida, deveriam apontar as palavras que são comumente associadas a mulheres que trabalham / estudam matemática. Como resultado, as palavras mais apontadas foram: inferior, fraco, devagar, burro, estúpido, mulher, feminino, minoria, deficiente e inadequado.

Podemos notar, por meio desse caso, que as palavras mais mencionadas representam senso-comum no imaginário social não apenas dos estudantes que representaram a amostra do estudo, mas provavelmente de outras pessoas também. Assim, ideias gerais assemelham-se a crenças que, por sua vez, podem conduzir à estabilização / fossilização de imagens estereotipadas.

Os mesmos autores mencionam a importância de adaptação a novas situações por meio do uso de novas abordagens e métodos. Segundos eles, não é benéfico o uso das mesmas estratégias para problemas distintos. Entretanto, novas soluções geralmente não são efetivadas devido à **inflexibilidade** de muitos indivíduos. Para Carr & Steele (2009):

(...) como processadoras de informação imperfeitas, as pessoas são geralmente propensas à inflexibilidade: por exemplo, nós aplicamos experiências passadas não-relevantes a situações do presente, nós tentamos confirmar hipóteses pré-existentes e persistimos em blocos enraizados na mente. (p. 2)

A existência de inflexibilidade pode levar à elaboração e estabilização de estereótipos, além de contribuir negativamente para a possibilidade de sensibilização cultural, porque por definição, exclui o advento do novo, do diferente, não-usual.

Na medida em que concebemos inflexibilidade como conceito distante de multiplicidade e pluralidade, podemos vislumbrá-la como propulsora à criação de estereótipos unidimensionais (que discutiremos a seguir), isto é, rigidamente negativos **ou** positivos.

¹⁹ Carr, P.B., & Steele, C.M. Stereotype threat and inflexible perseverance in problem solving. *Journal of Experimental Social Psychology* (2009).

1.1.3.1 Estereótipos unidimensionais

Cuddy et al. (2009) reconhecem a existência de estereótipos unidimensionais:

O termo estereótipo geralmente implica antipatia uniforme em relação a um grupo social (Allport, 1954; Crosby, Bromley, & Saxe, 1980; Sigall & Page, 1971). Sob esse ponto de vista, estereótipos são unidimensionais, enquadrando-se em uma única dimensão geral: a dimensão do bom-ruim²⁰. (p.3)

Essa descrição aborda imagens estabilizadas sob um aspecto maniqueísta, estabelecendo dois pólos: o bom e o ruim; o estereótipo se enquadrará em um dos dois. Nesse sentido, a concepção de dimensão única de estereótipos é, também, inflexível na medida em que não permite espaço para variações entre ambos os pólos.

Ainda que reconheçamos a existência de imagens estabilizadas unidimensionais (tão frequentes no convívio social), acreditamos que há a possibilidade de ressaltar / reconhecer pontos positivos em instâncias negativamente estereotipadas, e vice-versa.

Cuddy et al. (2009) desenvolveram um modelo de conteúdo para estudo de estereótipos²¹ fundamentado em duas grandes dimensões: **receptividade**²² e **competência**²³. De acordo com os autores, ambos os conceitos abrangem percepções sociais e pessoais clássicas, como orientação de valor social, avaliação e observação dos comportamentos alheios, e até mesmo opiniões de votantes acerca de candidatos políticos (Cuddy et al., 2009).

²⁰ *The term stereotype often implies uniform antipathy towards a social group (Allport, 1954; Crosby, Bromley, & Saxe, 1980; Sigall & Page, 1971). In this view, stereotypes are unidimensional, falling along a single general goodness–badness dimension.*

²¹ *SCM – Stereotype Content Model.*

²² *No original, warmth.*

²³ *No original, competence.*

1.1.3.2 Estereótipos ambivalentes

Fundamentando-se nos conceitos de receptividade e competência, Cuddy *et. al* (2009) acreditam que em grande parte das ocorrências de estereótipos, um indivíduo emitirá um julgamento de valor referente às características emocionais, empáticas de outro (receptividade); ou, por outro lado, poderá salientar traços referentes às habilidades, técnicas e capacidades de outra pessoa (competência).

Como exemplo, podemos descrever uma situação hipotética: uma pessoa descreve outra como “muito habilidosa e inteligente, porém seca, antipática”; nesse caso, ressalta-se a competência e despreza-se a emoção. Na situação oposta, alguém pode dizer que um colega é “atencioso, dedicado e simpático, porém limitado e ineficaz”.

Estereótipos ambivalentes são recorrentes nos discursos de alunos de LI quando se referem aos Estados Unidos e / ou norte-americanos. Estudos revelam que muitos exaltam o desenvolvimento tecnológico e político do país (até mesmo destacando desejo de viver nesse país em busca de desenvolvimento profissional), porém fazem ressalvas em relação à visão de “superioridade” e “arrogância” dos cidadãos norte-americanos.

Cuddy *et al.* (2009) sistematizam estereótipos ambivalentes da seguinte forma:

- **princípio de avaliação de superioridade**²⁴: referente aos grupos habilidosos e competentes, porém deficientes em relacionamento e afetividade social;
- **princípio de avaliação de inferioridade**²⁵: relacionado aos grupos com habilidades limitadas, porém ricos em empatia, isto é, facilmente adorados pela máxima da pena: gosta-se, pois se comisera.

No contexto deste trabalho, verificaremos no capítulo referente à análise de dados que, na maior parte dos depoimentos dos alunos, estereótipos fundamentados no princípio de avaliação de superioridade são frequentemente associados aos Estados Unidos. Muitos alunos reconhecem o sucesso dos Estados Unidos em áreas como política, educação, ciência e tecnologia, porém têm a percepção de que esse sucesso está atrelado a um sentimento de superioridade por parte de muitos norte-americanos. Desse raciocínio, surgem estereótipos como “metidos”, “arrogantes”, “pensam que são os melhores”.

É importante reconhecer que muitos estereótipos sobre os Estados Unidos fundamentados no princípio de avaliação de superioridade surgem como contraponto à

²⁴ No original, *envious prejudice*.

²⁵ No original, *pitying prejudice*.

imagem que os alunos têm sobre sua própria cultura. Em várias menções aos norte-americanos, os participantes comparam as culturas de Estados Unidos e do Brasil, deixando implícita a noção de que o aspecto “receptividade”, naquele país, poderia ser parecido com o que se observa nos cidadãos brasileiros.

O crescimento do Brasil nos mais diversos âmbitos (econômico, social, político, e muitos outros) nos últimos anos parece dar aos brasileiros legitimidade e credibilidade a críticas de países desenvolvidos, como os Estados Unidos. Nesse sentido, verificamos a percepção de um Brasil que alia a tradicional “receptividade” à “competência” adquirida com o desenvolvimento do país nas áreas já mencionadas.

Essa imagem ilustra que muitos estereótipos sobre a cultura-alvo são derivados de estereótipos sobre a cultura-materna, isto é, auto-estereótipos. Não raro, encontramos imagens da cultura brasileira mencionadas por vários participantes, evidenciando-se, assim, que auto-estereótipos existem (ainda que dificilmente sejam notados por aqueles que os concebem) e estão intimamente ligados ao desenvolvimento de outras imagens estabilizadas de cultura.

Os estereótipos embasados no princípio de avaliação de inferioridade são associados a países menos influentes e pouco representativos no cenário político-econômico atual. Existe, nesse caso, um sentimento de **comiseração** em relação a eles.

Embora não produzam conhecimento na área de Psicologia, apresentamos neste subitem a concepção de estereótipos de Preiswerk & Perrot (1975), citados por Zarate (1986). Esses autores também estudaram imagens estabilizadas pautando-se em estrutura ambivalente: **simplificação** e **generalização**.

A simplificação ocorre quando elementos essenciais para a compreensão de uma realidade são omitidos, tanto inconscientemente quanto frutos de meros esquecimentos. Segundo os autores, apenas em uma segunda análise é possível avaliar se a cognição seletiva é voluntariamente orientada ou não²⁶.

A generalização compõe estereótipos na medida em que o mesmo conceito é aplicado a todos os elementos de uma categoria, desconsiderando-se exceções em prol da generalização de características tanto positivas quanto negativas. Segundo Preiswerk & Perrot (1975):

²⁶ Tradução livre de Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

No domínio do estereótipo, não há lugar para a nuance. Aquilo que serve para um grupo serve também para o indivíduo e para todos os membros desse grupo, de modo que o indivíduo termina por representar o grupo inteiro, incorporando-o, graças ao estereótipo. É o aspecto **generalizador** que domina²⁷. (p. 237-238)

Ambos os conceitos nos parecem bastante apropriados para a abordagem de questões culturais no ensino de LI, pois os visualizamos não somente nos discursos de alunos (e, às vezes, até de professores), mas também estampados nas páginas de materiais didáticos. Em muitos casos, os livros elaborados para o ensino de LE simplificam e generalizam a cultura da língua-alvo tratando-a como “franja cultural”, isto é, apenas um anexo breve com informações triviais sobre a cultura-alvo (ALMEIDA FILHO, 2002).

Nos casos de materiais didáticos voltados para o ensino de LI, cultura é reduzida (e, portanto, simplificada) a “curiosidades culturais”, que podem contribuir para o desenvolvimento de imagens estabilizadas na medida em que deixam de oferecer oportunidades para avaliação crítica da cultura-alvo, conseqüentemente distanciando o aluno da sensibilização cultural fundamental para a problematização de estereótipos culturais.

No próximo item, introduzimos alguns conceitos de cultura que julgamos pertinentes para o escopo deste trabalho.

1.2 Cultura

Apresentamos, nesse item, algumas considerações relacionadas ao conceito de cultura que julgamos pertinentes para o âmbito deste estudo.

1.2.1 Compreensões sobre cultura

Questões relativas à cultura sempre estiveram presentes no ensino de línguas estrangeiras, embora sob formas, focos e interesses distintos, com abordagens específicas. Em meio a todas essas variáveis, reconhecemos que o conceito de cultura pode ser abordado pelo viés da Antropologia, Sociologia, Filosofia, Psicologia e muitas outras áreas.

²⁷ Tradução livre de Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Entretanto, optamos, neste trabalho, por apresentar compreensões sobre a noção de cultura que possam sustentar nosso estudo e nossos dados, fundamentando-nos, assim, principalmente nas concepções estudadas pela Antropologia e Sociologia.

Acerca da complexidade que envolve tal termo, já em 1959 Hall afirmava: “(...) cultura não é mais do que uma série complexa de atividades inter-relacionadas de muitas maneiras, atividades com origens profundamente enterradas em um passado em que não havia cultura, tampouco homens.”²⁸ (p. 58)

O que se sobressai, na citação de Hall (1959), é a menção ao passado, o reconhecimento da historicidade de um povo como fator fundamental para a compreensão ampla do conceito de cultura. E ainda que possamos observar o conceito de **cultura** sob o viés de constante evolução de hábitos / costumes, é natural concebê-lo como reflexo dos valores tradicionais típicos, cultivados ao longo de séculos.

Hall (1959) referia-se à cultura e a tudo o que a circunda como **dimensão oculta**. Segundo ele, para compreendê-la não é suficiente apenas o conhecimento de aspectos lingüísticos ou características pessoais, pois essa dimensão está relacionada às realidades ocultas às quais não temos controle e que constituem a trama da existência humana.

Em 1978, Ribeiro ressalta a relevância do passado para a compreensão do conceito de cultura associando o mesmo à noção de **herança**.

A herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação. (RIBEIRO, 1978 apud BOLOGNINI, 1998, p. 10)

Consideramos válida a compreensão de Ribeiro (1978) sobre cultura e concordamos com o autor principalmente porque também a compreendemos como conceito intrínseco às relações sociais e às normas de valores e crenças, como o autor ressalta. Nesse ponto, vemos como pouco provável o conceito de cultura abordado sob um viés sincrônico, desconsiderando a historicidade que, em nosso ver, o sustenta.

²⁸ (...) *culture is not one thing but a complex series of activities interrelated in many ways, activities with origins deeply buried in a past when there was no cultures and no men.*

Assim, compreendemos cultura como um construto diacrônico que, em sua abrangência histórica, social e artística, reflete – e / ou contribui para constituir – a identidade de um grupo. Nesse sentido, concordamos com Barbosa (2009) quando a autora afirma: “Cada grupo constrói sua cultura a partir de uma rede de interações estabelecidas no passado e no presente.” (p. 3)

Nessa mesma linha de raciocínio, Kramsch (1998) afirma:

Cultura consiste, precisamente, naquela dimensão histórica na identidade de um grupo. Essa visão diacrônica de cultura enfoca a maneira como um grupo social representa a si mesmo e outros por meio de suas produções materiais ao longo do tempo – seus alcances tecnológicos, seus monumentos, seus trabalhos de arte – que pontuam o desenvolvimento de sua identidade histórica²⁹. (p. 7)

Assim como ocorre com estereótipos, cultura não deve ser limitada, generalizada, simplificada às características de um povo ou um país; pelo contrário: deve ser compreendida como realidade multifacetada, múltipla e plural que está intimamente vinculada a fatores como camada social, lugar geográfico, idade, sexo, e categorias sócio-profissionais³⁰ (BARBOSA, 2009).

Para Da Matta (1994), cultura é “um estilo, um modo e um jeito de fazer coisas” (p. 17). Embora, a princípio, avaliemos essa percepção como relativamente sucinta, concordamos com Viana (2003) que essa definição nos permite inferir que cada sociedade possui, portanto, um estilo, um modo e um jeito inerente à sua própria estrutura social. Nesse sentido, a definição de Da Matta (1994) também nos auxilia a compreender cultura em sua amplitude diacrônica e social.

Viana delinea compreensão cultural com foco na dimensão interacional, de interesse (e pertinente) ao seu estudo de 2003³¹. Para esse autor:

²⁹ *Culture consists of precisely that historical dimension in a group's identity. This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, its popular culture – that punctuate the development of its historical identity.*

³⁰ Essa compreensão de Barbosa (2009) nos foi apresentada em aula do curso “Dimensões culturais no ensino-aprendizagem de línguas”, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

³¹ Ressaltamos o rico resgate de conceitos de cultura apresentado por Viana em 2003. Por meio de diversas concepções – antropológica, semiótica, clássica, descritiva, simbólica, estrutural – o autor tece considerações acerca desse conceito fundamentando-se em diversos autores e, finalmente, apresentando sua compreensão. Para os objetivos deste trabalho, optamos por delimitar nossa fundamentação teórica aos autores e concepções apresentados neste tópico. Recomendamos, todavia, a leitura de Viana (2003) para aprofundamento sobre o conceito de cultura.

O caráter, a índole e o temperamento se mostram nas relações sociais, e, portanto, o desenvolvimento, aperfeiçoamento e refinamento dessas qualidades fazem parte de um processo (implícito ou explícito) de aquisição de conhecimento (muitas vezes tácito) do conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores de um agrupamento social, para a interação, sendo importante ressaltar o fato de que o desenvolvimento dessa aquisição ocorre através da própria interação (...). (VIANA, 2003, p. 40)

A associação entre cultura e interação corrobora nossa compreensão de cultura como socialmente constituída na medida em que, como menciona Viana (2003), a interação representa um processo de encontros sociais e, derivado deles, o desenvolvimento (consciente ou não) de conhecimentos em diversos âmbitos. É, portanto, por meio da interação (também) que a cultura pode ser constituída, revelada e compreendida em sua totalidade.

Tomamos, ainda, a compreensão de cultura de Thompson (1995), que define cultura como *formas simbólicas em contextos sociais estruturados*. As decorrências dessa definição apresentam-se fortemente compatíveis com as necessidades de compreensão do conceito para lidar com diferenças culturais, e, conseqüentemente, para a área de ensino-aprendizagem de línguas, possibilitando apontar o que Viana (2003) sugere como *sotaque cultural* na competência comunicativa³² em LE, para o qual os aprendizes devem ser sensibilizados.

Em seu estudo sobre diversas concepções de cultura, Sarangi (2009) menciona autores que consideram as definições de cultura como necessariamente reducionistas, pois cultura, na visão desses acadêmicos, é um conceito ativo e que é constantemente “feito e refeito”. Nesse sentido, o questionamento “o que é cultura?” perde sua validade, cedendo espaço para indagações mais significativas, como: “O que a cultura faz?” e “Como / Onde / Por que fazemos cultura?”.

Kramsch (2009) reconhece que a palavra cultura pode ser definida por duas maneiras:

a) Fundamentada nas Ciências Humanas

(...) representação que um grupo social atribui a si mesmo e a outros por meio de produções materiais, quais sejam: suas obras de arte, sua literatura, suas instituições sociais ou, ainda, objetos de sua vida cotidiana e os mecanismos utilizados para garantir a perenidade e a transmissão desses bens. (p. 116)

³² Apresentamos nossas discussões acerca desse conceito no subitem 2.7.

b) Fundamentada nas Ciências Sociais

(...) refere-se àquilo que Howard Nostrand chamou de “a base de toda a significação”, ou seja, um conjunto de atitudes e crenças, as visões de mundo, os comportamentos, as lembranças comuns aos membros dessa comunidade. (p. 116)

A crítica da autora refere-se à opacidade do aspecto diacrônico em ambas as definições. Ainda que possamos inferir que a historicidade fundamenta as duas concepções, a autora questiona a ausência de razões que justifiquem porque determinados valores, nas duas definições, são aceitos, reconhecidos e legitimados, ao passo que outros não o são (KRAMSCH, 2009).

É produtivo notar a distinção que a autora propõe ao apontar duas maneiras de compreender cultura. A essas diferentes formas de concebê-la, Hinkel (1999) chamou de cultura visível e cultura invisível.

1.2.2 Cultura visível e invisível

A compreensão de cultura geralmente perpassa duas grandes dimensões: a cultura relacionada à arte (literatura, música, artes plásticas, entre outros âmbitos artísticos) e costumes (comumente observados por meio de vestuário, culinária, festividades e celebrações); e aquela indissociável do contexto sócio-político-histórico ao qual estamos inseridos, remetendo-nos à constituição diacrônica de nossa identidade social e individual.

Hinkel (1999) define essas duas dimensões como **cultura visível e cultura invisível**. Especialmente no ensino de LI como LE/L2, o autor verifica que os alunos se referem à cultura por meio de exemplos referentes à arquitetura, artes, geografia, pois esses aspectos representam definição popular do termo. Para Hinkel (1999)

(...) algumas definições de cultura podem incluir estilos de se vestir, culinária, costumes, festivais e outras tradições. Esses aspectos podem ser considerados a cultura visível, pois são instantaneamente aparentes a qualquer pessoa e podem ser discutidos e explicados relativamente e facilmente³³. (p. 444)

³³ (...) *some definitions of culture can include style of dress, cuisine, customs, festivals, and other traditions. These aspects can be considered the visible culture, as they are readily apparent to anyone and can be discussed and explained relatively and easily.*

Como verificaremos no capítulo de análise de dados, ainda que alguns alunos tenham suas concepções culturais orientadas para o que Hinkel (1999) chama de cultura visível, a maioria fez referência a aspectos subjetivos, abstratos, que constituem a cultura invisível.

(...) um significado muito mais complexo de cultura refere-se a normas socioculturais, visões de mundo, crenças, hipóteses e sistemas de valores que se enquadram em praticamente todas as facetas do uso da língua, incluindo a sala de aula, e o processo de ensino-aprendizagem. O termo *cultura invisível* se aplica a crenças socioculturais e hipóteses sobre as quais a maioria das pessoas não está ciente e, portanto, não pode examinar intelectualmente.³⁴ (HINKEL, 1999, p. 444)

Assim, para muitos alunos de LE, o conceito de cultura remete de forma mais direta à sua concepção artística do que à dimensão invisível ou oculta (Hall, 1959). Esta, por sua vez, pode estar presente em diversas instâncias comunicativas comuns do dia-a-dia, como conversas entre pessoas de posições sociais e hierarquias diferentes, solicitações e recusas formais, normas de polidez e educação, entre outras (GAIAS, 2005).

Não pretendemos dizer que a cultura visível mereça menos atenção em detrimento da dimensão oculta de cultura. É evidente que trabalhos de arte, por exemplo, refletem com riqueza a amplitude cultural de um país.

No entanto, julgamos necessária a sensibilização, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobre a cultura invisível e suas implicações para o **uso** da LE. Considerando o vínculo intrínseco entre cultura e língua como fundamental para o desenvolvimento de compreensão cultural mais ampla e sensível às dimensões ocultas de cultura, parece-nos relevante, neste trabalho, não somente apresentar as definições de cultura em que esta é concebida como indissociável da língua, mas também alertar para a importância de sua abordagem em sala de aula, pois poderia acrescentar a compreensão de cultura invisível à já costumeira visão de cultura como arte.

³⁴ (...) *another far more complex meaning of culture refers to sociocultural norms, world-wide views, beliefs, assumptions, and value systems that find their way into practically all facets of language use, including the classroom, and language teaching and learning. The term invisible culture applies to sociocultural beliefs and assumptions that most people are not even aware of and thus cannot examine intellectually.*

1.2.3 Língua e cultura

Nas leituras realizadas para a composição do arcabouço teórico deste trabalho, notamos que a visão de língua e cultura como entidades / elementos indissociáveis está presente em textos de vários autores. Para Kramsch (1998): “(...) cultura pode ser definida como pertencimento a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e história, e imaginários comuns.”³⁵ (p. 10)

Notamos, assim, a associação explícita entre cultura e língua. Kramsch, de forma geral, sempre buscou investigar os traços de cultura na própria linguagem, visando estabelecer uma visão cultural não somente indissociada da língua, mas transmitida por meio dela, compartilhada nos discursos de uma mesma comunidade pertencente a um mesmo cenário sócio-cultural.

Seidl (1998) é categórica ao afirmar que “cultura e língua são inseparáveis”³⁶ (p. 101). Especialmente no ensino-aprendizagem de LE, reconhecer a ligação intrínseca entre língua e cultura é “definitivo”, como expõe Bolognini (1998). Para essa autora,

(...) não há como promover uma separação entre linguagem e cultura. Porque (...) a cultura é transmitida simbolicamente. Ou seja, considerando Freud, pela linguagem. E a linguagem constitui sujeitos. Portanto, essa constituição é cultural. O sujeito é constituído como ser cultural por meio da linguagem. (p. 10)

Ao abordar a tríade cultura-linguagem-sujeito, a autora justifica fundamentalmente a impossibilidade de dissociar língua de cultura, uma vez que separá-las (ainda que fosse possível) representaria “esvaziar” o sujeito dos pilares que o constitui.

Segundo Kramsch (2009), “A língua desempenha um papel crucial não apenas na elaboração, mas também na evolução da cultura” (p. 2), considerando que língua não apenas constitui cultura, mas a acompanha em suas modificações e evoluções (sendo, também, modificada e evoluindo), como construto histórico que é.

A questão de separação entre cultura e língua é geralmente presente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, no qual tanto professor como material didático

³⁵ (...) culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.

³⁶ Language and culture are inseparable.

tendem a apresentar a cultura de uma língua como “objeto estático, situado fora do tempo e do espaço” (BARBOSA, 2009, p. 2). Nesses casos, a cultura-alvo é apresentada por meio de quadros culturais, com informações superficiais que podem caracterizá-la estereotipicamente, levando à abordagem de cultura como *franja* ou adendo cultural (ALMEIDA FILHO, 2002).

Indagamo-nos acerca dos motivos pelos quais a separação entre cultura e língua é recorrente no ensino-aprendizagem de LE. Encontramos justificativas em Barbosa (2009), que afirma:

(...) o que se observa com muita frequência nos materiais didáticos e mesmo nas práticas relacionadas ao ensino de língua estrangeira é que existe uma hierarquia entre língua e cultura, com uma sobreposição da primeira sobre a segunda e que as chamadas dimensões culturais tendem a aparecer apenas como um saber mais enciclopédico. Essas ocorrências podem levar a uma visão fragmentada e pontual da cultura em estudo e impossibilitar uma reflexão mais aprofundada e organizada sobre os diferentes grupos sociais nela existentes. (p. 6)

De fato, a fragmentação mencionada por Barbosa (2009) pode facilitar a atuação do professor e uso do material didático na medida em que deixam de abordar a complexidade existente na relação língua-cultura e suas implicações para diferentes instâncias comunicativas. Como consequência, tanto o professor como alguns autores de livros didáticos optam pela superficialidade cômmoda das curiosidades culturais.

Almeida Filho (2002) apresenta duas variáveis bastante comuns ao ensino-aprendizagem de LE no que se refere à inserção de cultura:

Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou apreendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo? (...) Num caso, a língua é o foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela. (p.209-210).

Em ambos os casos, os efeitos são insatisfatórios, pois um ensino que descontextualize língua de cultura não contempla o equilíbrio, sugerindo, ainda que ocultamente, certo extremismo. Nesse contexto, distorções são prováveis de acontecer.

As dificuldades que podem decorrer de uma abordagem simplista e isolada de cultura são inúmeras, a mais preocupante delas, todavia, especialmente para o interesse deste trabalho, é o desenvolvimento de estereótipos, como verifica Almeida Filho (2002):

A curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas na integração. (p. 211)

Se considerarmos que a língua é um dos instrumentos pelos quais conduzimos nossas relações sociais, quando a usamos para a comunicação estamos interagindo com base em nossa própria cultura e em direção à cultura do Outro (KRAMSCH, 1998). Nesse sentido, reforçamos que língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, de maneira complexa.

Com base nessas considerações, é visível, portanto, a relevância do ensino de cultura contextualizado no processo de ensino-aprendizagem de LE. Seria correto afirmar, então, que cultura pode ser aprendida na escola?

1.2.3 Aprendizado sobre a cultura do Outro ou orientação na cultura do Outro?

A definição de cultura e de sua natureza é assunto controverso. Em nosso ponto de vista, cultura é inerente à natureza social do ser-humano, e, nesse sentido, representa sua “segunda natureza”, constituída por meio de socialização e educação.

De acordo com Kramsch (1998; 2009), cultura não pode ser vista como comportamentos e fatos a serem aprendidos de maneira descontextualizada, mas como visão de mundo a ser descoberta por meio da língua e de interações. Para essa autora, “(...) a cultura material e o compartilhamento de conhecimento não são aquisições naturais. Ambos exigem uma mediação linguística constante e devem, entre outras coisas, ser percebidos e interpretados por intermédio da língua.” (KRAMSCH, 2009, p. 2).

Avaliamos, pelo estudo de Kramsch (2009), que, embora cultura não seja inata, ela não pode ser aprendida de maneira superficial e fragmentada como muitas entidades comprometidas com o ensino-aprendizagem de LE apresentam. Ela pode ser adquirida, percebida e compreendida por meio de interações nas quais a língua é intermédio e, portanto, intrínseca à instância interacional.

Motta-Roth (2003) apresenta um posicionamento que corrobora o de Kramsch (2009), apesar de usar terminologias distintas:

Cultura (...) pode ser vista como conhecimento aprendido. (...) Constitui-se como repertório de conhecimentos gerados socialmente, pois a interação social pela linguagem possibilita compartilhar no grupo a experiência particular e construir conhecimento a partir disso. (p. 2)

Acreditamos que as concepções de ambas as autoras sejam semelhantes, embora sejam discrepantes quanto ao uso dos termos “adquirido” e “aprendido”³⁷. Compreendemos que Motta-Roth (2003), assim como Kramsch (2009), visualiza a possibilidade de aprendizado da cultura-alvo **desde que** ocorra pautado pela interação social, e assim, por intermédio da língua. Nesse sentido, a escola pode ensinar cultura **se** embasar-se em interação e comunicação significativa, e não em curiosidades culturais.

Dessa forma, Motta-Roth (2003) vislumbra a possibilidade de construir conhecimento cultural a partir das interações, fazendo-se necessário, portanto, **ensinar** alunos (e professores) de LI que, ao manipularem estruturas linguísticas, estão lidando diretamente com cultura, porém jamais a manipulando também³⁸.

Em nossa concepção, tanto o termo “aquisição” quanto “aprendizado” diferem da ideia de “inato”, no que concerne conhecimento cultural. No estudo de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, concordamos com Motta-Roth (2003) em relação à possibilidade de cultura ser **aprendida**, com a ressalva de que a aprendizagem só se efetivará se ocorrer de maneira contextualizada e em instâncias interacionais interculturais, na aula de LE.

De acordo com Porcher (1986), é importante que um indivíduo saiba orientar-se *na* cultura do Outro, e não saiba apenas *sobre* a cultura do Outro³⁹. Isso significa, de acordo com o autor citado por Barbosa (2009), ter a capacidade de “antecipar, em uma dada situação, o que vai se passar, ou seja, quais comportamentos convem ter para estabelecer uma relação adequada com os protagonistas da situação”. (p. 6)

³⁷ Ressaltamos que a discussão conceitual entre “aquisição” e “aprendizado” não é recente. Reconhecemos a proposta de Krashen (1988) e as discussões que se originaram a partir da mesma, porém não a abordamos neste trabalho.

³⁸ Manipular estruturas linguísticas e lidar, diretamente, com cultura representa a 3ª dimensão (uso) na proposta de ensino de gramática em três dimensões de Larsen-Freeman (2003), sobre a qual discutiremos no item 2.4.2.

³⁹ Essa compreensão de Porcher (1986) nos foi apresentada pela professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa em aula do curso “Dimensões culturais no ensino-aprendizagem de línguas”, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

Ensinar *sobre* cultura priva o aluno de LE de aprofundar-se na cultura-alvo na medida em que esse aluno apenas recebe, passivamente, informações culturais ao invés de atuar ativamente na construção de significados a respeito da cultura e língua-alvo.

O ensino *sobre* cultura é, muitas vezes, apenas consoante com algumas abordagens e métodos de ensino de LE que almejam o ensino sobre língua, enfocando regras e normas estruturais em detrimento da comunicação em contextos significativos e motivadores. Para Almeida Filho (2002):

Se o nosso propósito explícito, ou como é mais provável ocorrer, implícito, é ensinar sobre a língua-alvo, o cultural poderá coerentemente aparecer também como *algo* sobre. A ilustração ou a curiosidade cultural acrescenta a e não principalmente *compõe* a competência lingüístico-comunicativa desejada. (p. 210)

Portanto, parece-nos adequado afirmar que ensinar **algo sobre** cultura e/ou língua não contribui para constituir o ensino de uma LE em sua amplitude e em suas competências; apenas **complementa**. Nesse sentido, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem de LE deveria ser desenvolver, nos alunos, a capacidade de orientação na língua e cultura-alvo, que auxiliaria a compreensão sobre a cultura do Outro, contribuindo, também, para sensibilização acerca de mal-entendidos interculturais.

1.2.4 Cultura e estereótipos

Para Sarangi (2009), qualquer menção ao termo “cultura” invoca a noção do “Outro cultural”⁴⁰. Diante da inevitável comparação da cultura do Eu com a do Outro, estereótipos podem se desenvolver, devido à associação natural entre “cultura” e “estado” ou “nação”, como revela Said (1993): “Cultura é associada, de modo geralmente contundente, à “nação” ou “estado”; isso diferencia “nós” de “eles”, quase sempre com algum grau de xenofobia.”⁴¹ (p. xiii).

⁴⁰ *Cultural other.*

⁴¹ Culture comes to be associated, often aggressively, with the nation or the state; this differentiates ‘us’ from ‘them’, almost always with some degree of xenophobia.

Bolognini (1998), em sua conceituação de cultura, retoma o posicionamento de J.B. Santos (1986) cuja ênfase reside essencialmente no desenvolvimento da história como definição ao termo:

Ele cita, por exemplo, a preocupação, existente no século XIX, em se hierarquizar todas as culturas humanas. Essa hierarquização estaria situada em um contexto no qual a teoria da evolução das espécies ganhava força. Aplicando-se o pressuposto darwiniano, da mesma maneira que haveria diferentes estágios na evolução humana, também existiriam diferentes estágios na evolução cultural. Essa argumentação permitiu o surgimento, segundo o autor, de preconceitos e de discriminações raciais. (p. 9)

É interessante notar o desenvolvimento do conceito traçado pelo autor (Santos) citado por Bolognini desde a teoria da evolução das espécies até o desenrolar final: o surgimento de preconceitos e discriminações. A relação entre cultura e preconceitos, apresentada por Santos nessa citação, nos auxilia a compreender – e explicar – inúmeros estereótipos culturais observados no estudo dos dados coletados para este trabalho. Conforme discutiremos posteriormente, muitos alunos acreditam na superioridade de uma cultura em detrimento de outra, acarretando discriminações.

O vínculo entre cultura e o processo de estereotipia é bastante representativo na medida em que o contexto sócio-cultural ao qual um indivíduo pertence pode influenciar a formação de imagens estabilizadas acerca de outra cultura.

Como revelam Cuddy et. al (2009), o ambiente cultural no qual um indivíduo foi educado e criado pode afetar processos cognitivos. Esses, portanto, relacionam-se à constituição de estereótipos. Por exemplo: norte-americanos tendem a pensar em categorias (um processo cognitivo intrínseco à cultura dos Estados Unidos). Nesse sentido, pode-se pensar que norte-americanos estão mais propensos à estereotipia, pois estão habituados à simplificação e generalização ao passo que culturas não propensas a categorização e subdivisões são menos predispostas à criação de estereótipos.

Para Marc (1992), a noção de **categorização** contribui para a construção de estereótipos, pois implica constante busca de enquadrar pessoas, comportamentos e características em conjuntos separados. Ele aponta alguns estereótipos decorrentes das categorizações, como nesse exemplo: sob o viés de um francês, alemães costumam ser percebidos como sérios, disciplinados, apreciadores de ordem. Essas associações atuam,

também, com base no **grupo de referência**: o comportamento agregador e coletivo de um alemão ficaria evidente em contraste ao individualismo de um francês (MARC, 1992).

O autor expõe uma série de efeitos que podem surgir derivados de categorizações:

(...) um efeito de contraste que tende a acentuar as diferenças entre as nacionalidades; um efeito de estereótipo que nos leva a perceber um estrangeiro através de representações sociais feitas sob o viés da cultura de pertencimento e a pensar que todos os cidadãos de uma mesma nacionalidade correspondem à mesma representação; um efeito de assimilação que leva à acentuação das similaridades entre os indivíduos de mesma nacionalidade.⁴² (p. 27)

Bardin (1977) corrobora o posicionamento de Cuddy et. al. (2009) ao compreender estereótipo como conceito adquirido em meio ao contexto sócio-cultural. Ele expõe:

Estrutura cognitiva adquirida e não inata (a partir da influência do meio cultural, da experiência pessoal, de instâncias de influências privilegiadas como os meios de comunicação de massa), o estereótipo cria suas raízes no afetivo e no emocional, pois ele está ligado ao preconceito que ele racionaliza, justifica ou engendra.⁴³ (Bardin apud Zarate, p. 51)

Acreditamos que a análise de Bardin (1977) é extremamente válida, pois reconhece a influência de “instâncias privilegiadas” (televisão, Internet, filmes) na elaboração / criação de estereótipos. Nesse sentido, concordamos com a autora uma vez que, como verificaremos no estudo dos dados coletados para este trabalho, os meios de comunicação de massa representam, na atualidade, influência significativa para formar e moldar opiniões (seja referente a culturas ou a quaisquer temas).

Ressaltamos também que Bardin (1977) não ignora a possibilidade de estereotipia a partir de experiências pessoais. No entanto, ela as apresenta como apenas uma possível causa para o desenvolvimento de estereótipos, que podem ocorrer em outras

⁴² (...) *un effet de contraste qui tend à accentuer les différences entre les nationalités; un effet de stéréotypie qui conduit à percevoir un étranger à travers des représentations sociales toutes faites portées par la culture d'appartenance et à penser que toutes les ressortissants d'une même nationalité correspondent à ces représentations; un effet d'assimilation qui amène à accentuer les ressemblances entre les individus de même nationalité.*

⁴³ Tradução livre de Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

instâncias comunicativas (como o contato com meios de comunicação). Portanto, acreditamos que preconceitos e julgamentos de valor sobre culturas constituem estrutura adquirida, fruto do contato com o meio.

1.2.5 Considerações sobre Interculturalidade

Existe uma visão teórica segundo a qual interculturalidade está associada à habilidade de adquirir uma língua estrangeira e compreender sua cultura ao mesmo tempo em que se mantém a consciência da própria cultura, suas características e nuances. Nesse sentido, essa habilidade poderia propiciar o intermédio entre diferentes línguas e culturas em contextos de comunicação inter e / ou multicultural (KRAMSCH, 1993).

Dumont (2008) estuda o intercultural e interculturalidade como o encontro do Eu com o Outro, assinalando a necessidade de abertura de um face a outro visando à complementação, e não ao enfrentamento – que poderia levar ao desenvolvimento de estereótipos. A compreensão entre pessoas de culturas distintas surge diante da aproximação com o Outro e da sensibilização acerca das similaridades e diferenças entre a sua cultura e a do Eu.

Barbosa (2009) ressalta a importância das diferenças para a compreensão do conceito de interculturalidade: “O conceito de interculturalidade preconiza o desenvolvimento de uma compreensão e de um reconhecimento não apenas das culturas em contato, mas das diferenças existentes entre elas” (p. 01).

De acordo com Kramsch (1993), **intercultural** e *cross-cultural* são termos equivalentes. Eles estão relacionados ao encontro de duas (ou mais) línguas e culturas em meio a (possíveis) diferentes contextos políticos. A possibilidade de choque cultural em instâncias comunicativas entre pessoas de diferentes culturas revela a importância de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras que almeje possibilitar compreender a cultura do Outro por meio do aprendizado de sua língua. Essa seria, portanto, uma abordagem intercultural de ensino de LE.

Por conseguinte, fica evidente a relevância da sensibilização sobre interculturalidade no cenário do ensino de LE. Para Barbosa (2009), esse conceito surgiu no

contexto de ensino de línguas estrangeiras destinado a imigrantes, visando facilitar a integração dos mesmos em uma sociedade estrangeira.

Essa autora destaca o objetivo de **educação intercultural**:

(...) a finalidade de uma educação que se queira intercultural é desenvolver uma compreensão de culturas, ou seja, de um procedimento descritivo, procuramos chegar a um procedimento reflexivo, cujo objetivo será o de perceber por meio de pessoas, costumes, comportamentos e hábitos, a expressão de uma cultura. Esta orientação – de caráter ativo e subjetivo – pressupõe uma elaboração, uma construção pessoal, em oposição ao ensino do tipo magistral e disciplinar. (BARBOSA, 2009, p. 3)

Marc (1992) define intercultural como um termo polissêmico. Segundo ele, é um conceito que, grosso modo, refere-se ao processo de encontro de culturas, podendo tratar, no campo da Psicologia, da inserção de indivíduos ou grupos em uma cultura estrangeira ou em uma situação de duplo pertencimento.

A interculturalidade está intimamente relacionada à comunicação, de acordo com os estudos de Marc (1992) e Kramsch (1993). Para Kramsch, “Comunicação intercultural refere-se ao diálogo entre culturas de minoria e culturas dominantes, e estão associadas as questões de bilinguismo e biculturalismo.”⁴⁴ (p. 82).

