

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM E PRÁTICAS ESCOLARES

PRISCILA ROSTIROLA DOS SANTOS

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A SÉRIE DIDÁTICA E A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

SÃO LEOPOLDO

2012

PRISCILA ROSTIROLA DOS SANTOS

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A SÉRIE DIDÁTICA E A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima

SÃO LEOPOLDO

2012

S237a Santos, Priscila Rostirola dos
Aspectos culturais no ensino de inglês como língua estrangeira: a série didática e a prática de uma professora / Priscila Rostirola dos Santos -- 2012.
110 f. : il. color ; 30cm.
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2012.
Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

1. Linguística. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Língua - Cultura. 4. Livro didático - Professor. I. Título. II. Lima, Marília dos Santos.

CDU 801

PRISCILA ROSTIROLA DOS SANTOS

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: A
SÉRIE DIDÁTICA E A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 27 de fevereiro de 2012

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC-SP)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão da bolsa de Mestrado e à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) pelas oportunidades de desenvolvimento acadêmico.

À professora Dra. Marília dos Santos Lima, minha orientadora, agradeço imensamente pela seriedade, pela competência e profissionalismo com que me conduziu nesses anos de pesquisa. Agradeço também pelas valiosas oportunidades de reflexão e, sobretudo, pela amizade, dedicação e paciência dedicadas a mim na realização deste trabalho.

À professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles e à prof. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, pelas importantes contribuições do exame de qualificação.

À coordenação do PPG-Linguística Aplicada da UNISINOS e também aos professores, pela amizade e conhecimento compartilhado.

À Valéria, secretária do PPG-Linguística Aplicada, pela atenção e disponibilidade de sempre.

Aos colegas de disciplinas, pela amizade, companheirismo, angústias e preocupações compartilhadas.

Às colegas Tarsila Rubin Battistella e Débora Oss pelo apoio e carinho, e empréstimo do gravador de áudio.

À participante da pesquisa, professora Alessandra, que permitiu a realização deste estudo.

Aos colegas de trabalho, professores Marco Aurélio, Neiva Cichelero e Teresinha Vieira da Cunha pelas palavras de incentivo e ombro amigo.

À minha querida mãe, Justina Elisabeth Rostirola, exemplo que sigo e sempre seguirei, agradeço imensamente pela constante participação e valiosas horas de apoio e amor.

À minha família, pelo incentivo e apoio incondicionais.

À minha sogra Siluá de Almeida Rigo, pelos momentos de apoio e carinho.

Por fim, agradeço ao meu querido marido, Jean Carlo de Almeida Rigo, que me proporcionou inúmeros momentos de amor e compreensão. Amo você!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (2003, p. 29).

RESUMO

Este estudo está situado no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente na linha Linguagem e Práticas Escolares. Trata-se de um trabalho de cunho qualitativo que aborda como o ensino de cultura é desenvolvido nas aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola de ensino regular e privado da região metropolitana de Porto Alegre. A pesquisa envolve a análise da série didática de inglês do Sistema Positivo de Ensino do segundo ano do Ensino Médio, bem como a atuação e percepção de uma professora em serviço que adota esse material. Como suporte teórico, nos apoiamos nos princípios da teoria sociocultural, buscando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente por conceber o papel do meio social e cultural como essencial no desenvolvimento cognitivo, bem como o papel da interação como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Também nos apoiamos em considerações sobre cultura, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e a análise de livro didático, tendo como base Kramsch (1998, 2004) e Hall (2002). Do ponto de vista metodológico, os dados foram gerados por meio da análise da série didática em questão, observações de aulas, entrevista semi-estruturada e relatos da professora gravados em áudio e posteriormente transcritos. Os resultados demonstram que as atividades propostas nas seções *Before you read* e *Taking it beyond* do livro didático foram os principais mediadores socioculturais para trazer a discussão sobre língua e cultura. Além disso, verificou-se que a prática em sala de aula ofereceu poucas oportunidades de trabalho com a cultura, uma vez que concentraram-se no repasse de informações em língua materna e nos aspectos formais da língua, sem dar conta do uso da língua na condução da interação social, trabalhando cultura de forma superficial.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua. Cultura. Livro didático. Professor.

ABSTRACT

This study has been developed in the field of Applied Linguistics, more specifically in language and school practices. It is a work of qualitative approach that discusses how the teaching of culture is being developed in English as foreign language in a regular and private school of Porto Alegre. The research involves the analysis of a textbook, called Sistema Positivo de Ensino of the second year of high school, as well as the work and perceptions from an inservice teacher who works with this material. For theoretical support we rely on sociocultural theory principles, in the attempt to understand the process of teaching and learning foreign languages, especially for conceiving the role of social and cultural environment as essential to cognitive development, as well as the role of interaction as the main resource for the development of cognitive abilities. We also rely on considerations of culture, teaching and learning of a foreign language and textbook analysis, based on Kramsch (1998, 2004) and Hall (2002). From the methodological point of view, the data were generated through the analysis of the textbook, classroom observations, semi-structured interview and the teacher's reports, recorded in audio and later transcribed. The results show that only the activities proposed in the sections *Before you read* and *Taking it Beyond* of the textbook were the main sociocultural mediators to bring the discussion of language and culture. Moreover, it was found that the practice in the classroom offered very few opportunities to focus on culture, being concentrated on the transfer of information in the mother tongue and formal aspects of language, without considering language use in social interaction, working with culture in a superficial way.

Keywords: Teaching and learning. Language. Culture. Textbook. Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Brazil to Announce Electric Sector Rules.....	53
Figura 2. The future of energy.....	54
Figura 3. Footloose: a growing export trade in soccer players.....	55
Figura 4. Grease is the word.....	56
Figura 5. Taking Action – Unidade 3.....	58
Figura 6. Taking it Beyond – Unidade 3.....	60
Figura 7. The Tarantula: legend and reality.....	62
Figura 8. Imagem da <i>webpage</i> da Editora Posigraf.....	63
Figura 9. Reduce your impact at home.....	65
Figura 10. Taking it Beyond – Unidade 5.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	12
2.1 Os princípios da teoria sociocultural e a aprendizagem de línguas.....	12
2.2 O que é cultura.....	17
2.2.1 A cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	24
2.2.2 Cultura e o livro didático.....	29
2.2.3 Pesquisas sobre o ensino de língua e cultura em língua estrangeira no contexto brasileiro..	36
3 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	43
3.1 A caracterização do estudo	43
3.2 Os procedimentos e instrumentos	43
3.3 O contexto da pesquisa.....	45
3.4 Os participantes da pesquisa	45
3.5 A série didática	46
4 OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO	50
4.1 Análise da série didática.....	50
4.2 A entrevista com a professora	72
4.3 Observação das aulas	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	101

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela realização dessa pesquisa surgiu da experiência de doze anos como professora de inglês em escolas regulares, centros de idiomas e universidade. Ao longo dessa caminhada, observei, sobretudo, a falta de atenção, pelos professores, aos aspectos culturais em suas aulas. Muitos acabam enfatizando o conhecimento gramatical em detrimento de um trabalho que envolva aspectos culturais.

Segundo Souza (2009), o trabalho com a cultura na sala de aula de língua estrangeira (LE) requer preparo por parte dos professores, acabando, por esse motivo, em segundo plano. Nesse sentido, Kramsch (2004) entende que, por trazer para a sala de aula a diferença, o conflito intercultural e a variação, aspectos que muitos professores, por inexperiência, não sabem ou não querem trabalhar, o ensino de cultura é deixado em segundo plano ou até mesmo ignorado.

A observação desse fato nos motivou a investigar de que forma o aspecto cultural está sendo focado nas aulas de inglês como LE, por compreendermos que o ensino de uma LE deva ultrapassar os aspectos linguísticos, literários ou pedagógicos, incluindo também aspectos socioculturais e visar à formação integral do aprendiz.

Com base nessas ideias, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, que buscou refletir criticamente sobre o ensino de cultura na série didática (SD) de inglês como LE do Sistema Positivo de Ensino¹ (SPE) do 2º ano do Ensino Médio (EM), visto o livro didático (LD) ser considerado uma das fontes estimuladoras de instantes culturais em sala de aula (SARMENTO, 2001) e também como a professora, participante deste estudo, utiliza a SD em questão e trabalha cultura em suas aulas. Partimos de pressupostos da teoria sociocultural (VYGOSTKY, 1978) e conceitos de cultura propostos por Kramsch (2004) e Hall (2002).

De acordo com essas ideias, foram definidas as seguintes perguntas da pesquisa:

- 1) Como o ensino de cultura é apresentado na SD em questão?
- 2) Qual (quais) o (os) conceito (s) de cultura utilizado (s) pela professora?
- 3) Como a professora trata as questões culturais na sala de aula?
- 4) Como a professora utiliza e/ou gostaria de utilizar o material em questão?

Portanto, esta pesquisa tem o intuito de contribuir para uma compreensão de como o ensino de cultura está sendo desenvolvido nas aulas de inglês como LE de uma escola de ensino regular e privado da região metropolitana de Porto Alegre. Pretendemos, neste estudo,

¹ Sistema Positivo de Ensino, Curitiba: Posigraf, 2009.

chamar a atenção do professor e futuro professor de LE para as diferentes representações de língua(gem) e cultura proposta na SD e contribuir para uma prática pedagógica mais rica, visando à formação de professores mais críticos e conscientes quanto ao ensino de cultura em suas aulas.

Diversos pesquisadores na área de Linguística Aplicada (LA) compreendem o ensino-aprendizagem de LE como parte da educação integral dos aprendizes e destacam o componente cultural como elemento essencial nesse processo (ALMEIDA FILHO, 1998, DIAS, 2007, HADLEY, 2001, HALL, 2001, KRAMSCH, 2004, SARMENTO, 2001 e SOUZA, 2009). O que se observa é que o ensino de cultura se restringe a informações transmitidas pela língua e não parte integrante da mesma. Além disso, segundo Sarmento (2001), o ensino de cultura tem geralmente focalizado apenas os aspectos visíveis ou explícitos da cultura, sendo que os aspectos invisíveis também são importantes para poder determinar o sucesso de uma comunicação intercultural, o que este estudo levará em consideração.

Segundo Fernandes (2000), o ensino de línguas precisa promover a intercomunicação, o interconhecimento e o respeito recíproco entre os vários grupos de presença na escola, na sociedade e no mundo. Para isso, o LD deve reconhecer, por exemplo, as festividades, os consumos e práticas culturais nas comunidades, assim como as expectativas escolares e profissionais dos alunos, seus comportamentos, crenças, valores e atitudes, entre outras questões (ERICKSON, 1997). A cultura não pode ser vista como algo estático, com um fim em si mesma, que pode ser precisamente descrita ou até mesmo delimitada, já que não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que estão vinculados ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, agir socialmente através dela.

Almeida Filho (2005) ressalta que o grande papel da LE é basicamente educacional, cultural e comunicacional, de preparar o contato com falantes e culturas estrangeiras na medida em que faz sintonia com os propósitos da formação do educando. Assim, uma aula de LE deve possibilitar ao aluno mais do que o aprendizado de um código linguístico, ou seja, proporcionar uma oportunidade de conhecer outras culturas e outras realidades. Acredita-se que, ao aprender uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo, pois uma LE auxilia na constituição da auto-percepção do indivíduo como ser humano e cidadão. Conhecer uma cultura diferente possibilita compreender e respeitar as pessoas dessa cultura. Além disso, ao compreender o outro, aprendemos mais sobre nós mesmos e sobre o mundo plural em que vivemos.

Partindo do pressuposto de que a língua está conectada à cultura e vice e versa e que seu uso é convencionalizado e moldado pelas inúmeras atividades comunicativas intelectuais e práticas que constituem o viver diário, o objetivo geral deste estudo é investigar de que forma o aspecto cultural está sendo focado nas aulas de inglês como LE. Com essa intenção, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- a) identificar como o ensino de cultura é apresentado na SD de inglês como LE do SPE do 2º ano do EM;
- b) identificar o conceito de cultura utilizado pela professora participante deste estudo, bem como o tratamento das questões culturais em suas aulas, tendo como pontos norteadores os pressupostos socioculturais e de cultura;
- c) identificar como a professora utiliza e/ou gostaria de utilizar a SD em questão;

Nesse sentido, este estudo tem como pretensão contribuir para a prática diária de trabalho do professor e futuro professor e ajudá-lo a estimular no aluno maior capacidade de interpretação e sensibilização para a heterogeneidade sociocultural, tornando-os, possivelmente, mais capacitados a analisar criticamente e entender os hábitos e visões de mundo de diferentes povos, bem como seus próprios hábitos e sua própria cultura.

Concordamos com Souza (2009), ao afirmar que, para um ensino contemplar aspectos culturais na língua-alvo, são necessárias práticas que desenvolvam a consciência crítica e reflexiva dos aprendizes através de um ensino comparativo contínuo entre a cultura da LM e a cultura estrangeira, na tentativa de promover o desenvolvimento do raciocínio crítico que auxilie esses aprendizes a lidarem com diferentes situações frente à LE.

Além disso, embora este estudo parta do princípio de que o LD não tem o poder de determinar a forma como entendemos ou passamos a entender algumas realidades, não podemos deixar de reconhecer o seu papel de transmissor de determinadas representações de mundo em detrimento de outras. Com isso, o estudo de uma SD sob a perspectiva cultural revela-se importante na medida em que o professor, ao conhecer melhor o material que utiliza, pode estar mais preparado a mediar possíveis conflitos culturais existentes em suas aulas. Tendo uma visão mais clara dos elementos culturais apresentados pelo material que utiliza, o professor pode ter condições de perceber qual a visão de mundo que os autores pretendem transmitir para seus leitores, bem como a visão que os autores têm das demais culturas do mundo.

Devido à relevância da discussão sobre aspectos culturais no ensino-aprendizagem de LE, espero que este trabalho contribua para a LA, especialmente para a linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, e registro aqui a importância deste estudo para mim como

professora e pesquisadora, pois me levou a refletir sobre a minha própria prática e despertou ainda mais o desejo de continuar desenvolvendo estudos e pesquisas no contexto de sala de aula. Espero ainda que este estudo seja útil às pessoas que buscam contribuir para suas próprias pesquisas nesta área e que sirva de estímulo para novos estudos envolvendo a cultura e o ensino da LE, pois tenho consciência de que esta pesquisa representa apenas uma etapa de um projeto maior e de que existem sempre aspectos que podem ser aprofundados.

O presente estudo organiza-se em cinco capítulos. O capítulo 1 teve por objetivo introduzir o tema, trazer as razões para escolha da realização deste estudo, bem como explicitar as questões e objetivos que norteiam o mesmo. O capítulo 2 apresenta os pressupostos teóricos que irão embasar o trabalho. Serão abordados os princípios socioculturais e a aprendizagem de línguas, considerações sobre cultura, cultura no ensino e na aprendizagem de LE, cultura e o LD e pesquisas sobre o ensino de língua e cultura em LE no contexto brasileiro. O capítulo 3 apresenta as questões metodológicas da pesquisa, que envolvem a caracterização do estudo, os procedimentos e instrumentos, o contexto, participantes da pesquisa e a SD escolhida para a análise. No capítulo 4, os dados gerados da SD e as percepções e observações das aulas da professora participante, serão examinados sob a ótica da teoria explorada no capítulo teórico. Finalmente, no capítulo 5, apresento as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida e retomo as perguntas da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que irão embasar o presente estudo. Começamos por apresentar princípios da teoria sociocultural, a qual tem auxiliado na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de LE, principalmente por conceber o papel do meio social e cultural como essencial no desenvolvimento cognitivo, bem como o papel da interação como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

O capítulo aborda, ainda, algumas considerações sobre cultura no ensino e na aprendizagem de LE e no LD, partindo de concepções do termo cultura, tendo como base Kramersch (1998, 2004) e Hall (2002). Com o objetivo de aprofundar a discussão, serão apresentados alguns estudos referentes à língua e cultura, que servem de base para muitas pesquisas desenvolvidas no exterior e no contexto brasileiro.

2.1 Os princípios da teoria sociocultural e a aprendizagem de línguas

O presente estudo está fundamentado nos princípios da teoria sociocultural, concebidos originalmente por Vygotsky (1978) e defendidos por Lantolf (2000), Hall (2001, 2002) e Donato (2000), que partem da premissa de que o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido com referência ao contexto social e cultural no qual ocorre.

O papel do meio social e cultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas é fundamental, além de compreender o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo através da relação entre a interação com o meio social e cognitivo, que se estabelece através da apropriação e uso da linguagem.

Para Vygotsky (1998), embora os fatores biológicos constituam o pré-requisito necessário para que os processos fundamentais venham a emergir, os fatores socioculturais são indispensáveis para que os processos naturais se desenvolvam. Ele compreende as definições da teoria sociocultural como fatores principais e determinantes no desenvolvimento das capacidades mentais elevadas da atividade humana, tais como a atenção voluntária, memória intencional, pensamento lógico, planejamento e solução de problemas e aprendizado (LANTOLF, 2000).

Ao enfatizar o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem, a teoria sociocultural concebe que os processos educacionais que ocorrem nas escolas são também mecanismos de cultura, pois alteram o estado natural do indivíduo (biológico) transformando-

o em um ser sociocultural; esse mecanismo de transformação, mediado culturalmente, é o processo de internalização. Tais princípios encorajam o professor a não se concentrar demais no ensino de fatos concretos, mas também a conduzir seus alunos em um mundo abstrato como um meio de ajudá-los a desenvolver habilidades múltiplas que lhes permitam lidar com tarefas complexas de aprendizagem. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 74), internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa”.

Com isso, a aprendizagem é, de certa forma, um processo de internalização. O desenvolvimento do aprendiz depende das ações externas às quais ele é exposto, pois é através delas que ele converte as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Segundo Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem, ou de internalização, ocorre em dois momentos: primeiro no plano social (interpsicológico), na interação entre indivíduos, e depois no plano individual (intrapsicológico) e mental, quando esse conhecimento construído socialmente é internalizado e torna-se parte integrante do indivíduo.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem pode vir a gerar desenvolvimento ao estimular uma variedade de processos internos que seriam impossíveis de serem produzidos sem ela. Nas palavras de Vygotsky (1998, p. 115):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente

Segundo o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo. Para estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, recorre-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para Vygostky (1998), o indivíduo desenvolve as capacidades mentais através da interação, que ocorre entre dois níveis de desenvolvimento cognitivo: o nível de conhecimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

A ZDP é um local metafórico que, segundo a definição de Vygotsky, defendida por Lantolf (2000), consiste na diferença entre o que uma pessoa pode realizar quando sozinha e o que a mesma pessoa pode executar quando receber o devido suporte ou andamento de um parceiro mais experiente. O termo andamento (*scaffolding*), cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), consiste no processo de negociação interacional (LIMA; FONTANA, 2009), através da assistência fornecida aos aprendizes durante a realização de uma tarefa ou resolução de problemas de um parceiro mais experiente. A ZDP pode ser mais

apropriadamente concebida como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um aprendiz e um parceiro mais competente (experiente), a ZDP abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades (LANTOLF, 2000).

Para Vygotsky (1998), o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para o autor, o bom ensino é aquele que leva o aluno a alcançar o conhecimento potencial, ou seja, aquele conhecimento que o aluno ainda não domina completamente, mas que é capaz de alcançar com a ajuda de um par mais competente, seja ele um professor ou um colega.

É justamente na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer. Com isso, a função do professor de línguas, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre o aprendiz e o mundo. Vygotsky (1998, p.113) explica tal fenômeno afirmando “o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” – ou seja, aquilo que o aluno pode fazer com assistência hoje, ele será capaz de fazer sozinho amanhã.

Hall (2001) ratifica essa afirmação ao argumentar que a habilidade de participar como membro experiente na prática social de um grupo é aprendida através de constante engajamento em atividades com membros mais experientes desse grupo. Nessas situações, os indivíduos terão oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos.

Para Longaray e Lima (2006), a interação, seja dentro ou fora do contexto de sala de aula, ocupa um espaço significativo nos estudos de aquisição de segunda língua e LE. Segundo as autoras, isso pode ser comprovado através do grande número de pesquisas empíricas realizadas na área e a vasta literatura a respeito do tema.

Segundo a teoria sociocultural, os seres humanos são seres sociais por natureza e, com isso, a cognição humana desenvolve-se primeiramente pela interação. Seja pela modalidade oral ou escrita, a interação entre as pessoas é essencial para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. É através da linguagem que o homem adquire formas de lidar com objetos do mundo exterior. É também por meio dela que as funções mentais superiores são formadas socialmente e transmitidas através de sua cultura. Nas palavras de Lantolf (2000, p. 27), “a linguagem é o principal meio de mediação disponível para os indivíduos envolvidos na

interação social, e que o aprendizado e o desenvolvimento humano são inerentemente incorporados nas relações sociais²”

Toda e qualquer interação com membros de um grupo e nas práticas sociais se dá através da linguagem que, por sua vez, como elemento mediador, permite a comunicação entre indivíduos e, conseqüentemente, através dessa interação, possibilita o desenvolvimento dos mesmos. Dessa forma, o ser humano não constrói sua aprendizagem sozinho, faz-se necessária a intervenção do mundo exterior para que ele possa interiorizar suas informações e, com isso, exteriorizá-las de forma a se comunicar com seu grupo, ocorrendo, assim, o processo de ensinar e aprender. Segundo Donato (2000), o conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais, uma vez que os aprendizes trazem para suas interações suas histórias pessoais repletas de valores, crenças, direitos e obrigações.

Seguindo a mesma linha de pensamento sobre interação, Hall e Verplaetse (2000, p. 120) argumentam que “uma criança nasce em uma determinada sociedade e aprende sobre seu mundo, incluindo convenções sociais e conhecimento cultural através de participações em experiências constituídas com aquele mundo³”. Relacionando com nossa prática pedagógica, muito do aprendizado de uma LE se passa no contexto de sala de aula e com isso, sob a perspectiva sociocultural da linguagem e do aprendizado, as salas de aula são consideradas importantes sítios de desenvolvimento e o papel do discurso do professor é visto como fundamental (HALL; VERPLAETSE, 2000). Para as autoras, o papel da interação é muito importante tanto para os professores quanto para os alunos, para que trabalhem juntos a fim de criarem atividades práticas e intelectuais que moldem ambas, a forma e o conteúdo da língua-alvo, bem como os processos e resultados de desenvolvimentos individuais. Os estudos de Lantolf (2000) reconhecem essa afirmação e, segundo o autor, o desenvolvimento do aprendiz depende da interação com outros falantes, sejam eles professores ou outros aprendizes.

Partindo da concepção de que o contato com outras pessoas é essencial para o processo de aprendizagem, Lantolf (2000) resgata o trabalho de Vygotsky para apresentar um dos conceitos fundamentais da teoria sociocultural, a questão da mediação como princípio central desse processo. Conforme o autor, Vygostky defende a ideia de que os seres humanos não agem diretamente no mundo físico sem o intermédio das ferramentas. Essas ferramentas,

² Language is the principal mediational means available to individuals engaged in social interaction, and that human learning and development are inherently embedded in social relations.

³ A child is born into a certain society and learns about his or her world, including social conventions and cultural knowledge, through participation in experiences constituted within that world.

sejam elas físicas ou simbólicas, são artefatos criados pelo ser humano em condições específicas de cultura e condições históricas que carregam as características da cultura em questão. Os artefatos estão sujeitos à modificação, uma vez que são passados de uma geração para a outra, e cada geração os modifica, a fim de satisfazer as necessidades e aspirações dos indivíduos e de suas comunidades. Além disso, as ferramentas são usadas para mediar e regular nossas próprias relações e relações com os outros, como apoio na resolução de problemas que não podem ser resolvidos. A linguagem em uso, organização e estrutura são os principais meios de mediação.

Segundo Vygostky (1978), o ambiente sociocultural apresenta à criança⁴ uma variedade de tarefas e demandas e a envolve em seu mundo através das ferramentas. Nos estágios iniciais, Vygostky (1978) afirmava que a criança é completamente dependente de outras pessoas, geralmente os pais, que iniciam as ações da criança instruindo-lhe sobre o que fazer, como fazer, assim como o que não fazer. Os pais como representantes da cultura e do canal, através do qual a cultura passa pela criança, atualizam essas instruções principalmente através da linguagem. Sobre a questão de como as crianças se apropriam dessas heranças culturais e sociais, Lantolf (2000) diz que a criança adquire conhecimento através de contatos e interações com as pessoas como primeiro passo (plano interpsicológico), e depois assimila e internaliza esse conhecimento acrescentando seu valor pessoal a ele (plano intrapsicológico).

Essa transição do social para o individual, de acordo com Vygostky (1978), não é uma mera cópia, mas uma transformação do que tem sido aprendido através da interação dentro dos valores pessoais. Podemos relacionar esse processo com o que ocorre na sala de aula, ou seja, os alunos não se limitam a copiar as capacidades dos professores e/ou colegas, mas transformam essas habilidades oferecidas durante o processo de apropriação.

É, portanto, na mediação que o desenvolvimento cognitivo se realiza. Na visão sociocultural, a relação do homem com o mundo é mediada por signos. Logo, a mediação passa a ser o mecanismo através do qual a internalização dos aspectos externos é operacionalizada. Sendo assim, a aprendizagem é resultado da interação com o meio social e o desenvolvimento é o processo sociocognitivo de apropriação dos recursos simbólicos.

A mediação se manifesta de várias formas no nosso cotidiano: um lembrete deixado na tela do computador, um dicionário que nos auxilia na busca de um significado, recursos tecnológicos, a língua que nos possibilita pensar e organizar nossas ideias e a interação entre

⁴ Vygotsky dedicou-se aos estudos do desenvolvimento da criança e do adolescente. Luria, um de seus colaboradores, dedicou-se à mesma linha de pensamento, estudando também o desenvolvimento cognitivo do adulto.

pessoas. Esses mediadores, segundo essa teoria, são fundamentais na construção do sujeito como um ser cultural e no desenvolvimento cognitivo deste indivíduo.

Direcionando para o contexto de sala de aula, a mediação pode se realizar de diferentes formas: na interação pessoal (aluno x professor, aluno x aluno), na interação material e interactantes (livro texto, dicionário, recursos visuais) e no próprio uso da língua, que funciona como um recurso cognitivo que promove o desenvolvimento dos pensamentos e ideias.

Acreditando na concepção de que a aprendizagem ocorre em atividades socioculturais significativas e através da língua em uso (HALL, 2002), o professor deve fazer uso de atividades socioculturais para mediar o processo de aprendizagem. Conforme Lima e Fontana (2009, p. 22), “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado”.

Portanto, acreditamos que, através da interação, aprendemos e nos desenvolvemos, além disso, criamos novas formas de agir e ver o mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação nesse contexto sociocultural no qual estamos inseridos.

Na próxima seção serão apresentadas algumas considerações sobre cultura.

2.2 O que é cultura

Quando falamos em cultura, encontramos as mais variadas concepções referentes a diferentes contextos e épocas, podendo ser encontradas em diferentes áreas científicas, como a filosofia, sociologia, antropologia, LA, entre outras, justificando a diversidade e dificuldade para definirmos esse termo. Isso se deve ao fato de que, dependendo da época, do nível de conhecimento e estudo de quem observa, dos valores, das crenças, da dimensão do mundo do indivíduo, surgem diferentes pontos de vista em relação ao mesmo termo. Cada um desses pontos é resultante dos discursos que prevaleceram durante um determinado período da história da humanidade.

A observação de aspectos culturais dentro da área de LA relativos à aprendizagem de LE vem sendo ampliada cada vez mais, e um dos fatores que motivam essas pesquisas é a impossibilidade de conceber a vida atual sem relações de contato entre culturas (HALL, 2002). As pesquisas feitas em LA contribuem para o conhecimento da maneira pela qual os sujeitos se relacionam socialmente. E acreditando que os aspectos culturais são determinantes dessas relações, as pesquisas nessa área fazem-se necessárias para que possamos compreender os fatores que atuam nessas relações.

Ao compreendermos o papel social e cultural como fundamental no processo de aprendizagem de línguas, e que as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados, e sim intimamente ligados à cultura, direcionamos nosso olhar, nesta dissertação, para o termo cultura a partir da década de 90, pois é a partir desse período que começavam a surgir estudos visando aprimorar o modelo social.

A abordagem de aquisição de língua, proposta por Kramersch (1998) e chamada de intercultural⁵, não invalida, mas vai além da abordagem comunicativa do ensino de línguas, pois inclui a reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura materna, excluindo a ideia de identidades sociais monolíticas; além disso, inclui conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para interagir em contextos comunicativos e culturalmente diferentes (HALL, 2001). Seus objetivos focalizam a aprendizagem sobre cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura.

Com base na evolução dos modelos de ensino de LE e a concepção que cada um tem de língua e cultura, Kramersch (1996) esquematizou três possíveis relações, quais sejam: a relação língua e cultura, que entende que os aspectos culturais devem ser ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE, sem haver reflexão; a relação cultura na língua, que pressupõe o ensino de aspectos culturais como produtos (literatura, artes etc.), ideias (crenças, valores etc.) e comportamentos (costumes, hábitos, vestimentas etc.) simultaneamente ao trabalho com a aquisição da língua, sem que haja nenhum tipo de reflexão durante este trabalho, e a relação língua como cultura, a qual prevê a reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura nacional.

A nosso ver, é possível perceber que a perspectiva de língua como cultura é a que melhor atende as exigências para a formação de um cidadão mais consciente por privilegiar a reflexão e o posicionamento crítico diante dos fatos, ou seja, por privilegiar a interculturalidade.

Conceitos discutidos na LA permeiam documentos sobre o ensino de LE no Brasil, dentre os quais destacamos os que orientam o ensino de LE nos ensinos Fundamental e Médio, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – LE (1998), que

⁵ Segundo Kramersch (1996) abordagem intercultural de ensino não vê a cultura como um objeto de estudo, como uma matéria a ser aprendida, mas promove a interação entre sujeitos a partir do conhecimento que eles têm de sua própria cultura e da cultura do outro.

possibilitam uma visão e apoio quanto ao ensino de LE e cultura, o que vem ao encontro do que esta dissertação investiga.

Os PCNs de LE (BRASIL, 1998) foram elaborados para servirem com uma fonte de referência para as discussões e reflexões sobre o ensinar e o aprender uma LE nas escolas brasileiras, no que se refere ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas, à análise e seleção dos materiais didáticos e outros recursos didáticos, contribuindo, assim, para a formação e atualização profissional do professor.

No documento, propõe-se uma aprendizagem de LE centrada no engajamento discursivo, ou seja, na “capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 63). Por meio da aprendizagem de LE, o aluno pode compreender o uso da linguagem no mundo e, assim, construir significados para participar e tomar decisões ou posições na sociedade em que vive. De fato, os PCNs + (BRASIL, 2002) trazem a proposta de ensinar e aprender a LE em articulação com um trabalho de construção da cidadania, da consciência crítica em relação à linguagem e do mundo social marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

O documento chama a atenção para a relevância dessa disciplina na formação global do aluno como forma de ter acesso à ciência e tecnologias modernas e à comunicação intercultural, visando, assim, a formação de cidadãos. A LE assume uma função intrínseca, a qual visa, acima de tudo, a comunicação entre os indivíduos, permitindo que o aluno tenha contato com culturas, valores e formas de pensar, agir e sentir diferentes das suas. Com isso, o aluno percebe como “as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta” (BRASIL, 2002, p. 43). A ênfase está no uso social da língua, considerando-se quem a usa, a quem se dirige, para que e por que a usa e tendo como foco a interação e a mediação.

Cultura também é apresentada pelos PCNs + quando, ao abordar a questão da contextualização sociocultural, o documento reforça a ideia de que “sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem dos aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra” (BRASIL, 2002, p. 100).

Para alguns autores, tais como Kramersch (2004) e Hall (2002), dentro dos estudos linguísticos, cultura tem um papel importante no ensino de línguas. A importância do contexto e da cultura é defendida por Kramersch (2004, p. 3), ao afirmar que “a língua expressa

a identidade cultural, [...] a língua incorpora a identidade cultural, [...] a língua simboliza a identidade cultural⁶.

Kramsch (1998, p. 10) procurou, através de um poema de Emily Dickinson⁷, apontar diferentes maneiras de olharmos para a cultura e sua relação com a língua:

- a) cultura é o resultado da intervenção humana nos processos biológicos da natureza;
- b) cultura tanto liberta como restringe. Ela liberta, ao investir a aleatoriedade da natureza com o sentido, ordem e racionalidade e quando propicia garantias contra o caos; e restringe ao impor uma estrutura sobre a natureza e quando limita a gama de significados possíveis criados pelo indivíduo;
- c) cultura é o produto social e histórico de comunidades de discurso, que são, em grande parte, comunidades imaginadas, criadas e modeladas pela linguagem;
- d) a língua de uma comunidade e suas realizações materiais representam um patrimônio social e capital simbólico, que servem para perpetuar as relações de poder e dominação;
- e) devido às culturas serem, fundamentalmente, heterogêneas e em constante transformação, elas são um local de constante luta pelo reconhecimento e legitimação.

Portanto, esses possíveis olhares para o termo cultura e suas relações com a língua, são vistos como meios pelos quais conduzimos nossas vidas sociais, especialmente quando a utilizamos em contextos de comunicação, a língua é ligada à cultura de maneira múltipla e complexa (KRAMSCH, 1998).

Conforme Kramsch (2004, p. 205), o ensino de língua e cultura tem sofrido uma influência direta da concepção da linguagem como prática social. Em relação a isso, a autora destaca quatro linhas de pensamento sobre língua e cultura:

- 1) Estabelecimento de uma esfera de interculturalidade: a ligação entre formas linguísticas e estrutura social não deve ser simplesmente transmitida, tem de ser construída. Essa construção não é uma mera transferência de informação entre diferentes culturas. O conhecimento da cultura estrangeira deve ser colocado em relação à própria cultura do aprendiz, se configurando através do diálogo e reflexão entre as duas culturas;

⁶ “Language expresses cultural identity, (...) language embodies cultural identity, (...) language symbolizes cultural identity.”

⁷ The General Rose.

- 2) Ensino da cultura como um processo interpessoal: o ensino normativo e fixo do uso da língua não faz sentido, uma vez que o significado emerge através da interação social, onde os significados surgem através do processo de conhecimento do outro. Deveríamos, nós educadores, substituir a prescrição dos fatos e comportamentos culturais pelo ensino do processo de entendimento do que acontece em uma cultura estrangeira;
- 3) Ensino da cultura como diferença: as características nacionais são apenas um entre os vários aspectos culturais de uma pessoa. Essas características devem ser relacionadas a outros fatores como a idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social. Essa abordagem é especialmente importante, considerando-se a crescente multiplicação de etnias, e conseqüentemente, de culturas, dentro de uma sociedade;
- 4) Ensino de cultura que atravessa limites disciplinares: muitos educadores relacionam o ensino da cultura a disciplinas reconhecidamente acadêmicas, como a antropologia, a sociologia e a semiologia. Eles recomendam aos professores, além da leitura de obras clássicas da literatura, a leitura de estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas sobre a sua própria sociedade, assim como sobre as sociedades que falam a língua que estão ensinando.

Estas linhas de pensamento compõem as categorias de análise deste estudo e a nosso ver oportunizam aos educadores uma compreensão muito mais rica do ensino da cultura em suas aulas, uma vez que esta abordagem encaminha não para o ensino da cultura-alvo objetivamente, mas para a sensibilização de outras culturas, surgindo daí, uma representação do outro, não fundada em estereótipos e lugares comuns, mas sim no que a cultura estrangeira tem em comum e em contraste com a própria cultura do aprendiz.

Ainda segundo a autora, o termo cultura tem pelo menos duas formas de definição. A primeira vem das ciências humanas e que focaliza o modo como um grupo social representa a si e aos outros através de suas produções materiais, quer se tratem de arte, literatura, instituições sociais, ou artefatos da vida cotidiana, e os mecanismos para sua reprodução e preservação através da história. A segunda definição vem das ciências sociais e refere-se a atitudes e crenças, maneiras de pensar, de se comportar e de lembranças compartilhadas por membros de uma comunidade (KRAMSCH, 1996).

Segundo Kramsch (1996), ambas as definições, deram lugar a duas diferentes abordagens ao estudo da cultura: a histórica e a etnográfica. A primeira abordagem baseia-se na tradição escrita de textos, que compreende o presente e imagina o futuro à luz do passado,

que concebe sua autoridade de instituições honradas pelo tempo, os guardiões da academia, que codificaram regras de exegese e interpretação de textos escritos. A segunda abordagem é baseada na observação, na análise e coleção de dados de fenômenos principalmente orais, que compreende o presente, visualizando os eventos atuais à luz da sua diversidade social e suas relações com outros eventos contemporâneos; a sua autoridade emana da descoberta de leis que regulam a vida social. Em outras palavras, ambas as abordagens dão significado aos fenômenos, colocando-os em contextos históricos e sociais adequados, enunciando suas leis apropriadas no tempo e no espaço.

A comunhão destes dois pontos de vista é capaz de formar um conceito mais completo do que representa o termo cultura. Quando dissociados, eles possuem lacunas que impedem a assimilação como um todo.

Seguindo o pensamento de Kramsch (1998), leis, regras e regularidades não são somente fabricações de cientistas. Elas são constantemente geradas pelas pessoas na vida cotidiana. Cultura está sempre ligada aos valores morais, noções de bom e ruim, de certo ou errado, de bonito e feio (KRAMSCH, 1996). A autora também discute questões de dominação e poder quando caracteriza o desenvolvimento das culturas como envolvendo processos de inclusão/exclusão: os que nos assemelham, partilhando nossos valores e códigos simbólicos, e os diferentes.

Seguindo este pensamento, destacamos as noções de cultura visível e invisível (ERICKSON, 1997). A cultura visível, considerada bem mais fácil de ser observada e identificada, refere-se aos aspectos explícitos nos grupos sociais, tais como: formas de vestir, tipos de comida, fatores geográficos e climáticos, a sua língua, religião, arte, etc. Para o autor, esses aspectos representam a ponta do *iceberg*. A cultura invisível, que está na base do *iceberg*, é aquela aprendida e ensinada de maneira inconsciente, que compreende as crenças, valores, padrões de comportamento, modos de interagir que são mais difíceis de serem identificados por seus membros e membros de outros grupos sociais. Dessa maneira, tanto os indivíduos que pertencem a esta cultura quanto os indivíduos que estão para se tornar novos membros não têm consciência de que certos aspectos de sua cultura existem.

Ainda segundo Erickson (1997), o contato entre membros de sociedade que não compartilham a mesma cultura invisível pode gerar conflitos. Conforme Pereira (2006), fatores invisíveis como tempo de atraso permitido em um encontro, o volume da voz usada em determinadas ocasiões, a forma como demonstramos interesse e atenção pelo que o interlocutor fala, as tomadas de turno em uma conversa, o tempo de pausa entre um turno e outro podem ser essenciais para um bom entendimento entre os participantes da interação.

Atitudes comuns, crenças e valores são refletidos no modo como os membros do grupo usam a língua, por exemplo, o que eles escolhem para falar ou não falar e como eles falam (KRAMSCH, 1998). A autora complementa dizendo que não somente os fatores gramaticais, lexicais e fonológicos da língua dos indivíduos (por exemplo, fala de um adolescente, jargão profissional, retórica) diferenciam-nos dos outros, mas também os tópicos que eles escolhem para falar sobre, a maneira como eles apresentam determinada informação, o estilo com o qual eles interagem, em outros mundos, o sotaque do discurso (KRAMSCH, 1998).