Em contraposição, Marc (1992) aborda o intercultural pautando-se nos códigos culturais. Ele os classifica em três dimensões: entonativos e rítmicos (gestos, mímicas, postura); conversacionais e narrativos (a forma de argumentar e interagir com um interlocutor); e rituais (essenciais para a sobrevivência, como a polidez).

O autor assinala que a consciência da existência desses códigos é essencial para a compreensão intercultural, porém não exclui a possibilidade de ocorrência de mal-entendidos. A interpretação errônea de códigos interculturais distintos advém, geralmente, do contato com a alteridade que, por sua vez, pode conduzir ao desenvolvimento de estereótipos. É nesse sentido que a educação intercultural é relevante: possibilita ressaltar diferenças culturais a fim de aproximar duas ou mais culturas, propiciando discussões e reflexões sobre discriminação (MARC, 1992).

Seelye (1997) descreve um possível caminho para abordagem de comunicação intercultural na aula de LE:

⁴⁴ *Intercultural communication refers to the dialogue between minority cultures and dominant cultures, and are associated with issues of bilingualism and biculturalism.*

A comunicação intercultural precisa é construída por meio de fluência na língua alvo, reflexão sobre o que as pessoas estão imaginando quando falam, e a habilidade de decifrar símbolos não-linguísticos como gestos e imagens. Devido ao fato de que as pessoas usam a língua para ajudar e complementar outros propósitos comportamentais, a língua não pode ser compreendida isolada de um contexto maior de comportamento – e tudo é culturalmente filtrado e quase tudo é culturalmente originado⁴⁵. (p. 24)

Ao mencionar aspectos não-linguísticos na comunicação intercultural, Seeyle (1997) corrobora o posicionamento de Marc (1992) acerca da relevância desses fatores para a sensibilização na aula de LE. Destacamos, ainda, a associação entre língua e cultura, apontada por esse autor, o que enfatiza, novamente, a noção de inseparabilidade entre língua e cultura, discutida anteriormente.

Tomando o elemento intercultural como característico ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, sua abordagem se faz necessária e indispensável no cenário da educação (independentemente dos propósitos e dos níveis), pois contempla não somente aspectos culturais como o conceito obviamente sugere, mas também possibilita reflexão sobre princípios igualmente fundamentais para a formação dos aprendizes, como inclusão, diversidade, tolerância e respeito. Sobre essa questão, concordamos com Barbosa (2009), que afirma:

Assim, o intercultural pode ser tomado como um procedimento ou uma ação que auxilia o aprendente na percepção das figurações identitárias e culturais de forma problematizada e não simplificada, sobretudo nos dias atuais em que temos como eixos de debates elementos que levam em conta políticas públicas de inclusão, respeito, reconhecimento de diferenças e especificidades de minorias. (p. 3-4)

1.2.6 Competência cultural

O processo de desenvolvimento e estabelecimento do ensino comunicativo no cenário de ensino de línguas estrangeiras começou a ocorrer por volta da década de 70. A sua

⁴⁵ *Accurate intercultural communication is built on fluency in the target language, insight into what people are imagining when they speak, and the ability to decipher non-linguistic symbols such as gestures and icons. Because people use language to aid and complement other behavioral purposes, language cannot be understood in isolation from the larger context of behavior – all of which is culturally filtered and most of which is culturally originated.*

premissa consistia no uso da língua de modo significativo e relevante, enfocando a comunicação por meio da interação em contextos que suscitassem a motivação dos alunos para que esses utilizassem a língua com sentido, enfatizando, assim, a comunicação em detrimento do estudo detalhado de estruturas linguísticas.

Em meio a esse contexto, surgiram conceitos complementares ao ensino comunicativo, fundamentais em seu estudo e aplicação: as **competências**. O conceito de competência comunicativa foi originalmente apresentado por Hymes em 1972. Em 1978, Widdowson também menciona essa competência, caracterizando-a como o objetivo do ensino comunicativo.

Canale e Swain, em 1980, apresentaram sua compreensão acerca do conceito de competência comunicativa, composta por outras competências, a saber:

- competência gramatical: refere-se ao conhecimento da forma, isto é, das características dos códigos linguísticos verbais e não-verbais;
- competência discursiva (acrescentada às demais em 1983, por Canale): consiste na capacidade de utilizar determinadas estruturas e construções linguísticas em contextos apropriados, considerando-se diferentes gêneros textuais e seus propósitos;
- competência sócio-linguística:

A competência sócio-linguística engloba um entendimento dos contextos sociais e culturais nos quais a comunicação acontece, para a compreensão e a produção adequadas dos enunciados pelos falantes da língua. Essa característica de adequação em diferentes situações sócio-culturais envolve, ainda, fatores contextuais, como, por exemplo, o papel dos participantes, a informação compartilhada ou não que os mesmos possuem, além da proposta comunicativa de interação entre eles. (MARGONARI, 2001, p.4)

- competência estratégica: refere-se à habilidade de utilização de códigos não-verbais para a comunicação, com o intuito de transmitir mensagens tanto na ausência de recursos linguísticos quanto em meio à escassez de domínio da competência gramatical (e, possivelmente, outras competências).

A competência sociolinguística pode ser compreendida como a que mais se aproxima das dimensões culturais no ensino de LE. A capacidade de conhecimento, compreensão e adaptação a novas culturas está inserida no mesmo contexto de conhecimento,

compreensão e adaptação a contextos sociais distintos, nos quais os discursos são modificados de acordo com as características e propósitos da instância comunicativa.

Em 1993, Almeida Filho apresenta sua proposta acerca do conceito de competências, à qual chama de **competências do professor**. Cinco pilares sustentam seu modelo:

- competência implícita: conhecimento adquirido informalmente com base nos modelos de antigos professores. Nessa competência, o autor enquadra as crenças, pressupostos e experiências do professor;
- competência linguístico-comunicativa: refere-se à habilidade de uso da competência gramatical voltada para a comunicação, associando, assim, o conhecimento dos códigos linguísticos verbais e não-verbais à sensibilização dos diferentes contextos de uso da língua;
- competência teórica: constitui o conhecimento adquirido por meio de leituras, de participação em seminários, congressos e eventos direcionados à reflexão sobre o ensino;
- competência aplicada: contempla o conhecimento da teoria e da prática, ou seja, a habilidade de explicar o embasamento da atividade que o professor realiza. É sua capacidade de teorizar acerca de sua prática;
- competência profissional: refere-se à operacionalização de todas as outras competências, somando-se ainda a sensibilização acerca do papel social da atividade docente.

Embora o foco deste trabalho não seja o estudo e investigação de competências e abordagens de ensino de línguas, julgamos relevante apresentar as concepções majoritariamente discutidas no âmbito da Língua Aplicada, e que nos ajudaram a compreender a função da competência cultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em meio a todas as competências apresentadas, ressaltamos a necessidade de desenvolvimento da habilidade de reconhecer e ponderar características culturais de um ou mais países, expressas (ou não) por meio da língua. Essa habilidade é denominada **competência cultural** por Zarate (1986), que a define como a capacidade de relacionar saberes anteriores com os vividos no presente, em contextos interculturais.

Para Abdallah-Preteille (1996),

O ato de comunicação pressupõe uma interação, um movimento em direção ao outro, ela é caracterizada pelo processo dialógico, pois pressupõe ajustes permanentes em função das situações e das interlocuções. Trata-se, pois, mais de

compreensão do outro (dimensão antropológica) do que um **mero conhecimento** (dimensão etnográfica).⁴⁶ (p. 33)

Ressaltando que o grifo nessa citação é nosso, resgatamos nossa compreensão de que no cenário de ensino de LE, o objetivo da educação (que se queira intercultural) deve ser o de fornecer subsídios aos alunos para que esses saibam orientar-se na língua / cultura alvo ao invés de apenas obter conhecimento sobre uma e / ou outra.

Barbosa (2009) inclui a **competência intercultural** no âmbito das outras já mencionadas. Segundo ela,

(...) um trabalho que preveja relações entre-culturas baseia-se sobre o não-dito e sobre o reconhecimento do outro e de si mesmo. Sob essa perspectiva, a interculturalidade será não uma competência que o aprendente e o professor deverão ter, mas agir de forma complementar às competências linguística e cultural. (p. 2)

Interpretamos a competência intercultural mencionada por Barbosa (2009) como a capacidade de articular a competência cultural em contextos de proximidade e relação entre o Eu e o Outro, nos quais se faz necessária a habilidade de compreensão do Outro (sua língua e cultura) para que a comunicação (permeada pelas competências gramatical, sócio-linguística, discursiva, linguístico-comunicativa) ocorra efetivamente.

Em adição, concordamos com a autora em relação ao papel complementar da competência intercultural. Não a visualizamos como uma possível quinta competência (no modelo de Canale e Swain, 1983) ou sexta (no modelo de Almeida Filho, 1993), pois acreditamos que deveria permear todas elas, já que aspectos culturais estão inseridos tanto em contextos sociais quanto em instâncias de âmbito linguístico, perpassando, assim, todas as dimensões de competências.

Na concepção de Motta-Roth (2003), o conceito de competência intercultural deve ser vinculado à noção de competência comunicativa, pois esta teria seu conceito tradicional expandido e possibilitaria, então, a tomada de consciência de que toda interação se

⁴⁶ Conceito apresentado pela professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa em aula expositiva da disciplina “Dimensões Culturais no ensino-aprendizagem de línguas”, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

dá entre múltiplas identidades (Sercu, 2002), permitindo a problematização de estereótipos interculturais.

Segundo Seidl, (1998), “Hoje, a competência comunicativa não é mais tida como completa sem uma conscientização da dimensão cultural envolvida na interação em língua estrangeira.”⁴⁷ (p. 104).

Nesse sentido, a visão de competência comunicativa dissociada da competência cultural pode ser prejudicial à formação de alunos, tanto em aspectos linguístico-comunicativos quanto em contextos sociais amplos, em interações interculturais fora da sala de aula.

Seidl (1998) considera que informações sobre a cultura alvo são relevantes na medida em que auxiliam o aluno a adquirir conhecimento acerca de normas e peculiaridades de outro país. Trata-se, portanto, de **conhecimento enciclopédico**. No entanto, apenas a conscientização sobre fatos, números e hábitos não os conduz à aquisição e / ou aprendizado de competência cultural, pois eles dificilmente saberão aplicar esse conhecimento a situações reais de uso. A autora aponta, nesse caso, a necessidade de enfoque no desenvolvimento de **conhecimento procedimental**, que está atrelado à interação e, assim, pode ajudar os alunos a compreender a representatividade de aspectos culturais na comunicação.

Em adição, a ausência de reflexão sobre a relação língua-cultura deixa os alunos não-sensibilizados para as atitudes, comportamentos, pensamentos, padrões sociais (entre outros fatores) que constituem a identidade do grupo estrangeiro (SEIDL, 1998).

Passamos, agora, para algumas considerações a respeito do ensino da língua inglesa no atual contexto sócio-histórico.

1.3 O ensino de LI na atualidade

É inegável, no momento sócio-histórico contemporâneo, a influência política e o poder exercido por países cuja língua materna é a língua inglesa, especialmente Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Canadá (entre outros). Em um cenário de constante efervescência tecnológica, pautado por avanços em diversas áreas do conhecimento, o

⁴⁷ *Today, communicative competence is no longer regarded as complete without an awareness of the cultural dimension involved in interactions in a foreign language.*

intercâmbio de informações e as relações entre pessoas de países distintos fazem-se necessários para o estabelecimento de consensos e acordos nos mais diversos âmbitos.

Nesse contexto de globalização intensa, a língua inglesa assumiu, ao longo dos anos, o papel de língua de interação entre pessoas oriundas de diferentes países. A LI é a língua utilizada na maior parte de contatos que são estabelecidos, mantidos e, às vezes, rompidos, em assuntos pertinentes às esferas financeira, econômica, cultural, acadêmica, política, histórica e social.

Nesse sentido, ainda que seja vista sob uma ótica de imperialismo linguístico e possua caráter hegemônico, como aponta Kawachi (2008), a LI assume o papel de língua franca na era pós-moderna e o seu aprendizado faz-se fundamental para a comunicação nas esferas mencionadas anteriormente.

Moreira (2006) considera o aprendizado de LI como “**inevitável**”. A autora justifica sua posição listando propósitos para os quais essa língua é relevante: abre portas para o futuro (viagens, carreiras); é um bem social; é fácil e divertida de ser aprendida; está relacionada com a tecnologia (MOREIRA, 2006).

Com base em nosso contato com aprendizes de LI, discordamos que o aprendizado dessa língua seja almejado com base na “facilidade” e “diversão” que ela pode proporcionar. Ainda que reconheçamos a existência dessa possibilidade, nós a concebemos como pequena parcela em comparação a grande parte dos estudantes de LI que desejam, geralmente, obter melhores oportunidades de emprego e estudo por meio do aprendizado de LI.

Moreira (2006) aponta uma contradição na visão de LI como língua franca:

(...) parece que quanto mais falamos sobre os benefícios da diversidade lingüística e os valores da interculturalidade e plurilinguismo, mais nos confrontamos com uma situação na qual todos devem aprender Inglês e aprendê-lo com objetivos culturais e pluralistas mais minimalistas. (p. 190)⁴⁸

Reconhecemos a incoerência apontada pela autora. Entretanto, não concebemos a LI como imperialista no sentido cultural. Se pensarmos que a LI é, como já indicamos, a língua frequentemente usada entre pessoas de diferentes culturas, podemos

⁴⁸ (...) *it appears that the more we talk about the benefits of linguistic diversity and the values of interculturality and plurilingualism, the more we are confronted with a situation in which everyone must learn English, and learn it with the most minimalist cultural and pluralist goals.*

observá-la, então, como construto **de fato** inter e multicultural, pois estabelece a mediação entre pessoas de culturas distintas, e é para a LI que essas culturas “convergem”. Nesse sentido, comunicações interculturais ocorrem em LI embasadas em pressupostos sócio-histórico-culturais de cada interlocutor – pressupostos que possivelmente diferem daqueles dos falantes nativos de Inglês.

Nossa divergência em relação à exposição de Moreira (2006) está fundamentada na noção de que a LI é a língua através da qual as pessoas se comunicam, o que não significa, todavia, que a mesma apresente-se de maneira homogênea, isto é, sem variedades. Nesse ponto, concordamos com a visão de Crystal (2010) a respeito de vários tipos de “Inglês”:

A língua não existe sem as pessoas que a falam⁴⁹. Ela existe para expressar o mundo delas e suas visões sobre o mesmo. Qualquer língua que venha a ser usada globalmente deve adaptar-se para permitir que isso aconteça, na forma de novas palavras, expressões, padrões de discurso, pronúncias, e assim por diante. Novas variedades de Inglês (‘novos Ingleses’) é o resultado inevitável. Essas características emergem por meio da influência de línguas autóctones faladas por aqueles que começaram a usar o Inglês como segunda língua. Quando elas aparecem em muitas situações ao redor do mundo, começamos a sentir a chegada de um novo tipo de Inglês internacional, diferente dos ‘Ingleses’ padrões (como Americano e Britânico) de tempos anteriores. É isso o que algumas pessoas estão chamando de ‘Inglês como língua franca’.⁵⁰ (p. 10)

Como destacamos, dada a impossibilidade de dissociação entre língua e cultura, e, em consequência, das pessoas que a falam, sustentamos a visão de Inglês como língua franca na medida em que é utilizada por pessoas de diferentes culturas que, inevitavelmente, exprimem seus pressupostos culturais na língua usada. Nesse cenário, a interculturalidade e a multiculturalidade integram a LI em sua concepção global, levando-nos a considerar os “novos tipos de Inglês”, como menciona Crystal (2010), e não apenas a LI padrão.

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ *Language has no existence apart from the people who speak it. It exists to express their world and their vision of it. Any language which comes to be used globally has to adapt to allow this to happen, in the form of new words, idioms, patterns of discourse, pronunciations, and so on. New varieties of English (‘new Englishes’) is the inevitable result. These features chiefly emerge through the influence of the indigenous languages spoken by those who have begun to use English as a second language. When they appear in many such situations around the world, we begin to sense the arrival of a new kind of international English, different from the standard Englishes (such as British and American) of earlier times. It is this that some people are now calling ‘English as a lingua franca’.*

Conforme discutiremos no capítulo referente à metodologia deste trabalho, um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi a observação não-participante de algumas aulas. Acompanhamos aulas fundamentadas no ensino comunicativo e na abordagem estrutural (método áudio-lingual).

No próximo subitem, apresentamos nossas compreensões acerca dos conceitos de abordagem e método de ensino de línguas; em seguida, descreveremos as bases teóricas das duas vertentes, a fim de fundamentar nossos dados (apresentados no capítulo 4).

1.4 Abordagens e métodos nos ensino de LE

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, são muitos os fatores que sustentam a atividade docente: planejamento, que estabelece diretrizes para a prática profissional; definição de público-alvo, o qual direcionará a seleção / elaboração de material didático que mais se aproxima das necessidades dos alunos; formação de professores; avaliação, que por sua vez, deve ser coerente com os objetivos estabelecidos no período de planejamento de um curso.

Embora esses fatores possam ser compreendidos individualmente, possibilitando estudos específicos em cada área determinada, eles devem estar interligados harmoniosamente de forma que os pressupostos teóricos que os subjazem sejam os mesmos; os princípios teóricos de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem representam a conexão entre elas, refletindo, assim, uma determinada filosofia. Nesse contexto residem os conceitos de abordagem e método, o fio condutor (filosofia) de todos os segmentos da teoria e prática docente.

Existem diversas concepções acerca dos conceitos de abordagem e método. A noção de abordagem como um construto teórico amplo estabelecido no topo de uma hierarquia é defendida por Anthony (1963). Segundo ele, “O arranjo é hierárquico. A chave organizacional é: técnicas revelam um método que, por sua vez, é consistente com uma abordagem (...).” (p. 63)⁵¹

Para esse autor, abordagem é uma filosofia, é o nível no qual crenças e aceções sobre língua e o processo de ensino-aprendizagem são especificadas. Método

⁵¹ *The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach...*

corresponde à associação entre teoria e prática, o nível no qual decisões práticas são tomadas, pautadas em uma abordagem.

Durante muito tempo, a proposta de Anthony (1963) acerca de tais conceitos constituiu o estudo científico com mais expressividade no meio acadêmico. A conceituação estabelecida por meio de seus estudos contribuiu para o fortalecimento de sua proposta, e três níveis hierárquicos distintos ficaram esclarecidos: abordagem, método e técnicas.

Em 1982, Richards e Rodgers apresentaram outra compreensão sobre os mesmos conceitos, com uma proposta que pretendia comparar métodos visando facilitar o entendimento do desenvolvimento de metodologias recentes. Na concepção desses autores, o nível hierárquico não era segmentado em três níveis, mas em apenas dois: método, no topo da hierarquia, e abordagem + planejamento + procedimentos, em posição inferior ao primeiro.

Para Richards e Rodgers (1982), o modelo de Anthony (1963) é falho, pois não fornece atenção necessária à natureza de método, não havendo evidências de como a abordagem poderia ser, de fato, sistematizada em método. Assim, torna-se nítida a importância que esses autores dão ao conceito de método, o concebendo como um conjunto de princípios mais amplo que abordagem e que está intimamente relacionado à prática, ao planejamento.

De acordo com os autores:

Nós vemos abordagem e método tratados ao nível de planejamento, aquele nível em que objetivos, programa e conteúdo são determinados e no qual os papéis de professores, alunos e materiais didáticos são especificados. (...) Então, um método é teoricamente relacionado a uma abordagem, é organizacionalmente determinado pelo planejamento, e é efetivado praticamente em procedimentos.⁵² (RICHARDS E RODGERS, 1982, p. 20)

É provável que a compreensão de Richards e Rodgers (1982) sobre o conceito de método esteja mais próxima àquilo que, atualmente, concebemos como **metodologia de ensino**, isto é, a sistematização de determinada concepção de língua associada a certa teoria de ensino de língua (e suas ramificações em áreas como psicologia, pedagogia). Mantendo essa perspectiva, os próprios autores (em sua notada publicação de 1982) descrevem com

⁵² *We see approach and method treated at the level of design, that level in which objectives, syllabus, and content are determined, and in which the roles of teachers, learners, and instructional materials are specified. (...) Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in a procedure.*

profundidade diversos **métodos** de ensino de línguas: áudio-lingual, TPR (*total physical response*), *The Silent Way*, entre outros.

Para Kumaravadivelu (1994), métodos de ensino de línguas são **métodos com foco na língua**⁵³.

Do ponto de vista do teórico, cada método de ensino de línguas em sua versão idealizada consiste em um conjunto único de princípios teóricos derivados de disciplinas e um conjunto único de procedimentos de sala de aula direcionados a professores. Então, existem métodos com foco na língua (por exemplo, audiolingualismo) que visam promover oportunidades para os aprendizes praticarem estruturas linguísticas pré-selecionadas e pré-sequenciadas por meio de exercícios com foco na forma, presumindo que preocupação com forma levará, eventualmente, ao domínio de L2.⁵⁴(p. 29)

Prabhu (1990) adotou o termo método com uma concepção inclusiva, abrangendo tanto teoria quanto procedimentos: “Eu uso o termo inclusivamente, referente tanto a um conjunto de atividades a serem conduzidas em sala de aula quanto à teoria, crença ou conceito plausível que informa aquelas atividades.”⁵⁵ (p. 163).

Nesse sentido, sua concepção de método aproxima-se àquela proposta por Richards e Rodgers (1982), pois consiste em uma compreensão abrangente, incluindo, como a citação ilustra, noções como “crença”, “teoria”.

Considerando as propostas de Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (1994), a associação de método com prática parece-nos apropriada e coerente, como também sugerem Richards e Rogers (1982) e Larsen-Freeman (2000), em seus estudos. Embora acreditemos que a compreensão de Anthony (1963) também seja relevante e tenha contribuído para investigações sobre abordagens e métodos, concordamos com o posicionamento de Richards e Rodgers (1982) e nos pautamos majoritariamente em suas perspectivas teóricas nesta dissertação.

A concepção de método como construto abrangente nos parece **completa** no sentido de contemplar etapas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

⁵³ *Language-centered methods.*

⁵⁴ *From the conceptualizer's point of view, each language teaching method in its idealized version consists of a single set of theoretical principles derived from feeder disciplines and a single set of classroom procedures directed at classroom teachers. Thus, there are language-centered methods (e.g. audiolingualism) that seek to provide opportunities for learners to practice preselected, presequenced linguistic structures through form-focused exercises, assuming that a preoccupation with form will ultimately lead to L2 mastery.*

⁵⁵ *I use the term inclusively, to refer both to a set of activities to be carried out in the classroom and to the theory, belief, or plausible concept that informs those activities.*

Nesse sentido, a compreensão de Richards e Rodgers (1982) de método, hierarquizada em dois níveis, também nos parece ser mais sensata. No entanto, em nossa concepção, não existe, efetivamente, uma hierarquia enfaticamente demarcada nesse modelo: nós concebemos método como um construto sintetizador de todas as outras etapas, construto no qual abordagem, planejamento e procedimentos se complementam e, nessa relação, definem o **método**.

Nos dois próximos subitens, apresentamos fundamentação teórica e características do método áudio-lingual e da abordagem comunicativa. Justificamos a discussão sobre apenas essas duas vertentes de métodos e abordagens com base em nossa metodologia de pesquisa: as aulas que observamos para obtenção e análise de dados eram fundamentadas no audiolingualismo (aulas da Escola “A”) e no ensino comunicativo (aulas da Escola “B”). Portanto, para o escopo desta dissertação, nos restringimos à essas teorias.

1.4.1 Método Áudio-Lingual

Um dos procedimentos de coleta de dados para esta investigação foi observação de aulas. Acompanhamos aulas em duas escolas de idiomas fundamentadas em abordagens e métodos distintos: uma em que se evidenciava a utilização do método áudio-lingual; a outra apresentava evidências que permitem caracterizar suas aulas como fundamentadas no ensino comunicativo. Portanto, neste item, apresentamos considerações teóricas referentes ao audiolingualismo, e no item subsequente, reflexões acerca da abordagem comunicativa.

Em *Approaches and Methods in Language Teaching*, Richards e Rodgers (1982) estudaram a abordagem, o planejamento e os procedimentos que subjazem cada método de ensino, estabelecendo relações entre concepção de língua e ensino de línguas. Por meio da investigação de cada método, suas características metodológicas são descritas e discutidas, e a já mencionada hierarquia de dois níveis faz-se evidente.

Larsen-Freeman (2000) realiza um estudo similar em *Techniques and Principles in Language Teaching*. A autora discorre acerca de vários métodos com base em algumas aulas que observou, e partir delas, avalia os princípios de cada teoria de ensino de línguas.

Em ambos os autores, o estudo / descrição sobre o método áudio-lingual é bastante detalhado. Objetivos, procedimentos, atividades são descritos de modo a ilustrar o método e sua abordagem estruturalista.

De acordo com Richards e Rodgers (1982), o objetivo dos programas que originaram o método áudio-lingual era desenvolver a proficiência linguística de soldados participantes da Segunda Guerra Mundial para que pudessem se comunicar em várias línguas estrangeiras. Como os métodos vigentes, naquele momento, não contemplavam os objetivos almejados pelo governo dos Estados Unidos, outros novos foram desenvolvidos, resultando no surgimento do áudio-lingual.

É possível notar, por meio da contextualização histórica que os autores apresentam, o objetivo principal desse método de ensino: focalizar a habilidade oral para comunicação. Ao longo das descrições de características (consideradas) típicas ao áudio-lingual, fica evidente que a maioria dos procedimentos visa a prática oral.

Nesse método, a língua é um sistema fechado, fragmentado em estruturas descontextualizadas que podem ser descritas e devem ser linearmente praticadas por meio – essencialmente – da linguagem oral, para atingir comunicação bem sucedida.

Por meio de seus procedimentos, bem como a concepção de língua que o sustenta, o método áudio-lingual está atrelado a uma abordagem estruturalista. Richards e Rodgers (1982) definem o termo estrutural da seguinte maneira:

O termo estrutural referia-se a essas características: (a) Elementos em uma língua eram vistos como produzidos linearmente em uma maneira governada por regras (estruturada); (b) Amostras de língua poderiam ser exaustivamente descritas em qualquer nível de descrição (fonético, fonêmico, morfológico, etc.); (c) Níveis linguísticos eram vistos como sistemas dentro de sistemas – isto é, piramidalmente estruturados.⁵⁶ (p. 55)

Assim, marcado por uma concepção de linguagem estrutural, o audiolingualismo possui características que corroboram a definição de Richards e Rodgers (1982), e que são apontadas pelos próprios autores e também por Larsen-Freeman (2000) em suas análises sobre o respectivo método, como ilustra o quadro.

⁵⁶ *The term structural referred to these characteristics: (a) Elements in a language were thought of as being linearly produced in a rule-governed (structured) way; (b) Language samples could be exhaustively described at any structural level of description (phonetic, phonemic, morphological, etc); (c) Linguistic level were thought of as systems within systems – that is, as being pyramidally structured.*

Características do método <i>Áudio-Lingual</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios estruturais orais: os chamados <i>drills</i> • Distanciamento da Língua Materna: a tradução pode representar interferência da Língua Materna no aprendizado de LE • Correção de erros imediata e pontual • Estímulo / Reforço positivo – influência da teoria behaviorista de Skinner • Exercícios de memorização e repetição visando a formação / condicionamento de hábitos • Interação majoritariamente entre professor-aluno, iniciada por perguntas feitas pelo professor • Aula centrada no professor, que atua como modelo de falante nativo ao aluno • Foco no desenvolvimento da habilidade oral • Não há foco explícito na gramática; o aprendizado deve ocorrer como em Língua Materna: naturalmente, e não por memorização de regras

Quadro1 – Características do método *áudio lingual*

Para Richards e Rodgers (1982) o audiolingualismo resultou de uma combinação de fatores: “Essa combinação da teoria linguística estrutural, análise contrastiva, procedimentos *áudio-orais* e psicologia behaviorista levou ao desenvolvimento do método *áudio-lingual*.”⁵⁷ (p. 53)

As características peculiares ao audiolingualismo, especialmente a visão de língua que esse método sustenta, eventualmente conduzem o aluno à simplificação da linguagem. De acordo com Almeida Filho (2005), apenas a reprodução (em detrimento da produção) de fragmentos de língua não contribui para a discussão e reflexão sobre conflitos, desencontros e argumentos - instâncias próprias da vida. Para esse autor, a experiência vivida pelo estudante desse método é meramente superficial, excludente, podendo levar à alienação.

Essas e outras características representam uma filosofia que governa a prática de um grande número de escolas (principalmente escolas de idiomas) brasileiras. Embora outros métodos tenham emergido após o declínio do *áudio-lingual* no Brasil (por volta do início da década de 70), podemos notar que escolas adeptas a esse método ainda representam escolha frequente de muitos pais e alunos.

⁵⁷ *This combination of structural linguistic theory, contrastive analysis, aural-oral procedures, and behaviorist psychology led to the Audiolingual Method.*

1.4.2 O ensino comunicativo na aula de LI

Segundo Viana (2003), “Temos (...) como nunca na história da humanidade, um número cada vez maior de encontros interculturais em que a comunicação ocorre em LE.” (p. 25). Embora não explicita a LI como a LE na qual interações interculturais são expressas, o estudo desse autor sustenta nosso posicionamento da indispensabilidade da LI para contextos de interação em LE.

Viana (2003) ressalta a necessidade de uma compreensão mais abrangente dos sentidos de ensinar, aprender e usar uma LE. Pautando-nos na premissa de que encontros interculturais ocorrem com alta frequência, como expõe esse autor, e que a compreensão acerca dessas instâncias comunicativas é essencial para o estabelecimento de relações entre diversas culturas, parece-nos apropriado conceber a abordagem comunicativa como a metodologia de ensino que mais possibilidade oferece para reflexão sobre cultura e construção de significados e sentidos.

Kawachi (2008) menciona que a superioridade do paradigma comunicativo (vigente desde a década de 70) pode ser notada primordialmente em escolas de idiomas, pois na rede pública de ensino, na prática, ainda prevalece o ensino tradicional, isto é, com foco na forma, em atividades mecânicas que sobrepõem o domínio de estruturas linguísticas em detrimento da comunicação, apesar da recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o ensino comunicativo.

Na abordagem comunicativa, o enfoque é dado à comunicação, ficando para segundo plano, portanto, o preciosismo pela forma. O objetivo é conduzir o aluno ao desenvolvimento da competência comunicativa e as competências que a compõem (Canale, 1983) por meio de atividades que possibilitem a interação e a comunicação.

Para que a comunicação seja significativa, a linguagem deve ser relevante. Nesse sentido, exercícios de repetição mecânicos – comuns na abordagem estrutural – não são mais utilizados, pois não são consoantes com as premissas do ensino comunicativo. Na busca pela prática comunicativa relevante, o professor (que não representa autoridade central em sala de aula) deve procurar propor atividades de construção de sentidos, isto é, oportunidades para transmissão de informações e sentidos que, sendo desconhecidos, devem ser compartilhados por meio da comunicação, pautados na língua alvo.

Segundo Kawachi (2008)

Na abordagem comunicativa as quatro habilidades são igualmente valorizadas, o uso de material autêntico é altamente recomendado e a língua é considerada como um veículo utilizado para resolver problemas, descobrir informações e discutir temas de outras áreas distintas da língua inglesa. Aconselha-se, nessa abordagem o trabalho em grupos pequenos, possibilitando a interação aluno-aluno, e facilitando o trabalho de orientação do professor em classes numerosas. (p. 25)

Com o advento do ensino comunicativo, muitas concepções errôneas sobre o ensino da competência gramatical nessa abordagem se desenvolveram. De forma geral, na abordagem comunicativa, vista como oposta àquela que sucedeu (estrutural), acreditava-se que o estudo e prática de gramática deveriam ser abandonados em prol do foco exclusivo na comunicação.

Como analisa Campos-Gonella (2007), o papel da gramática foi inicialmente negado, até mesmo abolido de sala de aula. No entanto, estudos e investigações (Celce-Murcia, 1989; Batstone, 1994; Larsen-Freeman, 2000; Augusto-Navarro, 2007) apontaram para a necessidade do estabelecimento da gramática como parte integrante (e relevante) do ensino de línguas.

Não se trata de abandonar, mas redimensionar a função da gramática, como nos lembra Almeida Filho (2007): “(...) a gramática como a conhecemos e praticamos no dia-a-dia escolar das línguas, precisa ter seu papel redimensionado, agora subordinado às necessidades de ou interesse pelo uso comunicativo da língua-alvo” (p. 41).

Batstone (1994) também defende o ensino de gramática para comunicação na medida em que seja desenvolvido o conhecimento procedimental por meio de oportunidades que promovam a prática significativa do aprendiz na língua-alvo.

Nunan (1999) aponta para a necessidade de a instrução formal associar-se às oportunidades de interação comunicativa na língua-alvo. O autor defende o ensino comunicativo da gramática, em função da necessidade dos aprendizes reconhecerem que diferentes formas produzem diferentes significados.

Larsen-Freeman (2003) defende o ensino-aprendizagem de gramática como habilidade, denominado por ela como *grammaring*:

Grammaring é a habilidade de usar as estruturas gramaticais com acuidade, significado e apropriadamente. Para ajudar nossos alunos a cultivar essa habilidade

exige-se uma mudança na maneira como a gramática é tradicionalmente vista. Exige-se reconhecimento de que a gramática pode ser produtivamente tida como uma quinta habilidade, não somente como uma área de conhecimento. (p. 143.)

Em sua concepção de ensino de gramática em três dimensões, Larsen-Freeman (2003) considera os conceitos de **forma**, **significado** e **uso**. Por meio da dimensão do uso, é possível concebermos o ensino de gramática de forma pragmática, isto é, intimamente ligado à comunicação, à interação, e não enfocando apenas aspectos formais da língua, como ocorre em abordagens estruturais.

Assim, segundo Larsen-Freeman (2003), o ensino de gramática é não somente possível mas necessário na abordagem comunicativa, desde que as três dimensões sejam contempladas. Nessa proposta, o ensino de gramática fundamentado na interação oferece possibilidades para abordagem de cultura em nível pragmático, sendo possível, portanto, transmitir ao aluno uma compreensão interacional de cultura, atrelada à língua. Torna-se visível, desse modo, a relação língua-cultura, para a qual os alunos devem ser sensibilizados a fim de que concepções simplificadoras e superficiais da cultura-alvo possam ser evitadas.

Em anos mais recentes, alguns autores produziram conhecimento sobre a concepção errônea do papel da gramática no ensino comunicativo, apontando caminhos para seu ensino de forma significativa e relevante e, por conseguinte, pertinente à abordagem comunicativa.

1.5 A questão cultural no ensino de LE

A Linguística Aplicada, agora consolidada como ciência com objeto de estudos e metodologia próprios, existe em contexto no qual nenhum princípio científico é dominante; nenhum paradigma prevalece soberanamente perante outro: a pós-modernidade seria a era da “crise de paradigmas”.

Se concebermos a pós-modernidade como era na qual os limites entre um campo de investigação e outro são relativamente opacos como consequência de inúmeras possibilidades que o mundo científico apresenta, temos que retomar a relevância / necessidade da concepção da LA como área que almeja refletir sobre problemas de uso de linguagem dentro e fora da sala de aula.

A teoria da educação pós-moderna interessa-se pelo futuro, apresentando preocupação mais prospectiva do que retrospectiva. O significado da atividade social do professor sobressai-se ao conteúdo; abraça-se a noção de pluralidade mais do que a de igualdade: a educação é *multicultural* na medida em que considera diferentes etnias, raças, gêneros e não privilegia padrões pré-determinados.

Para Gadotti (2005), “(...) a educação moderna trabalha com o conceito-chave de “igualdade” (buscando eliminar as diferenças) e a educação pós-moderna trabalha com o conceito-chave “equidade” (buscando a igualdade sem eliminar a diferença.” (p. 312)

Com a evidenciação de diversidades e diferenças decorrentes do advento da pós-modernidade, e levando em consideração a efervescência tecnológica que impulsiona encontros interculturais cada vez mais frequentes, consideramos a abordagem de questões culturais em sala de aula não apenas desejável, mas também necessária no sentido de contribuir para problematização de conflitos culturais, permeados ou mediados pela língua estrangeira.

Em adição, em uma educação que se queira intercultural (BARBOSA, 2009) e multicultural (GADOTTI, 2005), a reflexão sobre cultura não deve se limitar ao território estrangeiro, isto é, a estudos sobre a cultura-alvo. O conhecimento da cultura associada à língua materna é fundamental para a compreensão de aspectos da cultura do Outro, porque comparações entre ambas tendem a ocorrer, e é possível que não sejam distorcidas e estereotipadas se a sensibilização (tanto sobre a cultura-alvo quanto a materna) for proposta, sugerida e estimulada em sala de aula.

De acordo com o imaginário social comum fundamentado em uma concepção tradicional do ensino de línguas, a aula de LE deveria dar ênfase ao estudo de códigos linguísticos, suas estruturas e normas. Nesse cenário, a orientação na cultura-alvo parece não receber a mesma importância – pelo menos nas crenças de muitos pais, alunos e professores – atribuída à língua-alvo, como se a primeira estivesse um degrau abaixo em uma hierarquia virtual, “liderada” pela língua.

No entanto, se concebermos a relação entre língua e cultura como intrínseca, não visualizamos a possibilidade de ensinar uma sem o reconhecimento da outra. Nessa linha de raciocínio, concordamos com Bolognini (1998), que afirma:

(...) a argumentação em torno da necessidade ou não de se incluir aspectos culturais no processo de ensino perde seu significado. Porque essa discussão apenas pode ocorrer quando se parte do pressuposto de que a cultura pode ser separada da linguagem. (...) Pois não há cultura sem linguagem, e não há linguagem sem cultura. (p. 10)

Assim, também é válida a concepção de Viana (2003) sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas: não é um processo natural, mas um confronto entre línguas / culturas.

Seidl (1998) também aponta para a necessidade de consideração de cultura na programação de cursos destinados ao ensino de LE. Segundo a autora, “Cultura é moldada e transmitida por meio da língua; ela é vivida, compreendida e interpretada na língua. Portanto, cultura também ocupa uma posição proeminente na programação de ensino de língua estrangeira.”⁵⁸ (p. 101)

A autora sustenta sua afirmação com base na hipótese de que códigos lexicais e gramaticais não são suficientes para conduzir o aluno ao aprendizado de uma LE e, conseqüentemente, à compreensão sobre sua cultura.

Julgamos válido investigar (e apontar para) a possibilidade de ensino de cultura na aula de LE, especialmente sob as abordagens comunicativa e estrutural, as quais consideramos hegemônicas no cenário de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Ressaltamos, entretanto, que não temos o objetivo de traçar um percurso abrangente de abordagens e metodologias do ensino de LE.

Na vertente contemporânea das abordagens, ou seja, a comunicativa, o ensino de LE encontra-se diretamente relacionado aos aspectos culturais da / na interação, uma vez que objetiva levar o aprendiz ao desenvolvimento da competência comunicativa (Canale, 1983), que representa não somente o conhecimento das estruturas linguísticas, mas também a capacidade de uso da mesma de acordo com variáveis sociais de cada contexto.