Esta é uma visão de cultura que mantém seu foco nos modos de pensar, de comportamento, de valores compartilhados por membros de uma mesma comunidade de discurso. E, às vezes, quando nos deparamos com diferenças invisíveis, como as descritas acima, conflitos podem ser gerados, pois passamos a julgar as pessoas ou a exigir determinados comportamento, ou seja, passamos a exigir que as pessoas enxerguem o mundo como nós enxergamos, se comportem da mesma maneira como nos comportamos.

Em suma, Kramsch (1998, p. 10) define cultura como uma forma de “pertencimento em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comuns, bem como um imaginário comum⁸”. Esta definição é amplamente aceita e corrobora com a definição proposta por Hall (2002, p. 19), ao afirmar que cultura é um “processo dinâmico, vital e emergente, localizado nos espaços de discurso entre os indivíduos que conecta, indissociavelmente, a língua⁹”. Ambos os conceitos são adotados neste estudo, por considerarem que a língua está conectada à cultura e que seu uso é convencionalizado e moldado pelas inúmeras atividades comunicativas intelectuais e práticas que constituem o viver diário.

Acreditamos que, no nosso dia a dia os indivíduos se relacionam de maneiras distintas no pensar, no agir e nas ações comunicativas. Esse conhecimento prático adquirido socialmente torna os aspectos culturais aparentes. Nessa perspectiva, como manifesta Hall (2002, p. 46), “nenhum uso da língua, nenhum usuário individual dela é considerado desvinculado da cultura¹⁰”. Pelo contrário, em todos os nossos encontros comunicativos, nós somos, sempre e ao mesmo tempo, transportadores e agentes de cultura.

A língua que usamos em nossas atividades comunicativas está incorporada em um complexo sistema cultural. Seu uso é simultaneamente constitutivo das nossas identidades sociais, das nossas relações interpessoais, nossas associações em diversos grupos sociais e

⁸ Culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.

⁹ Culture is seen as a dynamic, vital and emergent process located in the discourse spaces between individuals.

¹⁰ No use of language, no individual language user is considered to be ‘culture-free’.

comunidades e nossas crenças particulares, comportamentos e valores. Mudando o uso da nossa língua necessariamente significa mudar o modo como vivemos nossas vidas (HALL, 2002). É “através das maneiras de como vivemos nossas vidas, e através de nossas ações sociais, que cultura é feita e refeita¹¹” (HALL, 2002, p. 29).

De acordo com Hall (2002), a perspectiva sociocultural prioriza o que nós realmente aprendemos, incluindo um entendimento conceitual da língua em si mesma, que está moldado pela nossa história de experiências vivenciadas em nossos ambientes comunicativos, incluindo as relações que desenvolvemos com usuários mais experientes e as oportunidades particulares fornecidas e criadas por nós para usar os meios associados com estes contextos. Nesta visão, o aprendizado de uma língua é também aprendizado de uma cultura.

Percebemos, ao longo das falas dos autores, uma multiplicidade de conceituações acerca do termo cultura. É importante salientar o cuidado que os professores devem ter ao abordar este tema em sala de aula para desenvolver um trabalho adequado e oportunizar aos aprendizes um ensino de qualidade.

Na próxima seção, será discutida a relação entre cultura e o ensino-aprendizagem de LE.

2.2.1 A cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Partindo da ideia de que uma das dificuldades apresentadas pelos professores de LE está relacionada ao tratamento dado aos aspectos culturais da língua (SOUZA, 2009), muitos deles acabam enfatizando, em suas aulas, o conhecimento dos aspectos formais da língua em detrimento de um trabalho que envolva aspectos culturais. Ou aqueles que dizem trabalhar com cultura em suas aulas acabam limitando o estudo a costumes e hábitos dos usuários de uma língua. Talvez isso ocorra por diversas razões, dentre elas destacamos a insegurança por falta de conhecimento ou de orientação sobre quais aspectos da cultura são relevantes, o horário de aula limitado, conteúdos pré-estabelecidos e delimitados, LDs que, em algumas vezes, não permitem um trabalho adequado, e professores que não possuem conhecimento explícito sobre cultura.

Conforme Hadley (2001), há várias razões pelas quais a integração da cultura e ensino de línguas continua sendo um desafio por parte dos professores de línguas. Muitas dessas razões vêm ao encontro com nossas suposições, como veremos a seguir.

¹¹ It is through the ways we live our lives, and through our social actions, that culture is made and remade.

Primeiro, Hadley (2001) diz que o estudo de cultura envolve tempo, o que dificulta ainda mais o trabalho dos professores por terem um currículo lotado e que deve ser cumprido. Para a autora, muitos professores se contentam com o pensamento de que os alunos serão expostos a materiais culturais mais tarde, ou seja, depois de terem dominado a gramática básica e vocabulário da língua. Isso reforça o que havíamos comentado no início deste texto, a prioridade dada aos aspectos gramaticais em detrimento dos aspectos culturais, conseqüentemente, um ensino de cultura desvinculado da língua. E, se pensarmos dessa forma, um professor jogando a responsabilidade para o outro, ou para as séries seguintes, o que pode ocorrer é que o “mais tarde” nunca aconteça!

Uma segunda razão é a de que muitos professores têm medo de ensinar cultura em suas aulas, por temerem não saber o suficiente. Segundo a autora, mesmo se o conhecimento do próprio professor for limitado, seu papel não é o de comunicar fatos, mas o de ajudar os alunos a alcançarem as habilidades que serão necessárias para fazer sentido fora dos fatos que eles mesmos descobrirão no estudo da língua-alvo. Kramsch (2004) afirma que cultura é muitas vezes vista como uma mera informação transmitida pela língua, e não como uma característica da própria linguagem. Para ela, se, no entanto, a linguagem é vista como prática social, a cultura torna-se o cerne do ensino de línguas.

Esse pensamento vai ao encontro da perspectiva sociocultural, em que este estudo está fundamentado, pois essa teoria concebe que aprender uma língua não significa apenas aprender alguma coisa sobre ela. Não é um amontoado de informações sobre formas e funções que primeiramente acumulamos e depois usamos nas nossas atividades comunicativas (HALL, 2002). Ao conectar o aprendizado de uma LE com a ação social, torna-se visível a relação de dependência entre língua e cultura.

A terceira e última razão por que alguns professores negligenciam o ensino de cultura envolve lidar com as atitudes dos alunos. Atitudes, neste caso, envolvem emoções, crenças, comportamentos e valores. Segundo Hadley (2001), os alunos, muitas vezes, ao terem um primeiro contato com a cultura-alvo, assumem que os novos padrões de comportamento podem ser entendidos no âmbito de sua própria cultura nativa. Quando fenômenos culturais diferem do que eles esperam, os alunos, muitas vezes, reagem negativamente, caracterizando a nova cultura como estranha ou esquisita.

É certamente verdade que o ensino de cultura deve ir além de meras informações e a perspectiva sociocultural sobre língua, cultura e aprendizagem tem chamado a atenção para a importância das salas de aula como comunidades socioculturais (HALL, 2002) e, assim, para a importância das línguas e culturas de salas de aula.

Na sala de aula, professores e alunos, em conjunto, criam comunidades com base em objetivos comuns, recursos compartilhados e padrões compartilhados e normas para participarem como membros legítimos das comunidades. Em suas interações com os outros, professores e alunos assumem as identidades e os papéis específicos e, juntos, desenvolvem a compreensão do que constitui não só a substância do que está para ser aprendido, mas também o próprio processo de aprendizagem em si. Esses entendimentos, por sua vez, dão forma para o desenvolvimento dos alunos como aprendizes e usuários da língua.

Ao tratar cultura de maneira periférica, o professor poderá estar compondo o chamado “currículo turístico”, que, segundo Mota (2004 apud LIMA, 2009, p. 187), envolve os seguintes enfoques:

- a) a trivialização: os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais;
- b) *o souvenir*: decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares, lembrando a existência dessas culturas, sem qualquer preocupação de implementar condições de produção de uma leitura crítica;
- c) as celebrações étnicas: quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se por exemplo, o dia do índio;
- d) a estereotipagem: práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais;
- e) a tergiversação (ato ou efeito de tergiversar, de fazer rodeios, de usar subterfúgios, de dar respostas evasivas): quando se encaram como naturais as situações de opressão, tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana”, ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas.

Dessa maneira, elementos culturais tratados assim na sala de aula não representam autenticidade e podem até atrapalhar a disseminação dos princípios culturais, podendo levar à criação de estereótipos sobre uma determinada cultura. E, ao criarmos estereótipos, normalmente assumimos tipos de atitudes frente à cultura ou à língua em questão. Isso corresponde dizer que, frequentemente, as atitudes refletem o que pensamos sobre outras culturas ou línguas, sobrepondo uma cultura ou língua sobre a outra, demonstrando preferências baseadas em estereótipos culturais. As atitudes refletem o grau de aceitação de uma outra realidade diferente da nossa própria. Conforme o grau de aceitação de outras

realidades por parte do aluno, percebemos atitudes consideradas positivas ou negativas ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Por isso, o professor tem que ter cautela ao abordar sua visão sobre determinado assunto, para que não acabe criando certos estereótipos.

Conforme Moita Lopes (2000), o que pode ser comum de acontecer em sala de aula de LE, é a atitude que muitos professores têm em relação às atividades propostas, pois algumas acabam evidenciando uma postura colonizada, uma vez que o professor, muitas vezes sem querer ou perceber, passa a ser o disseminador principal da cultura do colonizador. Com isso, os indivíduos envolvidos nesse processo acabam, por sua vez, ficando a mercê da cultura e da ideologia dos norte-americanos, por exemplo, favorecendo um sentimento de julgamentos, ao considerar uma cultura superior ou inferior a outra.

Segundo Kramsch (2004), a competência comunicativa intercultural desencoraja estereótipos, expandindo o conceito tradicional de competência comunicativa para incorporar a consciência de que toda interação se dá entre múltiplas identidades sociais. Seguindo esta linha de pensamento, Hall (1993) complementa dizendo que o ensino de LE necessita envolver pelo menos dois processos: o primeiro é fornecer aos aprendizes os recursos linguísticos que os capacitem a um desempenho competente em uma variedade de cenários e o segundo, fornecer aos alunos meios para que eles próprios analisem os tipos de recursos linguísticos necessários e as maneiras como esses recursos são usados por falantes daquela língua, o que Kramsch denomina de consciência cultural.

Com base nessas considerações, concordamos com a fala de Kramsch (2004, p. 8) ao dizer que o ensino de “cultura tem se reduzido a meras informações transmitidas pela língua e, desse modo, a consciência cultural tem se tornado um objetivo educacional em si, separada da língua¹²”. O ensino de LE acaba sendo relacionado a mais uma habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, ou seja, uma quinta habilidade somada às demais (ler, falar, ouvir e escrever), e não como parte integrante da língua (KRAMSCH, 2004). É importante enfatizar que não se trata de estabelecer uma nova didática para o ensino de cultura, uma vez que ela não é uma quinta habilidade, mas está presente na língua e, conseqüentemente, deve integrar o ensino da língua desde o primeiro dia de aula, como diria (KRAMSCH, 2004).

Com isso, o ensino de uma LE deverá ultrapassar o desenvolvimento da habilidade linguística. A interação, através da LE, necessita do conhecimento de qualquer aprendiz e do meio sociocultural do ambiente em que está inserido. O ensino deverá, pois, desenvolver as habilidades de comunicar-se, de conhecer, compreender e respeitar as diferenças culturais,

¹² Culture is often seen as mere information conveyed by the language; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language.

possibilitando aos indivíduos a vivência de novas experiências e o estímulo das suas perspectivas através do conhecimento das semelhanças e diferenças entre as culturas e comunidades (BRASIL, 2002).

Pesquisadores na área de LA, como Kramersch (1998, 2004), Hall (2002), Hadley (2001), Sarmiento (2001) e Souza (2009) compreendem o ensino e a aprendizagem de LE como parte integral dos aprendizes e destacam o componente cultural como elemento fundamental nesse processo. Acreditam que, ao aprender uma nova língua, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo, pois uma LE auxilia na constituição da auto-percepção do indivíduo como ser humano e como cidadão (BRASIL, 2002).

Almeida Filho (2005, p. 28) se posiciona afirmando que:

[...] a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas, sim, como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas.

Em muitos aspectos, cultura é ensinada implicitamente, embutida nas formas linguísticas que os alunos estão aprendendo. Para conscientizar os alunos das características culturais refletidas na língua, os professores podem fazer das características culturais, como por exemplo, maneiras apropriadas para lidar com pessoas, expressar gratidão, fazer solicitações, concordar ou discordar de alguém, os comportamentos e os padrões de entonação apropriados em seus próprios discursos na sua comunidade, um tópico explícito da discussão em relação às formas linguísticas em estudo. Um professor de inglês como L2 ou LE, segundo Kramersch (1998), por exemplo, pode ajudar os alunos a compreender a comunicação socialmente adequada, como fazer pedidos que mostrem respeito, por exemplo, "Hey you, come here" pode ser um pedido linguisticamente correto, mas não é uma maneira culturalmente adequada para um aluno endereçar a um professor. Isso significa saber o que é apropriado dizer a quem e em que situações, significa compreender as crenças e os valores representados por diferentes formas e usos da língua.

Outro aspecto importante é ajudar os alunos a compreender que as culturas não são monolíticas. Uma variedade de comportamentos é possível para qualquer tipo de interação em qualquer cultura particular. Os professores devem permitir aos alunos observar e explorar as interações culturais de suas próprias perspectivas que lhes permitam encontrar sua própria voz na comunidade da língua aprendente, neste caso, a LE. Dentro dessa perspectiva intercultural, acreditamos que uma boa aula de inglês como LE leva o aluno a pensar, refletir na nova

língua, expressando opiniões, preferências, experiências, colocando-se assim, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, vemos a sala de aula de LE, como um ambiente voltado para a interação, que privilegie o sentido, o uso da língua-alvo tanto pelo professor como pelo aprendiz, na qual ambos trabalham colaborativamente compartilhando significados e experiências.

Ao conceber que a cultura é mediada pela linguagem, o professor tem um papel muito importante como mediador de instantes culturais em suas aulas. As ações dos professores como mediadores nas atividades que realizam com seus alunos servem para dar andamento na apropriação do conhecimento, das habilidades e significados que os aprendizes necessitam obter para entrar nas atividades socioculturais, consideradas importantes para a participação plena em seus mundos sociais (HALL, 2001).

Além do professor, o aluno, o material didático adotado nas aulas de LE, como direcionaremos nosso olhar a seguir, e a própria situação de imersão linguístico-cultural em que se encontra o aprendiz, são responsáveis por fazer dele um ser capaz de interpretar, agir, interagir com sucesso em situações dentro e fora da sala de aula.

Em uma sala de aula preocupada com ensino de língua e cultura sob uma perspectiva sociocultural, o objetivo geral não é ensinar língua e cultura por si só (HALL, 2002). Pelo contrário, é ajudar os alunos a compreenderem os meios pelos quais suas atividades são construídas, e as inúmeras maneiras como o uso da língua está ligado à cultura. Objetiva também ajudá-los a compreender os papéis e identidades que são apropriados através da utilização de recursos específicos, sociais, culturais e outras forças que dão forma a essas construções, e como negociar com os outros para se posicionarem em relação a esses papéis e identidades e ampliar forças sociais de maneira que sejam mutuamente benéficas (HALL, 2002).

2.2.2 Cultura e o livro didático

O LD, que ocupa papel quase que institucionalizado no contexto escolar brasileiro (ALMEIDA FILHO, 2002; CORACINI, 1999; PEREIRA, 2000; PEREIRA, 2006 e TICKS, 2005), não poderia ficar de fora da análise e questionamento do professor de LE, visto que o tratamento acadêmico ao LD se justifica, principalmente, pelo fato de este recurso estar assumindo papel importante na abordagem teórico-metodológica em escolas e universidades.

No setor privado, como é o caso deste estudo, a adoção da apostila e/ou LD é bastante comum, quer por escolha da escola, grupo de professores ou do próprio professor da

disciplina. Além de fornecer conteúdos, textos e atividades, o LD delinea muito do que acontece em sala de aula, por isso a análise do LD permite conhecer o enfoque teórico e as propostas curriculares que afetam o cotidiano das escolas, professores e alunos em âmbitos educativos diversificados.

Apesar do fato de alguns professores considerarem importante o papel que a cultura desempenha no ensino e aprendizado de LEs, ainda estamos em busca de materiais que possam fornecer andaimes necessários para abordar uma visão, reflexão e sensibilização de tópicos culturais em nossas aulas, uma vez que, como diz Sarmiento (2001, p. 97), “o livro texto é a principal fonte estimuladora de instantes culturais em sala de aula”.

Há diversos materiais disponíveis para o ensino de inglês como LE que podem ajudar o professor com o ensino de cultura em suas aulas, tais como DVDs de vídeos filmados na cultura alvo, CD-ROMs com atividades de base cultural e/ou recursos tecnológicos como a internet que fornece *links* relevantes à temática de cada unidade, revistas e jornais na língua-alvo. Em meio a essas opções, o professor tem uma grande liberdade e um leque de possibilidades, que, dependendo de sua escolha, contemplará ou não a presença da cultura em suas aulas.

Considerando que o LD, para muitos professores, é o principal canal de introdução à cultura, é essencial que os livros proporcionem uma perspectiva cultural abrangente tanto para professores quanto para alunos. As aulas de cultura em LE têm um efeito motivador e humanizador sobre o processo de aprendizagem do aprendiz. Elas ajudam os alunos a olhar de maneira consciente e crítica semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais, incluindo sua própria cultura.

No entanto, o que acaba acontecendo em alguns livros é que cultura tende a ser apresentada em seções específicas do LD, como uma informação extra, de maneira, algumas vezes, descontextualizada. Cada imagem, desenho, leitura e diálogos não são apenas de interesse de exploração linguística, mas de discussões e debates culturais.

Kramersch (1996) alerta que a cultura é apresentada nos LDs de forma periférica, como uma curiosidade ou informação adicional. A primazia da visão estreita sobre os aspectos visíveis, em detrimento aos aspectos invisíveis reforça a visão de cultura como entidade com existência própria. Com isso, o professor acaba negligenciando a relação intrínseca entre língua e cultura, fazendo com que o LD perca a oportunidade de constituir-se enquanto um andaime, cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural (KRAMSCH, 1988).

Com isso, o aprendizado de LE tem sido visto mais do que como uma simples questão de aprender a dominar vocabulário, a gramática e expressões na LE. Para ser capaz de usar a língua em situações reais, argumenta-se que os alunos também necessitam entender a ligação entre língua, contexto e cultura, para que assim possam fazer parte de situações de uso real da língua (KRAMSCH, 2004). Pensamos que o conhecimento do contexto e as referências culturais constituem um pano de fundo para usar a língua, tanto na língua materna (LM) como na LE. Isto significa que, a fim de ser capaz de lidar com o contexto da nova língua, os alunos também precisam refletir sobre seus próprios contextos.

Kramsch (1988) identifica quatro características dos LDs de LE: (1) são orientados por princípios básicos de conhecimento, segundo o modelo de teoria de linguagem adotado; (2) são metódicos: o conhecimento é dividido em itens e classificado, e a aprendizagem é sequencial e cumulativa; (3) são autoritários: o que o livro diz é sempre verdade; (4) são literais: devem ser seguidos literalmente e possuem formas e significados literais. Pensamos que é necessário que o professor saiba ponderar o que é mais relevante quando se trata do uso do LD aos seus propósitos dentro da sala de aula, tendo o LD como um instrumento pelo qual tanto o professor quanto o aluno possam sistematizar suas reflexões para construir suas verdades provisórias.

Compreendemos que é essencial, na abordagem de cultura, nas aulas de LE, considerar a cultura do aprendiz; desse modo, a mera exposição de fatos acerca da cultura ensinada não faz sentido; é necessário que tais aspectos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontados com o contexto cultural do aprendiz.

Kramsch (1988) destaca ainda quatro características que o LD deve levar em conta ao abordar cultura: informações sobre a cultura da língua ensinada e a cultura do aprendiz, vistos sob perspectivas de ambos os lados; informações culturais apresentadas à luz de uma visão sócio-política; construção de conceitos a partir dos fatos, que devem ser apresentados de forma abstrata o suficiente para que o aluno possa fazer generalizações, comparando e contrastando as novas culturas com as suas próprias culturas e desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas, em que o aluno deve ser levado a pensar criticamente e se envolver com as outras culturas e seu povo.

Na concepção de atividades culturais, é importante, segundo Hadley (2001), considerar a finalidade da atividade, bem como a sua utilidade no ensino de línguas e cultura de forma integrada. A autora cita algumas sugestões, para alcançar essa integração entre língua e cultura. Dentre elas, destacamos as que consideramos mais pertinentes para este estudo:

- a) planeje cuidadosamente lições e atividades culturais e de linguagem e as integre nos planos de aulas.
- b) use uma variedade de técnicas para o ensino de cultura que envolva as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, não limitando o estudo a palestras ou formatos anedóticos;
- c) faça bom uso de fotos e ilustrações dos livros textos. Use perguntas de sondagem para ajudar os alunos a descrever e analisar o significado cultural de fotos e materiais autênticos;
- d) utilize informações culturais quando ensinar vocabulário. Ensine os alunos sobre o sentido conotativo das novas palavras;
- e) use grupos pequenos para fazer discussões, *brainstorming*, teatros para instrução cultural;
- f) evite apenas “fatos”, incluindo aprendizagem experiencial e processo de aprendizagem sempre que possível;
- g) use a língua-alvo sempre que possível para ensinar o que foi planejado.

Um outro fator que acrescentaríamos aqui, na década atual, é a *internet*, que atua como uma ferramenta que propicia a construção do conhecimento, bem como comunicação instantânea e a interação entre outras culturas.

Ao estudar o conteúdo oferecido pelo LD, tanto o professor quanto o aluno necessitam estar conscientes da sua natureza, ou seja, segundo Tilio (2008), os aspectos expostos no LD refletem o olhar do autor daquela publicação e não verdades universais. Na tentativa de atrair leitores, cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal.

Com isso, o LD não pode ser visto como detentor do conhecimento, o que muitas vezes acontece e torna-se o vilão da educação, pois acaba delineando e limitando o trabalho do professor. E sim, como um facilitador do ensino, como um andaime que serve para auxiliar o aluno e o professor a construírem conhecimentos relevantes.

Contudo, é importante ressaltar que os LDs, mesmo tendo um papel importante como ponto de partida e como uma ferramenta motivadora de discussões culturais na sala de aula (PEREIRA, 2004), devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz adequando-as à sua realidade e refletir sobre as representações propostas nesses materiais, visto que se tratam de representações e não exatamente da realidade cultural ou linguística de uma sociedade. Logo, ensinar o aluno a ter uma postura crítica em relação ao LD pode ser uma forma de “desmistificar seu lugar de verdade absoluta no ensino, de documento inquestionável” (TILIO, 2008, p. 140).

Ao concebermos língua e cultura conectadas uma a outra e, sendo o LD uma importante ferramenta de ensino, o livro de LE deve, além de ensinar a língua propriamente dita, oportunizar ao aprendiz momentos de reflexão e crítica sobre sua própria cultura. E a proposta dos PCNs parece estar de acordo com a utilização de uma abordagem que oportuniza a construção de espaços linguístico-culturais, já que leva em conta aspectos culturais no ensino de LE. Podemos perceber isso no seguinte fragmento do texto dos PCNs:

A aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da (s) cultura (s) estrangeira (s). O desenvolvimento de habilidades de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações, leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 2002, p. 37).

O trecho reafirma a importância de aprender uma LE, levando em conta não apenas as habilidades linguísticas da língua-alvo a serem trabalhadas nas aulas, mas também a contribuição para o processo educacional como um todo, através de uma visão de língua que permita aumentar o conhecimento da própria língua materna e de sua cultura. Quanto ao aspecto cultural, sua importância destaca-se por possibilitar o contato com outras culturas, expandindo, dessa forma, o conhecimento da sua própria e sensibilizando os educandos para as diferenças na cultura, nos valores e nas formas de agir encontradas no outro e em si mesmo, sem a necessidade de supervalorizar ou degradar uma ou outra língua ou cultura.

Ainda segundo este documento, o ensino da LE tem como objetivo preparar o indivíduo para, ao concluir o EM, independente de continuar seus estudos ou não, fazer uso do idioma em situações da vida contemporânea, nas quais se exige aquisição de informações (BRASIL, 2002). Além disso, apesar dos PCNs reconhecerem a relevância do trabalho com os aspectos estruturais da LE na sala de aula, alertam para que o professor do EM tenha clareza quanto ao fato de que o objetivo da disciplina não é o ensino da gramática e da norma culta do idioma e sim que “o domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para leitura, interpretação e produção de textos” (2002, p. 104).

Há também a necessidade de o professor chamar a atenção de seus alunos para as possíveis realidades que esses textos estão representando, pois os alunos, sem dúvida, tentarão interpretar textos na língua-alvo através das suas próprias crenças, valores e comportamentos,

existindo aí o perigo de que eles vejam o LD como representação absoluta da realidade do contexto cultural da LE.

Hadley (2001, p. 364) cita algumas alternativas, propostas por Byrnes (1991), para aliviar esse problema. Primeiramente, o professor pode iniciar com textos na LE sobre a cultura alvo que não são tão distantes da realidade da cultura nativa ou das próprias experiências dos aprendizes. Em segundo lugar, os alunos podem começar o trabalho com textos na LE que tratam sobre alguns aspectos familiares das suas próprias culturas. Além disso, a autora sugere uma progressão nas atividades de leitura: (1) ler sobre um aspecto da própria cultura do aprendiz na língua nativa; (2) ler sobre o mesmo assunto, mas desta vez na língua-alvo e com a perspectiva da cultura da LE; (3) ler sobre o mesmo tema ou tópico na cultura alvo na língua nativa do aluno; (4) ler sobre a cultura alvo na língua-alvo. Acreditamos que, lendo e discutindo uma variedade de textos sobre o mesmo tópico a partir de diferentes perspectivas culturais, os alunos podem começar a discernir sobre como o fenômeno cultural em si difere nos dois contextos, bem como nas suas atitudes.

Como cada unidade do material que faz parte deste estudo está organizada em várias seções as quais se assemelham com as citadas por Galloway (1992 apud HADLEY, 2001), achamos conveniente chamar a atenção para os quatro estágios descritos pela autora sobre a leitura cultural de materiais autênticos; uma abordagem que leva os alunos a um processo de orientação, exploração e descoberta.

Conforme Galloway (1992), no estágio 1 (*Thinking*), os alunos se engajam em várias tarefas de pré-leitura que ajudam a fazer com que a sua própria cultura seja mais explícita, ativando o conhecimento e discutindo sobre suas próprias crenças sobre um determinado tópico. O estágio 2 (*Looking*) envolve tarefas que ajudam os alunos a se orientarem para o texto autêntico, tais como obter a essência ou seu significado global, olhando para sua organização, estrutura, gênero, e/ou intencionalidade e propósito e tentar confirmar as expectativas ou previsões que foram obtidas no estágio 1. No estágio 3 (*Learning*), os alunos examinam contrastes interculturais e formam ou testam hipóteses sobre a cultura-alvo, identificando áreas que necessitam de mais pesquisas. Nesse estágio, os alunos poderão também trabalhar mais intensamente com o texto, procurando detalhes, discutindo conotações das palavras, e encontrando evidências para auxiliar o seu desenvolvimento de ideias sobre a cultura. O último estágio neste processo de leitura (*Integrating*) envolve reflexão sobre o que foi lido, integrando o conhecimento adquirido com outras informações relacionadas a partir de leituras sobre o mesmo ou tópicos similares, de modo que um quadro coerente para a compreensão da cultura possa começar a se formar. Para a autora, essa seria uma boa

oportunidade para envolver os alunos com tarefas envolvendo a escrita, encorajando-os a reagir à personalidade do material e para refletir sobre o que aprenderam.

Essas ideias acerca do trabalho da cultura através de textos confirmam que aprender a ler de modo amplo é aprender a comunicar-se, é valer-se do texto em LE para conhecer a realidade e também para aprender a língua que, em última instância, estrutura simbolicamente essa realidade, confirmando visões de mundo (BRASIL, 2002).

Por isso, para que o LD possa ter seu uso otimizado, é necessário que os conteúdos recebam, por parte de seus usuários (professores e alunos) e de seus autores, um tratamento que privilegie a interação social nas quatro habilidades, como mola propulsora do processo de aprendizagem.

Acreditamos ser necessário que o LD seja submetido a um processo de avaliação criteriosa e sistemática, uma vez que tem grande influência no ensino-aprendizagem de LEs. No entanto, não podemos esquecer que não existe LD ideal. Mesmo que sua escolha envolva atenção às necessidades do aprendiz, seu contexto sociocultural, informação cultural diversa e não-etnocêntrica, balanceamento entre teoria e prática, e linguagem apropriada, um LD nunca será auto-suficiente; sempre haverá necessidade de complementar determinadas partes do livro ou apostila com material extra. Cabe ao professor saber o momento de adotá-lo tal como foi concebido ou adaptá-lo, omitindo ou complementando o que se fizer necessário, pois o LD não é a única fonte de informações sobre a língua a ser aprendida.

Concebemos o LD como um dos meios para a construção do conhecimento, oportunizando o trabalho com a diversidade, dando valor aos diferentes saberes, valores e vozes que estão presentes nas salas de aula. Por isso, o LD deve se preocupar em apresentar o enfoque cultural por meio de uma abordagem em que as culturas não são vistas apenas como distintas, mas como coexistentes e por vezes complementares. É importante que o livro apresente propostas que valorizem o conhecimento do aluno, abordando temas que se façam presentes em seu cotidiano, oferecendo um contato maior com sua e outras culturas.

E, ao considerarmos o LD um dos veículos pelos quais o aluno estabelece contato com a LE, neste caso o inglês, acreditamos que um bom LD deveria levar em conta a relação entre língua e cultura, servir como fonte inspiradora de atos de linguagem, resultado da interação professor x aluno e aluno x aluno e como apoio na execução de atividades que possibilitarão novas interações e novas tarefas de aprendizagem. Além disso, acreditamos que esse livro deva apresentar diálogos, textos e atividades atualizados e contextualizados, que instiguem o aprendiz à reflexão sobre as diferentes culturas, prevendo novas atitudes pedagógicas por

parte do professor, que valorizem a contribuição dos alunos como co-responsáveis pela sua aprendizagem.

Além de prover textos orais e escritos variados, culturalmente contextualizados, o LD deve exercer o papel de provocador de discussões e reflexões sobre língua e cultura, por meio de atividades motivadoras de produção oral e escrita, de modo a formar um aprendiz socioculturalmente competente.

Para engajar os alunos em práticas de linguagem, visando prepará-los para desenvolver compreensão intercultural e agir discursivamente na outra cultura, o LD não pode, portanto, dispensar sua função de refletir sobre as práticas de linguagem porque, como dissemos anteriormente, é nelas que língua e cultura se revelam indissociáveis. Para tanto, faz-se necessário um deslocamento e ampliação do conceito de língua e cultura. Pensar em língua como instrumento de comunicação, algo visível e estático, significa entender língua e cultura como algo fora do sujeito e não como parte integrante do mesmo. Por outro lado, entendemos que adotar o conceito de língua como forma de interação implica conceber língua e cultura como constitutivas uma da outra, algo construído na interação social, e, como tal, objeto de reflexão linguística no processo de educação linguística comprometido com a formação de falantes que vivem e precisam interagir em um mundo cada vez mais globalizado.

2.2.3 Pesquisas sobre o ensino de língua e cultura em língua estrangeira no contexto brasileiro

Na busca por sustentação teórica para esta dissertação, foi possível constatar que, em termos de estudos sobre o aspecto cultural nas aulas de LE e em LDs, existe um crescente interesse entre pesquisadores (MOITA LOPES, 1996, SARMENTO, 2001, PEREIRA, 2004, BARBIRATO, 2005, PEREIRA, 2006, FRANÇA, 2007 e SOUZA, 2009), servindo de base para muitas pesquisas.

Dentre esses pesquisadores, destacamos Moita Lopes (1996), em seu artigo *Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não*, originalmente publicado no início da década de 80, que explora a questão das representações do estrangeiro no ensino de línguas. Nesse texto, o autor discute estereótipos existentes entre 102 professores de inglês da rede pública de ensino no Rio de Janeiro, relativos a si mesmos e aos membros da cultura de língua inglesa (LI). Os resultados da pesquisa levam à conscientização de que deve existir uma certa preocupação, por parte dos professores, em ensinar aspectos culturais ligados à LE em questão. O autor identifica que esses professores tinham uma atitude extremamente positiva

em relação à cultura americana e inglesa, e negativa em relação à própria. Dos 102 professores de inglês que responderam o questionário proposto, 45% associaram o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de LI; enquanto que 4% associaram o adjetivo trabalhador aos brasileiros e 56% aos estrangeiros. Inconscientemente estavam colonizando a mente de seus alunos através desse fascínio com as culturas de LI.

Outro estudo que destacamos é a dissertação de mestrado de Sarmiento (2001), intitulada “O ensino de cultura na aula de LE: o discurso e a prática do professor”. Trata-se de um estudo etnográfico, que investigou professores de inglês que lecionavam para alunos/funcionários de uma empresa aérea, a fim de analisar como procedem e como se posicionam com relação ao ensino de cultura. A pesquisa contou com a participação de sete professores e 31 alunos do curso de inglês. A coleta de dados foi realizada através de gravação em vídeo das aulas, entrevistas gravadas em áudio com os professores e questionários para professores e alunos.

Neste estudo, Sarmiento (2001) constatou que a prática em sala de aula oferece poucas oportunidades para que os alunos possam desenvolver sua competência comunicativa intercultural, concentrando-se no repasse de informações, muitas vezes descontextualizadas. Ela observou, ainda, que a visão dos professores sobre língua e cultura, limita-se aos aspectos mais visíveis, como fatos e costumes, e não inclui aspectos invisíveis como postura, expressão facial, estilo, comportamentos etc. A autora observou que os alunos não tiveram oportunidade de desenvolver sua conscientização intercultural, uma vez que não houve espaço em aula para o desenvolvimento de discussões que os preparassem a investigar e analisar diferentes comunidades culturais. O foco da abordagem cultural concentrava-se no repasse de informações, sem levar o processo de entendimento em consideração.

Outra constatação da pesquisadora foi com relação ao LD, ou seja, entre as 24 ocorrências detectadas de ensino de cultura, 12 partiram do LD, nove partiram dos professores e três partiram dos alunos, ficando implícita a importância do livro para uma inclusão adequada de aspectos culturais. Entretanto, as ocorrências estimuladas pelo livro não apresentaram um ensino contextualizado e crítico da cultura, concentrando-se em informações culturais, apresentação de atos de fala descontextualizados e de vocabulário.

Ao cotejar os dados coletados e nas entrevistas realizadas, Sarmiento (2001) concluiu que, em geral, os professores participantes da pesquisa não parecem ter consciência do que realizaram nas aulas observadas em relação à cultura, constatando-se uma falta de coerência entre seus discursos e a prática em sala de aula.

Outra pesquisa que trazemos para a discussão é a dissertação de mestrado de Pereira (2004), intitulada “As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês”. Este estudo teve como objetivo analisar o que ocorre nos LDs de inglês como LE no que diz respeito à relação estabelecida entre linguagem e cultura. As séries *New Headway* e *New Interchange*, foram selecionadas para o estudo, visto serem, segundo a pesquisadora, as mais utilizadas em faculdades de Letras e em outros contextos de ensino de inglês no Rio Grande do Sul.

Através de uma pesquisa de caráter exploratório, a pesquisadora procurou investigar as representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens da série. Com base na exploração das imagens, textos escritos e orais (gravações), assim como da análise do manual do professor, Pereira (2004) identificou as categorias, quantificou e analisou qualitativamente aspectos como classe social, etnia, gênero, faixa etária, cenários sociais e variedades do inglês.

Na análise do perfil sociocultural dos personagens, Pereira (2004) constatou que as séries apresentam semelhanças quanto à classe social, faixa etária, etnia e representação de gênero. No que diz respeito ao aspecto classe social foi observado que em ambas as séries predominam personagens de classe média. Entretanto, na série *New Interchange* foi encontrado uma realidade social quase 100% homogênea, ao contrário da série *New Headway*, foram encontrados personagens representativos de diferentes classes sociais.

Em relação à representação do perfil sociolinguístico dos personagens foi constatado que em ambas as séries os personagens usam a forma padrão do inglês americano (*New Interchange*) e a forma padrão do inglês britânico (*New Headway*). Na série *New Headway* foi encontrada uma maior variedade linguística, tanto regional como social. A série apresenta atividades nas quais algumas diferenças entre o inglês britânico e americano são indicadas.

Os resultados apontaram que a série *New Interchange* não propiciava oportunidades para que o aluno estabelecesse, discutisse ou refletisse sobre a relação entre linguagem e cultura, pelo fato de apresentar uma realidade sociocultural homogênea, tanto da realidade sociocultural como da realidade sociolinguística dos personagens. Enquanto que a série *New Headway*, por sua vez, ofereceu algumas oportunidades para o conhecimento de uma realidade mais heterogênea tanto social como linguisticamente, assim como a discussão e reflexão sobre a intrincada relação entre linguagem e cultura.

Outro estudo que chamamos a atenção é a tese de doutorado de Barbirato (2005), intitulada “Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso”. O trabalho teve por objetivo investigar a

construção do processo de aquisição de uma LE (inglês) por alunos de nível iniciante de um curso de Letras, dentro de um contexto adverso, processo criado a partir de um planejamento temático com foco prioritário no sentido e baseado em tarefas comunicativas.

O intuito dessa pesquisa era de demonstrar que o uso de uma abordagem voltada para o sentido e para o uso significativo da língua-alvo por meio de um planejamento temático baseado em tarefas comunicativas, é possível e vantajoso em termos ganhos para a comunicação e para a aquisição.

Nesse estudo, pautado pelos parâmetros da pesquisa qualitativa, mais precisamente, da etnografia de sala de aula, foi elaborado um material didático que teve como tema um pequeno recorte da história da Inglaterra. O material foi implementado na forma de um curso experimental com a carga horária de 40 horas/aulas e a duração de um semestre letivo em uma faculdade privada do interior do estado de São Paulo. O curso foi dividido em quatro unidades: *A Nation, The Creation of an Empire, The Greatest World's Empire e British people in Brazil*.

Dentro da análise foram observadas a quantidade e a qualidade de insumo produzido e recebido bem como a qualidade da interação produzida por professora e alunos e entre alunos durante a realização das tarefas objetivando-se compreender como os alunos reagem, suas contribuições para a interação e para a construção do sentido e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Os resultados demonstraram que o uso de um planejamento temático, como o utilizado e que deu origem a um material e a aulas metodologicamente temáticas e interativas produziu ambientes de estudo que favoreceram um desenvolvimento promissor da competência linguístico-comunicativa mesmo ocorrendo num ambiente bastante adverso. Ou seja, é possível utilizar um planejamento baseado apenas em tarefas comunicativas com alunos de nível iniciante, e além de ser possível, os resultados são positivos. Além disso, a autora observou que maiores oportunidades de interações foram criadas, sendo essas interações mais significativas e relevantes para os alunos, tomando o sentido ao invés da forma como ponto de partida.