Isso representa considerar, no ensino de LE, os componentes (mínimos) do conceito de competência comunicativa, a saber: linguístico, discursivo, estratégico e sociolinguístico (Canale, 1983), e observar que este último apresenta relação direta com os aspectos culturais que permeiam e constituem o uso da língua e que são regidos por aspectos sociais sustentados em estruturas organizacionais que cada sociedade estabelece e mantém.

⁵⁸ *Culture is shaped by and conveyed in language; it is experienced, understood and interpreted in language. Therefore culture also occupies a prominent position on the foreign language teaching agenda.*

Por essa razão, esse componente não só se apresenta como altamente relevante, mas também como o mais complexo no ensino-aprendizagem e no uso de LE, já que a tendência natural (e, portanto, o ponto inicial de conflitos na interação em LE) é que existam diferenças entre a estrutura social que subjaz o uso da língua materna e a que subjaz o uso da língua-alvo. Essa complexidade, geralmente, faz com que o componente sociolingüístico seja negligenciado nas reflexões e nas ações educacionais / pedagógicas de LE, havendo margem para o surgimento de compreensões errôneas e muitas vezes estereotipadas sobre culturas.

É essencial destacar que a aprendizagem de línguas, atualmente, está atrelada à globalização (e outros fatores) por intermédio da língua inglesa, e à necessidade de pesquisas que a estudem em sua amplitude cultural. Segundo Almeida Filho (2005), “É necessário buscarmos a pesquisa local ou regional que traga indicações seguras sobre como verificar ou fortalecer hipóteses na expectativa de que venham a se constituir em princípios mais estáveis na aprendizagem de línguas.” (p. 21)

Por princípios estáveis na aprendizagem de língua, compreendemos a necessidade de entendimento da sensibilização cultural atrelada ao aprendizado de uma língua estrangeira. Vislumbramos, então, especialmente na abordagem comunicativa de ensino de línguas, a possibilidade de exploração de aspectos interculturais que permitam compreender a cultura em intrínseca relação com a língua e interação, tornando possível a reflexão sobre questões culturais não dissociadas da língua, dando margem a uma avaliação crítica de estereótipos.

Na abordagem estrutural, a língua é vista como um sistema de regras passível de (e melhor compreendido por) descrições, podendo ser caracterizada como um objeto de laboratório o qual é analisado e descrito por cientistas. Nesse contexto, o foco está na forma, e como consequência, o processo de ensino-aprendizagem é voltado para aspectos gramaticais e lexicais.

Com base nas características que nos ajudam a definir a abordagem estrutural, vislumbramos pouca “margem” para inclusão de aspectos culturais no ensino da língua, pois afinal, a própria concepção de língua nessa abordagem apresenta-se inflexível, enquanto a cultura, por sua vez, é inserida apenas em notas e curiosidades culturais.

Não pretendemos dizer que não acreditamos na possibilidade de reflexão sobre cultura e / ou propostas de prática de uso da língua que levem à compreensão de sua intrínseca relação com cultura. Entretanto, com base na visão geral que temos da abordagem estrutural,

não visualizamos as mesmas oportunidades de potencializar a sensibilização cultural como observamos no ensino comunicativo.

Viana (2003) expõe os métodos de maior representatividade na abordagem estrutural: clássico, gramática e tradução, direto e audiolingual. Nestes, a preocupação com aspectos culturais traveste-se de referências simplificadas:

Método	Apresentação de aspectos culturais
Método clássico	Textos literários de grande prestígio
Gramática e tradução; direto; audiolingual	Elementos de geografia, história, turismo, cidades, fatos, monumentos, meteorologia, gastronomia, artes em geral, tradições e costumes.

Quadro2⁵⁹ - Métodos e abordagem de cultura

Fica evidente, portanto, nessa abordagem, a dissociação entre língua e cultura, com ênfase no conhecimento e aperfeiçoamento do uso da gramática e vocabulário da LE. (VIANA, 2003).

Ainda que o foco deste trabalho esteja na concepção cultural preconcebida de **alunos** de LI, ressaltamos a necessidade de se pensar na função do **professor** como mediador do conhecimento cultural desejável a ser transmitido em sala de aula⁶⁰. Ao mesmo tempo, o professor deve lidar com suas próprias crenças e estereótipos, conforme aponta Motta-Roth (2003): “(...) os estereótipos dos professores de inglês sobre o estrangeiro são consistentemente mais positivos do que aqueles dedicados ao nosso próprio povo.” (p. 09)

Existe, novamente, a necessidade (também dos professores) de melhor compreensão da cultura associada à língua materna para que seja possível compreender a cultura estrangeira em sua amplitude. Há, ao que parece, pouca propriedade no “auto-conhecimento cultural”, o que dificulta a existência de discussões / reflexões culturais em sala de aula, podendo levar à propagação de estereótipos (tanto em relação à cultura da língua materna quanto da língua-alvo) procedentes do próprio professor.

⁵⁹ Quadro elaborado por nós, com base no estudo de Viana (2003).

⁶⁰ Essa preocupação representa um dos possíveis encaminhamentos desta pesquisa, podendo ser desenvolvida em estudos futuros, como apresentaremos nas Considerações Finais desta dissertação.

Contudo, ainda que o professor de LI no Brasil tenha estereótipos sobre os norte-americanos, é questionável se tais imagens estabilizadas sejam positivas, conforme aponta Motta-Roth.

Pode-se afirmar que no momento sócio-histórico contemporâneo, existe grande número de informações a respeito do posicionamento político e econômico do atual⁶¹ governo dos Estados Unidos. Os inúmeros acontecimentos desta década parecem conferir maior número de imagens pejorativas ao país, ocasionando estereótipos mais negativos do que positivos (estes, comuns em décadas passadas), tanto em professores como em alunos.

É importante ressaltar, novamente que, embora determinadas abordagens possuam, de acordo com seus preceitos, mais abertura à implementação de um processo de reflexão cultural concomitantemente ao aprendizado da língua, todas deveriam ter, como objetivo principal, o alcance da competência intercultural comunicativa (já citada por Motta-Roth (2003)), simultaneamente ao aprimoramento da competência linguística.

Como afirma Moita Lopes (1996):

O ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. (p. 32)

É produtivo considerar que como professores de língua inglesa, temos como dever ensinar questões de **língua**, afinal, como revela Friedrich (2010): *Without language, education simply could not be.*⁶² Por outro lado, devemos, também, atentar às dimensões culturais atreladas ao uso da língua, apresentá-las e torná-las relevantes aos alunos nas aulas de LE, independentemente das abordagens e metodologias em que ocorram.

Nossos alunos devem ser estimulados a compreender a complexidade do ser humano e suas implicações, sabendo discernir entre bom, ruim, e diferente, e a capacidade de discernimento entre culturas e estereótipos deve ser exercida no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem de LI, investida de acordo com a abertura existente nas abordagens.

⁶¹ Década de 2000.

⁶² Citação obtida em conferência da professora Patricia Friedrich na abertura da convenção do TESOL (Teachers of English for Speakers of Other Languages) no Brasil, ocorrida na cidade de São Paulo, em 19 de julho de 2010. Optamos, neste caso específico, por manter a citação em inglês, por acreditarmos na possibilidade de maior sustentação do sentido da mensagem na língua em que foi originalmente transmitida.

Torna-se nítida, portanto, a necessidade de sensibilização acerca de traços culturais na interação em qualquer abordagem de ensino de LI, para que seja possível desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com foco na interação e nos pressupostos culturais a ela inerentes.

Considerando os inúmeros estereótipos que podem se desenvolver no ambiente da sala de aula de LE, acreditamos que o papel do ensino de LE deveria consistir na problematização das muitas imagens culturais inverossímeis expressas em sala de aula, tanto em relação ao estrangeiro quanto em relação ao nativo. A sensibilização do aluno em relação à cultura-alvo pode ser eficientemente atingida se concebermos o desenvolvimento de alunos críticos – capazes de argumentar com propriedade autoral sobre suas opiniões, isentos de imagens preconcebidas – como tão importante quanto o alcance da proficiência linguística, igualmente essenciais para a integração intercultural.

Apresentamos, assim, algumas considerações sobre o conceito de proficiência linguística.

1.6 Proficiência linguística

Levando em consideração que neste trabalho temos por objetivo investigar estereótipos culturais expressos por aprendizes da língua inglesa em **nível avançado** de aprendizado da língua, julgamos relevante discorrer sobre conceitos acerca de proficiência linguística (comumente tida como principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras, embora não o único) e apresentar nossa compreensão sobre esse termo.

No ensino de línguas estrangeiras, diversos fatores que sustentam a prática docente são determinados com base no público-alvo. A partir das características dos alunos, bem como suas necessidades, importantes etapas do processo de ensino-aprendizagem são definidas: os objetivos do curso / aula, possivelmente fundamentados em uma análise de necessidades dos alunos; procedimentos avaliativos (que devem ser condizentes com os objetivos inicialmente estabelecidos); habilidades que serão desenvolvidas; seleção e/ou elaboração de material didático.

Um elemento determinante para decisões e escolhas em todos esses passos é o estágio de aprendizado no qual os alunos se encontram, e conseqüentemente, o nível de

desenvolvimento (linguístico ou não) almejado. Nesse sentido, não é raro encontrar materiais didáticos e escolas de idiomas que estabelecem níveis, geralmente três, nos quais os alunos são classificados: básico, intermediário e avançado.

A classificação de um aluno como estudante de LE em nível básico, intermediário ou avançado é invariavelmente pautada no nível de proficiência linguística, que por sua vez, é o fio condutor para a escolha / elaboração de material didático.

A concepção de proficiência linguística é bastante divergente entre profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas e indivíduos leigos. De acordo com Scaramucci (2000), existe um uso **técnico** e **não-técnico** do conceito de proficiência. Para a autora, o primeiro é comumente utilizado em contextos de avaliação em LE, ao passo que o segundo é característico de pais de alunos e dos próprios alunos.

Segundo Costa (2008), o uso **não-técnico** do conceito de proficiência pode ser tido como “impressionista, sem a explicitação dos critérios usados nesse tipo de avaliação.” (p. 38). Nesse caso, tecem-se afirmações acerca do quão proficiente determinada pessoa é em uma LE, “sendo todos os níveis inferiores considerados como não-proficientes, demonstrando ser esse um conceito absoluto, de tudo ou nada.” (p. 38)

No contexto acadêmico, o uso **técnico** de proficiência é discrepante entre os próprios autores que expõem considerações sobre esse tema. Scaramucci (2000) salienta que as concepções desse conceito perpassam outros que, não raramente, são pouco específicos e imprecisos: “Ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos.” (p.13)

Entendemos, por meio das considerações da autora, que é possível existir não apenas um, mas vários conceitos de proficiência, bem como diversos níveis de proficiência, ao contrário do imaginário social comum segundo o qual “proficiente” é apenas aquele que domina uma LE e exerce sua prática com fluência. Em nossa compreensão, o aprendiz que não domina estruturas ou não apresenta controle de um vasto cenário linguístico não é necessariamente classificado como “não-proficiente”.

Assim como Costa (2008), entendemos o conceito de proficiência linguística diretamente relacionado aos objetivos do aluno em atingir uma proficiência específica, seja ela na habilidade oral, escrita, leitura de textos acadêmicos ou prática auditiva, por exemplo. Portanto, concordamos com Costa (2008) na compreensão de proficiência

(...) como um conceito relativo, que implica a existência de diferentes proficiências dependendo das especificidades das situações de uso da língua, ao invés de considerarmos uma proficiência única, absoluta e monolítica baseada na do falante nativo ideal. Nesse sentido, ao invés de dizer que uma pessoa é proficiente em inglês, seria mais adequado dizer que uma pessoa é proficiente em inglês em um determinado nível (...). (p. 38)

Se, por um lado, adotamos a concepção de proficiência linguística como um conceito relativo, assumindo o mesmo posicionamento de Costa (2008), por outro, entendemos que a noção desse termo está usualmente associada, até mesmo por editoras e elaboradores de material didático, ao **domínio** de estruturas linguísticas avançadas.

Assim, a classificação de um aluno como “avançado” é geralmente justificada com base em sua proficiência, o que evidencia uma relação entre “níveis avançados” e “proficiência linguística” a qual consideramos, porém com ressalvas: a qual proficiência estamos nos referindo ao associá-la ao conceito de “avançado”? Pensamos que essa classificação deveria caracterizar alunos com bom desempenho da competência comunicativa de forma abrangente, e não focar *somente* o domínio da competência gramatical.

Em nossa compreensão, a competência sociolinguística é igualmente fundamental para a classificação de um aluno como pertencente a nível avançado. Salientamos que aprendizes nesse nível não são completamente proficientes se não estiverem cientes de diferentes instâncias sociais e situações discursivas nas quais um ou outro aspecto linguístico é mais apropriado.

Pensamos que alunos proficientes, ou em busca de proficiência linguística, devem ser exigidos em atividades que demandem sensibilidade por meio de situações significativas, que os conduzam à formulação de hipóteses sobre a língua ao mesmo tempo em que lhes permitam refletir sobre situações de uso de certos aspectos linguísticos.

Levando-se em consideração que alunos em níveis avançados dispõem de diversos recursos linguísticos para refletir sobre a língua, esses recursos devem ser exercitados visando desenvolver alunos capazes de manipular estruturas linguísticas não de maneira descontextualizada, mas a fim de subsidiar discussões e reflexões sobre assuntos variados, especialmente questões culturais.

Posto que a competência sociolinguística é parte essencial para o conceito de “proficiência linguística”, podemos dizer que a competência (inter)cultural deveria ser considerada, também, nas investigações envolvendo alunos, materiais e aulas pertinentes a nível avançado.

Isso exposto, nos deparamos com uma dicotomia envolvendo a relação entre proficiência linguística e níveis avançados: ao passo que uma posição sustenta a visão de proficiência intimamente associada à competência gramatical, outra (a nossa) está calcada na combinação do domínio da “competência gramatical” e “competência (inter)cultural” para o alcance da proficiência.

Em meio a essa relação dicotômica, reconhecemos, neste trabalho, a nomenclatura “avançado” e sua relação com “proficiência”, recorrente nos cursos cujas aulas observamos e cujos alunos entrevistamos. Ressaltamos que consideramos essa concepção, embora sustentemos, em um contexto ideal, a integração de conhecimento sobre aspectos culturais à compreensão sobre aspectos linguísticos.

Feitas as exposições teóricas que norteiam esta investigação, passamos para o capítulo de metodologia de pesquisa.

2. METODOLOGIA

In order to arrive at appropriate methodologies, practitioners need to take time to investigate what happens in the classroom.

HOLLIDAY, 1994, p. 29

2.1 Abordagem metodológica

Como já apresentado, o objetivo deste trabalho consiste em examinar áreas mais sensíveis de ocorrências de estereótipos sobre a cultura norte-americana, tecidos por estudantes de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) em estágios avançados de estudo do idioma. Ao focalizarmos estudantes com maior domínio da competência lingüístico-comunicativa, buscamos compreender a intrincada relação da proficiência lingüística de tais aprendizes com imagens culturais estabilizadas (estereótipos) que, muitas vezes, permanecem enraizadas mesmo após vários anos de estudo da língua-alvo.

O foco deste trabalho, portanto, incide sobre a relação cultura-língua, o que torna possível concebê-lo como pertinente ao âmbito das Ciências Sociais. Nesse contexto, esta investigação – assim como qualquer estudo calcado nos preceitos das Ciências Sociais – não se pauta em um princípio solucionista: objetiva-se problematizar a importância de sensibilização sobre aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois a busca por soluções imediatas acarretaria pesquisa orientada ao produto (Moita Lopes, 1996), mais próxima do escopo das Ciências Naturais.

De acordo com Da Matta (1983)

A matéria-prima das “ciências sociais” (...) são eventos com determinações complicadas e que podem ocorrer em ambientes diferenciados tendo, por causa disso, a possibilidade de mudar seu significado de acordo com os atos, as relações existentes num dado momento e, ainda, com a sua posição numa cadeia de eventos anteriores e posteriores. (p. 18)

Sob essa perspectiva, a sala de aula de LI pode ser vista como um “ambiente diferenciado” no qual eventos complexos podem ocorrer, como a criação, expressão e

manutenção de imagens estabilizadas referentes à cultura dos Estados Unidos. Para que tais situações complexas possam ser estudadas e avaliadas em sua amplitude, verifica-se a necessidade de um olhar que busque compreendê-las na cadeia de acontecimentos históricos, sociais (e das mais diversas naturezas) à qual pertencem, já que não vislumbramos possibilidade de dissociá-las de um contexto.

Por acreditarmos na importância da investigação de estereótipos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LI, e acreditarmos, também, na possibilidade de estudar suas implicações para a prática pedagógica, julgamos apropriado desenvolver este estudo com base no paradigma interpretativista de pesquisa. Ao operarmos sob esse paradigma, visamos compreender os fatores envolvidos na expressão / discussão de algumas imagens estabilizadas referentes à cultura norte-americana comumente presentes no discurso de aprendizes de LI. Dessa maneira, almejamos interpretar a relação de tais aprendizes com a cultura-alvo por meio dos dados coletados.

Parece-nos adequado indicar que, ao desenvolver este estudo com base no paradigma interpretativista de pesquisa, visando compreender os fatores que subjazem a relação língua-cultura no aprendizado de uma LE, sua orientação metodológica caracteriza-se por ser de base qualitativa.

Ao discorrer sobre as origens da pesquisa qualitativa, Denzin & Lincoln (2006) apontam que:

(...) a pesquisa qualitativa na sociologia e na antropologia “nasceu de uma preocupação em entender o ‘outro’”. Além do mais, esse outro era o outro **exótico**, uma pessoa **primitiva**, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada **menos civilizada**⁶³ do que a cultura do pesquisador. (p. 15)

Se, no passado, a necessidade de compreensão do ‘outro’ se justificava por sua excentricidade e exotismo, no momento sócio-histórico contemporâneo, o entendimento do ‘outro’ se faz indispensável diante da necessidade de diálogo e estabelecimento de relacionamentos entre pessoas oriundas de diferentes países, devido à (cada vez mais crescente) ocorrência de encontros interculturais nos quais pessoas de diferentes culturas devem se comunicar (por razões econômicas, políticas e, por vezes, sociais) – geralmente em língua inglesa.

⁶³ Grifos nossos.

O ‘outro’, na perspectiva de estudantes brasileiros na sala de aula de LI, não é considerado **primitivo** ou **menos civilizado**: o povo norte-americano é comumente visto sob uma óptica imperialista, com posturas hierárquicas e posições dominantes em relação a outros povos. A ocorrência de estereótipos, nesse contexto, tende a ser potencializada nas percepções dos aprendizes sobre o ‘outro’, cuja cultura pode tanto ser idealizada quanto negativamente estereotipada, embora, neste estudo, focalizemos a segunda hipótese.

Nesse contexto, a compreensão do ‘outro’ é imprescindível e desejável. Assim, privilegiaremos tratamento qualitativo dos dados, buscando compreender a dinâmica de atuação dos aprendizes de LI brasileiros em relação ao outro, no que tange a sensibilização sobre aspectos culturais na aula de LI.

Embora tenhamos considerado o paradigma qualitativo como mais apropriado para os objetivos deste estudo, entendemos que é válido o uso de procedimentos quantitativos na medida em que nos possibilitam complementar a análise dos dados. Ressaltamos que os dados quantitativos serão interpretados qualitativamente, privilegiando-se, assim, a base qualitativa deste estudo.

A percepção tanto de alunos em estágios avançados de aprendizado da LI quanto de professores desse idioma acerca de aspectos da cultura-alvo constitui fator essencial para o desenvolvimento deste estudo. Acreditamos que o ponto de vista dos participantes do cenário de ensino-aprendizagem de LI pode contribuir significativamente para a compreensão do fenômeno de criação e sustentação de estereótipos culturais.

Portanto, este trabalho caracteriza-se por ser de natureza etnográfica. Moita Lopes (1996) define pesquisa etnográfica como

(...) uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar / aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). (p. 88)

A busca pelo entendimento amplo dos eventos inerentes à sala de aula e de suas significações para os envolvidos nesse contexto (alunos e professores) representa uma preocupação que perpassa toda a extensão / dimensão deste trabalho.

Acreditamos que a opção pelo desenvolvimento de pesquisa qualitativa está imediatamente atrelada ao engajamento com a produção de conhecimento, à responsabilidade de alçar contribuições ao corpo teórico da área na qual uma pesquisa está inserida. Em Linguística Aplicada, a concepção de professores e pesquisadores como figuras distintas (e distantes) persistiu por muitos anos, sustentando a noção – atualmente ultrapassada – de professores como aplicadores dos “descobrimientos” e teorias realizados por pesquisadores.

Com o advento da pós-modernidade, essa tendência tem dado espaço ao surgimento do professor-pesquisador, o profissional que vislumbra, em sua própria atividade profissional, a possibilidade de envolver-se com pesquisa científica e, assim, desenvolver-se academicamente e aprimorar-se pedagogicamente. Nesse sentido, é pertinente ressaltar a importância da consolidação da figura de professores como **produtores** – e não somente **consumidores** – de conhecimento.

Na medida em que professores refletem sobre a prática docente e sistematizam a reflexão por meio da elaboração de textos acadêmicos, seus valores estarão consubstanciados em sua visão, o que naturalmente afetará suas escolhas e análises, como sugere Imbernom-Pereira (2009). Sob esse ponto de vista, o professor-pesquisador encontra-se bastante próximo das situações que estudará, e ainda que recorra a teorias e paradigmas pertinentes ao seu estudo, ele oferecerá **suas** impressões e, conseqüentemente, **sua** interpretação dos dados. Dessa maneira, a investigação é conduzida sob uma perspectiva êmica.

O papel do pesquisador em investigações na área de Ciências Sociais é, portanto, complexo – pois abarca questões pessoais, éticas, profissionais, entre outras. Na área de estudos culturais, em específico, o pesquisador assume posição ainda mais “arriscada”, pois deve inevitavelmente lidar com a interpretação de um “quebra-cabeça” no qual passado, civilização, tradição, imaginário social, estereótipos e representações culturais, e um vasto conjunto de fragmentos subjetivos são peças-chaves para a compreensão dos dados dos quais dispõe para análise.

Diante da complexidade metodológica inerente ao âmbito dos estudos culturais, consideramos válida a sugestão / proposta de Denzin & Lincoln (2006): os autores caracterizam o estudo de questões culturais como *bricolage*, e o pesquisador envolvido com

tais questões como *bricoleur*: “O *bricoleur* interpretativo produz uma *bricolage* – ou seja, um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa.”⁶⁴ (p. 18)

Se concebermos as Ciências Sociais como área em que se busca a problematização mais do que a solução, a compreensão mais do que a rotulação, parece-nos adequado caracterizar o professor-pesquisador envolvido com questões culturais no ensino-aprendizagem de línguas como um *bricoleur*, pois em adição às complexas “peças” referentes ao estudo de cultura, ele deve, também, manusear “peças” referentes à prática pedagógica, almejando harmonia⁶⁵ entre os fragmentos para que consiga depreender interpretações válidas do “quebra-cabeça” como um todo.

O pesquisador qualitativo em pesquisa etnográfica realiza o intermédio entre os participantes do estudo (e suas opiniões) e os leitores, atuando na produção de conhecimento para a área em que sua pesquisa se insere e oferecendo contribuições ao respectivo campo teórico. Em LA, o pesquisador perfaz suas avaliações sobre problemas de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar, recorrendo a subsídios teóricos de ciências de contato⁶⁶ ao mesmo tempo em que soma a sua interpretação à gama de conhecimentos teóricos que recorreu.

No caso desta pesquisa, dedicamo-nos ao estudo de questões culturais no ensino de línguas, buscando estabelecer uma conexão entre a realidade da sala de aula de LI e as “peças culturais” expressas por aprendizes já familiarizados com esse contexto. Como o exercício de “alfaiataria”, buscamos costurar todos os fatores encontrados nesse cenário em busca de um retrato que nos possibilite compreender a criação e manutenção de estereótipos culturais, não visando homogeneizar todas as “peças”, mas compreendê-las em suas irregularidades e diferenças.

⁶⁴ Denzin e Lincoln discutem os conceitos de *bricolage* e *bricoleur* com base em outros autores. Weinstein e Weinstein (1991): “o significado de *bricoleur* no francês popular é ‘alguém que utiliza suas próprias mãos em seu trabalho e emprega meios tortuosos se comparados aos do artesão’”; Lévi-Strauss (1966): “um construtor de barcos”. Denzin e Lincoln compreendem o *bricoleur* como “um indivíduo que confecciona colchas”, “uma pessoa que reúne montagens”.

⁶⁵ Optamos pelo uso de **harmonia** em detrimento de **encaixe**. Ainda que consideremos a metáfora dos autores citados, entendemos o segundo termo como mais “exato” e, assim, distante da complexidade do estudo de aspectos culturais.

⁶⁶ Em LA: antropologia, sociologia, educação, linguística, psicologia, e muitas outras, de acordo com as especificidades do estudo.

2.2 Coleta de dados

Neste subitem, apresentamos o contexto educacional no qual a coleta de dados para este trabalho foi realizada. Para tanto, justificamos a nossa escolha por conduzir esta investigação em institutos privados de ensino de línguas e, em seguida, descrevemos as escolas selecionadas para este estudo. Em adição, apresentamos os participantes desta pesquisa: os alunos e professores.

2.2.1 O contexto educacional da pesquisa

A opção por investigar a ocorrência de estereótipos culturais expressos por alunos de LI em aulas de cursos de idiomas pode ser justificada de diversas formas. Em princípio, considere relevante pesquisar um contexto com o qual estaria familiarizado, posto que minha atuação como professor de LI deu-se majoritariamente em escolas de idiomas. Nesse sentido, vislumbrei a possibilidade de melhor compreender um contexto educacional ao qual já estava habituado.

Ressaltamos, todavia, que essa justificativa apenas complementa a nossa escolha por esse contexto educacional. Observamos, no momento contemporâneo, uma intensa procura – tanto por parte de pais de alunos quanto pelos próprios estudantes – por institutos “especializados” no ensino de línguas estrangeiras.

Esse fato revela que a oferta de aulas de língua inglesa nas escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, não parece ser suficiente para o aprendizado das quatro habilidades⁶⁷ de uma língua estrangeira. De acordo com o imaginário social comum, a ênfase do ensino de LE nas escolas regulares está na habilidade escrita e na prática de leitura, não contemplando equilibradamente o estudo e prática das habilidades orais e auditivas.

Considerando que muitos aprendizes de LE no Brasil equalizam o aprendizado de uma língua estrangeira ao domínio das habilidades oral e auditiva, temos, por

⁶⁷ A saber: fala, escrita, leitura e compreensão oral.

consequência, a desvalorização do ensino de LI nas escolas regulares com base na escassez de propostas para prática da fala, geralmente a mais desejada entre alunos.

Kawachi (2008) aponta que muitos professores possuem a crença de que a escola pública (contexto de pesquisa dessa autora)

(...) não consegue garantir um ensino competitivo (...) e que nela somente conteúdos mais simples podem ser ensinados. Pautados nessa crença, [os professores] priorizam o desenvolvimento da habilidade da leitura – sendo esta considerada como mais fácil dentre as outras. (p. 49)

Se considerarmos que a crença quanto ao ensino da competência comunicativa de LE em escolas regulares parte dos próprios professores, podemos compreender, então, a transmissão desse pensamento aos alunos que, por sua vez, não vislumbram esse contexto com a mesma propriedade com que avaliam os institutos de idiomas.

É produtivo salientar que a situação de desprestígio da escola pública é recorrente no momento atual; porém, acreditamos no potencial dessa instituição e dos sujeitos que a compõem e insistimos na valorização e no investimento em prol da melhoria do ensino público e também privado (KAWACHI, 2008).

A descrença da possibilidade de aprender uma LE em escolas regulares não faz parte do discurso de apenas alunos, pais de alunos e alguns professores, como já apontamos neste subitem. Como revelam os dados de Ianuskiewtz (2009), alguns professores crêem que o curso universitário que frequentaram também não os preparou para o alcance do domínio das quatro habilidades de uma LE, o que os faz procurar uma escola de idiomas.

Em adição, ao perguntar a professores de LI da rede pública qual seria o significado pessoal da atividade docente, muitos indicaram descontentamento com esse contexto, assinalando a vontade de permanecerem atuando como professores de LI, porém em escolas de idiomas (IANUSKIEWTZ, 2009, p. 136).

Notamos, portanto, um ciclo de acontecimentos que desembocam na supervalorização do ensino de LE em escolas de idiomas: alunos buscam fluência na LI visando melhores oportunidades de emprego e estudo; pautados na crença de que o inglês

ensinado nas escolas regulares não oferece essa fluência, temos um contexto de grande procura por institutos privados de LE, como sugere Toledo (2009)⁶⁸.

Ressaltamos que não concordamos com a intensa procura por escolas de idiomas visando o aprendizado de LE, porque acreditamos que esse contexto não deve ser visto sob uma perspectiva salvacionista, isto é, como se representasse a única “solução” tendo em vista a busca pelo aprendizado de LE, especialmente se considerarmos e acreditarmos no potencial da rede pública nesse cenário, como já apontamos e como sustentam diversos autores.

No entanto, com base na importância atribuída a esse contexto de ensino-aprendizagem, julgamos necessário investigar o tratamento dado a questões culturais em um ambiente “super populoso” como é a escola de idiomas, pois nesses institutos forma-se grande número de alunos em nível avançado, cujas perspectivas e imagens sobre a cultura-alvo nos interessam nesta investigação.

Com a finalidade de problematizar os questionamentos que nos motivaram a realizar este trabalho, coletamos dados em duas escolas de idiomas, localizadas em um município no interior do estado de São Paulo. Visando observar a possível relação entre diferentes abordagens e / ou metodologias e o tratamento dado a questões culturais nas aulas de LI, optamos por escolas de idiomas que possuíssem diferentes concepções teóricas sobre o ensino-aprendizagem de LI.

No próximo item, apresentamos considerações acerca da Escola “A”.

2.2.1.1 Escola “A”

As aulas observadas na escola “A” estão embasadas na abordagem estruturalista, com método de orientação áudio-lingual. Essa escola está estabelecida na cidade há 12 anos⁶⁹. No entanto, ela está vinculada a uma franquia cujo surgimento e estabelecimento no Brasil data da década de 60, no Rio de Janeiro, com freqüente expansão para outras cidades do país.

⁶⁸ Esse ciclo de acontecimentos nos foi apresentado por Fabiano Bernardes de Toledo, em 2009, em aula da disciplina “Fundamentos da Investigação em Ensino / Aprendizagem de Línguas”, ministrada pelo professor Dr. Nelson Viana, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFSCar.

⁶⁹ No momento da realização desta pesquisa, em 2010.

Os alunos que freqüentam a escola “A” são, em grande parte, oriundos de classe-média e média-alta. Entre estudantes do ensino básico, fundamental e médio, muitos estudam em escolas particulares; pequena parte dos alunos é proveniente do ensino da rede pública. Entre adultos, há maior predominância de universitários que estão vinculados aos programas de graduação e pós-graduação das duas universidades públicas da cidade.

A escola oferece ensino para crianças, adolescentes e adultos, dispondo de doze salas de tamanho médio equipadas com televisão, DVD e ar-condicionado, além das carteiras, mesa do professor e lousa. A televisão ocupa papel central na disposição da sala de aula, com carteiras organizadas em semicírculo, conforme ilustra a figura⁷⁰ a seguir, no item “horseshoe”.

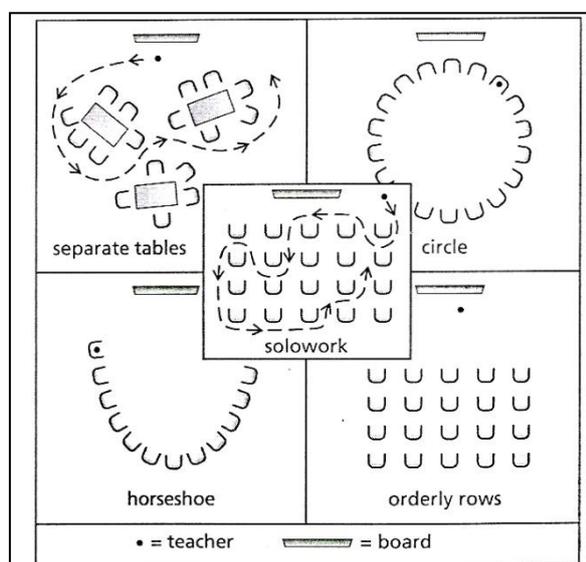


Figura 1 – Disposições em sala de aula

Segundo Harmer (1998), com as carteiras dispostas em semicírculo, a posição do professor torna-se menos dominante. O autor aponta que em semicírculos,

A sala de aula é (...) um ambiente mais íntimo e o potencial para os alunos compartilharem sentimentos e informações por meio de conversas, contato visual ou movimentos corporais expressivos (elevação das sobrancelhas, movimentação dos ombros, etc.) é muito maior.⁷¹ (p. 20)

⁷⁰ HARMER, J., 1998.

⁷¹ *The classroom is (...) a more intimate place and the potential for students to share feelings and information through talking, eye contact or expressive body movements (eyebrow-raising, shoulder-shrugging etc.) is far greater.*

Ainda na escola “A”, há um laboratório de informática criado com o intuito de estimular a prática auditiva dos alunos, e que também permite acesso à Internet. Além disso, a escola possui uma área de convivência, onde há mesas destinadas a estudos em grupo e espaço para abrigar atividades lúdicas.

Entre os professores, há aqueles que possuem título de Mestre e aqueles já graduados (não necessariamente em cursos de licenciatura). Há professores pré-serviço, graduandos em cursos de Letras, e professores graduandos em outras áreas.

A opção por essa escola como cenário de pesquisa se deu pela percepção (informal) da “popularidade” da mesma entre os alunos, ou seja, a quantidade de alunos que a instituição atende é expressiva. Achemos válido ressaltar que a alta procura por essa escola contrasta com pesquisas na área de Linguística Aplicada segundo as quais o audiolingualismo é, muitas vezes, classificado como “ultrapassado” para os dias atuais e, conseqüentemente, pouco apropriado ao contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, o grande número de alunos na escola “A” é surpreendente para o cenário de pesquisas em LA.

Assim, a grande procura pelo audiolingualismo no Brasil em um momento bastante distante de seu surgimento despertou-nos interesse em investigar o contexto da sala de aula – e todos os seus componentes – buscando verificar se as características originais desse método ainda estão presentes em aulas audiolinguais; em outras palavras, objetivamos avaliar se o áudio-lingual “popular” entre alunos ainda é exercido conforme livros e manuais o descrevem⁷², em adição ao nosso objetivo principal: observação de questões culturais nessa metodologia.

2.2.1.2 Escola “B”

A fim de obter um olhar sobre o ensino-aprendizagem de LI distinto daquele verificado nas aulas de metodologia áudio-lingual, coletamos dados em uma escola de idiomas de abordagem comunicativa, com público-alvo bastante diferente da instituição “A”.

A escola “B” está estabelecida há 15 anos na cidade onde a pesquisa foi realizada, atendendo público bastante diferente daquele encontrado na escola “A”. Devido ao

⁷² Nesse ponto, podemos mencionar os estudos de Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (2001), Lightbown e Spada (1999), entre outros.

fato de estar vinculada ao Sindicato dos Metalúrgicos da cidade, a escola “B” oferece mensalidade bastante acessível aos sócios e dependentes; não-sócios e não-dependentes, por sua vez, também podem frequentar a escola. Para esses alunos, as mensalidades também são notadamente menores do que aquelas comumente cobradas em outras escolas de idiomas. Essa informação é relevante, pois influencia diretamente na definição de público-alvo dessa instituição: os alunos são, majoritariamente, oriundos de classe baixa.

De acordo com informações da secretaria da escola, 90% de seus estudantes provêm da rede pública de ensino, no que se refere a alunos que se encontram em níveis básico, fundamental e médio de ensino. Entre os adultos, a maior parte é formada por trabalhadores da cidade, de diversas áreas; outros (poucos) são universitários provindos, em geral, de duas universidades públicas.

Segundo informações obtidas em conversa informal com o diretor dessa escola, são atendidos cerca de 2 mil alunos a cada semestre, na somatória de todos os cursos oferecidos (além do inglês, há cursos de espanhol, instrumentos musicais, informática e cursos técnicos em diversas áreas).

A escola adota livros didáticos distintos: *Skyhigh* e *American Inside-Out*, variando de acordo com cada turma. O ensino comunicativo é a filosofia premente nas aulas observadas nessa escola.

Existem 26 salas de aula, separadas em duas casas: algumas se encontram na casa da administração, onde também estão a direção, secretaria, coordenação pedagógica e biblioteca, e outras estão em uma casa exatamente em frente a essa. A “segunda casa”, por sua vez, contém apenas salas de aulas, além de uma área de convivência.

As salas de aulas são equipadas com rádio, ventilador, carteiras e lousa. A disposição das carteiras é idêntica àquela verificada na escola “A”. Resumidamente, as salas de aulas de ambas as escolas diferem na quantidade de recursos tecnológicos disponíveis para professores e alunos.

Os professores da escola são majoritariamente professores pré-serviço, cursando Letras. Há alguns professores graduados nessa área e poucos graduados em outras.

Esse quadro exhibe uma comparação dos perfis das duas instituições nas quais esta pesquisa foi realizada.

	Escola “A”	Escola “B”
Concepção teórica de ensino-aprendizagem de LI	Método áudio-lingual	Abordagem comunicativa
Recursos em sala de aula	Televisão, DVD, ar-condicionado, ventilador, lousa	Rádio, ventilador, lousa
Disposição das carteiras	Semicírculo	Semicírculo
Público-alvo	Classe média / classe média-alta	Classe baixa ⁷³
Material didático	Material próprio da franquia à qual a escola está vinculada	<i>American Inside Out – Advanced A</i>
Professor	Graduado em Economia em 2003	Graduando em Letras (Português / Inglês), cursando o 5º ano (em 2010)
Coordenadores Pedagógicos	Apenas 1: graduado em Letras (Português / Inglês) em 2004, mestre em Educação em 2007	Apenas 1: graduado em Letras (Português / Inglês) em 2000, mestre em Linguística em 2007

Quadro 3 – Comparações entre Escola “A” e Escola “B”

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Apresentamos, nesse item, os participantes de pesquisa, isto é, professores e alunos das escolas nas quais coletamos dados.

⁷³ A avaliação da maioria dos alunos da Escola “B” como pertencentes à classe baixa de nível socioeconômico se deve apenas à nossa percepção e nosso contato com os alunos ao longo do período de coleta de dados. Ressaltamos que não temos dados empíricos que comprovem essa constatação. Entretanto, julgamos ser possível tecer essa consideração com base em nossas observações. Apontamos, também, que essa classificação remete à maioria do público-alvo, isto é, não descartamos a possibilidade de haver alunos oriundos de classe média ou alta matriculados na Escola “B”, no momento em que coletamos os dados.