A dissertação de mestrado de Pereira (2006), intitulada “Os aspectos culturais do LD de inglês como LE e os parâmetros curriculares nacionais: convergências ou divergências?”, teve como objetivo estabelecer uma relação entre os aspectos culturais vinculados aos textos do LD “Inglês série Brasil” e os pressupostos sugeridos pelos PCNs para o ensino de LEs. Este LD é voltado ao ensino de inglês como LE para o EM e adotado pela escola particular em que a pesquisadora leciona.

Para esse estudo foi adotada uma metodologia de análise qualitativa, seguindo os princípios da pesquisa interpretativista, através da qual os aspectos culturais foram categorizados em geopolítica do inglês, conteúdo interdisciplinar, cultura visível e mercado de trabalho, tendo como base os PCNs de LE.

Os resultados indicam que o LD não vai ao encontro dos pressupostos estabelecidos pelos PCNs de LE, que defendem a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente do gênero. Além disso, não favorece o estabelecimento de valor adequado para todas as profissões, contribuindo para visões preconceituosas a respeito do que recebe prestígio e estigma.

A dissertação de mestrado de França (2007), intitulada “O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de LE (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais, trata sobre o discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em salas de aula de LE – inglês. A pesquisa teve como orientação os PCNs e foi realizada em uma escola pública de línguas de Brasília, em um dos Centros Interescolares de Línguas, que oferecem cursos gratuitos de Inglês, Espanhol e Francês prioritariamente aos alunos da rede pública de ensino e à comunidade em geral.

O estudo contou com a participação de dois professores de inglês não-nativos. O *corpus* constou de oito observações de aulas em cada turma gravadas em áudio, totalizando 16 aulas, notas de campo do pesquisado, questionário escrito com os dois professores, entrevistas semi-estruturadas com os professores, transcrição das entrevistas e das aulas.

Na investigação, observou-se que, apesar do tempo de existência dos PCNs, estes documentos ainda não são conhecidos ou reconhecidos como importantes pelos professores, possivelmente devido à pouca divulgação/discussão. Os resultados evidenciaram que o ensino de cultura não é feito de forma sistemática e explícita, conjuntamente com o ensino das outras habilidades linguísticas. Além disso, diferenças entre o discurso e a prática dos professores revelaram que estes não enfocam profundamente espaços interculturais importantes e necessários para preparar o aprendiz para viver no mundo contemporâneo, como explicitam os PCNs.

A tese de doutorado de Souza (2009), intitulada “Cultura e ensino de leitura em LE na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação”, trata de um trabalho de cunho qualitativo que aborda a cultura e o ensino da leitura em LE numa escola da rede pública estadual do interior do Rio Grande do Sul.

O estudo envolveu professores em pré-serviço – estudantes de Letras de uma universidade privada da região sul –, uma professora em serviço e uma turma de alunos do

terceiro ano do EM. A pesquisa-ação colaborativa buscou oportunizar condições para que todos os participantes assimilassem e incorporassem uma abordagem de leitura em inglês, tendo a linguagem como um mediador sociocultural. Foram desenvolvidas ações cuja finalidade era preparar professores em pré-serviço para a prática crítico-reflexiva de sala de aula, evidenciando a eles a importância de um ensino que contemplasse aspectos culturais da língua-alvo.

Os resultados indicaram que, desde o início das atividades que envolveram a professora participante, ela demonstrou plena conscientização sobre a importância de um ensino que contemple os aspectos culturais da LE, afirmando que explora bastante a questão cultural da língua-alvo e chama a atenção de seus alunos quanto a isso. Entretanto, ao analisar as respostas dos alunos através do questionário, verificou-se a falta de conhecimento da maioria deles sobre os aspectos culturais e a ênfase dada ao trabalho com os aspectos formais do idioma.

Quanto à questão de como otimizar o ensino de cultura através da leitura, Souza (2009) conclui que a melhor forma é abordar as diferenças entre a cultura nacional e a cultura da LI, ou seja, o encontro com as diferentes culturas na sala de aula. Na visão do professor em pré-serviço e dos alunos do EM, com relação ao ensino voltado aos aspectos culturais da LE, foi apresentado por unanimidade que as questões culturais devem ser abordadas e enfatizadas pelo professor na sala de aula.

Com relação à leitura crítica nas aulas de LE (pré-leitura, leitura e pós-leitura), Souza (2009) informa que, através das atividades práticas realizadas, ele teve oportunidade de comparar a validade dessas estratégias, pois elas proporcionaram ao aluno uma posição ativa diante do texto, ocorrendo o processo de interação entre o texto e o leitor.

Por fim, verificou-se a importância da interação através do trabalho colaborativo no contexto de sala de aula e que a ação colaborativa leva à reflexão e, conseqüentemente, promove melhorias no ensino e na aprendizagem de LE, o que pode ser significativo, considerando a carência de ações voltadas ao ensino público da LI no Brasil, sobretudo na escola pública.

Os estudos aqui apresentados revelam-se significativos em razão de promoverem a discussão entre teoria e prática, através de um processo investigativo que envolve a participação de professores, do LD e do contexto da sala de aula de LE num trabalho que evidencia, sobretudo, o ensino indissociado de língua e cultura como fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A partir desses pressupostos, analisaremos neste estudo

como o ensino de cultura é abordado na SD analisada e nas aulas de inglês de uma professora. A seguir, apresentaremos as questões metodológicas desta pesquisa.

3 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, que envolvem a caracterização do estudo, os procedimentos e instrumentos, o contexto, participantes da pesquisa e a SD escolhida para a análise, considerando o aporte teórico discutido no capítulo anterior.

3.1 A caracterização do estudo

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, cujo objetivo é discutir o trabalho da cultura nas aulas de inglês como LE, tendo como foco a análise da SD de inglês como LE do SPE do 2º ano do EM e a observação das aulas da professora que adota o respectivo material, bem como seus pressupostos acerca do ensino de cultura em suas aulas.

A escolha de uma vertente de investigação qualitativa deve-se ao fato de ser essa uma abordagem compatível com o estudo que pretendemos realizar e por ser capaz de dar conta, mais satisfatoriamente, de um maior número de aspectos envolvidos na pesquisa, pois, segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada e por buscar uma compreensão do fenômeno estudado.

Conforme Burns (1999), o objetivo da pesquisa qualitativa é oferecer descrições e interpretações de contextos sociais, onde o pesquisador tenta analisar o comportamento em um contexto específico. Por isso, não há necessidade de controlar variáveis, visto que essas são inúmeras, e não há a intenção de produzir generalizações dos resultados.

3.2 Os procedimentos e instrumentos

O estudo aqui proposto partiu da análise da SD do SPE, da Editora Positivo (Posigraf) de inglês do 2º ano do EM, que teve como fonte de análise dados provenientes do material em questão e, posteriormente, das observações das aulas da professora participante deste estudo, tendo como foco o ensino de cultura em suas aulas.

O objetivo da análise da SD era de identificar nesse material, através da extração de excertos de textos, imagens e atividades, informações que servissem de subsídio para responder às questões da pesquisa citadas na introdução deste estudo.

Com relação às observações das aulas, adotou-se aqui o tipo de observação completa, na qual, segundo Creswell (2010), o pesquisador observa sem participar. Com relação à observação das aulas, Burns (1999) afirma que a importância deste instrumento justifica-se pelo fato de que possibilita ao pesquisador documentar e refletir de forma sistemática sobre as interações e os eventos do contexto da sala de aula.

Juntamente com as observações foram realizadas gravações em áudio, sendo transcritos trechos de aulas relevantes para a investigação, uma entrevista semi-estruturada, também gravada em áudio, tendo como objetivo obter a percepção da professora sobre o ensino de cultura e também a gravação de relatos fornecidos pela professora ao final de três das seis aulas observadas, a fim de possibilitar que a professora refletisse sobre a aula dada.

Inicialmente, pensava-se em realizar estas entrevistas no final de cada aula observada, mas, com o passar das aulas, não foi possível, por motivos particulares da professora, ou seja, das seis aulas observadas, apenas três a professora concordou em dar seu parecer ao final das aulas.

A escolha por fazer uma entrevista semi-estruturada justifica-se por propiciar ao pesquisador um acompanhamento mais aprofundado das questões identificadas e uma maior reflexão a partir das observações feitas (BURNS, 1999), justamente por ter um caráter mais aberto e uma maior flexibilidade, pois o pesquisador faz uso de questões orientadoras. Essas direções são utilizadas, sem ordem fixa, como o foco da entrevista. A vantagem desse tipo de entrevista é permitir que tanto o entrevistado quanto o entrevistador possam ter uma ideia do plano de pesquisa e possibilitar o surgimento de temas e tópicos não previstos no início da investigação.

Com relação à opção pelo uso do gravador em áudio e não pelo vídeo, esta foi a escolha da participante deste estudo. Inicialmente, havia a intenção de realizar gravações em vídeo, o que não foi possível em razão de a professora recusar, argumentando que não se sentiria à vontade. Insistimos nesta possibilidade, mas ela afirmou que não participaria de gravações em vídeo. Optamos, então, já que não tínhamos como objetivo impor absolutamente nada, por explorar os demais instrumentos citados e ainda gravações de áudio, pois, nesse sentido, tivemos a concordância da professora. A seguir, passaremos a apresentar o contexto da pesquisa realizada.

3.3 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2011 em uma escola regular e privada da região Metropolitana de Porto Alegre que atende desde a Educação Infantil até o EM. A instituição onde foi realizado este estudo conta com três professores de inglês no total, sendo apenas uma professora para o EM, a qual foi a participante e colaboradora deste trabalho que, a partir de agora, para proteger sua identidade, chamaremos de Alessandra.

A opção por esta instituição ocorreu devido à longa tentativa em várias outras escolas regulares da rede privada que não aceitaram participar de uma pesquisa. Desde o início, a instituição, que oportunizou a realização deste estudo, mostrou-se interessada em colaborar com o trabalho. Também houve um comprometimento meu com a escola em retornar para apresentar os resultados encontrados neste estudo para os professores de inglês da escola, o que confirma a fala de Celani (2009), ao propor que o trabalho colaborativo entre universidade e contexto escolar possa resultar em melhorias na qualidade do ensino.

A professora participante¹³, a qual terá seu perfil descrito no item abaixo, tem longa experiência com ensino de inglês como LE em escolas regulares e privadas. Suas aulas foram observadas, a fim de identificar o (os) conceito (s) de cultura utilizado (s) por ela, como a mesma trata as questões culturais em suas aulas e também como ela utiliza e/ou gostaria de utilizar a SD em questão.

3.4 Os participantes da pesquisa

A professora em questão, chamada neste estudo, de Alessandra, tem 47 anos de idade e atua como professora de inglês há 21 anos. Na instituição em que foi realizada a pesquisa a participante leciona há 13 anos. Sempre trabalhou com o ensino de LI em escolas regulares e privadas.

Alessandra é graduada em Letras – Licenciatura em inglês e literaturas. Fez um curso de aperfeiçoamento da língua, na Califórnia, por um período de um mês. Utiliza, na outra escola em que trabalha, a LI com maior frequência do que na escola em que foi realizado este estudo, por ser uma escola bilíngue e também com pessoas de outros países e culturas, ou seja, participa de uma comunicação intercultural com falantes de inglês de outras culturas.

¹³ Para o início deste estudo, fizemos contato com a equipe diretiva da escola, para apresentação e encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (ANEXO 1), para o desenvolvimento da pesquisa, explicando-lhes os objetivos e a metodologia do estudo em questão.

Alessandra trabalha com a SD analisada há um ano, sendo que ela não é a responsável e nem participa da escolha, cabendo à província, a qual é responsável pela administração e organização dos objetivos centrais da rede.

A turma observada foi o 2º ano do EM, composta por 21 alunos, entre 15 e 16 anos, que se mostraram, desde o início, muito receptivos em colaborar com as observações e com as gravações em áudio. Nosso intuito inicial era envolver também a participação dos alunos na pesquisa, porém não houve autorização por parte da instituição.

3.5 A série didática

A SD escolhida para fazer parte deste estudo foi o apostilado do SPE da Editora Posigraf, voltado ao ensino de inglês como LE para o EM, adotado pela escola privada na região metropolitana de Porto Alegre.

Segundo Indrusiak (2008), o sistema apostilado, adotado em muitos cursos preparatórios e escolas, começou a aparecer na década de 1970, com o surgimento dos grandes cursos preparatórios para o vestibular, com a alegação de ser mais prático, dinâmico e, principalmente, mais coerente com a nova realidade da educação brasileira, o que acabou gerando controvérsias entre alguns pesquisadores, por considerarem o inverso, ou seja, uma mera reprodução dos LDs. Porém, como não é nosso foco, neste estudo, abordar as possíveis diferenças e ou questionar a respeito da qualidade entre a apostila e o LD, neste estudo, os termos apostila e LD serão usados sem quaisquer distinções.

Para tanto, optou-se pela análise da SD de inglês utilizada pelos alunos do 2º ano do EM, uma vez que o EM representa o final de um importante ciclo de estudos na formação do aluno, bem como por ser a série na qual a professora participante do estudo sentiu-se mais à vontade com a realização da pesquisa.

Esta SD faz parte da coleção intitulada Material Modular, por ser dividida por módulos, composta por seis livros, destinados às três séries do EM. Em cada ano são utilizadas duas apostilas, uma em cada semestre e, segundo o material, o professor pode escolher a sequência que melhor se encaixa à organização curricular da escola e das turmas com as quais trabalha, o que não foi observado nas aulas e nas conversas com a professora, especialmente no que diz respeito à escolha do LD, que parte da província da escola.

Este sistema apostilado baseia-se na preparação para o vestibular, trabalhando a totalidade de seu programa nos dois primeiros anos de ensino e utilizando o terceiro ano do EM para fazer uma revisão completa dos conteúdos programados para tal estágio de ensino. A

escolha deste material para compor este estudo justifica-se por ser utilizado em várias escolas privadas e também por esta instituição ter oportunizado a realização da pesquisa.

Segundo o manual do professor, que está em cada apostila, o material de LI do EM objetiva dar sequência às habilidades e competências trabalhadas no Ensino Fundamental, preparando os alunos para fazerem uso da língua em situações semelhantes às que os seus usuários encontram no seu dia a dia, pois as situações propostas primam pela legitimidade.

Além disso, segundo o manual do professor, por meio das unidades, organizadas tematicamente e em etapas integrando diferentes aspectos do conhecimento da língua e do mundo, propõe-se a formar alunos capazes de aprender com autonomia e competência para, em consonância com os contextos apresentados, atribuírem e produzirem significados, usando a LE. Ainda de acordo com o material, julgam que a leitura e a interpretação de textos, a exploração de gêneros diversos e a sua acessibilidade, conforme a etapa em que o aluno se insere, são componentes que levam ao cumprimento dos objetivos propostos.

Neste estudo foi feita a análise de apenas uma das apostilas utilizadas no 2º ano do EM pela professora, a qual é intitulada *Língua Inglesa – reading strategies, adverbs, past tenses, modal verbs and future* (2009), pois foi esta trabalhada no período em que foram realizadas as observações, ou seja, no primeiro semestre do ano. A apostila possui 51 páginas, distribuídas em sete unidades.

Segundo o próprio material, cada unidade¹⁴ apresenta um tema específico, relacionado a questões atuais e relevantes. Além disso, os textos e as unidades também possuem relação temática. A organização de cada unidade é apresentada por seções, como vemos a seguir:

- a) *before you read*: esta seção compreende atividades de pré-leitura e preparação, feitas em forma de duas a três perguntas, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos e abrindo espaço para o exercício do vocabulário básico relacionado ao tema que será explorado. Nesta seção, o manual do professor postula que se deve priorizar o uso da LM na resposta dos alunos às questões abordadas no item;
- b) *reading*: esta seção inicia com a realização de duas técnicas de leitura, *skimming* e *scanning*, que são realizadas através de perguntas, antes de ser apresentado o texto principal da unidade. O processo de *skimming* é geralmente apresentado em duas ou três perguntas e permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal ou o sentido geral do texto. Diferentemente do *scanning*, *skimming* é mais abrangente; exige conhecimento de organização de texto, a percepção de dicas de vocabulário,

¹⁴ A unidade 3 (*Taking action*) da série didática do Sistema Positivo de Ensino (ANEXO 2) ilustra a organização das seções.

habilidade para inferir ideias e outras habilidades de leitura mais avançadas. O *scanning*, que é apresentado em três ou quatro perguntas, é uma habilidade que ajuda o leitor a obter informação de um texto sem ler cada palavra. É uma rápida visualização do texto como um *scanner* faz quando, rapidamente, lê a informação contida naquele espaço, procurando por palavras chave, frases específicas ou ideias. Depois da realização das técnicas de leitura, é apresentado o texto principal, que segundo o material, além da questão temática, busca-se a diversidade de gêneros textuais, como, por exemplo, jornalístico, científico, publicitário, narrativo, dissertativo, literário, poético etc. Normalmente, a leitura é acompanhada de uma gravação, em CD, o que possibilita o exercício de *listening*. No momento das observações, a professora estava sem o CD e estava aguardando que a editora fornecesse outro, pois apresentava problemas nas faixas;

- c) *understanding better*: após a leitura do texto principal da unidade, é apresentada a seção de expansão de vocabulário, com um pequeno glossário (inglês-inglês) das novas palavras do texto e suas respectivas definições. Logo, é dado ao aluno a oportunidade de o mesmo propor definições a outras palavras utilizando o dicionário. O uso do dicionário é incentivado, segundo o material, por se tratar de uma ferramenta na autonomia do aprendizado;
- d) *reading focus*: esta seção apresenta atividades de interpretação do texto principal e é feita através de questionamentos;
- e) *listening comprehension*: após os alunos terem respondido às perguntas do texto principal, na seção de *listening*, os alunos exercitam a escuta de um texto gravado em CD e respondem às questões propostas. Como a professora participante não tinha o CD, a mesma improvisava o áudio através da leitura em voz alta de alunos e dela mesma, para que estivessem expostos à língua e, às vezes, trazia outros áudios que estavam relacionados com a temática da aula;
- f) *language focus*: esta seção tem como foco as questões gramaticais e que estão presentes nos textos, com regras de utilização e exemplos. Depois da explicação das regras estruturais, são apresentados vários exercícios para a fixação das estruturas gramaticais da língua. Esta seção foi a mais utilizada pela professora Alessandra;
- g) *homework*: nesta seção, dois a quatro novos textos são apresentados com questões de provas dos principais vestibulares do Brasil, selecionados de acordo com o tema tratado no volume, para que os alunos se familiarizem com esse tipo de teste;

- h) *taking it beyond*: nesta seção, são oferecidas sugestões de projetos e atividades de pesquisa e extensão que transportam o conteúdo da unidade para o cotidiano dos alunos. São propostas que se caracterizam por desenvolver o trabalho cooperativo e geralmente são feitas em forma de perguntas que instigam uma maior relação do conhecimento adquirido com o conhecimento de mundo do aluno.

Na apostila analisada todas as unidades seguiram as seções, com exceção da unidade quatro que não apresentou a seção *Taking it beyond*.

Segundo as informações contidas no próprio material, a metodologia de trabalho dos modulares auxilia os alunos na construção de argumentações; possibilita o diálogo com outras áreas do conhecimento; desenvolve as capacidades de raciocínio, de resolução de problemas e de comunicação, bem como o espírito crítico e a criatividade.

Além disso, cabe ressaltar que o texto é o ponto de partida para a aprendizagem de LE e está presente ao longo de todo o material. Além disso, a SD trabalha com diferentes gêneros textuais (poemas, histórias em quadrinhos, obras de arte, gráficos, tabelas, reportagens), assim como aborda temas contemporâneos com o objetivo de subsidiar a compreensão dos assuntos mais debatidos na atualidade.