2.2.2.1 Os alunos

Nesta dissertação, optamos por nos referir aos alunos utilizando nomes fictícios. Não adotamos siglas ou referências gerais por acreditarmos que, ao atribuirmos nomes aos participantes, ainda que não sejam os seus verdadeiros, podemos conferir mais personalidade e, de certa forma, maior naturalidade ao tratamento dos dados.

Nos próximos subitens, apresentamos os participantes.

2.2.2.1.1 Alunos da escola “A”

O grupo cujas aulas foram observadas possuía 9 alunos. A frequência, porém, foi bastante oscilante ao longo dos dois meses em que acompanhamos as aulas. A faixa-etária dos estudantes, no momento da coleta de dados, era (na média) de 16 a 22 anos. No quadro seguinte, apresentamos o perfil dos alunos do grupo *High-Advanced I*.

Alunos universitários – cursando graduação	4
Alunos universitários – cursando pós-graduação	2
Alunos de ensino médio	3

Quadro 4 – Perfil dos alunos da escola “A”

Em relação aos antecedentes dos alunos, no que concerne o estudo da Língua Inglesa, o grupo era heterogêneo: alguns já haviam estudado inglês previamente, porém em outras escolas, com diferentes métodos e abordagens; outros sempre estudaram LI na escola onde os dados foram coletados, desde o nível básico até o avançado; e alguns (poucos) revelaram jamais ter estudado inglês anteriormente. Nesse último caso, os alunos passaram por um teste de nivelamento, e foram classificados como pertencentes a níveis avançados.

Os gráficos⁷⁴ a seguir contem algumas informações a respeito dos alunos dessa escola. Essas características nos ajudam a traçar um perfil dos estudantes em seu processo de aprendizado da LI.

Em relação ao nível de aprendizado em que se encontram, os alunos se avaliaram da seguinte forma:

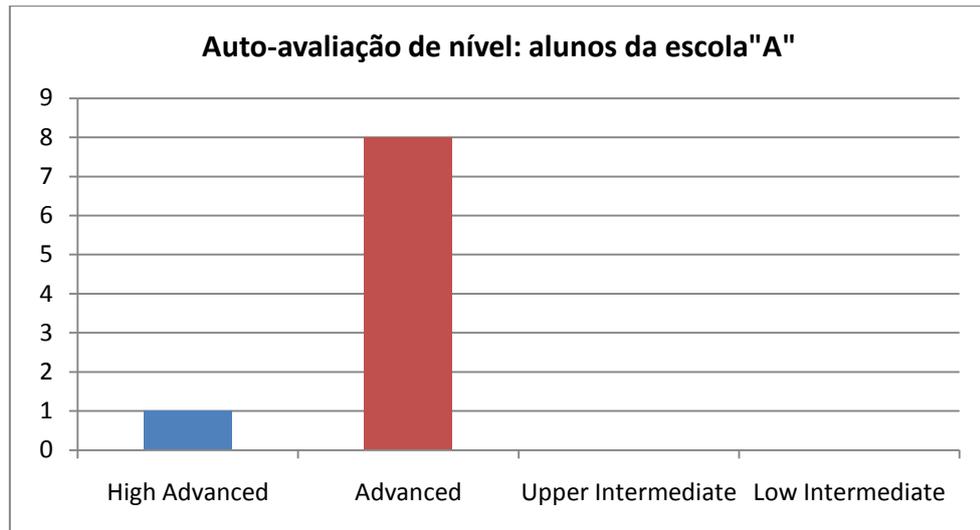
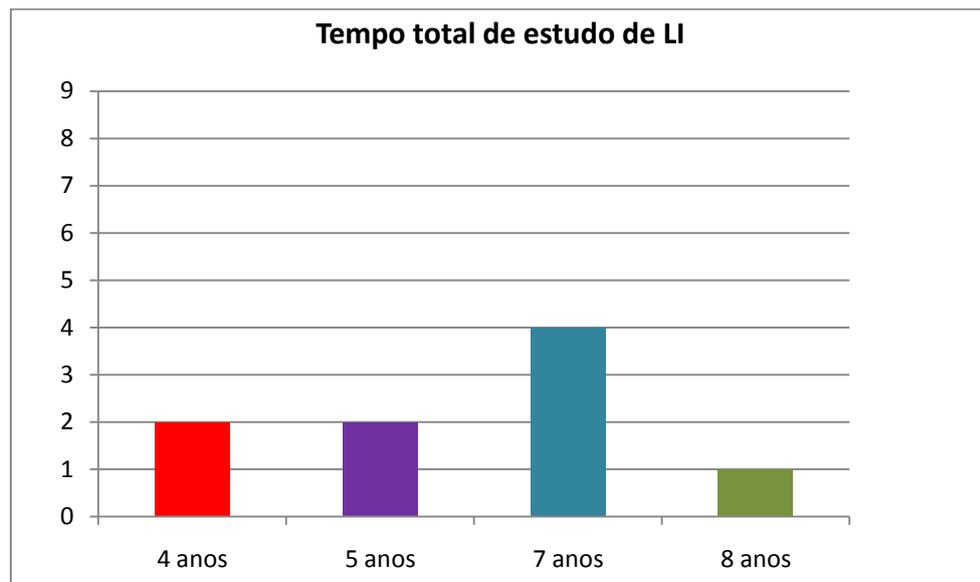


Gráfico 1 - Nível de proficiência linguística dos alunos da escola "A"

Em relação ao tempo de estudo da LI, os alunos apontaram:



⁷⁴ Em todos os gráficos, optamos pelo uso do número real de alunos em detrimento de porcentagem. Considerando que, em todos os gráficos, os 9 alunos representam a totalidade, avaliamos que esse número é relativamente pequeno e, conseqüentemente, possibilita visualização mais específica.

Gráfico 2 – Tempo de estudo de LI dos alunos da escola “A”

Acerca do contexto em que estudaram inglês, os alunos revelaram:

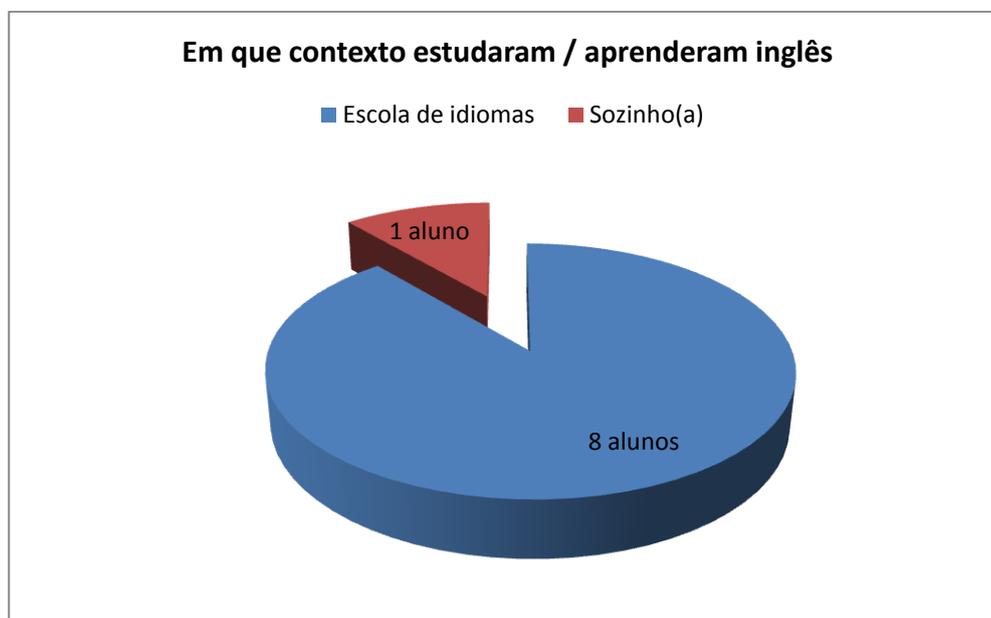


Gráfico 3 – Contexto de aprendizado de LI dos alunos da escola “A”

Como revela o gráfico referente aos níveis de aprendizagem, 8 alunos se classificam como pertencentes ao nível avançado, ao passo que apenas 1 se avalia como *high-advanced*. Nesse sentido, as auto-avaliações contrastam com o nível (denominado pela escola “A”) *high-advanced*, que os alunos cursavam no momento da coleta de dados.

O tempo destinado aos estudos da LI apresentou-se bastante heterogêneo: 2 alunos revelaram ter estudado inglês por 4 anos, e o mesmo número de aprendizes apontou 5 anos como o período em que tem estudado LI; 4 alunos revelaram ter estudado o idioma por 7 anos, e apenas 1 alunos indicou 8 anos como o tempo em que tem estudado inglês.

Por fim, acerca do contexto de aprendizagem da LI, a maioria apontou escolas de idiomas como o ambiente no qual consideram ter aprendido a língua-alvo: 8 alunos, em contraste com apenas 1 que revelou ter estudado e aprendido inglês na condição de autodidata.

Os nomes atribuídos aos alunos-participantes são apresentados a seguir:

Alunos-participantes - escola "A"
Isabel
Júnior
Ana
Juliana
Beatriz
André
Jorge
Rodolfo
Gustavo

Quadro 5 – Nomes fictícios atribuídos aos alunos da escola "A"

2.2.2.1.2 Alunos da escola "B"

O grupo de nível Avançado I cujas aulas tomamos como contexto para coleta de dados era composto por 8 alunos. A heterogeneidade nesse grupo era visível, especialmente no que se refere à faixa-etária: o aluno mais jovem tinha 16 anos no momento da coleta de dados, e o mais velho, 63. Por meio de conversa informal com a professora da turma, que nos transmitiu essas informações, verificamos que 5 alunos tinham menos de 20 anos; 2 deles, menos de 30; 1 aluno tinha menos que 40 e outro, menos que 70.

O quadro refere-se o perfil dos alunos do grupo *Advanced I*.

Alunos universitários – cursando graduação	1
Alunos de ensino médio	5
Alunos inseridos no mercado de trabalho, não vinculados a universidades ou escolas regulares de 1º ou 2º grau	2

Quadro 6 - Perfil dos alunos da escola "B"

Apresentamos, a seguir, gráficos⁷⁵ ilustrando os perfis dos alunos da escola "B". Inicialmente, expomos aquele referente ao estágio de aprendizagem ao qual os alunos julgam pertencer.

⁷⁵ No caso da escola "B", 8 alunos representam a totalidade.

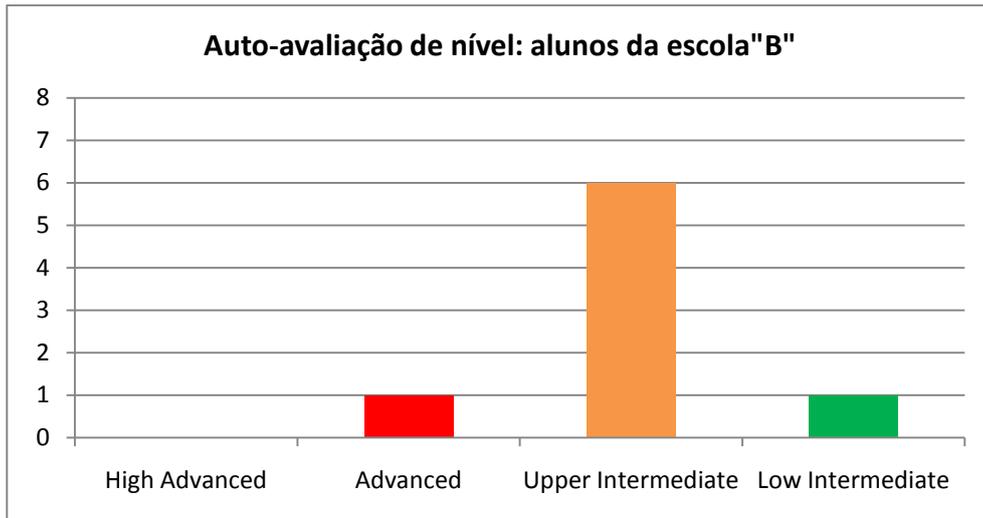


Gráfico 4 – Nível de proficiência linguística dos alunos da escola “B”

Sobre os anos em que tem estudado LI, os alunos revelaram:

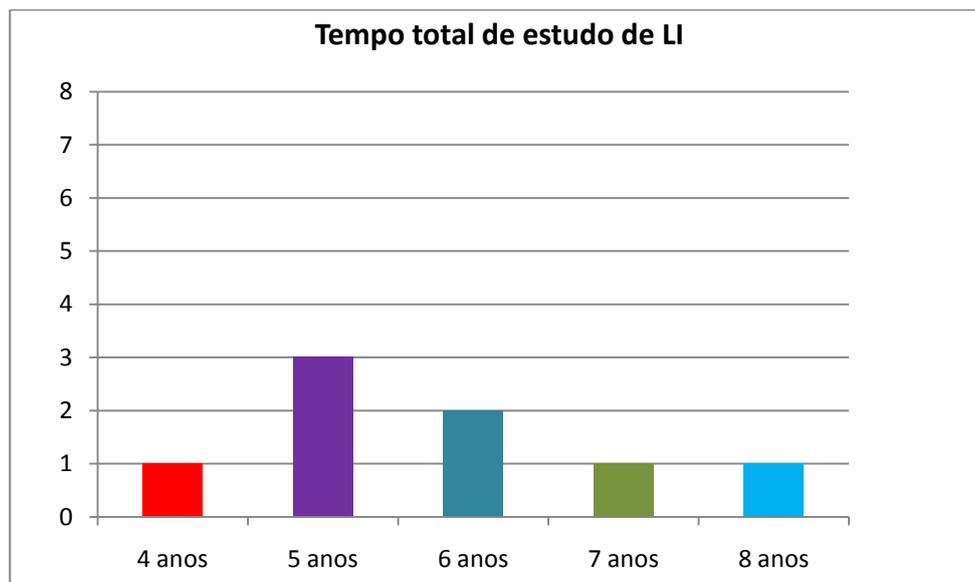


Gráfico 5 – Tempo de estudo de LI dos alunos da escola “B”

Acerca do contexto de estudo da LI, obtivemos as seguintes informações:

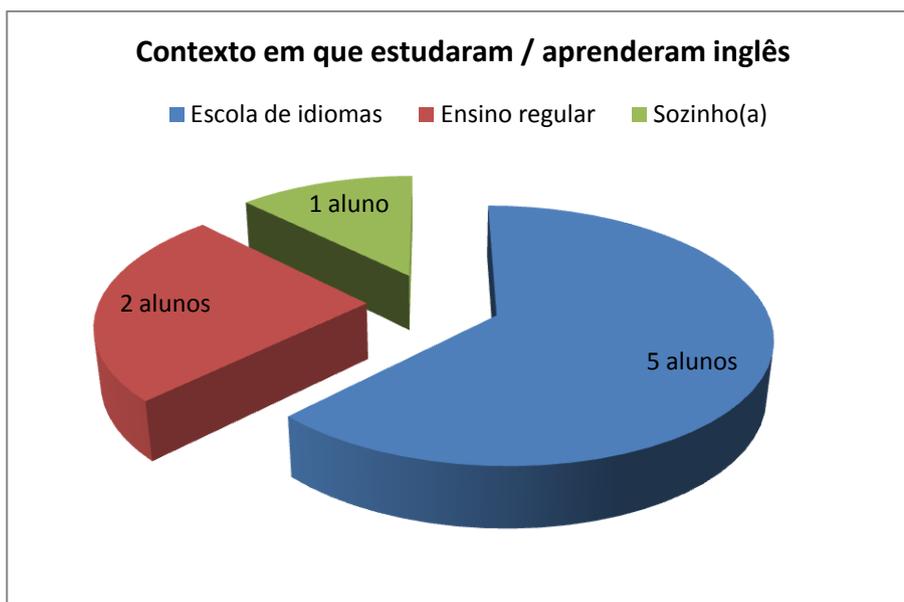


Gráfico 6 – Contexto de aprendizado de LI dos alunos da escola “B”

Embora os alunos das escolas “A” e “B” possuam classificações similares (*High-Advanced* e *Avançado I*, respectivamente), os perfis distintos são evidentes, como podemos verificar com as informações apresentadas nos gráficos.

Apesar de cursarem o módulo denominado “Avançado I”, apenas 1 aluno se considera como tal; a maioria, 6 alunos, se avaliaram como pertencentes ao nível *upper-intermediate* e 1 como *low intermediate*.

Essa classificação não condiz com o tempo total que estudaram / aprenderam LI. A maioria dos alunos apontou ter estudado o idioma por 7 anos, período que poderia razoavelmente justificar uma possível classificação como / em “avançado”. Em comparação, a maioria dos alunos da escola “A” também apontou 7 anos como tempo de estudo da LI; estes alunos, porém, enquadraram-se no nível “avançado”, diferentemente dos alunos da escola “B”.

A maior parte dos alunos da escola “B” aprendeu inglês em escolas de idiomas, assim como verificamos no perfil dos aprendizes da escola “A”. No caso desta escola, entretanto, 2 alunos apontaram ter aprendido inglês no ensino médio, e 1 aluno por conta própria. A ocorrência de dois alunos mencionando o ensino regular como fonte de aprendizagem de LI é condizente com o perfil socioeconômico dos estudantes dessa escola: muitos freqüentam escolas da rede pública de ensino, conciliando as aulas de inglês regulares com as da escola “B”, cujo preço da mensalidade – como já expusemos – é bastante acessível.

Identificamos os alunos da escola “B” da seguinte maneira:

Alunos-participantes - escola “B”
Marcos
Roberto
Fábio
Fernanda
Gabriela
Tatiana
César
Mariana ⁷⁶

Quadro 7 – Nomes fictícios atribuídos aos alunos da escola “B”

2.2.2.2 Professores

Embora não tenhamos o intuito de traçar um perfil extenso dos professores que ministraram as aulas observadas, acreditamos que uma breve descrição dos mesmos possa contribuir para a compreensão dos dados que obtivemos e que analisaremos no capítulo subsequente.

2.2.2.2.1 Professor da escola “A”

O professor da escola “A” tinha idade de 28 anos no momento da coleta de dados. Sua experiência na área de ensino de LI concentra-se somente naquela escola, onde atua há 9 anos. Sua formação universitária se deu na área de Economia, campo no qual também cursa pós-graduação, conforme nos revelou em conversa informal.

Por meio das aulas que observamos, o professor apresenta domínio da competência comunicativa, especialmente da competência gramatical. Em diversos momentos das aulas, o professor expunha diferenças, características, usos e significados da LI, o que nos

⁷⁶ Essa aluna não participou das entrevistas semi-estruturadas.

permite considerar que ele também possui excelente desempenho nas competências discursiva, sociolinguística e estratégica.

Como discutiremos no próximo capítulo, o foco das considerações que o professor tecia nas aulas era voltado à estrutura da língua, revelando que sua atuação apresentava-se condizente com a abordagem estrutural na qual as aulas eram fundamentadas.

2.2.2.2.2 Professor da escola “B”

A professora da escola “B” pode ser descrita como professora pré-serviço, pois não havia finalizado seu curso de graduação até o momento em que coletamos os dados. Ela cursava o último ano de Licenciatura em Letras, com habilitação em Português e Inglês, em uma universidade pública do interior do estado de São Paulo.

Apesar de estar “em formação” quando observamos suas aulas, a professora da escola “B” apresentava postura bastante segura e madura, aparentando possuir relativa experiência no ensino de LI. Em conversa informal com a mesma, verificamos que ela atuava como professora de LI desde o 2º ano de seu curso de graduação, o que significa que possuía experiência de apenas 3 anos como professora.

A desenvoltura com que conduzia suas aulas nos chamou a atenção, levando em consideração o pouco tempo de prática em sala de aula que essa professora possuía. Pudemos notar que, assim como o professor da escola “A”, essa professora apresentava excelente domínio da competência comunicativa em suas quatro dimensões.

O uso de livro didático nas aulas não parecia limitar as ações da professora. Notamos que o domínio da competência discursiva e sociolinguística era proeminente na atuação da mesma, pois eram freqüentes os momentos em que ela expunha diferentes contextos de uso da língua, não enfocando a forma de maneira isolada, mas de modo contextualizado.

A participação dos alunos era mais freqüente e espontânea, permitindo-nos caracterizar a aula como centrada nos alunos, e não no professor, traço pertinente aos princípios do ensino comunicativo, abordagem na qual as aulas baseavam.

2.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Ao lidarmos com um tópico complexo e subjetivo como **cultura**, notamos que a categorização dos dados exige extremo cuidado, pois as informações concedidas por cada participante expressam o **seu** ponto de vista a respeito de determinado assunto. Não consideramos pertinente expressar os resultados unicamente por meio de números e estatísticas, pois as experiências que os participantes descrevem apontam, muitas vezes, ocorrências individuais, que devem ser interpretadas e ponderadas. Ainda que as vivências relatadas possam abranger o restante da sociedade à qual o participante pertence, podem também constituir-se como exceções, como simplesmente ponto de vista único.

Embora as impressões dos participantes acerca da cultura norte-americana possam representar apenas perspectivas individuais, sabemos que a constituição de uma cultura é dada por meio de uma educação similar de seu povo, refletindo costumes comuns a uma nação e que formam (além de outros aspectos intrínsecos à língua) o emaranhado denominado cultura.

Assim, as dificuldades na categorização de dados desta pesquisa decorrem da impossibilidade de se isolarem causas e motivações quando se trata de cultura. É possível analisar as experiências como típicas de uma só pessoa; porém, o motivo que a levou a pensar de determinada forma provém de sua educação cultural, que por sua vez, reflete os hábitos de boa parte da nação em que ela vive.

É nesse contexto de **sociedade e ser humano, coletividade e individualidade** em que se encontram os dados desta pesquisa.

Nas Ciências Naturais, os fenômenos têm causas quase sempre exatas e podem ser isolados para observação em laboratório, sendo constantes e recorrentes – apresentando, portanto, resultados que podem ser analisados estatisticamente, dispensando a presença da tradição e da história. Os fenômenos estudados pelas Ciências Sociais, no entanto, são complexos; eles impossibilitam isolamento de suas razões em laboratório para compreensão de certos acontecimentos sociais e necessitam de postura diacrônica para melhor avaliação dos dados.

Não podemos isolar o objeto de estudo das Ciências Sociais em laboratório e avaliar como reage a determinadas situações controladas. É impossível isolar os representantes dos povos brasileiro e norte-americano e representá-los apenas por meio de

números. Compreender as motivações e causas de fenômenos culturais implica uma investigação complexa, subjetiva e de análise qualitativa, privilegiando as contribuições de cada caso. Não é relevante isolar uma cultura e rotulá-la, pois restringir cultura a um laboratório a desvencilha de sua maior característica: ser um fator social, coletivo, histórico.

Em pesquisas qualitativas de natureza etnográfica, como este estudo, é importante que diferentes instrumentos de coleta de dados sejam utilizados de forma a conferir validade e confiabilidade aos dados obtidos e, conseqüentemente, à análise dos mesmos.

Com o objetivo de conduzir análise holística dos fatores que podem estar relacionados à criação e manutenção de estereótipos culturais no processo de ensino-aprendizagem de LI, optamos pelo uso de instrumentos de naturezas distintos: entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio), questionários mistos e observação de aulas gravadas em vídeo, descritos na sequência.

2.2.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

Este instrumento de coleta de dados foi utilizado visando a obtenção de detalhes acerca da visão dos participantes por meio de entrevistas baseadas em questões que constituíram roteiro pré-estruturado⁷⁷. A utilização desse instrumento permite maior flexibilidade para obtenção de percepções dos participantes, aos quais solicitamos relatos informais sobre assuntos ou temas contidos no roteiro da entrevista, visando obter respostas para as perguntas de pesquisa deste estudo.

As entrevistas foram conduzidas com:

- aprendizes de LI, em nível avançado, em uma escola de idiomas que pauta suas aulas em uma abordagem comunicativa e em outra cujo processo de ensino está fundamentado em uma abordagem estrutural. Solicitamos a esses alunos relato avaliativo das aulas que freqüentavam no período da entrevista, além de opiniões sobre a cultura norte-americana.

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

⁷⁷ Apêndice A.

Ressaltamos que nos dois grupos de alunos entrevistados, os relatos foram gravados com anuência dos estudantes. No caso da escola “B”, um aluno optou por não participar dessa etapa de coleta de dados, alegando possível constrangimento e / ou vergonha em ser entrevistado e gravado. O número efetivo de alunos entrevistados nas duas escolas está representado no quadro.

	Escola A	Escola B
Número de alunos matriculados na turma	9	8
Número de alunos entrevistados	9	7

Quadro 8 – Número de alunos matriculados e entrevistados

2.2.3.2 Questionários mistos

Questionários mistos contêm itens abertos (perguntas dissertativas, geralmente exigindo reflexão dos participantes acerca de algum aspecto subjetivo, como crenças, por exemplo) e itens fechados (perguntas com alternativas, “sim” ou “não”, por exemplo), como aponta Vieira-Abraham (2006).

A utilização deste instrumento permite o delineamento dos perfis dos participantes, por meio das questões com itens fechados. Nesse caso, é possível obter informações sobre o tempo dedicado ao estudo da LI até o momento atual da aplicação do questionário, sobre seu nível de escolaridade, sobre sua classe social, e outros aspectos. Informações sobre esses fatores podem auxiliar na compreensão da produção e manutenção de estereótipos culturais na medida em que se estabelece uma relação do perfil sócio-econômico dos participantes com seus costumes, hábitos, tradições e crenças.

O uso de questionários com questões com itens abertos permite a obtenção de percepções dos participantes sobre temas mais abrangentes. Pode-se solicitar aos participantes que opinem sobre a cultura norte-americana, e essas informações podem ser trianguladas em

relação aos dados obtidos por meio das entrevistas gravadas em áudio, o que representa outro benefício do uso de questionários com itens abertos.

Acreditamos que o uso desse instrumento de coleta de dados em complemento ao uso de entrevistas nos possibilita a triangulação de dados, auxiliando-nos a verificar as percepções dos participantes como um grupo (ainda que os valorizemos sua individualidade), fator importante para um estudo sobre aspectos culturais.

2.2.3.3 Observação de aula

Segundo Vieira-Abraham (2006), há dois tipos de observação de aula: participante e não participante⁷⁸. Embora exista uma tendência para uso de observação participante em pesquisas em LA, optamos pela observação não participante por acreditarmos que, no caso de trabalho cujos temas abarcam noções de complexidade e subjetividade, como cultura, as análises e interpretações podem ser mais proveitosas se o pesquisador apenas observar e tomar notas, evitando modificar a dinâmica da classe. Nessa situação, o pesquisador deve manter-se “distante”, como afirma a autora:

A observação não-participante (...) é aquela em que o pesquisador observa e grava o que ocorre em sala de aula sem se envolver pessoalmente com o contexto pesquisado. É propósito do pesquisador, neste caso, manter-se distante e ter o mínimo ou nenhum contato com os sujeitos da investigação. (p. 225)

Embora a observação não participante tenha constituído fundamental procedimento de coleta de dados para esta pesquisa, discordamos de Vieira-Abraham (2006) em relação às menções ao “envolvimento” e “mínimo ou nenhum contato”.

Compreendemos que em pesquisas na área de Ciências Sociais (principalmente), envolvimento pessoal tanto com o contexto pesquisado como com os participantes de pesquisa podem prejudicar a credibilidade e validade da investigação. No entanto, exatamente por se tratar de um estudo pertencente ao âmbito **social**, estabelecer mínimo ou nenhum contato com os participantes é virtualmente impossível, pois apenas a

⁷⁸ Definições em Vieira-Abraham (2006).

presença do pesquisador no contexto da investigação já representa interferência no ambiente natural ao qual os participantes estão habituados.

Em adição, nossa compreensão dos comportamentos, depoimentos e percepções dos participantes é essencial para que possamos tecer avaliações críticas e provocadoras. Essas, por sua vez, só são possíveis por meio do **contato** com os participantes, estabelecido pelo uso dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados mais adequados.

A observação de aulas foi adotada com o intuito de triangular os dados obtidos por meio das entrevistas e questionários. Ademais, julgamos necessária a observação crítica das aulas a fim de analisar uma possível correlação de abordagens / métodos utilizados em sala de aula com imagens e impressões sobre cultura reveladas pelos estudantes. Além disso, a observação das aulas nos possibilita avaliar a existência ou não de atividades propostas abordando aspectos culturais no ensino-aprendizagem da LI.

Observamos aulas de professores diferentes que trabalhavam com grupos de alunos em nível avançado. As aulas foram gravadas em áudio, o que possibilitou maior detalhamento na análise de dados.

Na escola “A”, acompanhamos dois meses de aulas do mesmo grupo de estudantes em nível avançado⁷⁹. Em todas as aulas observadas, o professor foi o mesmo, e o material didático utilizado também foi igual. As aulas ocorriam às segundas e quartas-feiras, das 20h40min às 22h.

Assim como na escola “A”, dois meses de aulas também foi o tempo que julgamos relevante para observação de aulas na escola “B”⁸⁰. As aulas ocorriam sempre às quartas-feiras, das 19h até as 22h. As aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

O quadro apresenta uma comparação entre as observações de aula nos cenários pesquisados.

⁷⁹ Nessa escola de idiomas, os estudantes frequentam os cursos de níveis avançados após um período de 9 semestres de estudos em níveis básicos e intermediários, ao todo. Foram observadas aulas do grupo *High-Advanced 1* (na escola “A”, o nível mais avançado oferecido é *High-Advanced 4*).

⁸⁰ Na escola “B”, os alunos atingem os cursos de níveis avançados após um período de 5 semestres de estudos em níveis básicos e intermediários, ao todo. O grupo participante da pesquisa foi a turma “Avançado I”, e o material didático utilizado ao longo das aulas foi o livro *American Inside Out – Advanced A*.

	Escola “A”	Escola “B”
Número de alunos matriculados	9	8
Número de alunos presentes	De 8 a 9 alunos por aula	De 6 a 7 alunos por aula
Dia e horário das aulas	Segundas-feiras e quartas-feiras, das 20h40 às 22h10	Quartas-feiras, das 19h00 às 22h00
Carga horária de aulas observadas	24h (3 horas por semana, isto é, 2 aulas de 1h30min, ao longo de 2 meses)	24h (1 aula de 3 horas por semana, ao longo de 2 meses)

Quadro 9 – Quadro comparativo em relação às aulas observadas

Feitas considerações relativas à natureza do estudo, bem como exposições acerca dos cenários de pesquisa e dos participantes, passamos à análise e discussão dos dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Eu gosto, mas é que na verdade eu gosto de aprender sobre outras coisas. **Eu não quero ficar aqui só. Não gosto de ficar parada, num lugar. Quero saber o que acontece em outros lugares.**⁸¹Acho legal isso. (aluna-participante Gabriela)⁸²

Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados descritos no capítulo anterior. O primeiro ponto que avaliamos consiste nas imagens dos participantes deste estudo acerca da cultura-alvo, mais especificamente, a cultura dos Estados Unidos, buscando verificar a relação entre a perspectiva dos alunos e as aulas observadas; em seguida, estudamos como são abordados elementos culturais nas aulas de LI que assistimos; por fim, buscamos avaliar se as imagens culturais expressas pelos alunos são decorrentes somente da prática em sala de sala ou se podem ser atribuídas a outras fontes (como meios de comunicação de massa, por exemplo).

As três perguntas de pesquisa, expostas no capítulo referente à metodologia de pesquisa, serão respondidas nos itens 4.1, 4.2 e 4.3, respectivamente. Elas atuam, portanto, como norteadoras de nossa análise e discussão de dados.

Optamos por avaliar os dados por meio de categorias elaboradas com base na fundamentação teórica desta dissertação. Essa opção nos possibilita apresentar os dados provenientes de todos os instrumentos de coleta utilizados.

3.1 Perspectivas dos alunos-participantes sobre a cultura-alvo (especificamente, a cultura dos Estados Unidos)

Neste item, a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho representa o fio condutor das discussões apresentadas. Retomamos a questão:

1 - Que imagens sobre a cultura da língua-alvo são apresentadas e reveladas por aprendizes proficientes no uso do idioma?

⁸¹ Grifos nossos.

⁸² Resposta da aluna-participante Gabriela ao ser questionada se gosta de estudar cultura na aula de LI.

Os dados referentes às imagens culturais apresentadas pelos alunos são provenientes majoritariamente das entrevistas. Apresentamos, também, dados obtidos por meio dos questionários, almejando triangular as informações obtidas com uso dos dois instrumentos mencionados.

Buscamos obter, tanto por meio das entrevistas quanto dos questionários, impressões dos alunos acerca da cultura-alvo. Compreendemos que, geralmente, entrevistas semi-estruturadas possibilitam maior expressividade, além de proporcionar mais oportunidades para obtenção de detalhes. Os questionários, por outro lado, são mais objetivos no que tange ao delineamento do perfil dos alunos; eles também são bastante válidos para a compreensão das informações (frequentemente subjetivas) obtidas com entrevistas.

3.1.1 Estereótipos originados da comparação entre culturas

Entre os inúmeros estereótipos acerca da cultura norte-americana verificados nas aulas observadas, grande parte é decorrente da constante comparação entre a cultura do Outro e a cultura do Eu.

Nas comparações entre Brasil e Estados Unidos, diferentemente do que postulam alguns autores (MOTTA-ROTH, 2003; MOITA LOPES, 1996), parece-nos que os alunos do contexto contemporâneo de ensino-aprendizagem de LI não vangloriam a cultura do Outro e tampouco demonstram desejo de pertencimento à mesma. Evidencia-se, por meio dos dados coletados, a noção de que a cultura brasileira é superior à norte-americana em inúmeros aspectos, e a elevação da cultura do Eu em detrimento da do Outro se faz perceptível nos momentos de comparação entre ambas.

Como expõem Cuddy *et. al* (2009), estereótipos decorrentes de comparação entre culturas são geralmente fundamentados na preferência natural pelo **grupo interno** ou **grupo de referência**, no caso deste estudo, a cultura brasileira. Os contrastes entre essa cultura e a cultura-alvo eventualmente levam ao estabelecimento de estereótipos.

As respostas obtidas para a questão “Você considera a cultura norte-americana bastante diferente da brasileira? Por quê? Em que aspectos?” nos ajudam a justificar a

hipótese de que uma das origens da estereotipia pode ser a comparação entre culturas. O quadro a seguir ilustra as respostas obtidas para essa questão.

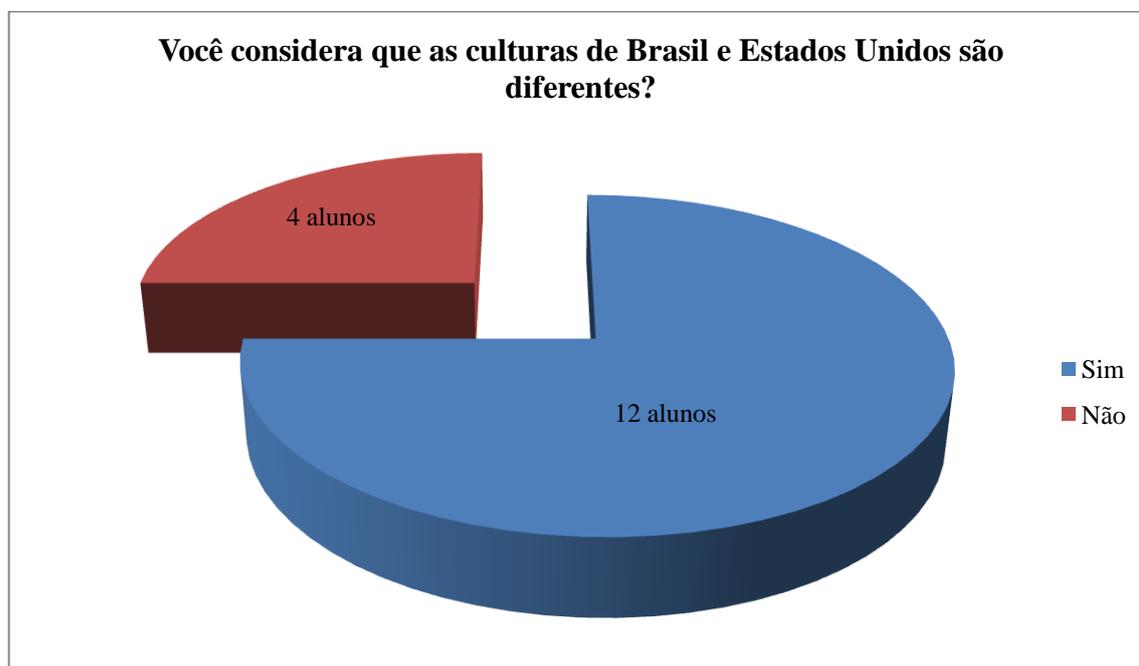


Gráfico 7⁸³ - Cultura do Brasil e dos EUA: similares ou diferentes?

É válido ressaltar que o fato de a maioria dos alunos considerar as duas culturas em questão como diferentes não nos surpreendeu. Com base nos comentários expressos no decorrer das entrevistas e, fundamentando-nos, também, nas impressões de outros grupos de alunos com os quais tivemos contato fora do escopo deste trabalho, esperávamos que a diferença entre as duas culturas fosse, de fato, ressaltada, baseando-nos nas muitas imagens negativas que esses alunos apresentavam acerca da cultura dos Estados Unidos.

⁸³ Este gráfico foi elaborado com base nas informações obtidas por meio das entrevistas. Consideramos, portanto, o número total de alunos, para este quadro, como 16. Lembramos que 9 são da escola “A” (todos os alunos concederam entrevistas); 7 são da escola “B” (embora o número total de alunos dessa escola seja 8, um deles não participou das entrevistas).

3.1.1.1 Justificativas para a visão das culturas brasileira e norte-americana como diferentes

Os alunos que classificaram as duas culturas como distintas justificaram suas posições, majoritariamente, com base em aspectos comportamentais, como ilustra o seguinte trecho:

Você considera a cultura norte-americana diferente da brasileira? Por quê?

Em que aspectos?

Acho que sim, com certeza. Acho que principalmente na rigidez com que os pais tratam os filhos. Na família que eu morei eu percebi bastante isso. Tinha horário pra usar o computador, pra dormir. Isso eu não tenho aqui. Regras, e eu tinha que seguir, claro.
(Ana)

Nesse trecho, evidencia-se a caracterização de um aspecto da cultura norte-americana – rigidez – fundamentada na comparação com a cultura brasileira. Nesse excerto, no entanto, compreendemos que a avaliação da participante revelou-se ponderada e, possivelmente, pertinente à realidade. Não visualizamos a criação de estereótipo por meio do relato de Ana, pois acreditamos que ela teceu caracterização não radical.

As regras, mencionadas por Ana, são um exemplo de traço intrínseco não somente à cultura norte-americana, mas a outras também, como aponta Moita Lopes (1996): “Nos EUA, na França e na Inglaterra, somente para citar três bons exemplos, as regras são obedecidas ou não existem.” (p. 97).