Segundo o material, na página de apresentação, as atividades propostas priorizam a análise, a avaliação e o posicionamento perante situações sistematizadas, assim como aplicam conhecimentos relativos aos conteúdos privilegiados nas unidades de trabalho. Além disso, é apresentada uma diversidade de questões relacionadas ao ENEM e aos vestibulares das principais universidades de cada região brasileira.

Contudo, a análise da SD objetiva identificar informações que sirvam de subsídio para responder à seguinte pergunta de pesquisa: como o ensino de cultura é visto na SD em questão?

4 OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO

O presente capítulo objetiva apresentar e analisar os dados gerados para responder às perguntas formuladas no início da pesquisa:

- 1) Como o ensino de cultura é apresentado na SD em questão?
- 2) Qual (quais) o (os) conceito (s) de cultura utilizado (s) pela professora?
- 3) Como a professora trata as questões culturais na sala de aula?
- 4) Como a professora utiliza e/ou gostaria de utilizar o material em questão?

As reflexões e considerações apresentadas se reportarão à literatura que embasa a pesquisa, tendo como base os aspectos da cultura invisível (ERICKSON, 1997), bem como as linhas de pensamento sobre língua e cultura propostas por Kramersch (2004).

É importante salientar que este estudo não tem por finalidade fazer uma análise total dos elementos de cultura, mas sim refletir sobre os aspectos mais relevantes, levando-se em consideração as reflexões feitas ao longo deste trabalho sobre o estudo da cultura nas aulas de LE e em LDs. Além disso, esta pesquisa não se propõe a criticar a participante deste estudo nem o estabelecimento em que atua. As sugestões e reflexões apresentadas visam contribuir para o desenvolvimento da prática do professor de LE em sala de aula frente ao ensino de cultura. Com isso, o capítulo focalizará a análise da SD, a entrevista semi-estruturada, as observações das aulas e os relatos realizados com a professora participante deste estudo.

4.1 Análise da série didática

Diante da análise da SD do SPE, percebemos que o texto é o ponto de partida para a aprendizagem da LE e possíveis discussões culturais em sala de aula e está presente ao longo de todo o material. É a partir dele que ocorrerão ou não oportunidades, dependendo do professor, para refletir e discutir sobre tópicos culturais da LE, bem como da LM, uma vez que cultura é apresentada de maneira implícita e superficial, exigindo do professor uma maior dedicação e interesse em despertar interesse para possíveis valores, crenças, comportamentos, estereótipos e atitudes (ERICKSON, 1997) apresentados nos textos e em algumas atividades.

Destacamos o papel fundamental do professor, ao abordar o papel da cultura em suas aulas, pois, para que ele compreenda esse aspecto, é necessário, segundo Barata (2005), que se conscientize da importância da língua no contexto social, histórico, político, econômico e cultural e, principalmente, de como ensinar essa língua de modo a despertar nos alunos o espírito crítico em relação à sua própria cultura e à cultura estrangeira. E isso corrobora com o

que a teoria sociocultural postula, ao considerar essencial o papel do meio social e cultural no processo de aprendizagem, bem como de compreender que o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo se efetivará através da relação entre a interação com o meio social e cognitivo, que se estabelece através da apropriação e uso da linguagem.

Com base nessas reflexões, textos, imagens e atividades da SD foram analisados e dentre as linhas de pensamento sobre língua e cultura propostas por Kramersch (2004), descritas no capítulo teórico, destacamos as categorias que mais se fizeram recorrentes e que estão relacionadas à base teórica que norteia este estudo. Desse modo, recorreremos às quatro linhas de pensamento: *estabelecimento de uma esfera de interculturalidade*, em que investigaremos a representação da cultura nacional no ensino-aprendizagem da LE; *ensino de cultura como um processo interpessoal*, terá como foco a linguagem como prática social e cultural; *ensino de cultura como diferença*, em que analisaremos possíveis estereótipos e preconceitos encontrados nos textos e *ensino de cultura que atravessa limites disciplinares*, que abordará o fato do ensino de cultura estar relacionado a outras disciplinas como antropologia, sociologia e semiologia. Com isso, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: como o ensino de cultura é visto na SD em questão?

Para responder a essa pergunta, também recorreremos aos fundamentos teóricos que orientam este trabalho, tendo também como base os aspectos da cultura invisível (ERICKSON, 1997), que são aqueles que assimilamos inconscientemente e que correspondem aos padrões de comportamentos, valores, crenças e modos de interagir que dificilmente são percebidos por seus membros e pelos membros de outros grupos sociais. A escolha pelos aspectos invisíveis no ensino de cultura resulta da pesquisa etnográfica realizada por Sarmiento (2001), descrita no capítulo teórico deste estudo, que teve como objetivo investigar como ocorre o ensino de cultura em uma aula de inglês. A autora concluiu que a relação estabelecida pelos professores entre língua e cultura limitava-se a aspectos visíveis como fatos e costumes, em detrimento dos aspectos invisíveis, como proxêmica, tópico, estilo, entre outros. O estudo indicou, no contexto analisado, que professores de língua estão distantes de uma visão mais ampla e dinâmica de cultura que englobe igualmente seus aspectos invisíveis.

Por essa razão, sendo o LD um dos instrumentos de ensino utilizados nas aulas de inglês como LE, acreditamos ser de grande importância a análise desse material em relação aos aspectos culturais, especialmente os que envolvem a cultura invisível, uma vez que permitem que o professor conheça o LD, estando mais preparado a mediar possíveis conflitos

culturais em suas aulas, estimulando nos seus alunos a reflexão sobre tais aspectos, favorecendo uma aprendizagem crítica sobre a sua e a cultura do outro.

Partindo da linha de pensamento sobre língua e cultura que preconiza o *estabelecimento de uma esfera de interculturalidade* (KRAMSCH, 2004), a qual concebe a importância da reflexão tanto sobre a cultura nativa quanto da cultura alvo, ou seja, da importância de relacionarmos a cultura de uma LE com a cultura nativa, consideramos conveniente direcionar nosso olhar para o tratamento dado aos fatos relacionados à cultura nacional, ou seja, ao propósito de usar a LI para falar sobre o Brasil, uma vez que a SD analisada neste estudo é produzida no Brasil.

Lembramos que, de acordo com os PCNs (2002), o ensino de LE deve ser voltado à preservação da identidade cultural dos alunos, isto é, a LE deve refletir os interesses dos alunos enquanto cidadãos brasileiros. Segundo este documento, é preciso observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses dos alunos. Em suma: “é preciso, agora, não mais adequar o aluno às características da escola, mas sim, a escola às necessidades da comunidade” (BRASIL, 2002, p. 149).

Ao longo da análise da SD do SPE verificamos que, dos sete textos principais das unidades, todos fazem referência a estudos realizados nos EUA. Apenas na seção *homework*, dos 15 textos apresentados ao longo da SD, três textos tratam ou fazem referência ao Brasil. Estes textos são retirados e/ou adaptados de revistas e jornais (*Newsweek, Forbes, The Economist, Time, The New York Times*) e alguns têm como referência outros LDs como *New Interchange*, da editora Cambridge, e *Impact*, da editora Macmillan. Com isso, os textos acabam atribuindo uma importância acentuada aos estudos realizados naquele país, sendo que estudos brasileiros não recebem o mesmo valor e tratamento.

O texto intitulado *Brazil to Announce Electric Sector Rules (Brasil anuncia regras para o setor elétrico)*, retirado da unidade 3, seção *homework*, trata de um decreto a ser criado, ainda na época do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, de um mercado energético que seria capaz de atingir o objetivo de expandir a capacidade geradora de energia do país.

Figura 1. Brazil to Announce Electric Sector Rules.

Brazil to Announce Electric Sector Rules

President Luiz Inácio Lula da Silva will soon issue a decree providing a much needed regulatory framework for Brazil's electric sector, the country's mines and energy minister said Tuesday. Dilma Rousseff said Silva would sign the decree by next week. The framework has been eagerly awaited by electricity companies who have been reluctant to invest in Brazil because of lack of clear rules. "The decree puts expansion (of generating capacity) at its center and creates a market that is extremely competitive," said Rousseff, who declined to offer further details until the decree is published. She said the framework should allow work to go forward on some 45 stalled projects for electric generation facilities, which have been held up by environmental concerns or a lack of financing.

In 2002, Brazil had to resort to energy rationing because a lack of rainfall left the country's hydroelectric dams well below capacity. About 95 percent of Brazil's electricity comes from hydroelectric dams. The government of President Fernando Henrique Cardoso responded by implementing an emergency plan to expand the country's electrical generation capacity, mainly through thermoelectric plants that do not depend on rainfall. But on Tuesday, Rousseff said the emphasis on thermoelectricity was misplaced because it would be hard to find enough gas to run those plants for the 10 days or so every year when they would be needed. She said Brazil's future remained in hydroelectric generation, pointing out that the country uses only 24 percent of its hydroelectric potential. By comparison, France uses about 94 percent of its hydroelectric potential and the United States uses over 77 percent, she said.

Forbes, July 27, 2004.

Fonte: Sistema Positivo de Ensino (2009, p. 19)

O texto destaca que o potencial hidrelétrico brasileiro não é muito explorado, ao contrário do que ocorre na França e nos EUA. Podemos observar o excerto abaixo retirado do texto original:

Brazil uses only 24 percent of its hydroelectric potential. By comparison, France uses about 94 percent of its hydroelectric potential and the United States uses over 77 percent¹⁵.

Na mesma unidade e seção, o texto intitulado *The future of energy (O futuro da energia)*, retirado do livro *New Interchange (Workbook 2)*, faz referência a uma cidade da França por utilizar energia vinda da água, não causando poluição, e também à cidade de São Francisco (EUA), por gerar energia vinda da terra.

¹⁵ O Brasil utiliza 24 por cento do seu potencial hidrelétrico. Por comparação, a França usa em torno de 94 por cento do seu potencial hidrelétrico e os EUA usam mais de 77 por cento.

Figura 2. The future of energy.

The future of energy

Energy is very important in modern life. People use energy to run machines, heat and cool their homes, cook, give light, and transport people and products from place to place. Most energy nowadays comes from fossil fuels – petroleum, coal, and natural gas. However, burning fossil fuels causes pollution. Also, if we don't find new kinds of energy, we will use up all the fossil fuels in the twenty-first century. Scientists are working to find other kinds of energy for the future. What might these sources of energy be?

Energy from the wind: All over the world, people use the power of the wind. It turns windmills and moves sailboats. It is a clean source of energy, and

there is lots of it. Unfortunately, if the wind does not blow, there is no wind energy.

Energy from water: When water moves from a high place to a lower place, it makes energy. This energy is used to create electricity. In Brittany, France, for example, waterpower produces enough energy to light a town of 40,000 people. Waterpower gives energy without pollution. However, people have to build dams to use this energy. Dams cost a lot of money, so water energy is expensive.

Energy from the earth: There is heat in rocks under the earth. Scientists use this heat to make geothermal energy. San Francisco gets half of the energy it needs from geothermal power. This kind of energy is cheap, but it is possible only in a few places in the world.

Energy from the sun: Solar panels on the roofs of houses can turn energy from the sun into electricity. These panels can create enough energy to heat an entire house. Solar power is clean and there is a lot of it in sunny places. But when the weather is bad, there is no sunlight for energy.

New Interchange (Workbook 2) Jack C. Richards, CUP 1998.

Fonte: Sistema... (2009, p. 19 e 20)

Novamente não há menção às práticas e atitudes tomadas no Brasil, sem considerar que temos aqui uma das maiores usinas hidrelétricas do mundo, a usina de Itaipu. Portanto, a SD passa uma imagem que vincula sucesso e credibilidade aos estudos realizados no exterior, minimizando a própria cultura nativa do aprendiz.

O texto *Footloose: a growing export trade in soccer players*, retirado da seção de *homework*, da unidade 5, parece fazer menção positiva ao Brasil, quando destaca que o país é considerado o maior exportador mundial de jogadores de futebol. Porém, no decorrer do texto, o que se percebe é que há uma situação adversa por trás disso, ou seja, a decadência na cultura do jogo dentro do próprio país, relacionada à corrupção dentro dos clubes e falta de administração profissional.

Figura 3. Footloose: a growing export trade in soccer players.



Fonte: Sistema... (2009, p. 32)

A questão de decadência na cultura do jogo no Brasil pode ser analisada no excerto abaixo:

Sadly, export success reflects domestic decay. Last year, an average match in the national championship attracted fewer than 8,000 supporters (compared with 35,000 in Britain's Premier League). One problem is corrupt club management: a Senate inquiry in 2001 found widespread tax evasion and money laundering¹⁶.

¹⁶ Infelizmente, o sucesso das exportações de jogadores reflete decadência interna. No ano passado, uma média nas partidas do campeonato nacional atraiu menos de 8.000 torcedores (em comparação com 35.000 na Primeira Divisão da Liga de Futebol da Inglaterra). Um problema é a corrupção na administração do clube: uma investigação realizada pelo Senado em 2001, descobriu ter havido evasão de impostos e lavagem de dinheiro.

Portanto, esta é a imagem do Brasil retratada nos textos analisados da SD, textos seguidos de atividades que não instigam o debate, a reflexão crítica do próprio conteúdo, e que são seguidos por exercícios de interpretação que exigem retomada de informações. De acordo com os PCNs (2002), os textos e atividades devem ser provocantes, com temas que mexam com os alunos, que gerem discussões caracterizadas como resistência às formas como as coisas são apresentadas nos diferentes tipos de textos.

Há um único texto, retirado da unidade 4 seção de *homework*, intitulado *Grease is the word* (*Gordura é a palavra*), retirado da revista *Latin Trade*, uma revista mensal com cobertura do mundo dos negócios na América Latina e Caribe, que destaca o Brasil, mais especificamente a cidade do Rio de Janeiro como participante em um projeto desenvolvido pelo Instituto Virtual Internacional de Mudanças Globais, Centro de Pesquisa e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e patrocinado pela Petrobrás, que tem a iniciativa de produzir o biodiesel, fonte de energia obtida a partir do óleo vegetal, a partir da gordura hidrogenada usada pelo McDonald's para fritar batatas.

Figura 4. Grease is the word.

GREASE IS THE WORD

In a bid to slash pollution and dependence on diesel fuel, a team of cars is motoring around Rio de Janeiro fueled by used French-fry oil. Some 25,000 liters of oil a month are being collected from three McDonald's restaurants in metropolitan Rio, blended into a diesel mixture and poured into vehicles taking part in a pilot program.

5 For now, biodiesel is percolating through 10 vehicles monitored by the Instituto Virtual Internacional de Mudanças Globais, the technology and research center out the University Federal of Rio de Janeiro. If the recycled French-fry fuel ever catches on, it could spark annual demand for billions of liters of vegetable oils in Brazil.

10 The institute's long term goal is to develop fuels completely composed of grain and food product oils. Research at the institute suggests that even partial conversion to grain oils would substantially reduce carbon dioxide and sulfur emissions. Biodiesel fuel contains up to 98% less sulfur and 78% less carbon dioxide than regular diesel fuel.

15 State-owned petroleum giant Petrobras and the Rio de Janeiro Agriculture Ministry are collaborating on the project. Rio's Agriculture Ministry recently set aside 500 hectares for use in oil production for transportation.



Jonathan Franklin

Fonte: Sistema... (2009, p. 25)

Este texto proporciona aos leitores uma visão positiva em relação ao Brasil no exterior, ao relatar a criação de um projeto que visa um país mais sustentável, e não se limita apenas a relacionar a cultura brasileira com futebol, samba, corrupção e menor desenvolvimento econômico, como vimos nos textos anteriores. Dessa maneira, o aluno é estimulado a reconhecer a importância das ações de seu próprio povo, o que corrobora com os PCNs (2002), ao afirmarem que o ensino de LE deve ser voltado à preservação da identidade

cultural dos alunos, ou seja, a LE deve refletir os interesses do aluno enquanto cidadão brasileiro.

Conhecer a própria cultura, estar familiarizado com o que faz parte da sua própria cultura através da exploração da mesma é fator determinante para poder analisar, criticar e assimilar a cultura do outro. Essa perspectiva pode ser significativa, uma vez que, através do contraste entre a cultura nativa e a cultura da LE, os alunos poderão chegar ao entendimento da cultura da língua-alvo e ampliar seu conhecimento de mundo. Concordamos com Souza (2009), ao dizer que isso deve ser feito num ambiente de muita discussão e reflexão em sala de aula, onde sejam destacados tanto os aspectos da cultura da LE quanto os da própria cultura do grupo.

Outro ponto de discussão nesta análise está relacionado à linha de pensamento *Ensino da cultura como um processo interpessoal*. Refere-se à linguagem como prática social e cultural e se aplica à compreensão do que acontece em uma cultura estrangeira e compreende que o significado emerge através da interação social, o que vai ao encontro dos princípios da teoria sociocultural que fundamentam este estudo, uma vez que concebem o papel do meio social e cultural como essencial no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, bem como o papel da interação como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Na perspectiva de Kramsch (2004), a língua é o veículo mais importante de condução da vida das pessoas, pois, quando a usam com propósito comunicativo, a conectam com a cultura de diversas formas. A autora afirma que uma dessas formas ocorre quando, no processo comunicativo, a linguagem expressa uma realidade cultural, ou seja, as pessoas comunicam fatos que envolvem o conhecimento de mundo de um determinado grupo. Outra forma seria o modo como as pessoas usam a linguagem, seja verbal ou não-verbal, gerando mensagens compreensíveis para os membros de um determinado contexto. E ainda, a linguagem pode ser empregada de forma simbólica, isto é, simbolizando uma realidade cultural. Dessa maneira, a linguagem pode ser vista como um símbolo social uma vez que as pessoas identificam-se e identificam os outros pela linguagem.

Com isso, ao longo da análise da SD, percebemos que o texto é o principal mediador sociocultural para trazer a discussão sobre língua e cultura, bem como promover um incremento na competência de leitura e interpretação, que é o foco da SD do SPE. Diante de todas as seções pelas quais a SD está organizada e que foram descritas na seção da SD, percebemos que duas delas, a seção *Before you read* e *Taking it beyond* oportunizam uma maior relação e reflexão sobre língua e cultura, bem como preconizam o aprendizado

construído socialmente na interação, o que poderia promover uma construção colaborativa de oportunidades para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades mentais.

A seção *Before you read* compreende atividades de pré-leitura, que reconhecem o conhecimento prévio dos alunos e atividades de preparação para o texto principal da unidade. Geralmente esta seção é organizada através de perguntas e, segundo o manual do professor, deve-se priorizar o uso da LM durante as respostas dos alunos às questões abordadas no item. Discordamos dessa orientação, pois, a nosso ver, é necessário que o aluno tenha contato com a LE, recebendo o máximo possível de insumo. Embora o professor possa, às vezes, oferecer momentos em que o aluno se sinta à vontade para escolher a língua em que deseja interagir, ele também deve ser estimulado pelo professor a interagir na língua-alvo. Sobre essa perspectiva, os PCNs (2002) sugerem que a construção do conhecimento em LE tenha início com a progressão do conhecimento, partindo do conhecimento de mundo dos alunos para o sistêmico, passando pela exploração da organização dos textos. Além disso, de acordo com esse documento, a aprendizagem do inglês pode ser facilitada, se for apoiada nas convergências entre o possível conhecimento do aluno sobre sua própria língua e a LE.

A seção *Taking it beyond*, oferece sugestões e projetos e atividades de pesquisa e extensão que possibilitam ao aluno transportar o conteúdo da unidade para seu cotidiano. Além disso, segundo o manual do professor, são atividades que se caracterizam por desenvolver o trabalho cooperativo. Isso vem ao encontro da nossa concepção, bem como da visão da teoria sociocultural, ao ressaltar o papel da interação como principal recurso para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Nos excertos abaixo, apresentaremos um exemplo de cada seção acima descrita, tendo como foco a linguagem como prática social e cultural. Na seção *Before you read* da unidade 3, intitulada *Taking Action*, há três perguntas que relacionam o tema principal da unidade, ou seja, as ações e atitudes que os seres humanos podem ter para combater o aquecimento global:

Figura 5. Taking Action – Unidade 3.