Embora acreditemos que não tenha ocorrido estereotipia a partir da constatação da participante, seria “natural” que ocorresse, pois normas, leis e regras contribuem para que aqueles que compartilham desses fatores os vejam como “normais”, ao passo que aqueles que não compartilham desses padrões podem concebê-los como “não-naturais”, como ilustra Kramsch (1993):

Leis, regras e regularidades não são somente fabricações de cientistas. Elas são constantemente geradas por pessoas na vida cotidiana. São o que diferenciam significação cultural de aleatoriedade. Devido ao fato de que elas permitem que as pessoas antecipem eventos, elas geralmente adquirem rigidez moral e justiça / virtude que compõem estereótipos e até mesmo preconceitos. De fato, elas tendem a “naturalizar” cultura e fazer com que as formas de pensar, falar e se comportar de uma pessoa pareçam tão naturais como respirar, e as formas de outras pessoas

pareçam “não-naturais”. Cultura está sempre associada a valores morais, noções de bom ou mau, certo ou errado, feio ou bonito⁸⁴. (p. 2)

Não concordamos com a premissa de que cultura está, sempre, associada a posições extremistas, como afirma a autora. Reconhecemos, todavia, que **estereótipos culturais** estão, de fato, invariavelmente associados a características “exageradas” (“bom ou mau”, “feio ou bonito”) referentes a uma ou outra cultura.

Outros trechos de relatos dos participantes ilustram a ocorrência de imagens estabilizadas fundamentadas na comparação entre culturas.

Eu acho que eles são muito reservados, não tem muito contato com o pessoal, é mais negócios, não tem sentimento como o brasileiro. É mais material, mais superficial. Porque, pelo que eu vejo, não tenho contato então não posso falar, mas pelo que eu vejo é isso. (Beatriz)

Achei que é uma sociedade consumista, que liga muito pro supérfluo e não dá muito valor a princípios que nós aqui damos, como amizade e sentimento de atenção aos próximos. Lá parece que não tem muito isso. (Rodolfo)

É curioso notar, no relato de Beatriz que, embora ela reconheça que não tem contato com cidadãos dos Estados Unidos, ela os vê como “materialistas”. Essa imagem parte da comparação com uma característica de sua cultura-materna: brasileiros são afetivos / sentimentais / emocionais.

Notamos, no trecho dessa participante, que há uma generalização sobre a cultura materna. Assim como estereótipos são tecidos sobre a cultura-alvo, também verificamos várias ocorrências de “**auto-estereótipos**”, isto é, imagens que alunos brasileiros apresentam sobre a própria cultura (afetivos, sentimentais, emocionais). Ao mencionar que os norte-americanos não têm sentimentos como os brasileiros, a participante Beatriz não explicita a que tipos de sentimentos está se referindo. Ela expõe, todavia, a comparação entre

⁸⁴ *Laws, rules and regularities are not only the fabrication of scientists. They are constantly generated by people in everyday life. They are what distinguishes cultural meaningfulness from natural randomness. Because they allow people to anticipate events, they often acquire a moral rigidity and righteousness that engender stereotypes and even prejudices. Indeed, they tend to "naturalise" culture and to make one's own ways of thinking, speaking and behaving seem as natural as breathing, and the ways of others seem "unnatural." Culture is always linked to moral values, notions of good and bad, right and wrong, beautiful and ugly.*

as duas culturas, e do conflito de auto-estereótipos com estereótipos da cultura-alvo, imagens negativas surgem.

A ocorrência de estereotipia nos parece mais nítida no discurso do participante Rodolfo, pois ele elabora uma associação pouco pertinente entre “consumismo” / “supérfluo” e “amizade” / “atenção ao próximo”. Por meio de seu depoimento, poderíamos inferir que indivíduos que dão atenção a questões supérfluas tendem a não valorizar a amizade. É possível que a desconexa relação apresentada por este participante exista devido à ausência de argumentos concretos que justifiquem o porquê de considerar a sociedade norte-americana como “consumista” e “supérflua”.

Nesse sentido, os padrões do **grupo de referência** predominam e a diferença destes em relação àqueles do **grupo externo**, ou seja, a cultura-alvo, contribui para o estabelecimento de estereótipos culturais.

Como já destacamos, as imagens estabilizadas discutidas previamente podem ser relacionadas a aspectos comportamentais e, conseqüentemente, à concepção invisível de cultura, como nomeia Hinkel (1999). No entanto, a maioria dos alunos que classificaram as culturas brasileira e norte-americana como diferentes se basearam em um aspecto bastante específico de cultura visível: a comida.

De acordo com 4 participantes, os hábitos alimentares dos norte-americanos são bastante distintos dos brasileiros:

Você considera a cultura norte-americana bastante diferente da brasileira?

Por quê? Em que aspectos?

Sim. Eles comem muito mal, não que a gente não coma, mas eles comem bem mal. (Juliana)

Sim, principalmente em relação à comida, porque eles comem mal em coisas muito artificiais (...). (Beatriz)

Com certeza, em todos os aspectos eu acho. Em qualquer lugar que você pegar, desde a culinária até o jeito de ser, o trabalho e tudo mais. (Marcos)

Eu acho que sim. O Brasil tem várias culturas diferentes, né? Mas acho assim, em questão de alimento, de religião não tanto né, mas eu acho que eles tem uma cultura bem diferente. (Fernanda)

Embora acreditemos que os trechos apresentados não constituam estereótipos acerca da cultura dos Estados Unidos, pois verificamos somente comentários e / ou caracterizações ponderadas sobre o “hábito alimentar” dos norte-americanos, consideramos relevante destacar a importância atribuída por alunos brasileiros a esse aspecto de cultura visível.

A avaliação desses aprendizes brasileiros sobre a educação alimentar dos norte-americanos é pautada por comentários de equilíbrio. Juliana ressalta que as pessoas nos Estados Unidos comem mal, o que não quer dizer que nós, brasileiros, também não o façamos; Fernanda, ao refletir sobre diferenças entre a cultura brasileira e a norte-americana, ressalta que embora considere ambas como distintas, é preciso mencionar que há “várias culturas diferentes no Brasil”.

Essas ressalvas revelam que os aprendizes brasileiros de LI são capazes de tecer considerações equilibradas tanto sobre a cultura do Eu quanto sobre a do Outro. Fica evidente, também, que o conhecimento da cultura-materna é fundamental para melhor compreensão das dimensões da cultura-alvo, (dimensões essas) que provavelmente emergirão no cenário de ensino-aprendizagem de LE. É necessário, portanto, que oportunidades para reflexão sobre diferenças culturais sejam criadas a fim de desenvolver o hábito de discutir, em sala de aula, não somente aspectos visíveis da cultura-alvo, mas também os contrapondo a características visíveis e invisíveis inerentes à cultura do Eu.

Nesse caso, é pertinente o que afirma Hall (1959): “Uma das formas mais eficazes de aprender sobre si próprio é levar a sério as culturas de outros. Esse ato o força a prestar atenção àqueles detalhes de vida que diferenciam eles de você.”⁸⁵ (p. 32). Estando o aprendiz ciente de mecanismos típicos em sua cultura, ele pode ser capaz de observar hábitos diferentes dos seus, isento de julgamento, sem classificar comportamentos e evitando estereótipos, estando apto a apenas **diferenciar** a cultura-materna da cultura-alvo, ao invés de hierarquizá-las.

⁸⁵ *One of the most effective ways to learn about oneself is by taking seriously the cultures of others. It forces you to pay attention to those details of life which differentiate them from you.*

3.1.1.2 Justificativas para a visão das culturas brasileira e norte-americana como semelhantes

Dos 16 alunos que participaram das entrevistas semi-estruturadas, apenas 4 consideraram as culturas de Brasil e Estados Unidos como pouco diferentes ou similares. Aos justificarem suas respostas, 3 alunos se basearam em uma mesma razão⁸⁶:

Você considera a cultura norte-americana bastante diferente da brasileira?

Por quê? Em que aspectos?

Bastante, não. Acho que é um pouco diferente, a gente até tenta se assemelhar a eles, né. (Isabel)

Em que aspectos você acha que a gente é diferente deles?

Alguns costumes né, que a gente tem, nossa cultura é diferente, não sei. Mas eu não morei lá né, mas o que eu vejo é que é diferente, mas a gente tenta ser cada vez mais igual. (Isabel)

Não, eu acho que a gente tem muita influencia deles, música, roupa, mesmo o jeans, por exemplo, veio de lá. Muita coisa é influência dos EUA. (Tatiana)

Acho que a gente tá meio que tentando copiar os passos deles, muito das culturas que vem de lá pra gente, e a gente tá meio que acostumado. Tipo fast-food, as empresas americanas que vem pra cá e disseminam um pouco da cultura. (André)

Isabel, Tatiana e André acreditam que as culturas de Brasil e Estados Unidos não são extremamente diferentes, pois os brasileiros estão gradualmente assimilando características da cultura norte-americana. Nesse sentido, consideram que alguns dos hábitos culturais do Brasil podem ser influenciados por costumes norte-americanos. Como exemplos, mencionam, novamente, aspectos objetivos de cultura: comida (*fast-food*), roupa (*jeans*) e música.

⁸⁶ O outro aluno não soube justificar.

A noção de que o brasileiro busca se assemelhar a alguns padrões culturais dos Estados Unidos nos surpreendeu, pois em contato com outros aprendizes de LI e em estudos anteriores sobre estereótipos culturais, não havíamos verificado essa percepção revelada pelos três participantes citados. É preciso ressaltar, entretanto, que a identificação com a cultura do Outro não é assunto recente.

Em 1996, Moita Lopes expôs: “Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, porque se trata de uma **identificação total**⁸⁷ com o outro, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural.” (p. 42). Ao descrever um contexto no qual aprendizes brasileiros de LI procuram imitar aspectos linguísticos (pronúncia, sílaba tônica, entonação) de falantes nativos de inglês, o autor vislumbra uma possível alienação, atrelada ao abandono da própria identidade em prol da **identificação total** com a cultura do Outro.

Devemos considerar que esse contexto não é raro: em busca do aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, estudantes comumente tomam o falante nativo como padrão, e o imitam, considerando que dessa forma estão próximos da melhor performance linguística possível. Embora reconheçamos a existência de diferentes sotaques e ressaltemos a diversidade linguística, consideramos compreensível e até mesmo natural esse comportamento de estudantes de LI.

No entanto, pensamos que a busca por aprimoramento linguístico não implica, necessariamente, alienação cultural. Nesse sentido, discordamos da visão de **identificação total** apontada por Moita Lopes (1996). Até mesmo os participantes que avaliaram as culturas brasileira e norte-americana como similares não demonstraram, ao longo da entrevista, sinais de identificação completa com o Outro.

Reconhecemos, no entanto, as justificativas apontadas pelos participantes, e concordamos com as mesmas. Ao longo dos anos, hábitos e costumes de outros países passaram a integrar a cultura brasileira, possivelmente devido à influência política, e econômica de outros países.

Poderíamos associar a influência da cultura dos Estados Unidos – evidenciada por meio de comida, música, roupas e outros aspectos, como mencionaram os participantes – ao conceito de **assimilação**. Fischer, citado por Marc (1992) define: “Há assimilação quando um grupo, ou algumas vezes, uma sociedade inteira adota ou é forçada a adotar os hábitos, crenças, os modos de vida de uma cultura dominante”. (p. 30).

⁸⁷ Grifo nosso.

Se concebermos assimilação como um conceito relacionado à adoção de traços de uma cultura dominante – e não identificação total com a mesma, então podemos associá-la aos discursos dos participantes, concordando com os mesmos.

No entanto, Kulaitis (2009), autor da área de Sociologia, aponta que esse termo está frequentemente atrelado a contextos de imigração, usado para descrever a mudança em hábitos culturais de imigrantes, que passam a se vestir, agir, e se comportar como as pessoas do país para onde migraram.

Ainda no contexto de imigração, Kulaitis (2009) apresenta uma concepção mais próxima do cenário brasileiro: a **assimilação leve**. Esse conceito, estabelecido por Green (2006), refere-se à integração de imigrantes sem, no entanto, apagar as diferenças.

Com base nas justificativas dos alunos-participantes para a possível semelhança da cultura brasileira com a cultura norte-americana, acreditamos que “assimilação leve” seja o termo que mais se aproxime da influência cultural mencionada pelos alunos, ressaltando, novamente, que não estamos nos referindo a um contexto de imigração.

Levando em consideração os inúmeros estereótipos negativos acerca da cultura dos Estados Unidos apresentados pelos participantes deste estudo, ainda sustentamos a ideia de que apesar da adoção de alguns elementos típicos à cultura norte-americana, a maioria dos alunos ainda apresenta resistência a essa cultura. Os resultados de uma pesquisa realizada pelo *Manhattan Institute of Policy Research*, que apontam dificuldade de assimilação cultural de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos⁸⁸, complementam nossa hipótese.

De acordo com essa notícia, muitos imigrantes brasileiros não se consideram, de fato, imigrantes, pautando-se na noção de que sua estadia nos Estados Unidos é (será) passageira. Isso interfere na adaptação à cultura dos Estados Unidos e, conseqüentemente, à “aceitação” de alguns padrões culturais.

Isso posto, passamos à análise de imagens estabilizadas dos estudantes de LI sobre a cultura dos Estados Unidos.

3.1.2 Estereótipos tradicionais e contemporâneos sobre a cultura dos Estados Unidos

Tanto no processo de ensino-aprendizagem de LE quanto nos meios de comunicação, a ocorrência de estereótipos tradicionais – no sentido de existirem por muito

⁸⁸ Notícia publicada no endereço <http://www.brasileirosnosestadosunidos.com/a-assimilacao-cultural-dos-brasileiros-nos-estados-unidos/>, acessado em 05 de agosto de 2010.

tempo – sobre os Estados Unidos pode ser tida como frequente. O filme *A vida em preto-e-branco*⁸⁹, por exemplo, retrata uma típica família norte-americana no contexto do *American Way of Life*, e críticas a esse “modo de vida” estão presentes ao longo do filme. Suas cenas revelam imagens estabilizadas acerca dos Estados Unidos dos anos 50: o café-da-manhã composto por cereais, bacon, *waffles* e mel; bandeiras norte-americanas exibidas na região frontal das casas; entre outros.

Na sala de aula, estereótipos tradicionais são comumente encontrados em livros didáticos, conforme aponta Brown (1990): “(...) alunos estrangeiros aprendendo inglês britânico têm lustrosos livros didáticos com fotografias do Parlamento, mapas do sistema de metrô de Londres (...)”⁹⁰ (p. 11).

Embora, nesse trecho, a autora descreva a existência de estereótipos acerca da cultura britânica, é válida a ressalva sobre a visão cultural muitas vezes superficial transmitida aos alunos de LE por meio do material didático. Imagens estabilizadas como essas, retratando pessoas nativas na língua-alvo em situações específicas (como café da manhã ou *brunch*, chá-das-5, entre outras, podem ser compreendidas como estereótipos tradicionais.

A associação de Estados Unidos com marcas e produtos (como Disney, por exemplo) é igualmente frequente nos depoimentos dos alunos. Compreendemos que esses aspectos visíveis de cultura podem ser avaliados sob o mesmo viés de estereótipos tradicionais, pois permanecem no imaginário social de estudantes brasileiros de LI há muitos anos, contribuindo, de certa forma, para a formação de uma visão reducionista dos aspectos culturais atrelados a esse país, bem como para, em alguns casos, a ocorrência de estereótipos.

3.1.2.1 Estereótipos tradicionais

No próximo quadro, apresentamos imagens concretas e visíveis da cultura norte-americana mencionadas pelos alunos-participantes, principalmente por meio dos questionários e entrevistas. Os números em negrito representam a porcentagem referente à quantidade de vezes que determinada palavra foi mencionada; essa quantidade está representada pelos números em itálico.

⁸⁹ *Pleasantville* (1998). Informações em <http://www.imdb.com/title/tt0120789/>.

⁹⁰ (...) *foreign students learning British English have glossy course books with photographs of the Houses of Parliament, maps of the London Underground system(...)*.

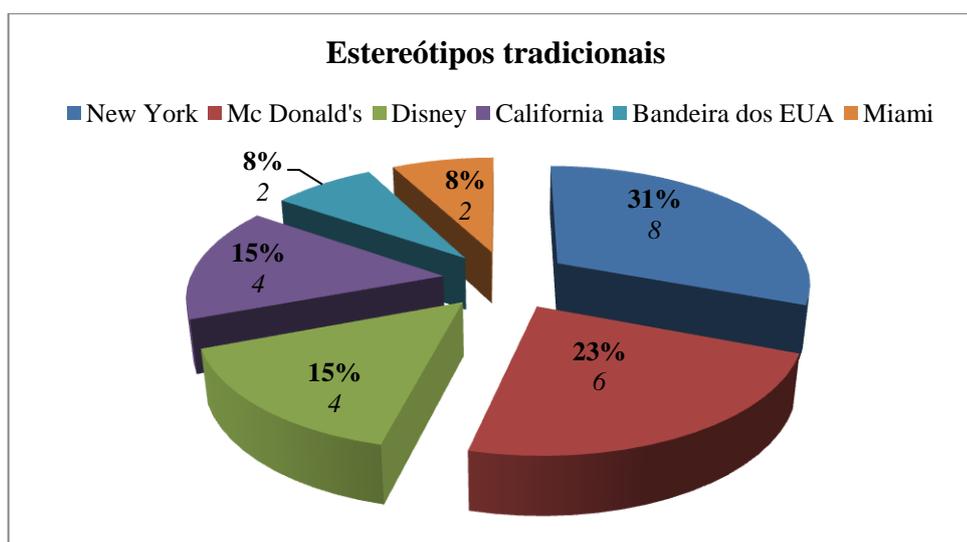


Gráfico 8 – Estereótipos tradicionais em relação aos Estados Unidos

Podemos notar, com base no quadro 13, a frequente alusão à cidade de Nova York e à rede Mc Donald's. Ambos representam a maior parte dos estereótipos tradicionais acerca dos Estados Unidos. É válido ressaltar que a menção ao tipo de comida *fast-food* ocorre geralmente em comparação aos hábitos alimentares dos brasileiros que, segundo um aluno-participante, “não comem tão mal assim”.

A menção às grandes cidades, como Nova York, Miami, Hollywood e até mesmo alguns estados, como Califórnia e Flórida, provavelmente derivam da constante exposição desses centros em meios de comunicação de massa. É possível que as imagens sobre esses locais sejam transmitidas de modo informal e, na maioria das vezes, com pouca profundidade, o que pode justificar a confusão geográfica apresentada por alguns alunos:

Você já viajou para um país cuja língua oficial é o inglês? Se não, gostaria?

Para qual? Por quê?

Não.

Tem vontade?

Muita.

Algum país específico?

Nova Iorque, Miami, que passa em filme geralmente. (Gabriela)

Algum país específico?

Eu gostaria de conhecer a Nova Zelândia e a Califórnia, né. Acho que é o sonho da maioria das pessoas que eu conheço. (Fernanda)

Embora possamos compreender a menção às cidades de Nova York, Miami e ao estado da Califórnia como partes importantes dos Estados Unidos (principalmente em aspectos financeiros, culturais e artísticos), observamos a possibilidade de compreensão errônea acerca desses centros, por parte dos alunos. Essa interpretação confusa sobre cidades, estados e países pode ser justificada diante da superficialidade com que essas informações são transmitidas em filmes e seriados (com os quais os alunos afirmam ter contato), bem como diante da escassez de atividades, na aula de LI, que propiciem reflexão até mesmo sobre o aspecto concreto e visível da cultura-alvo.

Ressaltamos que o equívoco entre cidades / estados e país verificado no discurso dos alunos não indica responsabilidade dos mesmos. Se considerarmos que esses depoimentos foram concedidos por alunos de LI em **nível avançado**, podemos vislumbrar a abordagem precária (ou ausência de abordagem) da cultura-alvo nas aulas de LI.

Existe, nas muitas etapas que compõem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira – e nisso incluímos planejamento, professores, coordenadores, material didático e avaliação – a necessidade de auxiliar o aluno a orientar-se na cultura-alvo, tanto em termos objetivos, com estudo de informações concretas, quanto por meio de propostas que contemplem aspectos comportamentais e a relação língua-cultura. Em nosso ver, privar o estudante da orientação na cultura-alvo é tão (ou mais) preocupante que privá-lo do aprendizado da competência linguístico-comunicativa.

3.1.2.2 Estereótipos contemporâneos

Atualmente, além dos estereótipos tradicionais sobre a cultura norte-americana, muitos outros tem surgido decorrentes da relativamente recente administração do governo norte-americano, personificada na figura de George W. Bush, e das políticas e medidas adotadas em seu governo.

No contexto sócio-político atual, a imagem da cultura norte-americana desenvolvida por aprendizes de LI é repleta de negativismos e depreciações, consequência da constante presença dos Estados Unidos em noticiários, documentários e outros veículos da indústria do entretenimento atrelando o país a eventos como guerras e outros conflitos, especialmente com países do Oriente Médio. Tais imagens negativas, nem sempre precisas, contribuem, ao longo do tempo, para o desenvolvimento de estereótipos culturais contemporâneos.

3.1.2.2.1 Estereótipos de conotação negativa

O próximo quadro⁹¹ ilustra alguns estereótipos negativos sobre a cultura norte-americana mencionados pelos alunos-participantes. Os números na extremidade de cada barra de valor representam o número total de vezes que determinada palavra foi citada ao longo dos questionários e entrevistas.

⁹¹ Ressaltamos que os números em cada “linha” representam o número de vezes que a palavra foi citada, e não o número de alunos que a citou. Optamos por adotar esse procedimento por considerar que o número de alunos era relativamente baixo (17), porém o número de vezes que estereótipos culturais foram expressos nas entrevistas e questionários foi alto, havendo, portanto, a necessidade de destacar esses números expressivos.

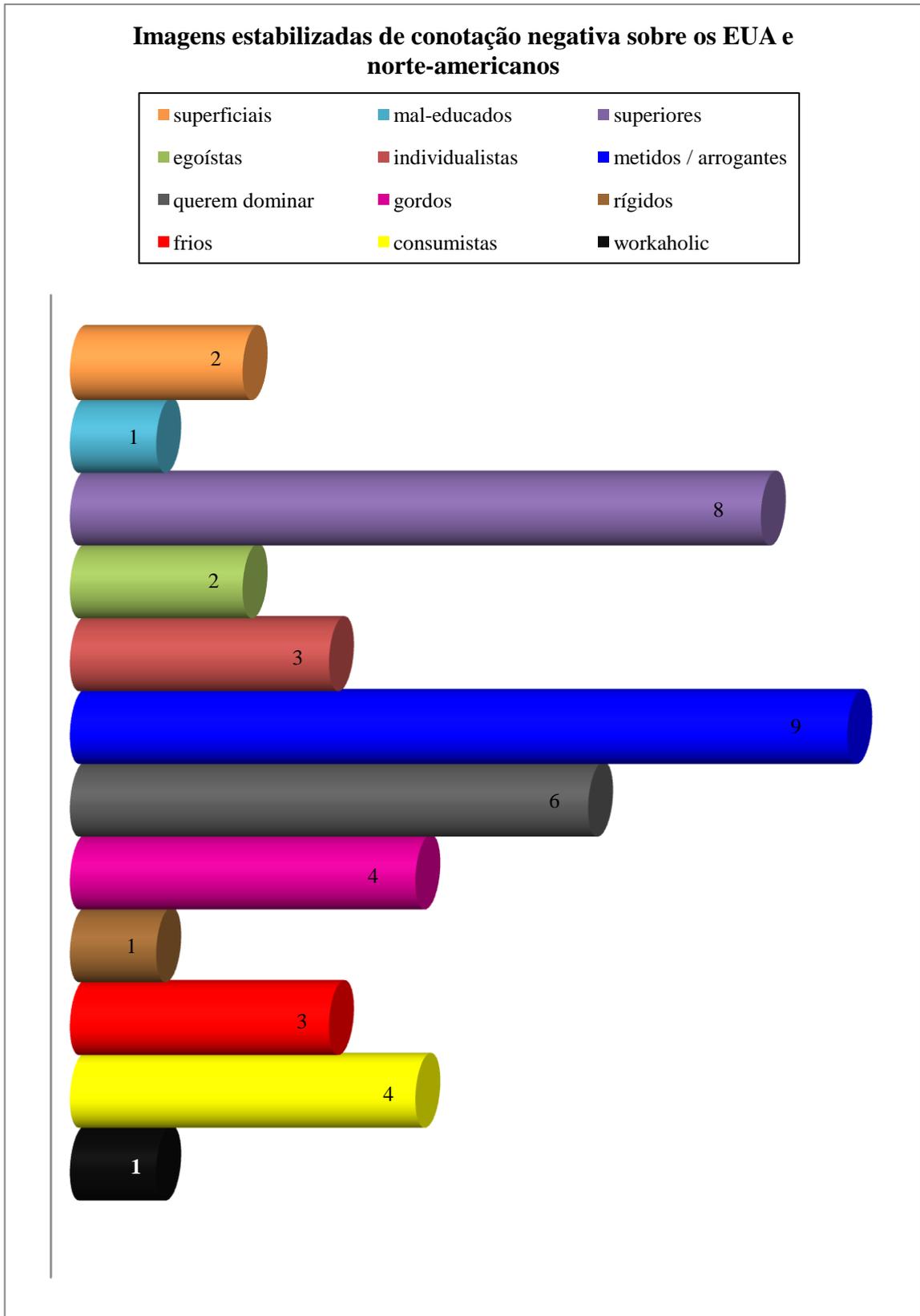


Gráfico 9 – Estereótipos negativos sobre os EUA

Por meio dos relatos dos alunos-participantes, percebemos que estereótipos que classificamos, neste estudo, como contemporâneos são mais frequentes do que aqueles que chamamos de tradicionais. Compilamos todas as menções negativas à cultura dos Estados Unidos e ao seu povo, e chegamos ao alto número de 12 adjetivos diferentes que podem ser classificados como pejorativos.

A justificativa para esses estereótipos é decorrente de vários processos, desde a comparação da cultura-alvo com a cultura de referência, como já discutimos no item anterior, como a influência de televisão e filmes, por exemplo.

Em estudo sobre estereótipos no ensino de línguas, Andri e Caira (2003) investigaram a existência de preconceitos sobre várias culturas, entre elas, a norte-americana. Por meio de questionários, obtiveram a seguinte resposta de seus alunos:

Língua inglesa: existem muitos povos que a falam, mas os norte-americanos, sendo os mais relevantes socialmente, são os mais citados. São vistos geralmente como prepotentes e imperialistas. Como individualistas, materialistas, ignorantes (do tipo não sei, não quero saber e tenho raiva de quem sabe) dos assuntos externos a eles, nacionalistas. (p. 344)

Os dados de Andri e Caira (2003) são bastante similares àqueles obtidos neste estudo, confirmando que a imagem existente entre os aprendizes de LI a respeito da cultura norte-americana é majoritariamente negativa, com uso de termos como “arrogantes”, “individualistas” e “consumistas”. Tais rótulos também foram citados pelos participantes deste trabalho, e esses dados serão expostos ao longo deste item.

Das imagens estabilizadas negativas apresentadas, chamou-nos a atenção a grande incidência de alunos mencionando a “superioridade” dos Estados Unidos. Com base nos relatos dos estudantes, podemos notar que eles não se referem a uma possível superioridade do país em uma determinada área, mas ao “desejo de ser superior aos outros”, como ilustram os seguintes trechos.

Então, acho que tem aquela sensação... une as duas coisas, né: situações que a gente vê em filmes que a gente gostaria de conhecer, mas tem aquele lado assim, que eles acham que são super avançados e melhores que todo o resto do mundo. (Jorge)

É interessante notar que dos 9 alunos entrevistados da escola “A”, apenas um deles, Jorge, mencionou o suposto desejo de superioridade dos norte-americanos. Esse aluno,

embora tenha apontado a possível existência de cidadãos norte-americanos que acreditam ser “mais avançados e melhores que todo o resto do mundo”, consegue refletir sobre essa questão de forma equilibrada.

Inicialmente, ao descrever suas impressões sobre a cultura dos Estados Unidos, ele aponta um contexto dúbio: imagens provenientes de filmes e, conseqüentemente, positivas, que o leva a ter vontade de conhecer o país; e imagens negativas relativas ao desejo de superioridade.

Após relatar algumas imagens negativas sobre a cultura-alvo, o aluno pondera:

Então tem um pouco dessa implicância, mas eu gosto do estilo de música que vem de lá, dancei o estilo de dança que veio de lá. Então eu gosto de algumas situações porém não gosto de outras. Então quando eu escuto falar “Estados Unidos” eu me lembro de boas situações, como música, dança, porém outras situações como “tentar controlar o mundo inteiro”, tentar explorar países pequenos. (Jorge)

Apesar do estereótipo de cidadãos norte-americanos como “dominadores”, isto é, “querem controlar o mundo inteiro”, o estudante ressalta pontos positivos, afirmando que se recorda tanto de coisas boas quanto de coisas ruins quando pensa a respeito desse país e sua cultura.

A situação apontada pelo participante representa o oposto de um estereótipo unidimensional: imagens enquadram-se ou entre o pólo do bom, ou entre o pólo do mau / ruim. Como revela Jorge, é possível que traços positivos e negativos coexistam em um mesmo âmbito, não havendo, portanto, necessidade de extremismo.

Pautando-nos no relato desse aluno-participante, percebemos, nos relatos de outros alunos, a ausência de justificativas para o estereótipo de norte-americanos como “controladores” e “exploradores de países pequenos”. Os participantes que ressaltaram essa característica não apontaram argumentos concretos para essa opinião, como ilustra o seguinte trecho:

Eu não concordo muito com o estilo deles. Acho que eles querem ser mais que os outros, eles pensam em dominar o mundo inteiro, eles acabam impondo as ideias deles, meio que por baixo, assim, mas eles acabam impondo. (Tatiana)

A participante Tatiana revela não concordar com o estilo dos norte-americanos devido à sua postura dominadora. Segundo ela, “eles” conseguem impor suas ideias “meio que por baixo”. Lamentamos o fato de não termos questionado a participante acerca do uso dessa expressão. É possível que indagando, poderíamos ter obtido informações mais precisas e detalhadas a respeito de sua intenção ao apontar essa justificativa aparentemente subjetiva. Ainda assim, é relevante notar a presença dessa imagem em diversos relatos, porém isenta de fundamentação objetiva.

O participante Roberto também aponta o fator “imposição” como fundamental para a sua “antipatia” pelos Estados Unidos

(...) E eu não gosto muito dos Estados Unidos. O idioma é porque, a forte influencia que eles têm no mundo todo fez com que eles conseguissem inclusive impor o inglês como idioma universal, como língua universal. Mas eu não tenho essa curiosidade porque eu acho que eles são muito... é um país muito soberbo, que se acham que é imponente, que já nem é tanto. Então isso me causa um pouco de antipatia por eles. (Roberto)

A imposição mencionada por Roberto é associada à língua inglesa e ao fato de seu aprendizado ter se tornado essencial em praticamente todo o mundo. Esse cenário revela, para o aluno-participante, uma certa “soberba” dos Estados Unidos. Ainda que possamos compreender o ponto de vista do participante no que tange à importância da LI atrelada ao poder econômico e político que os Estados Unidos possuem, devemos destacar que a LI não é o idioma materno apenas de norte-americanos, mas também de ingleses, australianos, canadenses, entre muitos outros. Esses, no entanto, raramente são mencionados pelos alunos.

Nesse sentido, a importância da LI no mundo atual não nos parece ter sido *imposta* por um ou outro país. Parece-nos que o aprendizado dessa língua se faz necessário diante da necessidade de comunicação intercultural que, inevitavelmente, ocorre em inglês, certamente devido à importância atribuída a essa língua devido às relações de poder exercidas entre os países que a tem como língua materna.

É válido salientar que não consideramos essas imagens como falseadas. Não pretendemos dizer que a impressão dos norte-americanos como “dominadores”, “controladores” e “exploradores” é irreal, da mesma maneira que não sugerimos que essas imagens são precisas. Apenas destacamos que tais imagens pejorativas não são acompanhadas de justificativas plausíveis que nos auxiliariam a compreender sua origem e desenvolvimento.

Nesse estado, imagens estabilizadas livres de embasamento tornam-se estereótipos, pois perpassam o radicalismo e invariavelmente acarretam **generalizações** e / ou **simplificações**.

O participante Marcos reconhece que a generalização é frequente quando se trata de caracterizar os Estados Unidos. Após dizer que considera a cultura desse país como “chata”, ele justifica:

E por que você acha que os americanos parecem chatos?

Pelo que eles fazem com o resto do mundo né, então você acaba generalizando. Você acaba dizendo que eles são metidos, querem dominar todo mundo. Você acaba levando isso pras pessoas também. (Marcos)

Novamente, a noção de “controle” e “dominação” é mencionada por um aluno, seguida de generalização, a qual o próprio participante reconhece. Notamos que embora utilize a pessoa do discurso “você”, o participante refere-se a si mesmo. Embora ciente da generalização, ele não consegue evitá-la, e concorda com a mesma.

Nesse trecho, notamos, também, a menção dos adjetivos “metidos” e “arrogantes”, em referência aos cidadãos norte-americanos, como podemos observar no discurso do participante Gustavo:

Um país um tanto quanto arrogante, as pessoas meio que com pouca cultura geral e não tão preocupadas com o futuro da comunidade. É o que eu penso. (Gustavo)

Essa característica apresentou-se bastante frequente em nossa compilação de imagens estabilizadas negativas. Consideramos que essa frequência seja fruto de um ciclo: influenciados por meios de comunicação ou prejudicados pela insuficiência de educação intercultural na aula de LI, os aprendizes tecem comentários, por vezes julgamentos, sobre a cultura-alvo; sem apresentar argumentação de base concreta que justifique essas caracterizações, estereótipos (geralmente negativos) surgem, e como consequência, outros derivam daqueles originais. O quadro 12 ilustra esse ciclo.



Figura 2 - Ciclo de desenvolvimento e manutenção de estereótipos culturais

O mesmo processo de generalização e simplificação está presente em outros trechos de outros participantes:

Um país nacionalista desenvolvido com uma população prepotente e arrogante. (questionário)

I think that Americans feel superior to other nationalities, most important masters of the world. (questionário)

Eles são consumistas, antipáticos, e a maioria deles se acham os melhores do mundo. (questionário)

I think they are selfish and that they think they are the Best people in the world.

(questionário)

My general impression is that they are arrogant and they think that are better than the others. (questionário)

I never talk with a North American person, but when I see them on TV, I think they are stuck up. (questionário)

As imagens estabilizadas apresentadas são provenientes dos questionários preenchidos pelos alunos-participantes. No momento de análise dos dados, após a aplicação dos questionários, notamos que não havíamos solicitado que os alunos se identificassem. Esse fato consistiu uma falha em nosso processo de coleta de dados, pois consideramos que seria proveitoso triangular as informações sobre estereótipos culturais obtidas por meio dos questionários com os depoimentos obtidos nas entrevistas. Isso nos permitiria verificar contradições ou volubilidade nas respostas.

Embora consideremos que essa falha não tenha prejudicado a triangulação total dos dados deste trabalho, admitimos que o uso de questionários com identificação teria sido benéfico e propiciaria maiores desdobramentos para o decorrer da análise de dados.

Como apontam os dados, muitos estudantes de LI retratam a cultura dos Estados Unidos e seu povo por meio de adjetivos pejorativos e isentos de embasamento, invariavelmente estendendo características / comportamentos depreciativos a todos os habitantes desse país. A ocorrência de estereótipos culturais calcados nos princípios de generalização e simplificação parece revelar a falha do processo de ensino-aprendizagem de LE em abordar aspectos culturais de forma relevante, aprofundada e atrelados à língua. Portanto, concordamos com o encaminhamento sugerido por Barbosa (2009):

Trata-se de estabelecer um processo metodológico que abandone as visões estereotipadas do país, baseadas sobretudo em impressionismos simplificadores das suas realidades sociológicas, históricas, antropológicas e culturais. Esta é, a nosso ver, uma necessidade concreta diante dos riscos, sempre presentes, de se tomar como base generalizações capazes de reforçar estereótipos calcados, na sua grande maioria em exotismos, sem levar em conta a pluralidade e a diversidade sócio-cultural e étnico-racial (...). (p. 05)

Ressaltando que a reflexão de Barbosa (2009) foi desenvolvida sobre estudos de Português como Língua Estrangeira, e portanto, sua crítica aplica-se originalmente à abordagem superficial da cultura do Brasil (geralmente retratado com foco em suas tipicidades: *carnaval, futebol, samba, Rio de Janeiro*) em materiais didáticos, consideramos que o mesmo processo metodológico de problematização de estereótipos deve ser pensado para o ensino de LI.

Nesse caso, tanto materiais didáticos como a presença constante dos Estados Unidos em veículos da indústria de entretenimento enfocam aspectos simplificadores da cultura norte-americana, como *New York, Disney, Hollywood* e etc., somados, ainda, aos estereótipos comportamentais (“egoístas”, “superiores”, “dominadores”) não-problematizados em sala de aula. A abordagem da cultura dos Estados Unidos isenta de exotismos e estereótipos faz-se ainda mais necessária nesse contexto, no qual tanto ações em sala de aula quanto fontes externas à mesma negligenciam reflexão sobre pluralidade e diversidade sócio-cultural, como menciona Barbosa (2009).

Avaliando os dados obtidos sob o viés da Psicologia, não encontramos ocorrência de estereótipos com base em sentimento de pena⁹², provavelmente porque não questionamos os alunos acerca da cultura e questões de outros países além dos Estados Unidos e Brasil. Por outro lado, identificamos alguns estereótipos com base em inveja⁹³, ainda que estes tenham sido poucos.

A gente acha que deve ser uma cultura mais evoluída, né, (...). São mais frios, mas o que mostram geralmente é o lado bom, a gente nunca vê o lado ruim. Só passa o lado bom. Acho que em termos de qualidade de vida também tem diferente. Lá, a qualidade de vida é melhor que a nossa. Todo mundo tem o carro do ano, moram naqueles casarões, sobrados, com sótão, então a gente tem curiosidade de saber como que é né. (César)

O participante César ressalta os pontos que considera positivos na sua percepção dos Estados Unidos: a qualidade de vida, os carros novos, as casas grandes, além de classificar a cultura-alvo como “evoluída”. Nesse sentido, identificamos que o participante reconhece a competência dos norte-americanos, que os leva à possibilidade de possuir carros, casas e boa qualidade de vida. No entanto, apesar de considerá-los “evoluídos”, o participante aponta o contraste no aspecto comportamental: são frios.

⁹² *Pitying prejudice.*

⁹³ *Envious prejudice.*

Nesse caso, observamos o embate entre as noções de competência e receptividade que sustentam estereótipos ambivalentes. Como postula a literatura, e como ilustra o trecho do participante César, a competência é exaltada e ao mesmo tempo contrastada com ausência de receptividade e / ou afetividade.

Salientamos, ainda, o uso do termo “curiosidade”. Embora o participante acredite que norte-americanos sejam frios e que o “lado ruim” nunca é mostrado, ele ainda demonstra curiosidade em conhecer o país e sua cultura. Apesar do ponto negativo de “curiosidade cultural”, provavelmente despertada pela abordagem simplificadora de cultura em sala de aula, destacamos o desejo do participante de conhecer melhor a cultura-alvo. Essa vontade deve ser estimulada e utilizada em prol da sensibilização cultural do aluno em atividades que não apenas forneçam informações sobre a cultura do Outro, mas que ajudem os aprendizes a orientar-se na mesma, e assim, conhecê-la de forma mais aprofundada.

Outra ocorrência de estereótipo fundamentado na ambivalência de competência e receptividade pode ser observada no trecho seguinte:

Eles são um pessoal mais gordo, que tem visão muito mais industrial das coisas, e meio que workaholic, só pensam em trabalho. (André)

Nesse caso, o aluno-participante menciona explicitamente fatores relacionados à competência e comumente associados à “superioridade” dos norte-americanos: “workaholic”, “visão muito mais industrial”, “só pensam em trabalho”. Notamos, todavia, que essas impressões são descritas (implicitamente) de maneira negativa.

O uso do termo “workaholic”, acompanhado da explicação “só pensam em trabalho” revela que embora os cidadãos norte-americanos sejam bastante envolvidos em questões econômicas e comerciais, isso não necessariamente implica um bom retrato dessa sociedade, cujos cidadãos são frios, como generalizam alguns alunos. Assim, o aspecto competência (visão industrial) é contraposto ao fator receptividade (norte-americanos são frios), constituindo estereótipo ambivalente.

A competência dos Estados Unidos no âmbito econômico e comercial também obteve destaque nas justificativas oferecidas pelos alunos quando questionados se gostariam de viajar para esse país. Dos 17 alunos-participantes desta pesquisa⁹⁴, apenas 1 revelou que não possuía desejo de visitar os Estados Unidos. Os 16 que afirmaram ter desejo de conhecer

⁹⁴ Todos responderam os questionários.

esse país apresentaram diversas justificativas para tanto. O seguinte quadro ilustra as razões apresentadas pelos alunos:

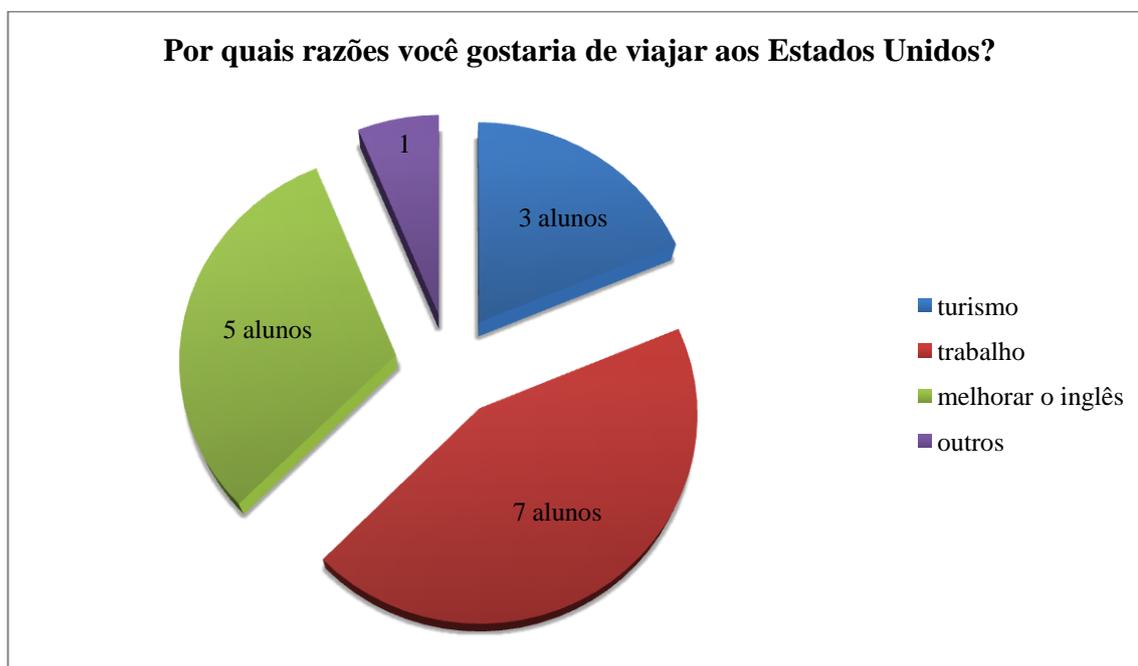


Gráfico 10 – Justificativas para o desejo de viajar aos EUA

O quadro revela que a maior parte dos alunos gostaria de visitar os Estados Unidos para fins de trabalho; grande parte dos estudantes aponta o aperfeiçoamento da língua-alvo como objetivo principal para viajar aos Estados Unidos; para apenas 3 alunos o propósito da viagem seria turismo. Apenas 1 aluno não apresentou justificativa semelhante a dos outros participantes. Esse aluno justifica seu desejo de viajar aos Estados Unidos da seguinte forma:

I'd like to visit USA to work and save money to go to Europe. (questionário)

Para esse participante, o propósito de viajar aos Estados Unidos não seria conhecer a sua cultura ou outro objetivo relacionado especificamente a esse país, mas usufruir das muitas oportunidades de emprego disponíveis que lhe renderiam sustento financeiro suficiente para que pudesse, então, visitar a Europa. Por meio de seu relato, percebemos que a Europa constitui o ambiente o qual o participante realmente deseja conhecer; os Estados Unidos representariam, nesse caso, uma “ponte” para atingir esse objetivo.

Como já avaliamos, dos estereótipos negativos apresentados sobre cidadãos norte-americanos, os que se sobressaíram em relação aos outros foram “superiores” (8

menções), “arrogantes / metidos” (8 menções) e “querem dominar o mundo” (6 menções). As percepções de norte-americanos como “consumistas” e “gordos” obtiveram 4 menções.

Nos relatos dos alunos por meio das entrevistas e em suas respostas aos questionários, identificamos 3 menções ao suposto “individualismo” e “frieza” dos norte-americanos. O seguinte trecho do participante Fábio ilustra esse tipo de caracterização:

Em relação mais ao individualismo, são pessoas mais recatadas e tal, mas também é essa coisa de ser mais individual, você não vê uma integração. Pelo menos é isso que eu vejo nos filmes, cada um separado, cada um no seu quintal. (Fábio)

Novamente, notamos que a percepção de norte-americanos como “individualistas” é baseada em filmes, que segundo o participante, retratam os cidadãos dos Estados Unidos como “separados, cada um no seu quintal”. Essa impressão constitui estereótipo devido à generalização da noção de “individualismo” atribuída a todos os membros da sociedade com base nas imagens e informações transmitidas por filmes, como indica o participante.

Notamos que Fábio associa esse estereótipo à noção de “recatados”, característica que, aparentemente, não é descrita de maneira negativa. Embora o participante não teça comentários radicais a partir de sua caracterização inicial, consideramos que a palavra “individualista” possui carga pejorativa. É possível que o participante tenha apenas apontado um traço “neutro” do comportamento de cidadãos norte-americanos. No entanto, a ausência de maiores argumentos que justifiquem essa caracterização, e principalmente o teor generalizado do discurso de Fábio nos levam a crer que a associação de “individualismo” com “Estados Unidos” constitui estereótipo cultural.

Tannen (1986) reflete sobre essa peculiaridade que considera ser inerente aos norte-americanos:

Os Estados Unidos, como uma nação, glorifica a individualidade, especialmente para os homens. (...) Muitos americanos, especialmente (mas não apenas) americanos homens, colocam mais ênfase em sua necessidade por independência e menos ênfase em sua necessidade por envolvimento social.⁹⁵ (p. 32)

⁹⁵ America as a nation has glorified individuality, especially for men. (...) Many Americans, especially (but not only) American men, place more emphasis on their need for independence and less on their need for social involvement.

A autora resgata o histórico social do povo norte-americano a fim de encontrar justificativas para a individualidade que considera típica a esse / desse país. Segundo ela, essa característica é decorrente da tendência que (geralmente) os homens norte-americanos têm de sair de seus lares quando ainda são jovens em busca de oportunidades de estudo, trabalho e viagens. Desde muito cedo, eles aprendem a lidar com independência com mais naturalidade, em detrimento da busca por envolvimento social.

A descrição desse cenário nos parece bastante precisa, pois nos oferece uma visão isenta de radicalismos e generalizações – que conduziram à estereotipia. Complementarmente, o trecho da autora nos permite compreender o comportamento de alguns cidadãos norte-americanos pautados na característica *individualidade*, e não *individualismo*; este invariavelmente usado com carga pejorativa para descrever o comportamento de alguns norte-americanos.

Explicações como a de Tannen (1986) auxiliam a problematizar estereótipos culturais e, portanto, deveriam ser inseridas no contexto de ensino-aprendizagem de LE, não somente na forma de “curiosidade cultural”, como comumente ocorre em materiais didáticos voltado para o ensino de LE, mas atreladas ao desenvolvimento de todos os componentes que sustentam a competência comunicativa. Em atividades visando o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, reflexões e discussões poderiam ser propostas com base, por exemplo, na descrição de Tannen (1986).

Não podemos esperar que, sozinhos, nossos alunos desvencilhem-se de estereótipos e preconceitos muitas vezes fossilizados, sustentados por anos de contato geralmente superficial com a cultura-alvo. Apresentando razões para a existência de determinadas características culturais, é possível que estereótipos sejam problematizados e o alcance da sensibilização cultural – objetivo de qualquer educação que se queira intercultural – torne-se possível.

3.1.2.2.2 Estereótipos sem carga avaliativa explícita e / ou de conotação positiva

Em meio à grande quantidade de estereótipos negativos revelados por meio das entrevistas e questionários, os alunos-participantes mencionaram algumas características desprovidas de teor pejorativo ou ofensivo. Ressaltamos que o uso da palavra “neutra” nos

parece pouco apropriado para abordar cultura e para estudá-la em quaisquer de suas dimensões. Portanto, empregamos a expressão “estereótipos sem carga avaliativa explícita” para descrever características não-negativas, atentando para a ideia de que isso não implica, necessariamente, caracterização positiva.

O quadro a seguir apresenta algumas palavras sem carga avaliativa explícita e / ou positivo associadas aos Estados Unidos e sua população:

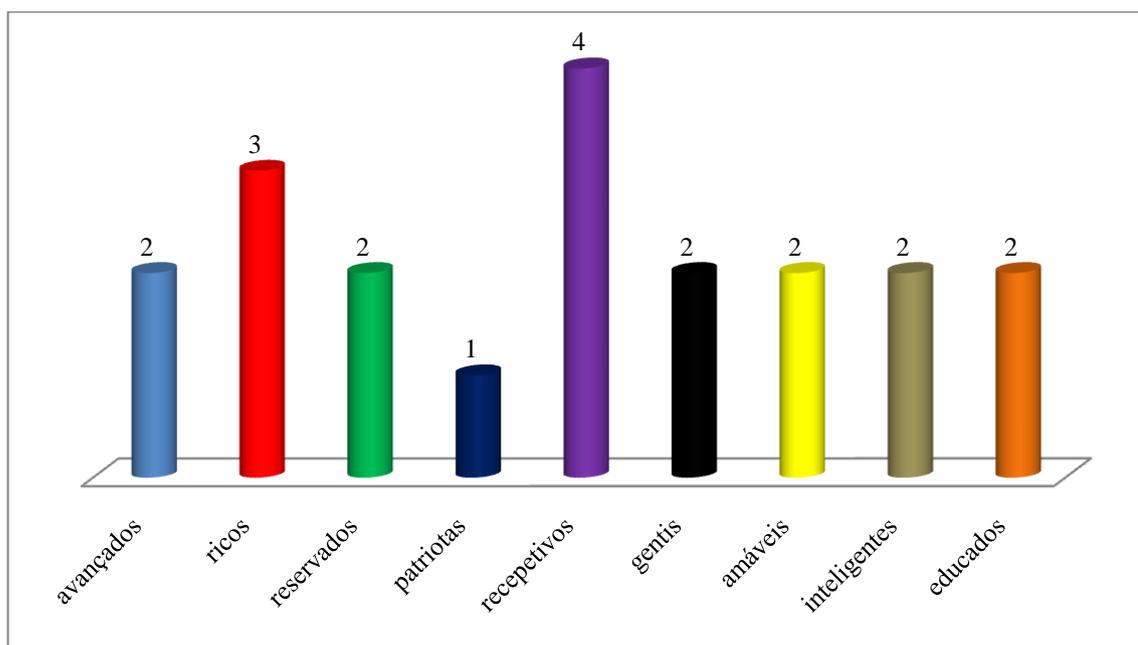


Gráfico 11 – Estereótipos não-negativos sobre os EUA

Em comparação à quantidade de estereótipos negativos associados à cultura dos Estados Unidos, o número de adjetivos positivos citados para descrever norte-americanos foi menor. Considerando o número de menções a adjetivos positivos e / ou sem carga avaliativa explícita, o número total também é consideravelmente menor em comparação àquele referente a estereótipos negativos. Isso nos leva a crer que no atual momento sócio-histórico, ainda que alguns aprendizes de LI demonstrem ser capazes de ponderar e tecer comentários culturalmente sensíveis em relação aos Estados Unidos, a maior parte dos estudantes associa esse país a características negativas.

É relevante apontar que todas as menções positivas e / ou sem carga avaliativa explícita à cultura dos Estados Unidos foram feitas por participantes que já tiveram contato com norte-americanos, tanto em viagens quanto em eventos internacionais que propiciaram interação intercultural. O quadro a seguir apresenta dados a esse respeito:

Número total de alunos	
17	
Alunos-participantes que já tiveram contato com norte-americanos	
Escola “A”	Escola “B”
5	0

Quadro 10 – Participantes que já tiveram contato com norte-americanos

Dos 17 alunos participantes deste estudo, apenas 5 alegaram ter interagido com norte-americanos; todos os 5 são provenientes da Escola “A”, o que ratifica o nível socioeconômico mais elevado dos estudantes dessa instituição. Desses 5 participantes, 4 viajaram para os Estados Unidos (Isabel, Ana, André e Rodolfo⁹⁶), ao passo que 1 (Júnior) atuou como intérprete em um evento e, portanto, teve contato com norte-americanos em contextos brasileiros.

Apresentamos as percepções de 3 desses participantes mencionados:

Aquela imagem que todo mundo tem, que eles são meio egoístas, que eles se acham superiores. Mas quando eu fui pra lá eu não senti isso assim, realmente. Mas essa é a primeira imagem que vem na minha cabeça, né. Mas quando eu fui pra lá não, não achei que eles se sentiam muito superiores, achei que foi normal, que foi bem tranquilo. (Isabel)

Bom, pelos americanos que eu conheço, eu vejo os Estados Unidos com um lugar muito aconchegante. Os americanos que eu conheço sempre me trataram muito bem, eu já fui intérprete no Brasil de americanos que foram na minha cidade. E eles sempre foram bem receptivos comigo, não me menosprezaram por ser brasileiro ou por ter ido pra fora, mas a imagem que eles me passaram foi essa: de um lugar bem legal, bem receptivo. Agora, a imagem que a televisão passa acaba sendo um pouco diferente do que eles me mostraram. Eu prefiro acreditar nos Estados Unidos feito das pessoas, o que eu conheço. (Júnior)

⁹⁶ Tempo de exposição: Isabel passou duas semanas nos Estados Unidos; Ana viajou diversas vezes aos EUA, sempre em férias; André e Rodolfo viajaram ao país como parte de um programa de trabalho nas férias, que dura 3 meses.

Acho que a maioria das pessoas pensa que eles são assim, frios, mas acho que não tem nada a ver. Eles são bem receptivos, e eles gostam de compartilhar da cultura deles com outras pessoas, são bem educados. As pessoas que eu conheci não pareciam arrogantes, mas pode ser que tenha. Pelo menos as que eu conheci pareciam super gentis. (Ana)

Nos três relatos apresentados, verificamos um padrão comum: os participantes descrevem os norte-americanos que conheceram de forma positiva, porém reconhecem que a imagem cultivada por muitos brasileiros é diferente, ou seja, incide majoritariamente sobre aspectos negativos, como “frieza”, “arrogantes”, “egoístas”, “superiores”, conforme destacamos nos trechos sublinhados.

Ao indagarmos os alunos-participantes acerca das impressões que tinham sobre os Estados Unidos e sua população, imagens negativas eram mencionadas espontaneamente e, às vezes, de imediato, como ilustram os depoimentos de Isabel e Ana. O participante Júnior, embora inicie seu relato descrevendo os pontos positivos dos norte-americanos com os quais teve contato, salienta que a imagem comum não é, geralmente, aquela que ele descrevera. Os outros participantes que não mencionaram aspectos positivos sobre os Estados Unidos também apresentaram imagens estabilizadas negativas com rapidez, logo após os questionarmos.

A rapidez que notamos nos momentos de respostas às nossas questões investigativas nos leva a crer que imagens negativas sobre os Estados Unidos sobrepõem-se às positivas, e permeiam o imaginário social comum da maioria de estudantes brasileiros. É fato que após iniciarem seus relatos, alguns participantes ponderaram e apresentaram impressões positivas, porém somente uma pequena parcela dos alunos-participantes apresentou essa postura.

Essa sistemática de caracterização negativa espontânea e imediata constitui um indício de que as imagens negativas apresentadas pela maioria dos alunos podem ser consideradas estereótipos. Notamos, nos casos de estereótipos mencionados rapidamente, a ocorrência de uma composição semântica pré-existente (BARDIN, 1977), isto é, imagens estabilizadas presentes no imaginário dos alunos e apresentadas sem justificativas, originando estereótipos negativos.

Ressaltamos que os relatos de Isabel, Júnior e Ana destacam aspectos não-negativos dos Estados Unidos fundamentados no contato que esses participantes tiveram com norte-americanos. Nesse sentido, entendemos que a experiência de contato com falantes

nativos da LE é extremamente benéfica, como ilustram os depoimentos de Ana, Isabel e Júnior.

Salientamos, todavia, que o contato com falantes nativos da língua-alvo não deveria ser visto como *imprescindível* para a sensibilização cultural; se assim fosse, nossa crítica à ausência de problematização cultural e reflexão sobre diferenças culturais na aula de LE perderia o sentido.

Defendemos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas não deveria “formar falantes de outros idiomas”, mas desenvolver cidadãos sensíveis à diversidade étnico-racial e pluralidade sócio-cultural inerente a qualquer cultura, seja ela do Outro ou do Eu. Um ensino inclusivo e abrangente, além de contribuir para a sensibilização cultural, ajudaria a problematizar a crença de que cultura (e, conseqüentemente, língua) só se aprende no exterior.

Assim, interação com falantes nativos da língua-alvo é válida e pode ser produtiva, porém não deve ser a única possibilidade para problematização de estereótipos.

Consideramos, portanto, que em toda cultura diferente, e até mesmo em todo grupo diferente inerente a uma mesma cultura, haverá aspectos positivos, negativos e sem carga avaliativa explícita. Assim como a cultura-alvo possui hábitos e comportamentos geralmente considerados “ruins”, a cultura-materna de um aprendiz de LE também possui características não usuais sob a perspectiva de um estrangeiro. Nesse sentido, importante é a compreensão de que distinções não implicam extremos bons ou ruins, mas apenas diferentes.

3.1.3 Cenário bilateral de identificação com a cultura-alvo: Estados Unidos *versus* outros

Os dados obtidos por meio de entrevistas e questionários revelaram um “cenário bilateral” de países falantes de inglês como língua materna: em um pólo, Estados Unidos; em pólo oposto, outros países falantes de LI. Ao mesmo tempo em que grande parte dos alunos-participantes deste estudo aponta despreço à cultura norte-americana, os mesmos aprendizes apresentam desejo de conhecer a cultura de outros países.

O cenário de resistência de aprendizes de LI aos Estados Unidos, sua cultura e seu povo, propiciou a emergência de outros países como preferenciais em prováveis casos de estudo e / ou trabalho no exterior, somando-se a esses países a ausência de estereótipos negativos que constituam obstáculos para o aprendizado e conhecimento de sua cultura.

Em resposta à pergunta “Você já viajou para algum país cuja língua inglesa é a língua materna? Se não, você gostaria? Para qual?”, feita durante as entrevistas, obtivemos os seguintes dados:

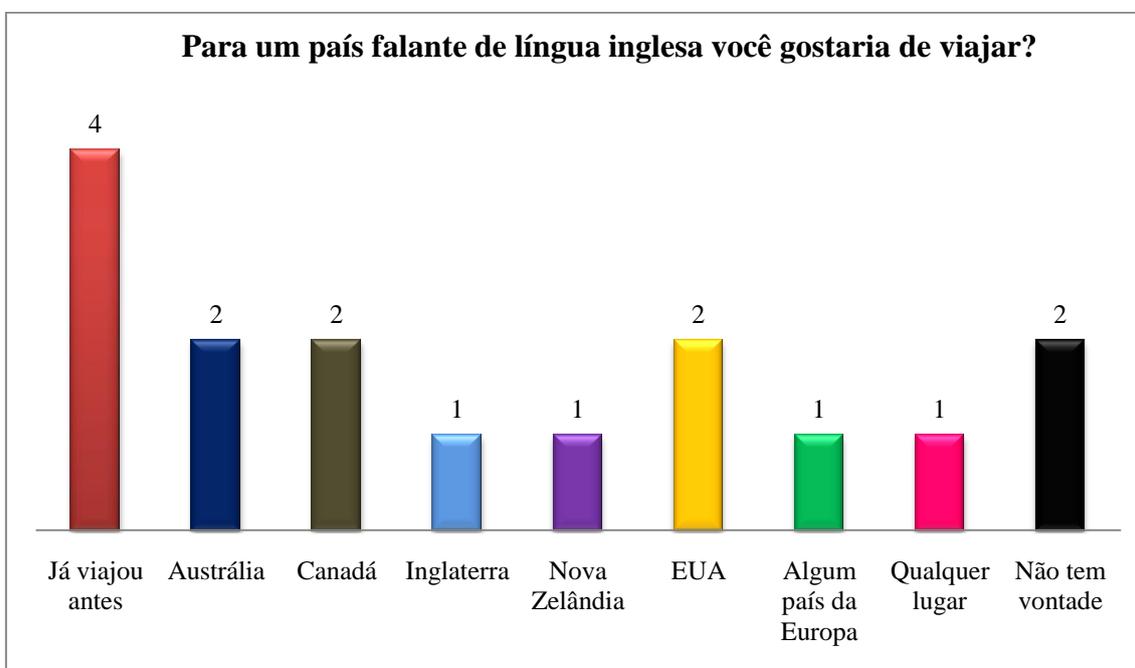


Gráfico 12 – Locais visados por aprendizes de LI para viagens

Com base nesse quadro, notamos que 4 alunos já tiveram a oportunidade de viajar para um país cuja língua materna é o inglês (esses alunos viajaram aos Estados Unidos); Austrália e Canadá surgem como os países mais procurados por estudantes de LI, assim como os Estados Unidos, mencionados por 2 alunos.

Apesar de notarmos que 2 alunos mencionaram desejo de visitar os Estados Unidos, a soma de todos os outros alunos-participantes que mencionaram outra opção (excluimos, nesse raciocínio, os 4 alunos que já conheceram os EUA), chega a 10.

Ao indagarmos razões por mencionarem outros países, os alunos disseram:

Austrália

- *Mais Austrália. Mais pelas paisagens, são mais interessantes, tem muito turismo de esportes radicais né. (Gustavo)*
- *Gostaria de viajar para os países de língua inglesa, mas de clima quente, especificamente a Austrália, que tem um clima parecido com o Brasil. (Jorge)*

Nos casos em que mencionaram a Austrália, os alunos-participantes não apresentaram comparações desse país com os Estados Unidos. O aluno Jorge revelou desejo de conhecer a Austrália devido à semelhança do clima desse país com aquele vivido no Brasil. Estereótipos não foram criados.

Sobre o Canadá, obtivemos as seguintes justificativas:

Canadá

- *Eu gostaria sim, pro Canadá, porque acho que é um país bem desenvolvido, e eu gostaria de ver a neve, e lá deve ser muito bonito. (Juliana)*
- *Assim, eu gosto muito do Canadá. Não tenho muito uma justificativa, mas o Canadá eu acho que... o lugar parece ser bem legal, diferente. Acho que Estados Unidos e Inglaterra, de tanto ouvir, parece que ficou meio batido pra mim. Canadá ainda tem muita coisa pra descobrir, eu acho. (Júnior)*

Nesse caso, o participante Júnior revela ter vontade de conhecer o Canadá devido ao que pode ser compreendido como “certa banalização” de países como Estados Unidos e Inglaterra. Consideramos que embora o aluno tenha feito comparações, não houve estereótipos culturais, pois não notamos a ocorrência de extremismos ou caracterizações sem fundamentação.

Sobre a Inglaterra, a justificativa foi:

Inglaterra

- *A Inglaterra, com certeza. Porque os Estados Unidos parece que tem uma cultura tão chata, e a Inglaterra fica na Europa, tem bastante coisa ali do lado. (Marcos)*

Nesse trecho, notamos que a opção pela Inglaterra em uma possível visita a um país cuja LI é a língua materna é unicamente pautada na premissa de que a cultura dos Estados Unidos é “chata”. Considerando isso, o participante Marcos afirma preferir a Inglaterra também devido à sua proximidade de outros países europeus.

Como apontamos anteriormente, imagens negativas associadas aos Estados Unidos parecem estar no imaginário social de aprendizes de LI com frequência; a rápida caracterização da cultura norte-americana como “chata” corrobora nosso dizer. Aparentemente sem justificativas plausíveis, em uma resposta espontânea, Marcos apresenta resistência a essa cultura e apreço à Inglaterra, opção somente justificada com base na localização geográfica.

Acerca da Nova Zelândia, temos:

Nova Zelândia

- *Eu gostaria de conhecer a Nova Zelândia e a Califórnia, né. Acho que é o sonho da maioria das pessoas que eu conheço. (Fernanda)*

Apesar de mencionar, também, a Califórnia como lugar o qual desejaria visitar, consideramos a Nova Zelândia como a “primeira opção” da participante, devido à espontaneidade com que a mencionou. Fernanda não tece estereótipos sobre nenhuma das culturas; apenas justifica o desejo de conhecer ambos os países afirmando que seria “um sonho”.

Dois participantes citaram os Estados Unidos como local que desejariam visitar, se tivessem a oportunidade:

EUA

- *Nova Iorque, Miami, o principal né, que passa em filme geralmente. NY é porque eu canto numa banda e eu acho que eu conseguiria encaixar isso lá. (Gabriela)*
- *EUA. Porque é o que é mais assim... divulgado na mídia, na televisão, então a gente tem curiosidade né. (César)*

Ao longo da entrevista, a participante Gabriela demonstrou apreço à cultura dos Estados Unidos, não tecendo estereótipos negativos ou positivos sobre a mesma, embora tenha reconhecido a existência de percepções negativas referentes aos norte-americanos.

Por meio da justificativa de César, verificamos a influência dos meios de comunicação no desenvolvimento de imagens estabilizadas de cultura, especialmente a dos Estados Unidos. O participante revela “curiosidade” de conhecer esse país principalmente devido à exposição na mídia. Embora não tenha tecido estereótipos culturais, compreendemos que muitas das impressões desse participante acerca dos Estados Unidos provêm do veículo de comunicação com o qual ele mais tem contato: a televisão, que pode contribuir negativamente para o estabelecimento de imagens estabilizadas.

Por fim, avaliamos a justificativa do participante Roberto:

Algum país da Europa

- *Tenho vontade de conhecer algum país que fala inglês ou algum país da Europa, mas não tenho tanta curiosidade de conhecer os Estados Unidos. Eu acho que Estados Unidos é... a divulgação que se faz é mais por lazer, desde Disney até cassinos e etc. Não tanto por cultura. E já na Europa e Inglaterra você tem a origem dessa cultura. Porque os Estados Unidos são frutos de uma cultura né, não é uma coisa que... é uma coisa mais de lazer, não tanto de história. E eu não gosto muito dos Estados Unidos. (Roberto)*

O participante Roberto se baseia em questões históricas para justificar sua preferência por países europeus em detrimento dos Estados Unidos. Notamos que, apesar de apresentar fatos que possam contribuir para sustentar seu ponto de vista, afirmando que as

imagens dos Estados Unidos estão comumente associadas a lazer e não cultura, Roberto finaliza seu relato afirmando que “não gosta muito dos Estados Unidos”. Considerando isso, compreendemos sua justificativa inicial, porém visualizamos estereotipia em relação à cultura norte-americana, **simplificada** ao nível da indústria de entretenimento (Disney, cassinos).

Com base nos relatos avaliados nesse subitem, e também considerando os demais depoimentos já analisados, notamos que a maioria dos alunos não se identifica com a cultura dos Estados Unidos, mas com a cultura de outros países, como aqueles mencionados pelos alunos-participantes.

Kramsch (1993) concebe identidade cultural tanto como uma questão de identificação com a língua estrangeira e como de investimento emocional em seu aprendizado (KRAMSCH, 1993, p. 73)⁹⁷. Tal definição parece bastante válida quando a aproximamos dos alunos participantes deste trabalho. Pertencentes a níveis avançados de aprendizado da língua, é nítida a identificação com a **língua**, pois na medida em que se expressam na língua estrangeira (inglês), demonstram alto domínio da mesma, refletindo, também, investimento pessoal no aperfeiçoamento do uso do idioma.

Por outro lado, não é possível dizer, por meio de interpretação dos dados, que os alunos se identificam com a **cultura** norte-americana, como já discutimos com base em alguns depoimentos. É necessário ressaltar que alguns alunos, como Gabriela, não apresentam resistência à cultura dos Estados Unidos. No entanto, reconhecemos que a maioria, como Marcos, Roberto, Tatiana, Rodolfo e outros alunos-participantes deste estudo, não pertencem a um quadro de **identificação total** com a cultura do outro (MOITA LOPES, 1996).

Parece coerente dizer, portanto, que da mesma maneira como a identificação idealizada com a cultura norte-americana deve ser evitada de forma a não tornar os aprendizes vulneráveis à alienação de domínio cultural, a não-identificação extremista com a mesma cultura também deve ser evitada. Se, de um lado, existe a possibilidade de idealização “sonhadora”; do outro existe a abertura à formação de imagens estabilizadas e sem embasamento.

Em nosso ver, ambos os cenários representam pólos opostos propícios ao desenvolvimento de estereótipos culturais. Da mesma maneira, idealizações acerca de outros países (Austrália, Inglaterra, Canadá) devem ser evitadas. Para que a orientação na cultura-alvo seja possível, é preciso que o estudo dessas culturas não seja idealizado ou mascarado, e

⁹⁷ Cultural identity (...) is a question of both identity to a language spoken or imposed by others, and personal, emotional investment in that language that went through the apprenticeship that went into acquiring it.

sim investigado concomitantemente ao desenvolvimento das competências que conduzem o aluno à comunicação.

Podemos considerar que é principalmente na sala de aula de LI que cultura e língua devem ser abordadas, ambas em sua amplitude e profundidade, sem hierarquia de uma sobre a outra.

Passamos, agora, para a análise de dados obtidos por meio de observações de aulas.

3.2 A abordagem de elementos culturais da língua-alvo na aula de LE

Neste item, tomamos nossa segunda pergunta de pesquisa bem como a subpergunta que a acompanha como norteadoras para as análises e discussões dos dados.

2 - Como são apresentados e abordados na prática pedagógica em LE elementos culturais da língua-alvo em cursos regulares de inglês para aprendizes avançados em escolas de idiomas?

2.1 – Que relação pode ser estabelecida entre as perspectivas dos alunos e as aulas observadas?

Essas perguntas de pesquisa serão respondidas com base nos dados obtidos principalmente por meio das observações de aula e anotações decorrentes das observações. Em adição, também apresentaremos as perspectivas dos alunos acerca da abordagem de elementos culturais nas aulas de LI que frequentaram, buscando estabelecer uma relação entre as aulas que observamos e as impressões dos alunos sobre a cultura-alvo.

Optamos por observar aulas pelo fato desse procedimento nos possibilitar verificar, pessoalmente (in loco), se existe discussão e reflexão sobre diferenças interculturais nas aulas de LI. Tendo obtido diversas impressões dos alunos por meio de questionários e entrevistas, almejávamos investigar se os estereótipos que analisamos no item anterior tem relação com a maneira como elementos culturais são abordados nas aulas de LI. Ademais, as observações de aula nos permitem tecer considerações sobre pilares que sustentam a prática pedagógica: abordagem, material didático, professor, e a relação desses com o aprendizado do aluno.

Contaremos, também, com dados provenientes dos questionários e entrevistas, que complementarão as informações obtidas por meio das observações de aula.

3.2.1 Observações de aula

Apresentamos, nesse subitem, os dados que obtivemos por meio das observações de aula nas escolas “A” e “B”. Esses dados estarão acompanhados de nossas percepções acerca das aulas que acompanhamos.

Consideramos relevante apresentar a impressão que tivemos logo no início do período de observações. Após acompanharmos um mês de aula, tanto na escola “A” quanto na “B”, tínhamos a sensação de que esse instrumento não estava contemplando os aspectos que julgávamos relevantes para a análise de nossos dados. Não havíamos verificado, até um mês após o início das observações, nenhuma proposta de discussão cultural em sala de aula, sequer alguma menção à cultura-alvo.

Ao observarmos aulas de nível avançado em LI e não nos depararmos com quaisquer referências (explícitas ou implícitas) à cultura-alvo, julgávamos esse processo, a princípio, pouco relevante para a análise dos dados. Embora pudéssemos tecer diversas considerações sobre abordagens, material didático e professor, não vislumbrávamos a relevância em avaliá-los estando isentos de abordagem cultural, foco deste estudo.

Somente após diálogos entre o orientador deste estudo e eu, pudemos constatar que a própria ausência de abordagem cultural nas aulas observadas nas duas escolas representava um dado importante, e que deveria ser avaliado.

Após análise das entrevistas e dos questionários, que só foram efetuados depois das observações de aula, pudemos concluir que acompanhar as aulas, mesmo escassas de discussões culturais, havia sido um processo válido, pois munidos das impressões dos alunos – invariavelmente estereótipos – poderíamos estabelecer relações entre imagens estabilizadas da cultura-alvo e o tratamento relativamente superficial dado à cultura nas aulas que os alunos-participantes freqüentavam.

Essas relações são apresentadas a seguir.

3.2.1.1 Aulas da escola “A”

Acompanhamos 2 meses de aulas na escola “A”. O nível das mesmas era *High Advanced 1*; o material didático utilizado era o mesmo em todas as aulas, comum a todas as franquias dessa rede de escolas; a abordagem era estrutural, e o método, áudio-lingual.

Nas aulas que observamos, três tipos de atividades foram propostas. Essas atividades são:

- a) atividades baseadas em situações: o professor apresenta uma série de diálogos, representados por norte-americanos nativos, explica vocabulário e estruturas gramaticais, e checka a compreensão dos alunos por meio de diversas estratégias, que podem ser resumidas da seguinte maneira:
 - aa) alunos fazem perguntas a outros alunos: o professor solicita que determinado aluno faça uma pergunta a outro aluno. O conteúdo dessas questões é determinado pelo professor, que também especifica qual aluno deverá responder a pergunta. Por meio dessa estratégia, o professor verifica se o aluno soube elaborar uma frase interrogativa da maneira apropriada;
 - ab) professor faz perguntas aos alunos: em uma interação simples e direta, o professor faz uma série de perguntas aos alunos, checkando pronúncia, vocabulário e estruturas linguísticas nas sentenças que os aprendizes produzem;
 - ac) professor inicia uma frase e espera que um aluno determinado a complete.
- b) Atividades baseadas em comerciais de televisão: o professor apresenta um vídeo, geralmente retirado de comerciais de televisão ou seriados norte-americanos, e posteriormente, solicita que os alunos completem as lacunas existentes no script do comercial / seriado. Esse script está incluso no material didático do aluno. O professor apresenta apenas o áudio do comercial / seriado, e pausadamente e repetidamente, espera que os alunos completem os espaços em branco, fazendo perguntas de vocabulário e gramática de 3 em 3 parágrafos.

c) Atividades baseadas em textos de revistas: no material didático, alguns textos de revistas já estão inclusos. O professor apresenta o áudio do texto, e em seguida, reproduz, com o áudio gravado por norte-americanos, parágrafo por parágrafo do texto, segmentando-os por meio de perguntas de interpretação de texto, vocabulários e gramática.

Nas aulas que observamos, diversos temas foram discutidos. Na tabela, são apresentados alguns deles:

Temas discutidos nas aulas da escola “A”
<i>Living alone</i>
<i>The meaning of “having it all” in life</i>
<i>Things that drive you crazy</i>
<i>Frozen food</i>
<i>Punishing kids</i>
<i>Environment</i>
<i>Essential things in a car</i>
<i>adolescents</i>
<i>Insecurities</i>
<i>Laws in the USA</i>

Quadro 11 – Temas discutidos nas aulas observadas da escola “A”

Foi surpreendente notar que em todos esses temas, e em muitos outros discutidos ao longo dos 2 meses de aulas que observamos, jamais, em nenhuma ocasião, notamos qualquer abordagem explícita e planejada de aspectos culturais, tanto relativos à cultura-alvo quanto à cultura da língua-materna.

Essa ausência de discussões voltadas para a sensibilização cultural nos surpreendeu pelo fato de que, em muitas situações, havia possibilidade e abertura para propor práticas que estimulassem conhecimento intercultural dos alunos, considerando que todos se apresentavam bastante dispostos e aparentemente motivados ao longo das aulas.

Em adição, pautando-nos na premissa de que alunos em nível avançado dispõem de recursos lingüísticos que os ajudam a conduzir e participar de uma discussão, muitas atividades visando sensibilização cultural poderiam ser propostas, já que, em tese, a

competência lingüístico-comunicativa não representaria obstáculo para a comunicação fluente entre os próprios alunos e professor.

O breve trecho a seguir ilustra uma oportunidade não aproveitada para reflexão sobre a cultura-alvo:

Juliana: *Frozen dinner has the same name for lunch?*

Professor: *In fact, in this case, we're gonna call it frozen food. Because in the past people didn't have time to cook their meals and they came up with the idea of frozen food. So, I guess it's basically the same, the food you eat at lunch and at dinner.*

Notamos que o professor apresenta uma justificativa bastante válida para o surgimento de alimentos congelados. O resgate ao passado e o esclarecimento da dúvida da aluna são pontos positivos que visualizamos nessa situação. No entanto, essa descrição sobre comidas congeladas ocorreu apenas porque uma aluna indagou o professor; ou seja, a explanação não foi motivada pelo material didático ou pelo professor. Complementarmente, após o esclarecimento do professor, não houve outros diálogos naturais acerca desse tópico, exceto aqueles estimulados pelo professor visando a compreensão de vocabulário e estruturas linguísticas.

Como pudemos verificar em nossa análise de estereótipos acerca da cultura dos Estados Unidos, muitos deles estão associados aos hábitos alimentares dos norte-americanos, rotulados como “gordos”. Nesse sentido, reflexões sobre essa característica da cultura norte-americana seriam não somente válidas, mas necessárias, para que imagens extremas e generalizadas como as que encontramos nos discursos dos alunos-participantes pudessem ser ponderadas.