Taking action



Before you read



1. What are the necessary measures to help fight global warming? (Write the best known.)
2. Is it only up to governments or can ordinary people help fight global warming? What would you do to help?
3. This text was written for people living in the USA. What kind of different measures could be taken in your home country? Think of some options and discuss them with your colleagues, chemistry and biology teachers.

Fonte: Sistema... (2009, p. 13)

A primeira questão investiga as medidas necessárias para ajudar a combater o aquecimento global, a segunda questiona se está apenas nas mãos dos governos a ajuda para combater o aquecimento global ou se qualquer pessoa pode contribuir, e o que o aluno faria para ajudar. A última questão contextualiza o que será apresentado no texto principal, ou seja, que o texto foi escrito por pessoas que moram nos EUA e solicita que os alunos reflitam sobre que outras medidas poderiam ser tomadas em seu próprio país e discutam com colegas e professores das áreas de química e biologia.

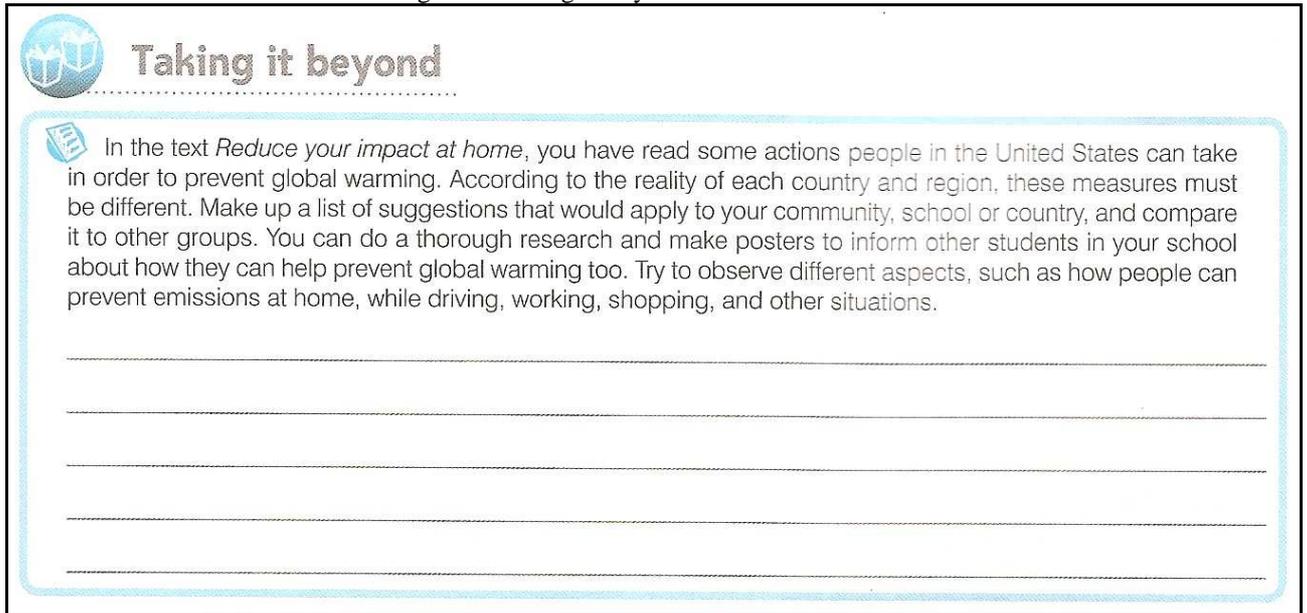
Consideramos esta seção muito importante, especialmente pelo potencial de instigar o interesse pela temática e por partir do conhecimento do aprendiz, fazendo-o repensar suas opiniões, atitudes, crenças, valores e comportamentos, oportunizando uma discussão colaborativa entre professor e alunos. Esta seção se aproxima dos princípios da teoria sociocultural, pois é através da interação e da co-participação que os aprendizes desenvolvem suas competências, constroem conhecimento e mudam as suas visões de mundo.

Além disso, verificamos que, por mais que o manual do professor oriente que as perguntas devam ser respondidas na LM, por acreditar que esta é a oportunidade de verificar o conhecimento que o aluno possui sobre o tema principal da unidade, consideramos que, com base no nível de conhecimento da turma em que o estudo foi realizado, os alunos teriam condições de participar e interagir com a professora na LE, especialmente se os alunos pudessem ter um momento para discussão em pequenos grupos e não fizessem apenas um exercício mecânico, no qual a professora pergunta, e os alunos respondem sem reflexão.

Oportunizando um momento em que os alunos estejam em pares ou em grupos para refletir sobre as possíveis respostas da seção, o professor estaria primando para a construção de conhecimento de forma colaborativa. Isso corrobora com o discurso de Barbirato (2005), ao afirmar sobre a importância de as aulas de LE primarem por um modelo de interação voltado para a construção de significados na língua-avo, na qual professores e alunos trabalham colaborativamente compartilhando significados.

Na seção *Taking it beyond* (Fig. 6), da mesma unidade 3, há sugestões de atividades e de projetos interessantes, a nosso ver, nos quais os alunos podem se envolver a partir do texto principal *Reduce your impact at home* (Fig. 9). A orientação é partir do que foi discutido no texto, ou seja, das ações propostas por alguns americanos a fim de evitar o aquecimento global, para que, de acordo com a realidade de cada país e região, os alunos possam compará-las e ou contrastá-las com as próprias medidas de seu país e/ou comunidade, e ainda propor novas alternativas que estejam adequadas ao seu contexto.

Figura 6. Taking it Beyond – Unidade 3.



Taking it beyond

In the text *Reduce your impact at home*, you have read some actions people in the United States can take in order to prevent global warming. According to the reality of each country and region, these measures must be different. Make up a list of suggestions that would apply to your community, school or country, and compare it to other groups. You can do a thorough research and make posters to inform other students in your school about how they can help prevent global warming too. Try to observe different aspects, such as how people can prevent emissions at home, while driving, working, shopping, and other situations.

Fonte: Sistema... (2009, p. 20)

Esta seção também vai ao encontro dos princípios da teoria sociocultural, pois compreende o desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo através da relação entre a interação com o meio social e cognitivo, que se estabelece através da apropriação e uso da linguagem. Além disso, o aprendiz ao desenvolver suas capacidades mentais na interação, irá percorrer o caminho entre o nível do seu conhecimento real, no qual o indivíduo se encontra e é capaz de solucionar sozinho, bem como o nível de desenvolvimento potencial, no qual ele será capaz de resolver os problemas com a assistência de um par mais competente.

Portanto, percebemos que os dois excertos, retirados das duas seções da SD, se aproximam da linguagem como prática social e cultural propostas por Kramersch (1998) e Hall (2002), que veem cultura como uma forma de pertencimento em uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e uma história comum, e também um imaginário comum (KRAMSCH, 1998), bem como um “processo dinâmico, vital e emergente localizada nos espaços de discurso entre os indivíduos conecta, indissociavelmente, a língua¹⁷” (HALL, 2002, p. 19). Consideramos que ambos os conceitos, que sustentam este estudo, são observados nas duas seções da apostila, pois sugerem que a língua está conectada à cultura e que seu uso é convencionalizado e moldado pelas inúmeras atividades comunicativas intelectuais e práticas que constituem o viver diário.

¹⁷ Culture as a dynamic, vital and emergent process located in the discourse spaces between individuals links it inextricably to language.

Acreditamos que o ensino de línguas, na perspectiva sociocultural, deve se tornar relevante para a vida social, na qual os indivíduos precisam se comunicar uns com os outros e dessa forma possibilitar a compreensão mútua. Os contextos sociais envolvem complexidades que fazem com que as práticas sociais sejam variáveis, imprevisíveis e abertas a várias interpretações, o que ocasiona vários pontos de vista em um discurso.

Assim, concebemos que o espaço da sala de aula de LE pode levar o aluno a olhar o mundo e os discursos de diversas maneiras, possibilitando-lhe a construção de novas interpretações. Além disso, toda e qualquer interação com membros de um grupo e nas práticas sociais se dá através da linguagem que, por sua vez, como elemento mediador, permite a comunicação entre indivíduos e, conseqüentemente, através dessa interação, possibilita o desenvolvimento dos mesmos (HALL, 2001). Dessa forma, o ser humano não constrói sozinho sua aprendizagem. Faz-se necessária a intervenção do mundo exterior para que ele possa interiorizar suas informações e, com isso, exteriorizá-las de forma a se comunicar com seu grupo, ocorrendo, assim, o processo de ensinar e aprender.

No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tendo como base a análise da SD do SPE, verificamos que o LD tem potencial para se constituir no apoio maior que o professor e o aluno têm em sala de aula, apesar de consideramos não ser a única fonte de informações sobre a língua.

Partindo do pressuposto de que língua é prática social e está inserida em um determinado contexto cultural, nossa concepção de ensino implica necessariamente a inclusão de cultura. Assim, como já sugerido, ensinar língua é ensinar cultura, não como uma quinta habilidade, que requer uma didática especial, mas como um elemento inerente à língua, que deve fazer parte da sala de aula desde o início do processo de aprendizagem.

Logo, o pressuposto de que língua e cultura são indissociáveis leva-nos à concepção do LD como uma manifestação cultural, ou seja, os elementos culturais estão presentes na apostila, de maneira implícita por trás de textos, imagens e atividades. Cabe ao professor chamar a atenção para esses aspectos de cultura, através de uma análise interpretativa e crítica sobre esses aspectos, possibilitando assim a formação de cidadãos críticos capazes de interagir tanto com sua comunidade quanto com o mundo (BRASIL, 2002).

Ainda na linha de pensamento *Ensino da cultura como um processo interpessoal*, consideramos as crenças e comportamentos identificados na análise de alguns textos. Acreditamos que ao compreender o outro, conhecendo novas maneiras de agir e pensar, novos valores e comportamentos (ERICKSON, 1997), o aprendiz aprenderá mais sobre si mesmo e sobre a pluralidade do mundo.

Com isso, verificamos na seção de *homework* da unidade 7, um texto intitulado *The tarantula: legend and reality (A tarântula: lenda ou realidade)*, que foi retirado do livro Impact 3 da Editora Macmillan.

Este texto apresenta a lenda de que o nome da aranha provém da cidade de Taranto, na Itália, e que a palavra é associada à crença do tarantismo, tarentismo ou tarantulismo, uma manifestação de delírio convulsivo atribuída, segundo a crença popular, à substância tóxica inoculada pela tarântula, tendo como único antídoto a dança, passando a surgir a tarantela.

Figura 7. The Tarantula: legend and reality.

The tarantula
Legend and reality

The Tarantula is a legendary spider named for the city of Taranto in Italy. In the 6th century many people in Taranto suffered from the bites of spiders (experts today think they were black widow spiders). People called the spiders 'tarantulas' and the only antidote to the bites was to dance! They called the dance the tarantella. Today, the tarantula still has a terrible reputation; it frequently appears in novels and movies as a symbol of horror and danger.

The reality is different. Today we use the name 'tarantula' for an enormous spider (*Theraphosa leblondi*) which lives principally in tropical areas of Africa and North and South America. Although it is very big (a female adult measures 9 cm) and poisonous, the tarantula does not represent a serious problem for people. It does not make a web like other spiders but hunts its prey on the ground, usually at night. Its prey consists of insects, scorpions, small mammals such as rats, small snakes and other small reptiles, and even birds. A female tarantula (which often kills and eats the male!) lays hundreds of eggs. The survivors ride on the mother's back for some weeks. In the first three years of their life they grow from 4 to 16 mm and reach a weight of 8 grams.

A tarantula is mature when it is ten years old and some live for twenty years. But life is dangerous for these ferocious spiders, too: only 2% of tarantulas reach maturity.

TAYLOR, James et al. **Impact**, 3. São Paulo: Macmillan do Brasil, 1995.

Fonte: Sistema... (2009, p. 45)

No manual do professor, não há orientações para o trabalho e discussão deste texto, sendo que o exercício vinculado serve apenas como resgate das informações do texto e aspectos gramaticais da língua.

Para que este texto não seja apenas visto de forma periférica, como uma curiosidade ou informação adicional, uma vez que o significado emerge através da interação social, é necessário que o professor oportunize momentos para que os alunos tragam suas próprias opiniões e até mesmo suas crenças, já que é o assunto a ser tratado no texto, para compartilhar com o grande grupo, como por exemplo, sugerir uma tarefa pessoal para que os alunos falem sobre bichos assustadores que causam medo. Segundo Donato (2000), os aprendizes trazem para suas interações suas histórias pessoais repletas de valores, crenças, direitos e obrigações, ou seja, o conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais.

Para fazer referência à questão de comportamento, a unidade 1, intitulada *Learning to learn: Green Business* (p. 3) traz uma imagem (a maior do livro) da *webpage* da empresa brasileira, Editora Posigraf.

Figura 8. Imagem da *webpage* da Editora Posigraf



Fonte: Sistema... (2009, p. 3)

A imagem reúne gravuras de pessoas mostrando o que fazem pelo meio ambiente: um senhor replantando árvores e ao fundo um cenário com árvores derrubadas; mãe e filho, afro

descendentes, tomando conta de uma árvore recém plantada; pessoas recolhendo o lixo encontrado dentro de um rio; uma pessoa tentando abraçar uma árvore. As imagens ilustram o que essa empresa faz em termos de projetos de conservação, reciclagem e adoção de padrões mais ecológicos.

Na seção do professor não há orientações de explorar a imagem como ponto de partida de introdução e discussão do tema da unidade. Apenas é destacada a temática central da unidade, ou seja, o comportamento de grandes empresas, como a da Editora Posigraf, em relação ao meio ambiente.

Através da imagem é possível explorar a temática a ser abordada ao longo da unidade, uma vez que retrata comportamentos das pessoas e permite que o aluno reflita sobre seus próprios comportamentos e atitudes, para com o meio ambiente. Por exemplo, a realização de um projeto, em que os alunos possam ir até a comunidade e pesquisar sobre o comportamento das pessoas. Dessa maneira o ensino da cultura seria visto como um processo interpessoal (KRAMSCH, 2004), emergindo através da interação social. Segundo a autora, nós educadores, deveríamos substituir a prescrição dos fatos e comportamentos culturais pelo ensino do processo de entendimento do que acontece na cultura do aprendiz e na cultura estrangeira.

Segundo princípios da teoria sociocultural, o desenvolvimento do aprendiz depende das ações externas às quais ele é exposto, pois é através delas que ele converte as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. A língua atua como mediadora de discussão referente à imagem, uma vez que a comunicação dialógica tem papel central na construção conjunta do conhecimento. Por isso, consideramos que a imagem pode proporcionar um momento de reflexão por parte da turma, no sentido de que os alunos podem trazer suas opiniões, seus posicionamentos críticos acerca do tema em discussão e através da interação entre colegas e professora, oportunizando que esse conhecimento, construído socialmente, seja internalizado, tornando-se parte integrante do indivíduo. É através das maneiras de como vivemos nossas vidas, e através de nossas ações sociais que a cultura é feita e refeita (HALL, 2002). Assim, o aluno influencia as suas relações com o ambiente e, com isso, muda o seu próprio comportamento, subjulgando-o ao seu controle através da linguagem, ou seja, o indivíduo adquire a capacidade de ser sujeito e objeto de seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1978).

Um outro exemplo que relacionamos à questão de comportamento é o texto principal da unidade 3 e intitulado *Reduce your impact at home (Reduza seu impacto em casa)*. Este texto faz menção ao tipo e quantidade de energia usada pela maioria dos lares norte-

americanos. Além disso, apresenta uma lista de algumas sugestões, feitas por americanos, que indicam de que modo as pessoas, alterando os próprios hábitos de consumo, podem ajudar a diminuir as emissões de gases causadores do aquecimento global, como podemos verificar abaixo:

Figura 9. Reduce your impact at home.

1 Reduce your impact at home

Most emissions from homes in the USA are from the fossil fuels burned to generate electricity and heat. By using energy more efficiently at home, you can reduce your emissions and lower your energy bills by more than 30%. In addition, since agriculture is responsible for about a fifth of the world's greenhouse gas emissions, you can reduce your emissions simply by watching what you eat.

Here's how:

1. **Replace a regular incandescent light bulb with a compact fluorescent light bulb (CFL)**
CFLs use 60% less energy than a regular bulb. This simple switch will save about 300 pounds of carbon dioxide a year. If every family in the U.S. made the switch, we'd reduce carbon dioxide by more than 90 billion pounds!
2. **Clean or replace filters on your furnace and air conditioner**
Cleaning a dirty air filter can save 350 pounds of carbon dioxide a year.
3. **Use less hot water**
It takes a lot of energy to heat water. You can use less hot water by installing a low flow showerhead (350 pounds of carbon dioxide saved per year) and washing your clothes in cold or warm water (500 pounds saved per year) instead of hot.
4. **Use a clothesline instead of a dryer whenever possible**
You can save 700 pounds of carbon dioxide when you air dry your clothes for 6 months out of the year.
5. **Turn off electronic devices you're not using**
Simply turning off your television, DVD player, stereo, and computer when you're not using them will save you thousands of pounds of carbon dioxide a year.
6. **Unplug electronics from the wall when you're not using them**
Even when turned off, things like hairdryers, cell phone chargers and televisions use energy. In fact, the energy used to keep display clocks lit and memory chips working accounts for 5 percent of total domestic energy consumption and 18 million tons of carbon into the atmosphere every year!
7. **Plant a tree**
A single tree will absorb one ton of carbon dioxide over its lifetime. Shade provided by trees can also reduce your air conditioning bill by 10 to 15%.
8. **Buy recycled paper products**
It takes 70 to 90% less energy to make recycled paper and it prevents the loss of forests worldwide.
9. **Eat less meat**
Methane is the second most significant greenhouse gas and cows are one of the greatest methane emitters. Their grassy diet and multiple stomachs cause them to produce methane, which they exhale with every breath.
10. **Buy organic foods as much as possible**
Organic soils capture and store carbon dioxide at much higher levels than soils from conventional farms. If we grew all of our corn and soybeans organically, we'd remove 580 billion pounds of carbon dioxide from the atmosphere!

REDUCE your impact at home. Disponível em: <<http://www.climatecrisis.net/takeaction/>>. Acesso em: 11 out. 2006. Adaptação.

Fonte: Sistema... (2009, p. 14)

No manual do professor não há encaminhamento e/ou sugestão de materiais de apoio que oriente o professor a discutir a temática da unidade, ou seja, sobre os lares americanos e brasileiros e sobre consumo de energia pelos alunos, apenas uma breve introdução ao tema. O

manual poderia trazer *links* de artigos, textos, *sites*, entre outros, que poderiam dar um suporte ao professor, ou simplesmente sugestões de orientação para realizar um trabalho de comparação entre as práticas culturais dos dois países.

No exercício *Reading focus*, que vem depois da seção de vocabulário, há uma questão para o aluno responder, que permite uma possível reflexão e comparação sobre o tema. A questão instiga as principais diferenças entre o tipo e a quantidade de energia usada pela maioria dos lares americanos e brasileiros. A resposta sugerida pelo livro gira em torno de que no Brasil, a maior parte da energia é gerada por usinas hidrelétricas, que não causam muita poluição, apesar de gerarem impacto ambiental de outras formas e, nos EUA, devido ao clima, muito mais energia é gasta em aquecimento de casas; secadoras de roupas são mais comuns e, por se tratar de uma sociedade com potencial para o consumo, mais energia é usada.