Ao longo da discussão acerca do tema *frozen food*, apenas esse trecho ilustra interação natural entre professor e aluno; em todas as outras instâncias, o professor iniciou a interação, e não abordou aspectos culturais referentes aos hábitos alimentares de cidadãos norte-americanos. Houve, em nosso ver, um aproveitamento insuficiente de todas as possibilidades que essa atividade poderia oferecer.

O seguinte trecho revela, ainda mais nitidamente, a ausência da abordagem de aspectos culturais mesmo em ocasiões claramente propícias para tanto. Após assistirem um comercial a respeito do solo e do meio-ambiente de muitos estados norte-americanos, o

professor efetua algumas perguntas, e em nenhuma delas, enfoca a dimensão cultural intrínseca ao assunto discutido.

Professor: What were the landfills in America like, a hundred years ago?

Isabel: They were not overflowing. But what is the meaning of landfills?

Professor: Can anybody help?

Ana: I guess it is where the people throw the trash, and I don't know exactly how, but this trash kind of... damages the environment because of the substances that it contains. It's something like this, I guess.

Professor: And why is the commercial saying that landfills are overflowing now, in the present, Bia?

Beatriz: Because they say how America was in the past, and that it is not so good now.

Professor: And what does the commercial suggest, Gustavo?

Gustavo: They suggest that we recycle in order to protect the environment, to take of it.

A discussão sobre aterros e solo dos Estados Unidos é abordada de maneira superficial, enfocando aspectos biológicos e geográficos, porém não culturais. Novamente, vislumbramos uma oportunidade de reflexão acerca da cultura-alvo que, no entanto, não foi aproveitada.

O trecho também nos permite notar que a interação ocorre, geralmente, entre professor-aluno, de forma não natural: o professor direciona as perguntas a um aluno, chamando-o pelo nome. Nesse sentido, compreendemos que a comunicação não é natural, tampouco significativa, pois só ocorre mediante a solicitação do professor.

Em uma aula na qual uma atividade com texto de revista era a proposta principal, alguns textos abordavam, implicitamente, dimensões visíveis sobre a cultura dos Estados Unidos. Um dos textos discorria sobre crimes ocorridos nas rodovias e estradas desse país. Outro tratava de uma lei específica para a compra e venda de galões de leite no estado de Nova Jersey. O título do texto era: “The Garden State: the promised land of Milk”

Diante desse título, a aluna Isabel indagou o professor:

Isabel: I understand “garden”, but what does that mean here?

Nesse caso, o professor explicou o significado de “garden” associado ao estado de Nova Jersey, fundamentando-se em uma nota cultural presente somente no livro do professor. Ele afirmou:

Professor: Ok, there is a teacher's note here about this, Isabel, I'm gonna read for you.

Notamos que, nesse caso, cultura é abordada como franja, como postula Almeida Filho (2002). Consideramos que essa observação cultural não constituiria prática cultural precária se tivesse sido complementada, por meio de discussões, outras notícias, excertos de vídeos, ou quaisquer fontes que agregassem conteúdo cultural à “nota para o professor”. Entretanto, informações sobre a carga cultural da palavra “garden” na expressão “The Garden State” se limitaram à observação que, de maneira excludente, só constava no material do professor.

O que nos parece surpreendente é que mesmo com recursos lingüísticos para estabelecerem diálogos e conversações mais profundas, os alunos se limitam às perguntas do professor, o que pode ser justificado pela criação de hábitos que esse método emprega. Também achamos curioso que, apesar de o silêncio prevalecer na maior parte do tempo, os alunos aparentavam estar interessados; geralmente não aparentavam cansaço. No entanto, o interesse não os leva a iniciar a interação em praticamente nenhum momento.

A ausência de abordagem de aspectos culturais nas aulas observadas da escola “A” representa, em nosso ver, uma falha considerável. No método áudio-lingual, é visível a relação hierárquica de língua e cultura, na qual a primeira sobrepõe-se à segunda, e nesse cenário, o desenvolvimento de estudantes sensíveis à responsabilidade social e diversidade (étnica, racial, social) é comprometida pela insuficiência de oportunidades, em sala de aula, que propiciem problematização de estereótipos e sensibilização cultural.

Concordamos com Hinkel (1999) acerca da necessidade do ensino intercultural:

Os benefícios a longo-prazo mais importantes de ensinar cultura podem ser prover, aos alunos, a consciência e as ferramentas que lhes permitirão atingir seus objetivos acadêmicos, profissionais, sociais e pessoais, e se tornarem bem-sucedidos em suas atividades diárias em ambientes de L2 ou LE⁹⁸. (p. 446)

O autor aponta que muitos alunos privados do ensino de cultura no processo de ensino / aprendizagem de LE / L2 nem sempre conseguem se adequar a normas de polidez⁹⁹ e padrões de apropriabilidade¹⁰⁰ em contextos de uso da LE / L2. Os alunos-participantes da escola “A” poderiam sofrer os mesmos efeitos decorrentes de uma abordagem intercultural inexistente, apesar do domínio de estruturas linguísticas que a mesma lhes proporciona.

No decorrer da observação de aulas da escola “A”, não verificamos outras ocasiões que propiciassem discussões culturais. Em apenas 2 aulas houve prática de exercícios estruturais, os chamados *drills*. Geralmente tidos como característicos a esse método, notamos que ocorreram em poucas instâncias.

A abordagem de gramática também é condizente com os princípios do estruturalismo. O professor lê as regras, as explica no quadro, e solicita exemplos aos alunos. Não há prática de estruturas linguísticas na linguagem escrita em sala de aula, apenas na linguagem oral. Como dever de casa, os alunos devem executar exercícios estruturais condizentes ao tópico explicado pelo professor.

A seguir, passamos ao relato e análise das aulas que observamos na escola “B”.

3.2.1.2 Aulas da escola “B”

Acompanhamos 2 meses de aula do grupo *Advanced I*, na escola “B”. Todas as turmas dessa escola têm suas aulas pautadas no ensino comunicativo.

Logo no início da primeira aula que observamos, notamos diferença considerável em comparação às aulas da escola “A”. Desde o primeiro momento após o início das aulas, a interação era iniciada pelos próprios alunos, e em alguns casos, pelo professor. A

⁹⁸ The most important long-term benefits of teaching culture may be to provide learners with the awareness and tools that will allow them to achieve their academic, professional, social, and personal goals and become successful in their daily functioning in L2 (or EFL) environments.

⁹⁹ Politeness.

¹⁰⁰ Appropriateness.

comunicação era estabelecida de forma espontânea, e não somente por meio de perguntas determinadas a alunos específicos, como verificamos na escola “A”.

Em todas as aulas que observamos, os primeiros 10 minutos eram destinados a conversas informais, conduzidas na língua-alvo, sobre o final de semana dos alunos e situações que tinham ocorrido naquele período. Nesse sentido, notamos que a interação tendia a ser natural e a comunicação entre aluno-professor e aluno-aluno era significativa.

Uma das atividades propostas pela professora consistia na discussão sobre diferentes tipos de comidas e possíveis associações entre alguns alimentos e certos tipos de sentimentos. Em determinado momento, o aluno Marcos pergunta qual seria o significado e o sabor de “blackberries”. Em resposta, a professora discorre:

Professora: You know blackberries? It's a little fruit... [desenha a fruta no quadro]

Marcos: Oh, now I know it! [risadas]

Professora: Anyway, this fruit, some people eat it when it's not ripe, when it's not black yet. It's a little pinky. You know? When it's black, it is ripe, it is good to eat.

Marcos: But what is the flavor like?

Professora: You know, when it's ripe, it's good, it's sweet, but when it's not, it's a little bitter. It's just hard to explain, you have to try it, but it's something very popular in America.

Embora a professora não tenha oferecido explicações mais detalhadas sobre o sabor da fruta, compreendemos que o fato de caracterizá-la como uma fruta típica dos EUA representa uma possibilidade de abordagem de aspectos culturais (ainda que aspectos visíveis) na aula de LE. A professora seguiu descrevendo a aplicação dessa fruta como ingrediente em alguns tipos de sobremesa.

Se, por um lado, observamos que a abordagem utilizada pela professora tenha sido benéfica naquele momento, não suscitando estereótipos culturais, por outro lado, notamos que a menção aos hábitos alimentares dos norte-americanos ainda é tratada em nível de curiosidade cultural. Discussões sobre outras comidas típicas à cultura dos Estados Unidos, e comumente associadas a estereótipos negativos, não foram propostas, e essa teria sido uma oportunidade propícia para problematização de imagens estabilizadas.

Em outra ocasião, com base em atividade proposta no livro didático, a professora inicia uma discussão sobre diferentes tipos de café. O trecho a seguir ilustra uma parte dessa conversa:

Professora: *Do you like iced coffee?*

Fernanda: *Yes, with cream!*

Professora: *Yes, Yes. Only Fernanda?*

Gabriela: *I dont know, what's iced coffee?*

Professora: *Iced coffee? It is a coffee that is not hot.*

Tatiana: *Mas é gelado ou morno?*

Professora: *With ice, in most cases, it is cold.*

Marcos: *Yeah, but in most cases, is not just the coffee, there is some other things, like ice cream, you know.*

Professora: *Yeah, but we have the iced coffee, just coffee.*

César: *in a cup? Cold?*

Professora: *Yes. You don't say cold because cold coffee is when you make the coffee and leave it there, and somehow... it just becomes cold. This is on purpose. It is iced. It is different.*

Marcos: *I never tried.*

Tatiana: *Ai, que nojo!*

Gabriela: *Acho que não tem aqui, né.*

Professora: *Yeah, I don't know, it is strange, isn't it, because Brazil is coffee country, and we don't have it.*

Por meio desse trecho, notamos que a conversa entre alunos e professor flui naturalmente, constituindo-se, portanto, como significativa. A comunicação é relevante. No entanto, aspectos culturais não são abordados com profundidade mesmo com a oportunidade de serem discutidos com base em uma bebida típica à cultura norte-americana: o café gelado. Notamos que, em certo momento, a aluna Tatiana demonstra despreço a esse tipo de bebida. Embora essa situação não tenha acarretado em estereótipo cultural – pois a participante não associa seu despreço a essa bebida à cultura norte-americana, comentários extremistas poderiam ter ocorrido decorrentes da ausência de discussão e sensibilização sobre esse aspecto da cultura-alvo.

Em outra ocasião, notamos, pela primeira vez nas aulas da escola “B”, foco explícito na forma. Ainda assim, notamos que a ênfase na forma está atrelada aos sentidos possíveis derivados da estrutura descrita pela professora:

[Frase contida no livro didático] Gone was the opportunity to chat with Marianne.

***Professora:** In this kind of sentence, you give a more dramatic effect to the sentence, which is more common in written language. So that's the difference: the drama you put into the language. Can you see it?*

O foco na forma é justificado pelo desejo da professora de alertar seus alunos sobre os efeitos de sentidos produzidos por alterações na estrutura linguística da sentença. Essa abordagem nos parece extremamente positiva, se contrastada com a abordagem observada nas aulas da escola “A”, nas quais o foco era somente as estruturas linguísticas, independentemente dos sentidos transmitidos.

Por outro lado, esse trecho representa uma oportunidade nítida para reflexão de cultura em sua intrínseca relação com língua, e essa oportunidade não foi aproveitada. O ensino de língua dissociado de cultura – como verificamos na escola “A” e, com base nesse trecho, também na escola “B” – priva o aluno do acesso a realidades culturais múltiplas, nas quais o uso da língua atrelado à sensibilização cultural é fundamental para a adequação às normas de polidez e apropriabilidade referentes a outra cultura.

Endossamos, assim, o posicionamento de Kramersch (1993)

A difusão do Inglês é inegável, e é vista por aqueles que a sofrem como um totem para uma certa ‘cultura’ ou jeito de ser Anglo-Americano, mas não é claro se a resposta apropriada, a longo prazo, é tornar ícones culturais o Inglês e outras línguas, ou contar com a extraordinária habilidade que os falantes têm que ter de criar múltiplas realidades culturais em qualquer língua.¹⁰¹ (p. 77)

A sala de aula de LE deve ser o espaço para construção de significados e valores, não rótulos e julgamentos – sejam eles positivos ou não. Parece ideal, embora

¹⁰¹ *The spread of English is undeniable, and it is viewed by those who suffer from it as a totem for a certain Anglo-American ‘culture’ or way of life, but it is not clear whether the appropriate response in the long run is to make English and other languages into cultural icons, or to rely on the remarkable ability that speakers have to create multiple cultural realities in any language.*

complexa, a noção de Kramersch (1993) de contar com a capacidade dos alunos de lidar com múltiplas realidades culturais na própria LI, tornando-os aptos a perceber a íntima e sutil relação da cultura com a linguagem.

O processo de ensino / aprendizagem de LI deve propor práticas pedagógicas que evitem identificações sem embasamento com a cultura norte-americana muitas vezes idealizada, e que evitem, também, generalizações de não-identificação com a mesma cultura, que pode levar à criação de estereótipos.

Uma atividade proposta pelo material didático ilustra a abordagem de cultura como *curiosidade cultural*. A atividade apresentava diversas cidades cosmopolitas (Londres, Nova York, Cidade do México, Los Angeles, Roma) e fatos estatísticos sobre as mesmas: população, clima, características do trânsito, entre outros dados.

Propostas como essa, aliadas a não problematização desses dados, contribuem para a disseminação de aspectos culturais na aula de LE vinculados a superficialidades que não refletem a amplitude sociocultural de cada uma das culturas.

Em comparação com as aulas observadas na escola “A”, notamos que as diferenças que consideramos positivas nas aulas da escola “B” são referentes à abordagem comunicativa, adotada nessa instituição, como a interação significativa, comunicação fundamentada na relevância, aulas não centradas no professor, por exemplo.

Entretanto, no que concerne abordagem de aspectos culturais, tanto atrelados à língua ou não, ambas as escolas não contemplam a relação língua-cultura que julgamos necessária para a educação intercultural de qualquer aprendiz de línguas.

Certamente consideramos educação intercultural relevante em todos os níveis de aprendizado da LE, mas ela se faz ainda mais necessária em níveis avançados, estágios nos quais os alunos dispõem de recursos lingüísticos para participar de reflexões conduzidas na língua-alvo e podem aperfeiçoá-los concomitantemente ao desenvolvimento da competência intercultural.

Ao tratar do ensino de LI na rede pública, Moita Lopes (1996) advoga a favor de uma abordagem objetiva, isto é, que enfoque as habilidades que mais farão sentido ao aprendiz desse contexto. Nesse caso, o autor defende o foco na habilidade de leitura em detrimento da ênfase na habilidade oral, cujo domínio é muito desejado por estudantes de LI porém pouco significativo para esses alunos, já que poucos terão a oportunidade de “falar” a LI no Brasil. Sobre esse fato, o autor afirma:

Por que insistir em preocupações com regras de uso ou da fala ou **mesmo noções de cultura**¹⁰² para tornar possível a competência comunicativa, quando se sabe que a maior parte dos alunos terá pouquíssimas chances de usar tal conhecimento? Ou seja, quantos alunos brasileiros, mesmo aqueles que freqüentam os cursos de língua, realmente terão chance de usar inglês em contextos em que essas informações sejam verdadeiras? (MOITA LOPES, 1996, P. 39)

Concordamos com o autor no que se refere ao ensino de habilidades (notadamente, a leitura e escrita) mais apropriadas à realidade brasileira e que, portanto, mais auxiliarão o aluno de LE em contextos reais de uso da língua-alvo. No entanto, julgamos válido mencionar que o foco em leitura e / ou escrita não justifica o abandono do ensino de **noções de cultura**, ainda que os aprendizes brasileiros de LE “jamais” tenham contato direto com falantes da língua-alvo. Embora concordemos na questão de que o aluno brasileiro de LE possa ter poucas chances de “usar” o conhecimento da cultura-alvo, privá-lo de tais conhecimentos representaria, em nosso ver, atuar falhamente no processo de educação do aprendiz.

Acreditamos que o propósito do ensino de línguas não é somente ensiná-las visando o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Como o próprio Moita Lopes (2008) defende, ensinar línguas consiste atuar ativamente na construção social de significados e, portanto, na construção social da identidade de nossos alunos. Nesse sentido, a escola (regular, de idiomas, ou em quaisquer outros âmbitos) forma cidadãos que, por meio da **educação**, podem – e devem – ser críticos e ativos em questões de cunho social, político, econômico e cultural. Logo, em nosso ver, o ensino de noções de cultura deve fazer parte do ensino de LE no Brasil, mesmo que os estudantes tenham raras chances de vivenciar a cultura-alvo em contextos reais.

É, portanto, preocupante que as aulas observadas tenham apresentado abordagem superficial de aspectos culturais, sobretudo em níveis nos quais seria esperado que os alunos já estivessem sensibilizados a diferenças culturais, devido à instrução em níveis anteriores. No entanto, como pudemos perceber, imagens estabilizadas da cultura-alvo ainda existem principalmente devido à educação intercultural inexistente (pelo menos nas aulas que observamos) e ao ensino cultural incipiente.

¹⁰² Grifo nosso.

3.2.2 Impressões dos alunos da escola “A” sobre a abordagem de cultura na aula de LI

Nesse subitem, apresentaremos dados obtidos majoritariamente por meio dos questionários e entrevistas referentes às impressões dos alunos das duas instituições pesquisadas sobre o ensino da cultura-alvo nas aulas de LI. Iniciamos essa análise com os dados dos participantes da escola “A”.

Ao perguntarmos, nas entrevistas, se os estudantes acreditavam que aspectos culturais eram abordados em sala de aula, obtivemos as seguintes respostas:

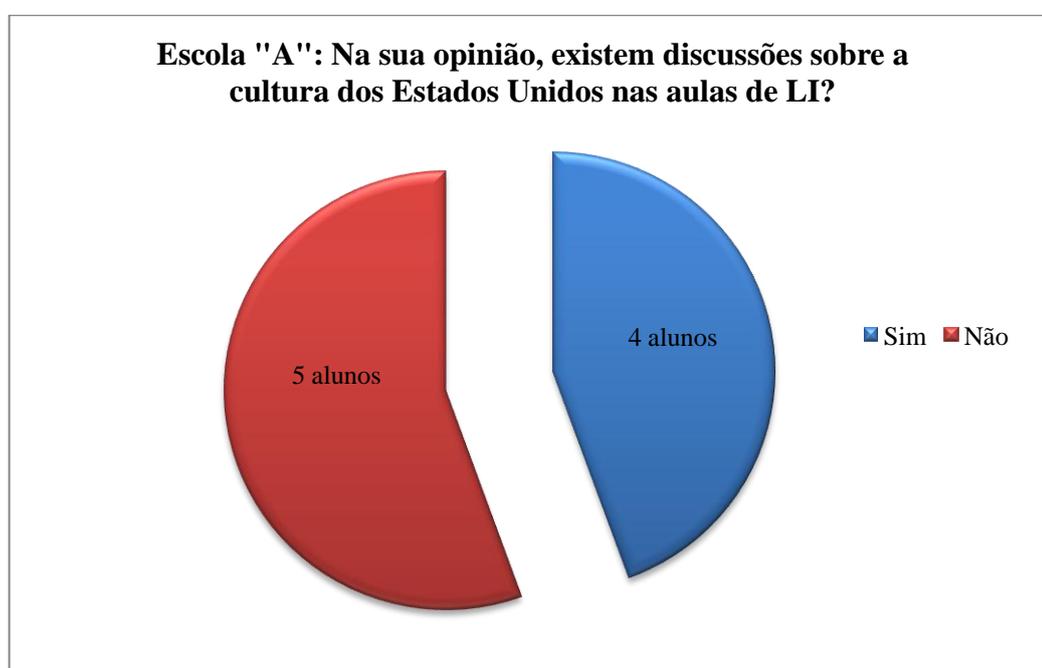


Gráfico 13 – Apresentação de cultura nas aulas de LE

Os alunos que responderam “sim” apresentaram as seguintes justificativas:

Eu acho que sim, quando a gente assiste comerciais, a gente nota a diferença.

(Ana)

Acho que sim, nesses textos de revista, tem bastante. Acho legal, interessante saber sobre a cultura dos outros. (Juliana)

(...) mas também aprende bastante de cultura, nesses textos informativos.

(Beatriz)

Os textos, acho que demonstram essas situações e trazem pra gente varias situações, mesmo quando os textos são antigos, a gente acaba atualizando eles na sala de aula e comenta de fatos atuais. Acho que isso é legal. Mostra um pouco do passado e a gente faz uma conversão pras situações do dia-a-dia. (Jorge)

Os quatro alunos-participantes apontaram “textos informativos” e “comerciais” como principais fontes de ensino de cultura nas aulas de LI da escola “A”. Por meio desses dados, notamos que embora essas fontes apresentem informações *sobre* a cultura-alvo (não auxiliando, entretanto, o aluno a orientar-se *na* cultura-alvo), elas dão a (falsa) noção de que cultura está sendo abordada em sala de aula.

Consideramos, todavia, que há pouca conscientização, por parte dos alunos, acerca das muitas dimensões culturais, as quais deveriam ser incluídas no processo de ensino / aprendizagem de LI. Apenas o caráter informativo de cultura não é produtivo para o desenvolvimento dos aprendizes, como afirma Barbosa (2009):

*(...) língua e cultura não podem restringir-se ao caráter meramente informativo (ensina-se sobre língua-cultura), (...) privilegiando-se ilustrações ou curiosidades culturais que apenas *acrescentam a*, mas não *compõem a* competência linguístico-comunicativo-cultural desejada (...). (p. 12)*

As curiosidades culturais, mencionadas por Barbosa (2009) e Almeida Filho (2002), também foram apontadas como justificativa para os alunos-participantes André e Gustavo, dentre aqueles que não consideram que cultura seja abordada com frequência na sala de aula de LI.

Acho que aqui é muito curiosidade, não chega a ser uma cultura de fato, uma coisa aprofundada, séria, mesmo porque não é pra ser sério né. (André)

Cultura é mais curiosidade mesmo. (...) No nosso curso tem uma quantidade boa até de cultura, vindo como curiosidade, mas uma quantidade boa. (Gustavo)

É relevante apontar que, embora os dois participantes acreditem que abordagem de cultura nas aulas da escola “A” seja pautada em curiosidades culturais, ambos aparentemente não consideram essa apresentação simplificada de cultura como um ponto negativo.

O participante Gustavo afirma que o curso da escola “A” possui “boa quantidade” de cultura, apesar de ser, essencialmente, representada através de “curiosidades culturais”.

Já o participante André afirma que cultura, nas aulas, não é aprofundada, “mesmo porque não é pra ser sério”. Esse relato revela uma crença de que a sala de aula de LI não é o ambiente adequado para o aprendizado de cultura, mas sim de língua. Nesse sentido, a visão de língua e cultura como construtos dissociados é frequente até mesmo entre alunos, além de muitos materiais didáticos e métodos de ensino de línguas.

Outros alunos-participantes também apresentaram a mesma imagem que verificamos no relato de André: a sala de aula de LI não é o local apropriado para o aprendizado de cultura. Os seguintes trechos ilustram esse ponto de vista:

Em sua avaliação, existem discussões sobre questões culturais na aula?

Eu não acho que tenha muito não.

Gostaria que tivesse mais?

Não é o que me interessa, particularmente, mas poderia ter, já que não tem muito mesmo. (Isabel)

Não sei, acho que o programa de ensino daqui é bem legal. A metodologia é bem legal. Apesar de não ter uma aula mais específica ou falando sobre a cultura especificamente, não interfere no aprendizado. (Júnior)

(...) acho que o propósito é o ensino da língua, né? O propósito não é ensinar como eles vivem ou o que eles fazem, e sim a língua inglesa. (Rodolfo)

Cultura é mais curiosidade mesmo. Quem quiser tem que se aprofundar um pouco mais. Depende de cada pessoa. (Gustavo)

De maneiras distintas, os quatro participantes revelam que a ausência da abordagem de questões culturais nas aulas não compromete o aprendizado da língua. Isabel aponta que cultura não é do seu interesse pessoal, mas considera que se existissem mais discussões, não seria prejudicial; opinião semelhante é expressa por Júnior, que acredita que embora não existam muitas aulas específicas sobre cultura, essa ausência não representa um ponto falho para seu aprendizado; o participante Rodolfo é categórico ao afirmar que o objetivo das aulas é o ensino da língua, e não da cultura; por fim, o participante Gustavo indica que o aprendizado de cultura fica a cargo de cada aluno. Em outras palavras, o aprendiz que se interessar e desejar aprofundar-se na cultura-alvo deve procurar desenvolver-se fora da sala de aula, diante das limitações da mesma.

Hinkel (1999) considera que cultura deve ser ensinada nas escolas uma vez que ela não se faz compreensível isoladamente: “Hoje, quando os números de alunos de inglês como LE ou L2 tem crescido significativamente ao redor do mundo, torna-se crescentemente claro que o aprendizado de uma segunda cultura não ocorre isoladamente.”¹⁰³ (p. 444). Nesse sentido, embora acreditemos que é possível desenvolver-se na cultura do outro por conta própria, também acreditamos que essa não deve ser uma justificativa para a negligência da educação intercultural em muitas escolas de idiomas.

Ao perguntarmos aos alunos, nas entrevistas, qual aspecto era mais enfatizado nas aulas (língua, cultura ou ambos), obtivemos as seguintes respostas:

¹⁰³ Today, when the numbers of ESL / EFL students have grown dramatically worldwide, it is becoming increasingly clear that the learning of a second culture does not take care of itself.

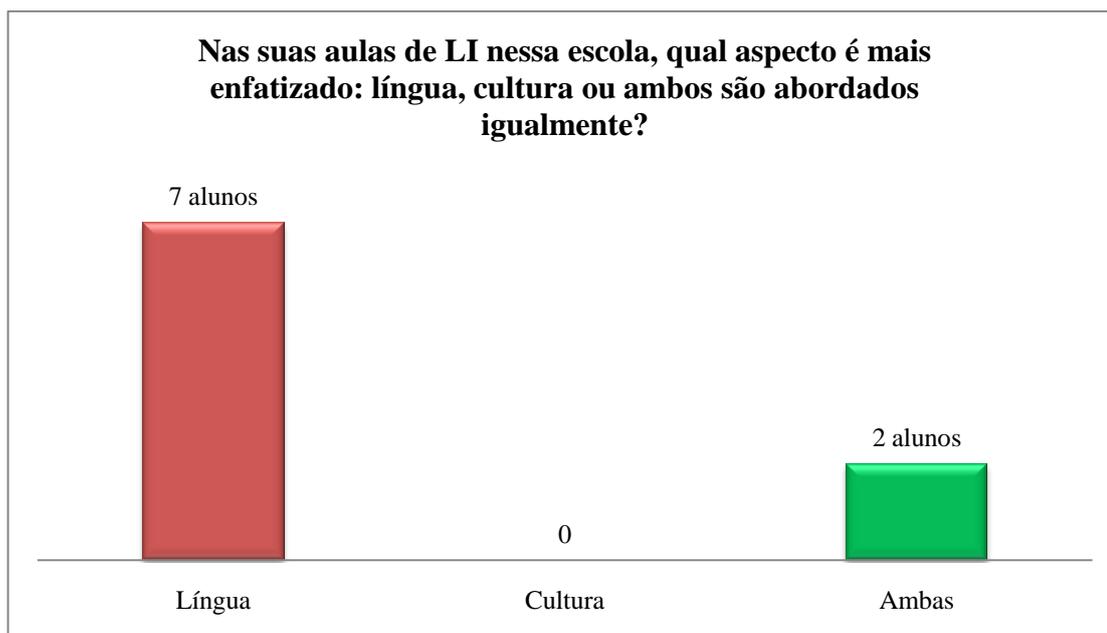


Gráfico 14 – Percepção comparativa dos alunos-participantes acerca da abordagem de língua e cultura na aula de LI

Como justificativas, os alunos apontaram razões semelhantes àquelas expostas quando lhes perguntamos se discussões sobre cultura eram freqüentes:

Mais língua. Mas eu não acho que não tenha aprendido nada de cultura também. O necessário. Não acho que seja falho assim, foi o necessário mesmo. (Isabel)

Se for contar só escola, aprendi mais língua. Mas por conviver, por ouvir música, e ver seriados, e ver o que acontece na televisão, eu cresci junto, uma parte do inglês aqui, teoria e prática em falar, e a outra parte de cultura juntando o que eu peguei de fora. (Júnior)

Na escola de inglês é mais língua mesmo, cultura não é uma coisa muito visada. (André)

Nas escolas, mais língua, cultura foi bem pouco. Acho que aqui tem muito pouco cultura. (Rodolfo)

Destacamos que, mesmo entre os alunos que apontaram a prevalência de língua sobre cultura nas aulas de LI, muitos não consideram isso um problema, e salientaram que o foco na língua não interfere negativamente no aprendizado.

O participante Júnior, por exemplo, destaca que o aprendizado na escola é voltado para língua, ao passo que fora dela, é possível aprender sobre a cultura-alvo com base nos contatos com filmes, seriados e outras fontes. Nesse sentido, o participante descreve um cenário fragmentado, o qual também verificamos nos dados obtidos com alunos-participantes da escola “B”:

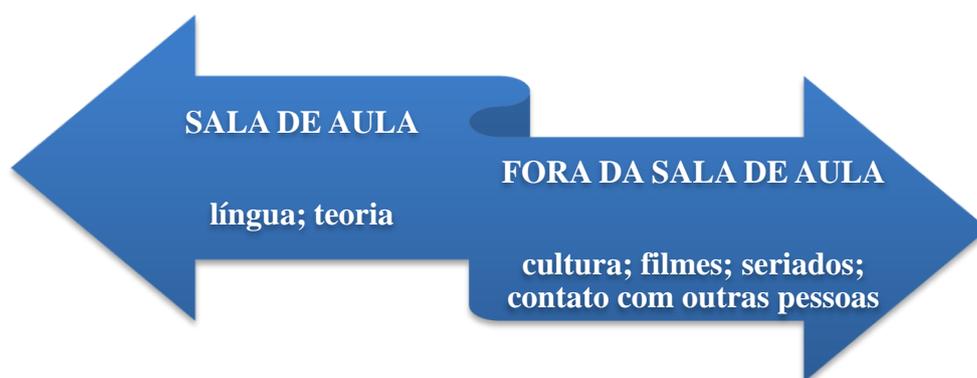


Figura 3 – Contexto assistemático de aprendizado de cultura nas aulas de LI

Essa figura ilustra o contexto descrito pelo participante Júnior: o aprendizado de língua e a orientação na cultura-alvo caminham em direções opostas, caracterizando um ambiente educacional que, assim como relatam os alunos e conforme confirmamos em nossas observações de aulas, prioriza o desenvolvimento da competência linguística em detrimento da competência intercultural, como se a unificação de ambos (ressaltamos: desejável, necessária) não fosse concebível.

3.2.3 Impressões dos alunos da escola “B” sobre a abordagem de cultura na aula de LI

Os dados obtidos por meio das entrevistas e questionários com os alunos-participantes oriundos da escola “B” não diferem consideravelmente daqueles apresentados e analisados no subitem anterior.

Acerca da presença – ou não – de discussões sobre aspectos culturais em sala de aula, perguntada durante as entrevistas, os 7 alunos que participaram desta etapa de coleta de dados responderam:

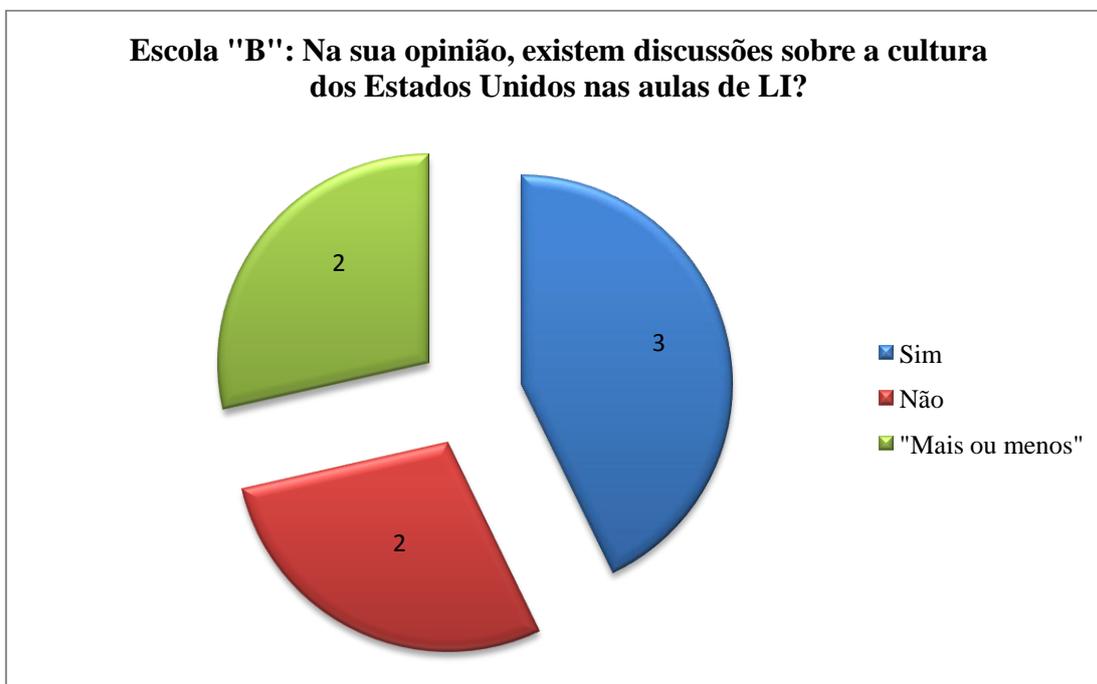


Gráfico 15 – Percepção dos alunos da escola “B” sobre a abordagem de cultura nessa escola

Dos alunos que acreditam que existem discussões sobre cultura nas aulas que frequentavam, um deles associou a existência dessa prática às chamadas “curiosidades culturais”:

Sim, a gente tem até bastantes curiosidades assim, que a gente não vê em outro lugar. Aqui a gente vê algumas coisas assim, sobre eles, não só sobre Estados Unidos e Inglaterra, mas sobre cultura geral. Tipo como teve hoje, sobre capitais. (Marcos)

Como notamos, o participante revela acreditar ter contato com questões culturais na aula de LI, ressaltando que isso ocorre “bastante”. O que fica implícito, por meio do depoimento de Marcos, é que a abordagem de cultura nas aulas de LI é pautada majoritariamente em “curiosidades”. Além de mencionar essa expressão (“curiosidade cultural”), o participante relata que as aulas de LI que frequenta na escola “B” não

proporcionam somente contato com a cultura de países mais comumente visados, como Estados Unidos e Inglaterra, mas também “cultura geral”.

Ao fazer referência a aspectos de “cultura geral”, o estudante menciona atividade que descrevemos na página 46, na qual apenas informações estatísticas eram apresentadas. Nesse sentido, a abordagem intercultural da escola “B” não difere daquela observada na escola “A”: fundamentada essencialmente na concepção de cultura como adorno, acessório para o ensino / aprendizado da língua.

Assim como os alunos que citaram “curiosidades culturais” na escola “A”, o participante Marcos não concebe esse tipo de abordagem de cultura como negativo; conforme afirma, existem “bastantes curiosidades culturais”, que lhes causa a impressão (em nosso ver, opaca) de que cultura é, de fato, abordada em sua integridade.

O problema da abordagem de cultura como curiosidade reside na superficialidade com que é apresentada aos alunos. O pouco aprofundamento possível nas “curiosidades culturais” pode, eventualmente, conduzir ao aluno ao desenvolvimento de estereótipos, além não propiciar oportunidades pra problematização e sensibilização cultural, como expõe Almeida Filho (2002):

A curiosidade cultural não raramente se apresenta como traço de exotismo, podendo resvalar para o estereótipo e daí para o preconceito, ficando longe os valores da tolerância e/ou da compreensão, ambos potencialmente capazes de propiciar ações mais profundas na integração. (p. 211)

Duas participantes afirmaram que a apresentação de aspectos culturais ocorre ocasionalmente:

Você acha que nas aulas vocês tem bastantes discussões sobre cultura?

Mais ou menos. Não é totalmente sobre isso, mas acho que tem. (Gabriela)

Tem um pouco, não muito. (Tatiana)

Gabriela acredita que as aulas não são “totalmente” destinadas a aspectos culturais, mas ainda assim, acredita que eles são abordados. Esse ponto de vista complementa

a impressão de alguns participantes da escola “A”, que apontaram a ausência de reflexão cultural nas aulas de LI, porém ressaltando que as aulas não deveriam focar esse aspecto.

Ao perguntarmos aos participantes sobre a prevalência do ensino de língua, cultura ou ambos, nas aulas que frequentavam na escola “B”, as respostas foram unânimes: **todos** assinalaram que a abordagem de aspectos lingüísticos predomina sobre a cultura.

Aos pedirmos que justificassem suas respostas, muitos apresentaram as mesmas razões verificadas nas respostas dos alunos da escola “A”: o foco do ensino nas escolas de idiomas não é o ensino de cultura, mas da língua. Não obstante, os participantes que apontaram a existência de algumas discussões sobre cultura na sala de aula (embora reconheçam que o ensino da língua seja predominante), revelam que, ainda que a aspectos culturais fossem abordados com freqüência na aula de LI, eles não seriam suficiente para permitir a compreensão da cultura-alvo:

Você acredita que após vários anos de aprendizado de LI, você também estudou cultura concomitantemente?

Acho que os dois juntos, mas mais a língua né. Acaba não trazendo tudo sobre a cultura né, acho que só vivendo lá e vendo pra saber como que é. (Gabriela)

A participante Gabriela acredita que, embora tenha aprendido *sobre* a cultura-alvo, apenas a experiência fora do Brasil poderá ajudá-la a compreender “como que é”, ou seja, em que consiste, de fato, a cultura-alvo.

Ao justificar a predominância de língua sobre cultura, o participante César apresenta uma imagem hierárquica da relação língua-cultura, sustentada por uma concepção tradicional de ensino de línguas:

Você acha que nas aulas vocês têm bastantes discussões sobre cultura?

Não, não entra em detalhes de cultura. Na minha opinião, não.

Gostaria que tivesse?

Se ajudar a aprender melhor o inglês, sim, gostaria.

E você acredita que após vários anos de aprendizado de LI, você também estudou cultura concomitantemente?

Mais gramática e a linguagem mesmo, cultura não. Porque a gente vê mais em filmes, televisão. Em sala de aula é difícil, é muita gramática. Não dá tempo. (César)

Assim como os participantes Isabel e Rodolfo, da escola “A”, o participante César não apresenta resistência ao aprendizado de cultura, desde que ocorra a fim de complementar o aprendizado da língua, que em seu ver, é o objetivo do ensino na escola de LI onde é aluno.

A sua menção ao ensino de gramática foi surpreendente para nós, pois com base nas aulas que observamos, e nos pautando nos princípios da abordagem comunicativa, pilar que sustenta as aulas da escola “B”, o desenvolvimento da competência comunicativa representava o foco tanto da professora quanto do material didático adotado. Nesse contexto, a gramática não era abordada como produto, de maneira explícita e estrutural, como verificamos na escola “A”. Ainda assim, o participante acredita que o aprendizado cultural em sala de aula é difícil, pois há “muita gramática”.

Não pretendemos dizer que a visão do participante é falseada. É possível que em outras aulas que não acompanhamos, e até mesmo ao longo do seu processo de aprendizado da língua inglesa, o ensino de gramática tenha sido predominante nas aulas. No entanto, a associação de “gramática” ao ensino de LI nos parece impregnada no imaginário social de muitos alunos, mesmo naqueles que frequentam aulas que não enfocam esse aspecto.

Nesse sentido, a associação de gramática à aprendizagem de LI parece estar calcada em uma visão tradicional de ensino de línguas, predominante por muitos anos em contextos distintos (escolas de idiomas, escolas regulares) de ensino da LI. Considerando que a idade do participante César era aproximadamente 50 anos, é possível que apesar do contato com o ensino comunicativo na escola “B”, sua experiência como estudante de línguas, em contextos com abordagens e métodos estruturais, prevaleça nos momentos de reflexão acerca do ensino de LI.

Da mesma maneira que muitos alunos-participantes respondem à nossa pergunta “Quais imagens vem à sua mente quando você pensa nos Estados Unidos e seu povo?” sem titubear, com estereótipos negativos, invariavelmente isentos de justificativas concretas, parece-nos que muitos alunos, também, associam “naturalmente” / espontaneamente o ensino de línguas ao ensino de gramática, com um caráter negativo (“muita gramática, não dá tempo”).

Embora o foco deste estudo não sejam as concepções de gramática de alunos de LI, compreendemos que suas percepções ainda calcadas em práticas tradicionais contribuem para a manutenção da visão hierárquica de língua e cultura, acarretando dificuldades para implementação de práticas que visem problematizar estereótipos culturais na aula de LI. Esse ciclo está fundamentado na premissa excludente (e, também, na crença) de que o objetivo do ensino de línguas é, unicamente, o ensino de aspectos lingüísticos.

A figura a seguir ilustra a hierarquia que descrevemos, com base nas impressões dos 16 alunos-participantes que concederam entrevistas:



Figura 4 – Hierarquia de língua e cultura no ensino de LI em escolas de idiomas segundo a concepção dos aprendizes participantes

3.3 Fontes de imagens sobre a cultura-alvo

Neste subitem, tomamos nossa terceira pergunta de pesquisa para nortear nossa análise:

3- *A que fontes podem ser atribuídas as imagens sobre a cultura-alvo apresentadas pelos alunos?*

Por meio das respostas obtidas através dos questionários e entrevistas, visamos analisar as principais fontes de informação e conhecimento acerca da cultura-alvo além do contato com a mesma proporcionado pela prática em sala de aula.

Tendo avaliado, inicialmente, os diversos estereótipos que os alunos-participantes geralmente formulam em relação à cultura dos Estados Unidos, e posteriormente, concatenando essas imagens estabilizadas com a (precária) abordagem de elementos culturais verificada em nossas observações de aulas na escola “A” e “B”, os dados referentes às fontes de “informação cultural” apontadas pelos alunos complementam a nossa análise sobre o ciclo de desenvolvimento e manutenção de estereótipos culturais no processo de ensino / aprendizagem de LI.

3.3.1 Cultura como conhecimento “extracurricular”

Como parte de nossos dados já revelaram, estereótipos culturais acerca da cultura-alvo tendem a ocorrer devido à abordagem superficial de questões culturais, frequentemente tratadas como “curiosidades culturais” nas aulas de LI. De acordo com o relato dos alunos-participantes desta investigação, a prática em sala de aula prioriza o estudo da língua em detrimento da cultura. Nesse cenário, diante da supremacia de língua sobre cultura na sala de aula, um possível aprofundamento em questões culturais é procurado em fontes “extracurriculares”, como televisão, filmes, música, livros, entre outras.

No entanto, a falta de orientação aos alunos acerca da imagem cultural transmitida por veículos da indústria de entretenimento pode levá-los ao desenvolvimento de outros estereótipos, além de não propiciarem sensibilização cultural acerca das imagens estabilizadas que já possuem. Nesse sentido, o acesso aos meios de comunicação de massa, sem a conscientização de que na maioria das vezes visam apenas *entretenimento e diversão*, pode agir negativamente no processo de desenvolvimento / problematização de estereótipos culturais.

Ao questionarmos os alunos-participantes sobre o contato com a LI fora da sala de aula, muitas fontes foram mencionadas. O seguinte quadro ilustra o número de menções que cada fonte recebeu¹⁰⁴.

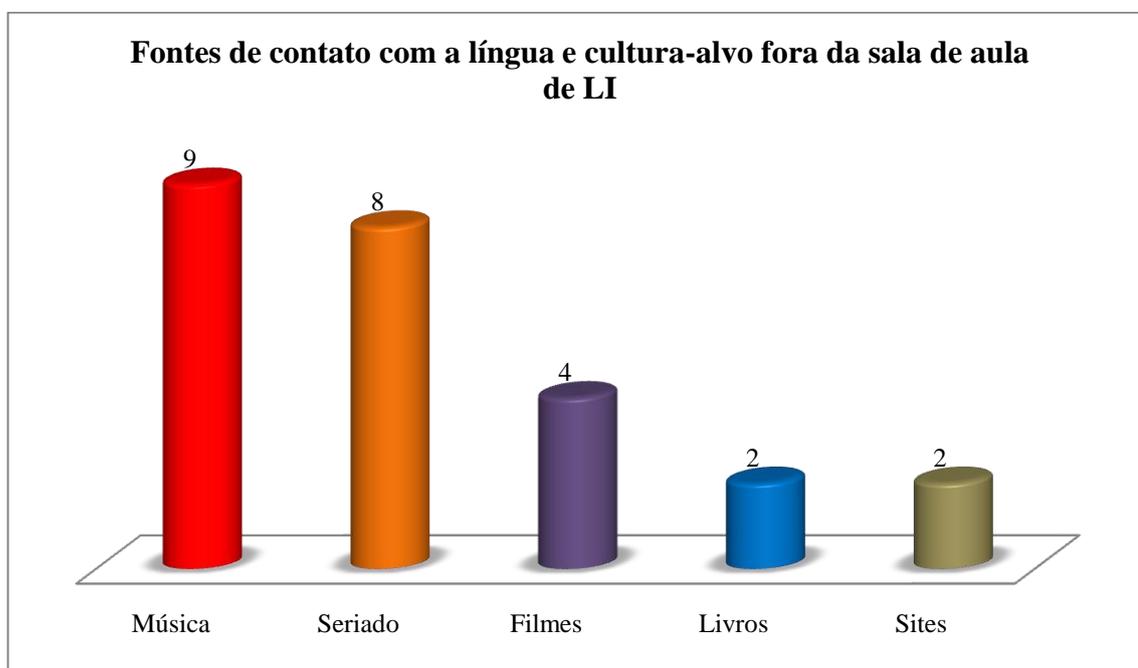


Gráfico 16 – Fontes de contato com a língua e cultura-alvo fora da sala de aula de LI

Como justificativas para o acesso a essas fontes, os alunos-participantes afirmaram:

(...) como nós não vivemos esse idioma [inglês] no dia-a-dia, tem que ter mais convívio, e eu não tenho tanto. Como geralmente filme a pronuncia é natural, é fluente, nem sempre eu consigo acompanhar. Então eu ainda não estou naquele estágio de: “eu vou assistir o filme em inglês e acompanhar a legenda em inglês”. Eu não consigo acompanhar. (Roberto)

(...) assisto muito filme e seriado, direto. Acho que ajuda muito, por exemplo, o listening, acho que melhora muito. O que eu entendo no listening aqui é porque eu escuto em casa. Acaba acostumando. (Gabriela)

¹⁰⁴ Os números acima de cada barra de valor representam a quantidade de vezes que a respectiva fonte foi citada ao longo das entrevistas e questionários.

Acho que ajuda bastante, ouvir a música por ser mais rápida, e o filme ou seriado, o pessoal fala normalmente né, vc pega uma certa... vc caleja um pouco mais o ouvido a ouvir mais rápido, a falar mais rápido, a entender. Acho que na aula, assim... tudo bem que aprende e é bom, mas aqui fala um pouco mais devagar. Com essas coisas vc pega um pouco mais a realidade do que é. (Júnior)

Notamos que Roberto, Gabriela e Júnior associam o contato com filmes, seriados e músicas ao aprendizado de aspectos linguísticos. Gabriela acredita que o contato com filmes e seriados reflete diretamente no desenvolvimento de sua compreensão auditiva; já Júnior acredita que o contato com fontes autênticas oferece a oportunidade de conhecer o inglês da “realidade”.

Júnior ressalta que o aprendizado de estruturas linguísticas em sala de aula é bom, porém não se equipara à “realidade” que fontes como filmes, música e seriados oferece. Nesse contexto, a sala de aula é vista como um ambiente artificial de aprendizado de línguas, onde a “realidade” não está presente, cabendo a fontes extracurriculares a oportunidade de contemplar a comunicação autêntica que, em nosso ver, esse participante deseja.

Ressaltamos que a sala de aula jamais se equipará completamente a contextos de interação e comunicação estabelecidos fora dela. Simulações de compras em um supermercado, chegada em um aeroporto, ida ao médico, por exemplo, jamais abrangerão todas as variáveis presentes na cena real desses acontecimentos. Por outro lado, acreditamos que a verossimilhança deve ser almejada nas atividades em aulas de LI, para que a comunicação possa ser relevante, ainda que não seja “real”. Quanto mais verossímil uma proposta for, mais natural e, conseqüentemente, relevante, tende a ser a interação.

Nenhum dos alunos-participantes deste estudo mencionou a palavra “cultura” como motivo para o acesso às fontes extracurriculares de contato com a língua-alvo. É nítida, portanto, a importância que estudantes atribuem ao desenvolvimento de aspectos linguísticos em comparação ao desenvolvimento de sensibilização cultural.

Em nosso ponto de vista, a ênfase no estudo da língua em detrimento da cultura nas aulas de LI incute, nos aprendizes, a noção de que a primeira sobrepõe-se à segunda. Assim, tanto os aprendizes que frequentam aulas pautadas na abordagem comunicativa como aqueles que assistem aulas fundamentadas na abordagem estrutural atribuem maior importância ao aperfeiçoamento de aspectos linguísticos, e o acesso a veículos da indústria de entretenimento vem a cabo para atingir esse objetivo.

Alguns alunos-participantes sustentam suas imagens estabilizadas da cultura norte-americana com base em filmes, música, televisão, Internet etc.¹⁰⁵.

Dentro da sala de aula, foi mais língua, mas aí você liga a tevê e você vê a cultura deles nítida e você aprende bastante por fora também. (Marcos)

Em relação mais ao individualismo, são pessoas mais recatadas e tal, mas também é essa coisa de ser mais individual, você não vê uma integração. Pelo menos é isso que eu vejo nos filmes, cada um separado, cada um no seu quintal. (Fábio)

Acho que Califórnia é a influencia dos filmes, assim. Tem uma forte influência. Hollywood também, porque tem aquele lugar que a gente sempre escuta falar. (Fernanda)

A gente acha que deve ser uma cultura mais evoluída, né, então a gente tem curiosidade de saber se o que a gente vê na TV, nos seriados, nos filmes, se é igual. Se é a mesma coisa. São mais frios, mas o que mostram geralmente é o lado bom, a gente nunca vê o lado ruim. Só passa o lado bom. (César)

Esses alunos-participantes apontam certos estereótipos em relação aos Estados Unidos associando-os às imagens vistas nos meios de comunicação. Parece-nos nítido, com base na análise desses e outros trechos, que os principais veículos da indústria do entretenimento (televisão, filmes, internet) exercem influência geralmente negativa nas impressões dos aprendizes de LI sobre a cultura-alvo.

Não pretendemos dizer que essas fontes são isentas de profundidade e credibilidade, tanto em aspectos culturais quanto em quaisquer outros; acreditamos na possibilidade de uso dessas mídias como ferramenta eficaz para a maximização das oportunidades de aprendizado e desenvolvimento das competências lingüístico-comunicativa e sociocultural / intercultural. Não são poucos os estudos que abordam o potencial desses instrumentos para o processo de ensino / aprendizagem de LI (música: KAWACHI, C.J., 2008; filmes: TRENZI, 2009; STEFANI, 2009; e outros).

¹⁰⁵ A repetição de alguns relatos (expostos na discussão de outros itens) se justifica pela observação dos mesmos sob um viés diferente: interessa-nos, nesse ponto, o papel dos meios de comunicação nas ocorrências de estereótipos culturais.

Julgamos válido salientar, todavia, que o acesso a essas fontes deve ser guiado e acompanhado pelo professor para que oportunidades de reflexão sobre aspectos linguísticos e culturais sejam aproveitados adequadamente. Isentos de orientação, aprendizes de LE podem constituir percepções extremistas e / ou idealistas sobre a cultura-alvo através do contato com meios de comunicação de massa, já que essas mídias, geralmente visando entretenimento, apresentam generalizações, simplificações e caricaturas que nem sempre representam a amplitude cultural da “figura” retratada.

Nesse cenário, ressaltamos, novamente, a necessidade da abordagem de cultura na aula de LE. Em um contexto no qual aprendizes são *amparados* por professor, material didático e por propostas comunicativas que visem a problematização de extremismos, o contato com filmes, músicas e seriados pode ser não somente produtivo para o desenvolvimento das competência linguístico-comunicativa e intercultural, mas também imprescindível para o estabelecimento de um ambiente de aprendizado mais condizente com a “realidade”, e portanto, permeado pela verossimilhança que essas fontes podem oferecer (se abordadas criticamente).

Na sequência, apresentamos algumas considerações à guisa de conclusão.

CONCLUSÕES

Nesta seção, apresentaremos algumas considerações que pudemos tecer após a análise e discussão dos dados. Para tanto, retomaremos nossas perguntas de pesquisa, visando apresentar possíveis respostas e problematizações para elas. No item subsequente, sugerimos possibilidades de estudos futuros que representam possíveis encaminhamentos deste trabalho.

Considerações finais

Este trabalho consistiu estudo investigativo de imagens estabilizadas sobre a cultura dos Estados Unidos, imagens essas apresentadas por alunos de LI como LE em níveis avançados de aprendizagem do idioma. Com base nos dados coletados em institutos privados de idiomas, confirmamos nossa hipótese de que mesmo após vários anos de estudo da LI, muitos aprendizes revelam possuir estereótipos negativos acerca da cultura norte-americana, geralmente fundamentados em generalizações e / ou simplificações da cultura dos Estados Unidos.

Por meio das observações de aula, verificamos que a vasta gama de estereótipos referentes à cultura norte-americana (apresentada pelos alunos nos questionários e entrevistas que utilizamos como instrumento de coleta de dados) é justificada principalmente pela superficial (ou inexistente) abordagem de aspectos culturais na aula de LI.

A apresentação de questões culturais nas aulas observadas estava frequentemente atrelada à concepção de cultura como “curiosidades culturais”, presentes nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas atividades nele contidas. A redução da cultura-alvo a “curiosidades culturais” não era modificada pelo professor, que raramente apresentava informações adicionais – e significativas, isto é, distantes da concepção simplificadora de cultura como festividades e celebrações típicas – com exceção de algumas situações, especialmente nas aulas do professor da Escola B.

Outro fator preocupante verificado nas aulas observadas foi a concepção fragmentada de língua e cultura, visível nas aulas cujo objetivo era o desenvolvimento de

habilidades linguísticas (*speaking, listening, reading, writing*, por exemplo). Nesses casos, em nenhum momento o professor apresentou implicações sócio-linguísticas referentes ao uso de determinados tempos verbais, vocabulário, expressões idiomáticas, entre outros elementos linguísticos. A intrínseca relação língua-cultura não era discutida, tampouco explicitada em atividades que possuíam foco na forma. Nesse sentido, notamos, nas duas escolas onde coletamos dados, que não havia intersecções entre o “momento de aprender língua” e o “momento de aprender cultura”. Em nosso ver, esses “momentos” distintos sequer deveriam existir, se considerarmos língua e cultura como elementos inseparáveis.

É necessário ressaltar que o “momento de aprender cultura”, como já mencionamos, resumia-se à leitura das curiosidades culturais apresentadas pelos materiais didáticos. Assim, a dissociação de língua e cultura também foi visível nas atividades com foco no sentido, nas quais raramente abordava-se cultura.

Não acreditamos na concepção de cultura como uma “quinta habilidade” no ensino-aprendizagem de línguas (somando-se às outras quatro referentes à produção oral, escrita, prática auditiva e leitura); concebê-la de tal forma significaria apoiar as práticas dissociadoras de língua e cultura que verificamos nas aulas observadas para a coleta de dados para este estudo. Aspectos culturais devem ser abordados em todas as outras habilidades, pois estudá-los separadamente representaria desconsiderá-los em todos os outros momentos do aprendizado da língua-alvo.

Portanto, a ausência de reflexão sobre a cultura-alvo constitui fator preocupante, mas sua abordagem pautada em informações superficiais e distante de sua íntima relação com a língua representa fator igualmente inquietante para educação que se queira intercultural, que almeje desenvolver cidadãos críticos e ativos preparados para argumentar como autores de seu dizer e sensíveis à multiplicidade étnica, social, racial e cultural existente à sua volta.

Se a sala de aula representa ambiente cujos objetivos não se resumem somente à transmissão de conteúdos e informações, mas almejam, também, a construção de identidades sociais¹⁰⁶, é preciso repensar a maneira como cultura é apresentada aos aprendizes, pois sua exposição de maneira simplificadora, fragmentada e generalizadora

¹⁰⁶ Fundamentamo-nos em texto apresentado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Curso de Formação Específica voltado a candidatos a professor do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino. De acordo com esse texto, um dos princípios da escola pública é: *A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.* Embora reconheçamos que esse trecho é referente à escola pública e os institutos nos quais coletamos dados são privados e de ensino de idiomas especificamente, julgamos pertinente retomar esse princípio, pois ambos os contextos, ainda que com recursos, objetivos, organização e estruturas diferentes, são destinados à **educação**.

pouco contribuirá para a “construção de identidades” de aprendizes aptos a atuar de maneira sensível e consciente na sociedade.

Retomada das perguntas de pesquisa

Retomamos nossa primeira pergunta de pesquisa:

1 - Que imagens sobre a cultura da língua-alvo são apresentadas / reveladas por aprendizes proficientes no uso do idioma?

Como revelou nossa análise dos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas, as imagens da cultura-alvo expressas pelos participantes de pesquisa são majoritariamente negativas, constituindo, quase sempre, generalizações.

Dos muitos estereótipos verificados nos relatos dos alunos, alguns podem ser considerados como “tradicionais”, isto é, fazendo referência a elementos característicos à cultura norte-americana, como os lugares Nova York, Califórnia, Miami; a empresa de entretenimento Disney; a rede de sanduíches Mc Donald’s, entre outros.

Além dessas imagens, outras foram mencionadas, porém com teor negativo. Os alunos associaram diversas expressões pejorativas à cultura dos Estados Unidos, como “arrogantes”, “frios”, “querem ser melhores”, “querem dominar o mundo”, entre outros. Tais dados foram freqüentes tanto nos questionários quanto nas entrevistas, o que nos permitiu uma perspectiva de triangulação.

Alguns alunos-participantes mencionaram expressões positivas ou isentas de carga avaliativa explícita referentes aos Estados Unidos, como “patriotas”, “receptivos”, “gentis”, etc. Foi notável, entretanto, a diferença do número de menções positivas / sem carga avaliativa explícita em comparação com o número de menções negativas à cultura norte-americana. A alta freqüência de imagens estabilizadas negativas acerca da cultura dos Estados Unidos nos possibilita confirmar nossa suposição de que os participantes de pesquisa possuem estereótipos negativos em relação à cultura-alvo, mesmo após vários anos de estudo da língua-alvo.

Verificamos, também, que todas as menções positivas / sem carga avaliativa explícita sobre a cultura norte-americana foram provenientes de participantes que já tiveram contato com a mesma, tanto por viagens quanto por outros meios. Sob nosso ponto de vista, esse dado revela, mais uma vez, a superficialidade da abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, já que todos os estereótipos negativos foram expressos por alunos-participantes que só tiveram contato com a cultura-alvo em sala de aula e em fontes externas, como televisão, filmes, internet, etc. Assim, embora consideremos as fontes externas como fortemente responsáveis pelas imagens da cultura-alvo apresentadas pelos alunos, também devemos considerar que o ensino da cultura-alvo – quando existente – não é eficiente para problematizar estereótipos e propiciar sensibilização cultural.

Muitas imagens negativas em relação aos EUA foram expressas em contextos de comparação com a cultura materna, isto é, a brasileira. Nesse sentido, verificamos a supervalorização da cultura do Eu (grupo de referência) em detrimento da cultura do Outro (grupo externo). Tomada como ponto de referência, a cultura brasileira era geralmente mencionada como justificativa para estereótipos em relação aos EUA (*“uma sociedade consumista, que liga muito pro supérfluo e não dá muito valor a princípios que nós aqui damos, como amizade e sentimento de atenção aos próximos.”* – participante Rodolfo).

Portanto, muitas imagens negativas fundamentaram-se nas diferenças entre os grupos de referência e grupo externo. Essa constatação revela, em nosso ver, a necessidade de práticas instigadoras, não-superficiais nas aulas de LE, que estimulem a reflexão sobre a cultura do Outro para que a mesma possa ser compreendida como diferente, e não como mero “grupo externo”, possibilitando, assim, o distanciamento de estereótipos culturais atrelado à sensibilização cultural.

Nossa segunda pergunta de pesquisa se subdivide em duas:

2 - *Como são apresentados e abordados na prática pedagógica em LE elementos culturais da língua-alvo em cursos regulares de inglês para aprendizes avançados em escolas de idiomas?*

2.1 – *Que relação pode ser estabelecida entre as perspectivas dos alunos e as aulas observadas?*

Como já discutimos em diversos trechos desta dissertação, até mesmo neste capítulo, elementos culturais da língua-alvo foram raramente abordados nas aulas que

observamos. Na Escola A, menções à cultura-alvo foram bastante escassas, embora oportunidades para tanto tenham sido criadas pelos próprios alunos, que indagavam o professor a respeito de temas que possibilitariam discussões culturais. Na Escola B, algumas menções à cultura-alvo foram verificadas, porém jamais notamos aprofundamento no tema, ou atividades que visassem o desenvolvimento da competência linguística que contemplasse, também, a competência sócio-cultural.

Em ambas as escolas, a cultura é trazida para a sala de aula como adendo cultural, em forma de curiosidades, informações extra e atreladas à festas ou comemorações típicas. Nesse sentido, pudemos notar que o material didático, o qual continha quadros de “curiosidades culturais”, ainda representa um pilar que sustenta a prática docente, pois em ambas as escolas, os professores cujas aulas observamos fundamentavam suas aulas quase completamente nas atividades propostas pelo material, sugerindo pouca ou nenhuma mudança.

Assim, o vazio de aspectos culturais aprofundados e distantes do exotismo e da “curiosidade” foi fator notável nas aulas observadas. Essa ausência de abordagem cultural está diretamente relacionada aos estereótipos mencionados pelos alunos nos questionários e entrevistas: sem a oportunidade de refletir sobre a cultura-alvo ou a cultura-materna, aprendizes de LI cultivam imagens em relação à cultura-alvo transmitidas por outras fontes, isentos de ferramentas (críticidade, autoria, argumentos) que os tornem capazes de ponderar / discernir as imagens transmitidas pelos veículos de comunicação, aos quais eles possuem amplo acesso.

Nesse sentido, a ausência de abordagem cultural nas aulas de LE pode ser vista como negligência à amplitude de conhecimentos que a escola deve oferecer, e aos quais o aluno deve ter acesso para alcançar um desenvolvimento / formação mais próximo do que se entender por “completo”. Acreditamos que qualquer aluno de LE que não tenha vivenciado cultura (associada à língua, em sua dimensão diacrônica, social) em sala de aula está distante de uma formação consistente.

Em nossa terceira pergunta de pesquisa, indagamos:

3. A que fontes podem ser atribuídas as imagens sobre a cultura-alvo apresentadas pelos alunos?

Não nos surpreendeu o fato de “músicas”, “seriados” e “filmes” representarem a maior parte das fontes mencionadas pelos alunos. Avaliamos interessante, todavia, o fato de a fonte “seriados” ter sido mais mencionada que “filmes”, o que revela uma tendência de maior identificação de jovens aprendizes de LI com histórias fictícias mais dinâmicas, com duração de no máximo 1 hora, em detrimento de filmes, modalidade de entretenimento que demanda mais tempo.

Tanto os alunos da Escola A, majoritariamente proveniente de classe média, como os da Escola B, essencialmente de classe baixa, apontaram acesso à televisão, música e internet. Isso nos permite concluir que veículos de entretenimento são acessíveis, em nosso município, a virtualmente todas as camadas da população. Nesse sentido, essas fontes são responsáveis por muitos dos estereótipos verificados nos relatos dos alunos, já que praticamente todos eles assistem seriados, ouvem músicas, acessam a internet e são, de certa forma, influenciados pelos conteúdos com os quais tem contato.

Esse cenário aponta, mais uma vez, para a necessidade de prática pedagógica de LE que contemple aspectos culturais. Para os alunos, especialmente os adolescentes, que passam grande parte de seu tempo em contato com veículos de comunicação, a sala de aula pode representar a única (ou uma das únicas) oportunidade para reflexão crítica sobre a cultura-alvo. Sem o auxílio da prática pedagógica, essa reflexão poderá ser conduzida pelo próprio aluno, em um complexo processo de discernimento, ou simplesmente não ocorrerá, visto que não há oportunidades para tanto.

Nesse ciclo, estereótipos podem ser criados, e os que já existem, dificilmente são problematizados, acarretando imagens estabilizadas cada vez mais frequentes, que levam a intolerância e conflitos fundamentados em diferenças de bases sociais, raciais, étnicas e culturais em um mundo transbordante em incompreensões e, conseqüentemente, cada vez mais carente por sensibilização intercultural.

Possibilidades de pesquisas futuras

Neste trabalho, nos detivemos ao estudo de estereótipos culturais em alunos de LI como LE em níveis avançados. Como contexto de pesquisa, enfocamos institutos de

idiomas, por considerarmos esse ambiente um cenário cada vez mais numeroso e, portanto, de relevância significativa para os estudos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas.

Por outro lado, reconhecemos que a rede pública de ensino é a maior oportunidade para que todos os alunos, de todas as classes sociais, tenham acesso à LE. Assim, é necessário que estudos enfocando a rede pública sejam desenvolvidos, especialmente aqueles que se voltem para a investigação de aspectos culturais no ensino de LE, já que a gama de alunos que a rede pública alcança é consideravelmente maior do que aquela alcançada por institutos privados de idiomas. Daí a relevância de investigação de como cultura é abordada nas aulas da rede pública.

Em nossa coleta de dados, verificamos que alunos e principalmente professores atribuem importância “incontestável” ao material didático, os primeiros acreditando passivamente em suas ilustrações e textos, e os últimos seguindo à risca suas propostas. No caso de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, o material didático representa, portanto, elemento norteador da prática pedagógica, e merece, assim, ser estudado.

Uma investigação que enfocasse a profundidade com que aspectos culturais são abordados em livros didáticos (tão cheios de curiosidades culturais) certamente representaria um ganho significativo para a produção de conhecimento em Linguística Aplicada.

Estudos enfocando professores e suas respectivas imagens culturais também contribuiriam expressivamente para a área de estudos culturais, especialmente trabalhos que investigassem possíveis estereótipos culturais dos próprios professores de LE. Da mesma maneira, pesquisas abordando a sensibilização de professores pré-serviço acerca de aspectos culturais no ensino-aprendizagem de línguas também constituiriam ganho significativo tanto para estudos na área de formação de professores quanto para investigações referentes ao tema cultura.

Por fim, após verificarmos grande número de estereótipos negativos em relação à cultura dos Estados Unidos, e nos depararmos com aulas ausentes de abordagem cultural, assinalamos a necessidade de estudos que proponham sugestões de práticas que possibilitem mudanças para essa situação. O desenvolvimento de mini-cursos enfatizando aspectos culturais; análise de material didático propondo adaptações de atividade contemplando cultura; cursos de formação continuada propondo sensibilização cultural aos professores de LE – todas essas opções representariam estudos práticos que contribuiriam para problematizar a situação que verificamos, discutimos e analisamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1993. v. 1. 76 p.

_____. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino de interculturalidade.. In: Maria Jandyra Cunha (org.); Percília Santos (org.). (Org.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. 1 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2002, v. 1, p. 209-215.

_____. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP : Pontes Editora, 2005.

ANDRI, P., CAIRA, R. O estereótipo no ensino de línguas. **XV EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2007, p. 339 -345

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**. 1963

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. Em busca de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de gramática em língua estrangeira. In: PEDRO e JOÃO (Eds). **Década**. Editora São Carlos, São Carlos, p. 53-71, 2007.

BARBOSA, L.M.A. Visões interculturais ou identidades cristalizadas? O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de português para estrangeiros. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). **XII Congresso da Associação Internacional para pesquisa Intercultural (ARIC)**. Florianópolis: ARIC - Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, 2009, v. 1, p. 1-18.

_____. **O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira**. Revista do NEFILLI. Revista do Núcleo de Estudos Filológicos, Lingüísticos e Literários, 2008.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Martins Fontes, 1977.

BATSTONE, R. **Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BENTAHILA, A., DAVIES, E. **Culture and Language Use: a Problem for Foreign Language Teaching**. Marrocos: Sidi Mohamed Ben Abdellah University, 1989, p. 99-112

BIDERMAN, M.T.C. O vocabulário fundamental no ensino do Português como segunda língua. In: SILVEIRA, R.C.P. da. **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 73-91, 1998

BOLOGNINI, C.Z. Relações de contato: a questão da cultura. In **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 1998, p. 7-14.

BOURHIS, R.Y. & LEYENS, J.P. **Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes**. Liège: Mardaga, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, G. Cultural values: the interpretation of discourse. In **ELT Journal**. Oxford: OUP, 1990, v. 44, p. 11-17

CAMPOS-GONELLA, C.O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2008.

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

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

CARR, P. B., & STEELE, C. M. **Stereotype threat and inflexible perseverance in problem solving**. Journal of Experimental Social Psychology, 2009.

CELCE-MURCIA, M. **What role for grammar after the communicative revolution?** London: Applied Linguistics. 1989.

COSTA, L.P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, 2009.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções lingüístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 23-43.

CRYSTAL, D. Interview with David Crystal by Jack Scholes. In: **New Routes**. São Paulo: Disal, 2010.

CUDDY, A. J. C. et al. (2009). **Is the stereotype content model culture-bound? A cross-cultural comparison reveals systematic similarities and differences**. British Journal of Social Psychology, 48, 1-33.

DA MATTA, R. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUMONT, R. **De la langue à la culture: um itinéraire didactique obligé**. Paris : L'Harmattan, 2008.

FERREIRA, A. J. Aspectos culturais e o ensino de língua inglesa. In *Línguas e Letras*. Cascavel: CECA/CVEL, 2000, v1., no1, p. 117-127.

GADOTTI, M. Desafios da Educação Pós-Moderna. Em: **História das ideias pedagógicas**. 8 ed São Paulo: Ática, 2005.

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

GALIMBERTI, U. **Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica**. Milano: Feltrinelli, 1999.

GITTLEMAN, S. Foreword. In: VERBURG, C.J. *Ourselves among others*. New York, St. Martin's Press, 1988.

GREEN, N. L. Time and study of assimilation. In: **Rethinking History**. Vol. 10, n. 2, jun. 2006. p. 239-258.

HALL, E. T. **The Silent Language**. New York: Fawcett Publications, 1959.

HARMER, J. **How To Teach English**. Harlow: Longman, 1998.

HINKEL, E. (1999). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

HOLLIDAY, A. **Appropriate Methodology and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOLMES, J. Research and the Postmodern Condition. Em: **Linguística Aplicada – da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. PUC-SP, LAEL, 1992.

HURST, N. Ways and means of evaluating cultural content in coursebooks. In BIZARRO, R. **Como abordar... a escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Lisboa: Areal, 2006.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: Pride, J.B. & J.Holmes (eds.) **Sociolinguistic**. Middlesex: Penguin Books, 1972.

IANUSKIEWTZ, A.D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2009.

IMBERNOM-PEREIRA, G. **Formação do professor de língua estrangeira para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula**. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

KAWACHI, C.J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. Dissertação de mestrado, UNESP, Araraquara, 2008.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1993.

_____. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 1998.

_____. Language, Thought, and Culture. In: Alan Davies and Catherine Elder (Eds.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Basil Blackwell, 2004, 235-261.

_____. O componente cultural na Linguística Aplicada. Tradução de BARBOSA, L.M.A. In: **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, no 15, 2009, p. 115 – 134.

KANEKO-MARQUES, S.M. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. UFSCar, São Carlos, 2007.

KULAITIS, F. Assimilação e Multiculturalismo : vertentes de um debate para abordar as migrações internacionais. In: **I Seminário Nacional Sociologia & Política - Sociedade e Política em Tempos de Incerteza**. Anais do I Seminário Nacional Sociologia & Política UFPR, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **Tesol Quarterly**, vol. 28, number 1. Philadelphia: TESOL. 1994

LARSEN-FREEMAN, D; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London and New York: Longman, 1991.

_____. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Teaching Language from Grammar to Gramming**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2003.

MARC, E. Les dessous de la communication interculturelle. In : **scienceSHumaines**, n° 16, 1992.

MARGONARI, D.M. **O papel do humor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. UNESP, Araraquara, 2001

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. Em: **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MONACO, P. Stereotypes of German in American Cultura: Observations from an Interdisciplinary Perspective. In.: KRAMPIKOWKI, F, Amerikanisches Deutschlandbild und deutsches Amerikabild, 1986, 159-176.

MOREIRA, G. Globality and Interculturality in the Teaching of English. In Bizarro, R. A **Escola e a Diversidade Cultural Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação**. Lisboa: Areal Editores. ISBN: 978-972-627-903-7. pág. 190-200, 2006.

MOTTA-ROTH, D. ‘Nós’ e os ‘Outros’: Competências Comunicativas Interculturais no ensino de língua estrangeira. São Leopoldo: UNISINOS. **Fórum de línguas estrangeiras**, 8 e 9 de setembro, 2003.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PRABHU, N.S. There is no best method – why? **Tesol Quarterly**, vol. 24, no 2. Philadelphia: TESOL. 1990.

RICHARDS, J., & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching** . Cambridge: Cambridge University Press. 1982

SAID, E. **Culture and Imperialism**. Chatto & Windus, 1993.

SARANGI, S. Culture. In: SENFT, G.; OSTMAN, J; VERSCHUEREN, J (org). **Culture and Language Use**. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Universidade Estadual de Campinas. IEL Campinas, v. 36, 2000. p. 11-22.

SEEYLE, H.N. Cultural goals for achieving intercultural communicative competence. In FANTINI, A.E. (ed) **New Ways in Teaching Culture**, Alexandria, TESOL Inc., 1997.

SEIDL, M. Language and Culture: Towards a Transcultural Competence in Language Learning. In **Forum For Modern Language Studies**. Oxford: OUP, 1998, no2. v. XXXIV, p. 101-113.

SERCU, L. Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. **Language, Culture and Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 61-74, 2002.

SHI-XU & J. WILSON. Will and power: Towards radical intercultural communication research and pedagogy. **Language and Intercultural Communication**, v. 1, n. 1, p. 76-93, 2001

STEFANI, V.C.G. **O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol**. Dissertação de mestrado, UFSCar, São Carlos, 2008.

TANNEN, D. **That’s not what I meant! How Conversational Style Makes or Breaks Your Relations with Others**. New York: William Morrow and Company, Inc., 1986.

TERENZI, D. **Ensino de gramática como habilidade: efeitos perceptíveis na acuidade da produção linguística de jovens aprendizes de língua inglesa.** Dissertação de mestrado, UFSCar, São Carlos, 2009.

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, 1995.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: Uma proposta para a compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira.** Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação de crenças. In BARCELOS, A.M.F., VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006, p219-231.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching language as Communication.** Oxford: OUP, 1978.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère.** Paris : Hachette, 1986.

APENDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista com os alunos

PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO

Roteiro para entrevista

1. Você já viajou para um país cuja língua oficial é o inglês? Se não, gostaria? Para qual? Por quê?
2. Você tem o hábito de assistir filmes e seriados norte-americanos? Por que os assiste? Com que frequência? Acredita que podem auxiliar o aprendizado de LI?
3. E músicas? Você costuma ouvir canções de bandas / grupos norte-americanos? Com que finalidade você as ouve?
4. Você lê livros em inglês?
5. Você acessa sites em inglês? Quais? Com que finalidade?
6. Em resumo, fora da sala de aula de LI, que tipo de contato você tem com a LI?
7. De modo geral, o que você pensa sobre os Estados Unidos e sobre os norte-americanos?
8. Você considera a cultura norte-americana diferente da brasileira? Por quê? Em que aspectos?
9. Em sua avaliação, existem discussões sobre questões culturais na aula? Se não, você gostaria que houvesse mais? Por quê?
10. Você acredita que após vários anos de aprendizado de LI, você também aprendeu sobre cultura concomitantemente?

Apêndice B – Questionários aplicados aos alunos

Instructions

- Please, answer the following questions. There is no need to identify yourself. These answers will only be used for scientific matters.
- You can mark more than one option. There is no right or wrong answer.

About English

1. What would you say your English level is?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Low-Intermediate | <input type="checkbox"/> Advanced |
| <input type="checkbox"/> Upper-Intermediate | <input type="checkbox"/> High-Advanced |

2. How long have you been studying English?

3. Where have you studied English?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Language schools | <input type="checkbox"/> Private teacher(s) |
| <input type="checkbox"/> High school only | <input type="checkbox"/> By myself |

4. What do you think about English-speaking countries? Write your general impressions about them (one, two or some of them).

5. Have you ever traveled abroad? (If aff.) Where to? How long did you stay there? What difficulties did you experience?

About culture

1. How would you rate your cultural knowledge?

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Terrible | <input type="checkbox"/> Excellent |
| <input type="checkbox"/> Bad | <input type="checkbox"/> Good |

Explain.

2. What do you think about the English language? Explain.

3. What images come into your mind when you think about the United States, in general? Explain.

4. Would you like to visit the United States? Why (not), and for which purpose?

5. What about North-American people: what is your opinion about them?

6. Do you like to study North-American culture in your English classes? Why (not)?

7. In your opinion, where does most of your knowledge concerning the culture of the United States come from? Order the options. For example: if *Internet* is the biggest source of cultural information about the United States for you, mark "1"; then, mark "2" for the second biggest source of information on North-American culture, and so on.

- () English classes
- () TV shows (talk-shows, reality shows, etc.) and TV series
- () Internet
- () Movies
- () Studies in the university
- () Trips
- () Magazines and newspapers
- () Books / literature
- () Friends who have visited the US
- () Others. Please, specify: _____

Thank you!