Acreditamos que a sala de aula é um espaço propício para a reflexão e discussão, onde, com o auxílio do professor, o aluno pode ser estimulado a não só assimilar conteúdos, ou ser um mero receptor de informações, mas também a refletir sobre os aspectos culturais de determinado país, neste caso dos EUA e também do seu próprio país, levando-o a ter consciência de que existem sim diferenças entre as culturas. Entretanto, nenhuma é melhor ou pior que a outra, e todas são dignas de respeito. Além disso, consideramos que os conhecimentos prévios dos alunos são vistos como elementos norteadores para a interpretação das informações recebidas, assim como também contribuem para selecionar e organizar os diversos significados, relacionados, que o aluno passa a estabelecer, frente a um novo conteúdo a ser apresentado.

A nosso ver, quando os textos da SD promovem o encontro de duas culturas, devem ter o cuidado de não fomentar a ideia de cultura superior ou inferior, mas sim cultivar a ideia das diferenças culturais. Diferenças que vão muito além das artes, das datas comemorativas, das vestimentas e da culinária.

Concordamos com Kramsch (2004), ao compreender que é essencial, na abordagem de cultura, nas aulas de LE, valorizar a cultura do aprendiz. Assim a mera exposição de fatos acerca da cultura ensinada não fará sentido, sendo necessário que tais aspectos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontá-los com o contexto cultural do aprendiz.

Ainda na unidade 3, no manual do professor, há um item intitulado Orientações Didáticas, que informa o professor de uma *homepage* da ONG Iniciativa Verde, que os alunos podem acessar, e onde há uma calculadora de emissão de CO₂, para que possam descobrir

quanto CO₂ emitem, quantas árvores devem plantar e, ainda, como podem diminuir a quantidade de gases emitidos. Ao entrar no site, é possível escolher o idioma (português ou inglês). Segundo as orientações do manual, é recomendado que os alunos tentem usar a calculadora em inglês; somente se não o conseguirem é que passarão a usá-la em português. Há ainda uma observação para o professor conferir os conteúdos dos sites antes de serem repassados para os alunos. E o fizemos! Ao digitar o site indicado, verificamos que não existia esta página, até que percebemos que o site escrito no manual do professor estava errado, por isso a necessidade do professor com antecedência verificar tanto a disponibilidade do site como do seu conteúdo.

A atividade em questão é muito interessante, uma vez que, segundo os PCNs (2002) cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação, como novas maneiras de se expressar e de se relacionar e novas formas de produzir conhecimento.

Na atividade em destaque os alunos poderão refletir sobre a sua própria emissão de dióxido de carbono e comparar com a de seus colegas, promovendo uma aula rica em discussões e reflexão sobre a própria postura quanto à emissão de gases. Além disso, seria uma aula para promover um trabalho interdisciplinar. Novamente citamos Vygotsky (1978), ao tratar da interdependência entre os processos de aprendizagem e de interação, como fonte de desenvolvimento cognitivo. O aluno irá desenvolver suas capacidades mentais através da interação, que ocorrerá entre os dois níveis de desenvolvimento cognitivo, o nível de conhecimento real do aprendiz e o nível de desenvolvimento potencial, quando este aluno receber o devido suporte de um parceiro, seja ele o professor ou um colega. Como já afirmamos anteriormente, Hall (2001) diz que a habilidade de participar como membro competente na prática social de um grupo é aprendida através de constante engajamento em atividades com membros mais experientes desse grupo. Nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa que permite a variação de discursos. Por isso acreditamos que a sala de aula precisa ser um ambiente onde as oportunidades de interação sejam uma norma.

A próxima linha de pensamento a ser analisada, é intitulada *Ensino de cultura como diferença* e preconiza a importância de não tratar cultura como característica nacional, como se identidades nacionais fossem monolíticas, como por exemplo, todos os brasileiros gostam de samba ou todos os americanos gostam de jazz.

A nosso ver, o ensino de línguas em particular se apresenta como um palco para a diversidade linguística e cultural, um lugar em que se constituem as identidades e diferenças

culturais. Além disso, acreditamos que o ensino de línguas oportuniza uma atenção mais centrada na construção dos discursos que constroem as diferenças e as identidades socioculturais. Frequentemente, discussões acerca das identidades e diferenças culturais desembocam na reflexão dos estereótipos que reduzem e estigmatizam certos grupos de pessoas. A tarefa do professor seria, nesse sentido, criar situações para a discussão desses estereótipos, procurando desconstruí-los através da conscientização de sua impropriedade e da construção de um discurso de respeito às diferenças. Portanto, a presença de estereótipos no ensino de línguas se deve não apenas à constituição de suas abordagens pedagógicas, mas ao seu compromisso com a construção de uma sociedade menos preconceituosa.

Acreditamos que, ao ensinar uma LE não estamos fazendo com que nosso aluno adquira a cultura do outro, mas, pelo contrário, que este aprendiz saiba que um povo ou um indivíduo se comporta de uma forma e outro se comporta de outra, mas que com isso nossa cultura não deixe de ser superior ou inferior a outra. Nossa opinião vai ao encontro de Souza (2009), ao dizer que um trabalho colaborativo na sala de aula viabiliza, através de discussões e reflexões, a mudança de postura em relação à cultura, uma vez que as atividades podem oportunizar aos aprendizes a conscientização sobre a importância de ver sua própria cultura e a do outro de forma igual, sem desvalorizar, nem supervalorizar nenhuma delas.

Portanto, outro ponto que destacamos como importante no ensino de uma LE é questão da cautela por parte dos professores de línguas ao abordarem suas opiniões, atitudes, crenças e comportamentos diante de uma cultura estrangeira, especialmente quanto à possível criação de estereótipos, uma vez que são criados a partir de observações a comportamentos semelhantes de grupos de representantes de outras culturas, e em uma necessidade de encaixá-los na generalização do grupo (DIAS, 2006). Os estereótipos são frequentemente pontos de muita polêmica e, por isso, devem ser tratados com atenção.

Podemos observar na análise da SD do SPE alguns pontos para os quais o professor necessita dar uma maior atenção à relação de uma possível criação de estereótipos. Dentre os quais destacamos novamente o texto intitulado *Footloose – A growing export trade in soccer players* (Fig. 3, p. 55) (*Footloose – exportação crescente de jogadores de futebol*) retirado da seção de homework.

O texto inicia a discussão trazendo alguns estereótipos, como o de que o Brasil é conhecido apenas pelo samba e futebol. Assim podemos observar no excerto abaixo retirado do texto original:

Many Brazilians resent the fact that their country is often known abroad only for samba and football¹⁸.

O texto em questão não apresenta referência bibliográfica, apenas há a referência de que foi retirado de uma questão de vestibular realizado pela UNICAMP, sem dar ao leitor a identificação de onde e por quem foi escrito, uma vez que é essencial saber essas informações, pois assim o leitor pode conhecer o perfil da pessoa que está tecendo tais relatos sobre nosso país. Kramsch (2004) enfatiza que não se pode tentar unificar, homogeneizar a cultura de um determinado país, pois tal simplificação poderia invadir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE e tratar a cultura como uma série de clichês.

No próximo excerto retirado do texto podemos perceber que ao falar dos jogadores brasileiros, estes têm menos valor de passe do que os jogadores europeus e locais de igual talento.

Brazilians players cost European clubs less than local footballers of equivalent talent¹⁹.

Podemos observar, então, que, apesar de o Brasil ser a maior fonte mundial de jogadores de futebol para exportação, os jogadores brasileiros não recebem o mesmo valor e reconhecimento que os jogadores europeus.

Novamente destacamos a falta de informação, neste caso da referência do texto, pois, a nosso ver, é relevante saber se esta reportagem foi publicada em um jornal ou revista estrangeiro ou brasileiro, para que, assim, possamos ver como nós, brasileiros, somos vistos fora do Brasil ou ainda dentro do nosso país. Além disso, concordamos com Moita Lopes (1996), quando o autor salienta que ler é ter consciência do envolvimento em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico.

Na perspectiva sociocultural, vemos a aprendizagem da língua, portanto, como uma prática social na qual todos se envolvem em um processo de interação através da linguagem. Por isso acreditamos que as atividades poderiam oferecer oportunidade aos alunos de discutirem sobre os estereótipos presentes no material, por vezes expressados de forma implícita, e não apenas como resgate de informações, como é o caso do exercício que segue após o texto. Quanto mais bem explorado for o assunto dentro de sala de aula com a

¹⁸ Muitos brasileiros sentem-se mal pelo fato que seu país é geralmente conhecido no exterior somente pelo samba e futebol.

¹⁹ Jogadores brasileiros custam menos aos clubes Europeus do que os jogadores locais de igual talento.

participação dos alunos, mais produtivas poderão ser as aulas e, ainda, a possibilidade de gerar atitudes positivas pode aumentar significativamente.

Na última seção desta unidade, *Taking it beyond*, que possibilita a extensão do conteúdo relacionando-o com a realidade do aluno, há dois questionamentos acerca do fanatismo, não somente pelo futebol, que possibilita que o aluno se expresse, pesquise e interaja com os colegas do grupo para discutir sobre o tema, como podemos verificar no excerto abaixo:

Figura 10. Taking it Beyond – Unidade 5.

Taking it beyond

- 1) People are fanatic about different things, not only football. Can you think of fans that you know? Are there different levels for their obsessions?
- 2) Look at the latest news from the sports world. Do the fans in England still qualify as "hooligans"? In which other countries does hooliganism occur?

Fonte: Sistema... (2009, p. 33)

O segundo questionamento faz menção aos torcedores ingleses serem ainda ou não vistos como *hooligans*. A questão permite que os alunos possam refletir sobre em quais outros países o hooliganismo ocorre nos dias de hoje. O que nos chama a atenção é a maneira adequada como a questão aborda o assunto, ou seja, solicita que os alunos estejam atentos às últimas notícias sobre esportes pelo mundo e tratem do tema de maneira crítica. Porém, na mesma questão há uma segunda, que questiona em que outros países o hooliganismo ocorre. Esta questão nos preocupa, pois pode ocorrer que o aluno formule conceitos equivocados, bem como desenvolva atitudes negativas perante outras culturas, justamente por se distanciar da realidade.

Neste ponto destacamos a importância do professor como mediador dessa discussão, para que oriente os alunos no caso de direcionarem a discussão para a criação de estereótipos, preconceitos e julgamentos sobre as torcidas. A adequada mediação do professor pode levar o

aluno a substituir essas visões distorcidas muitas vezes negativas, por outras positivas, passando, muitas vezes, da rejeição para compreensão e tolerância.

Consideramos a seção *Taking it beyond* essencial para dar fechamento à unidade ou tema em questão, uma vez que permite um trabalho mais interativo entre o grupo de alunos e professora, e que permite ao aluno fazer uso da língua para refletir sobre os questionamentos e informações adquiridos ao longo da unidade, ou seja, nessas situações, os indivíduos têm oportunidade de interagir e participar de uma cadeia comunicativa (HALL, 2001). E isso vem ao encontro da visão sociocultural, pois segundo Lima e Fontana (2009, p. 22) “aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção do significado”.

A quarta e última linha de pensamento sobre língua e cultura, intitulada *atravessar limites* disciplinares, diz respeito ao fato do ensino de cultura estar relacionado com disciplinas como antropologia, sociologia e semiologia. Kramersch (2004) recomenda que os professores de línguas ampliem suas leituras e incluam, além da literatura, estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas tanto sobre sua sociedade quanto das sociedades que falam a língua que ensinam.

Nesta categoria, destacamos novamente a sugestão de tarefa (Fig. 6) proposta na seção *Taking it beyond* da unidade três (*Taking action*), que tem como base o texto principal da unidade *Reduce your impact at home*.

Esta tarefa permite que o aluno relacione as ações propostas dos lares americanos para prevenir o aquecimento global com a sua própria realidade de maneira contextualizada. A atividade solicita que os alunos façam uma lista de sugestões que podem ser aplicadas à sua comunidade, escola ou país e assim possam compará-las com a de seus colegas, através de pesquisas, pôsteres que informem outros alunos sobre a prevenção do aquecimento global. Além disso, sugere diferentes aspectos que podem ser observados e pesquisados, como de que maneira as pessoas podem prevenir as emissões em seus lares, enquanto dirigem, trabalham, fazem compras, e outras situações.

A nosso ver esta tarefa ratifica as discussões já feitas até aqui acerca da importância do papel da interação no ensino e aprendizado de línguas, uma vez que os princípios da teoria sociocultural enfatizam o diálogo entre o indivíduo e a sociedade, o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem.

A interação também subjaz à construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, como é a sugestão da atividade em questão, reforçando a ideia de que o conhecimento se constrói de forma compartilhada e de que isto tem forte efeito motivador para eles.

Percebemos que esta atividade pode oferecer oportunidades aos alunos de interagirem uns com os outros na língua-alvo, de levantar hipóteses e negociar, e através das negociações, chegar a conclusões que ajudem os aprendizes a se perceberem como parte integrante de um processo dinâmico de construção do saber. Assim, o processo de ensinar e aprender ocorre pelas negociações e conflitos que aparecem diante do novo, diante daquilo que não se conhece ou não se domina totalmente e que apresentamos de maneira problematizadora, como é o caso de como prevenir e informar a comunidade sobre o aquecimento global.

Acreditamos que uma maneira para que os alunos aprendam sobre a língua e cultura alvo é encaminhá-los em sua própria comunidade para encontrar informações. Além disso, sugerimos que os alunos possam realizar entrevistas etnográficas com a própria comunidade, registrando em cadernos ou câmeras de vídeo, ou até mesmo na criação de um *blog* da turma, em que os estudantes possam postar diariamente dicas em inglês e em LM de como a população ou comunidade escolar pode amenizar os efeitos do aquecimento global. Outras sugestões são atividades de debate, que poderiam incluir histórias de família e entrevistas com profissionais da comunidade.

Desse modo, consideramos que os indivíduos, quando juntos, trabalham com o significado que está inserido nos recursos linguísticos, assim como suas identidades sociais a fim de negociar seus objetivos e trabalhar na realização de uma determinada atividade comunicativa (HALL, 2001).

Concluimos que a SD analisada tem potencial para trabalhar com o ensino de língua e cultura, dependendo da abordagem em sala de aula. A seguir, apresentaremos a análise das observações das aulas da professora participante deste estudo.

4.2 A entrevista com a professora

Na tentativa de responder às perguntas propostas para a pesquisa envolvendo a professora participante deste estudo, a análise percorre a seguinte sequência: entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, observações de seis aulas gravadas em áudio, totalizando seis períodos de 50 minutos cada e relatos da professora no final de três aulas, que também foram gravados em áudio.

A entrevista semi-estruturada foi realizada no terceiro dia de observação, visando identificar a concepção da profissional sobre cultura, ensino da LE e SD utilizada. A opção de realizar a entrevista após a terceira aula, teve como objetivo minimizar o efeito de nossa intervenção na atuação da professora, que poderia modificar a sua prática com o intuito de

oferecer à pesquisadora o que estava investigando. Esta entrevista permitiu verificar o posicionamento da professora com relação a esses assuntos para, posteriormente, contrastá-lo com sua prática.

A primeira pergunta solicitava que Alessandra definisse cultura. O conceito expresso pela professora foi posteriormente comparado com suas outras respostas e com sua atuação em aula. A segunda pergunta questionava a relação entre língua e cultura e se considerava cultura algo indissociável ou independente da língua, como um tópico separado. A terceira pergunta investigava como a professora abordava cultura em suas aulas, ou seja, o que ela fazia em aula com relação a esse tema. E o último questionamento envolvia como a professora utilizava e/ou gostaria de utilizar a SD em questão. Cada uma dessas questões visava verificar o posicionamento da professora com relação a esses assuntos, para que posteriormente fossem relacionadas à sua prática e discutidas à luz da literatura que fundamenta este estudo.

A noção de cultura apresentada por Alessandra, na entrevista semi-estruturada, pode ser observada no excerto abaixo:

Excerto 1

Pra mim cultura é a experiência que tu tem, a vivência que tu tem sobre os assuntos, é um conjunto de conhecimento que tu adquire no convívio com a sociedade. Cultura é a troca que a gente faz sobre determinada coisa, por isso eu penso que cultura está ligada a própria língua, ou seja, eu penso assim, você pensa de um outro jeito, você se comporta assim e eu de outra maneira, eu falo assim e você fala assado, essa troca ... tu me enriquece e eu te enriqueço também, então eu acho que a cultura é manifestada através da linguagem, das nossas experiências e das nossas interações com os outros.

A visão de cultura compartilhada pela professora perpassa por vários fatores, como definir cultura como conhecimento, experiência, comportamentos, convívio, língua, interações com outras pessoas. Com esta definição, verificamos que Alessandra se aproxima da definição de cultura (língua como cultura), não limita sua visão de cultura de forma periférica, como descrita anteriormente por Kramersch (1996), ou seja, não apresenta uma visão estreita de cultura (aspectos visíveis - literatura, artes, costumes etc.) em detrimento da cultura (aspectos invisíveis - léxico e formas de ser, dizer e agir, que são culturalmente marcadas), porém, Alessandra não menciona a questão da reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura do aprendiz.

Em seu depoimento, Alessandra se aproxima dos conceitos de cultura que adotamos neste estudo, ao relacionar cultura como uma prática sociocultural, que emerge na vida social

das pessoas, dessa maneira, torna-se visível a relação de dependência entre língua e cultura. Isso é confirmado na fala de Hall (2002) ao afirmar que é através das maneiras como vivemos e através das nossas ações sociais que cultura é feita e refeita. Este conceito de cultura proposto por Alessandra será retomado na discussão das observações das aulas, para assim verificarmos se há ou não coerência com a sua prática.

A segunda questão investigava como a professora Alessandra aborda questões culturais em suas aulas. Podemos analisar o excerto abaixo:

Excerto 2

Procuro explorar bastante o LD, até mesmo por respeito ao meu aluno que fez o investimento e merece que ele seja muito bem utilizado. O livro traz muitos textos, até às vezes acho que são muitos, e que não dou conta para explorar todos da devida maneira que eu gostaria, mas através deles procuro despertar a atenção dos alunos para tópicos culturais, questioná-los sobre suas experiências, suas opiniões, mas quando sinto necessidade de complementar um determinado conteúdo, utilizo outros instrumentos ... trago outros livros que utilizo na outra escola que trabalho que são mais comunicativos, trago outros exercícios para complementar as abordagens.

Conforme a fala da professora, percebemos uma grande preocupação dada à SD utilizada pelos alunos, o que muitas vezes pode fazer com que a professora sinta-se presa ao material com que trabalha, especialmente quando a pressão é tão grande para cumprir o programa.

Além disso, percebemos algo positivo na fala de Alessandra, quando a mesma afirma partir do trabalho dos textos, que a própria apostila oferece, para tratar da cultura em suas aulas, ou seja, utilizar o texto como um mediador sociocultural, bem como promover um incremento na competência de leitura e interpretação que é o foco da SD do SPE. Segundo Souza (2009), o ato de ler deve ser visto como um processo interativo onde estão envolvidos fatores individuais conscientes e inconscientes que levam à compreensão do texto.

O terceiro e último questionamento tinha como foco a opinião da professora quanto à SD adotada. Alessandra informou que não gosta muito do material, e que aceitou o trabalho com o sistema apostilado, devido à imposição da província. Segundo ela,

Excerto 3

O que me chama atenção no material são os textos, gosto das fontes, para mim é muito bom, eu acho que é até melhor para o professor do que para o aluno, porque os temas são muito sérios, os textos são densos, agora para eles já não sei, a maioria recebe bem o material, é bem receptivo, gostam dos temas abordados. Mas o que eu não gosto é o problema que até hoje estou tentando resolver com a editora, já estamos na metade do ano e não temos o CD, eu acho que o áudio dá vida pro material e também as questões

comunicativas que sinto falta nesse material, por isso busco em outras editoras, o que eu acho que torna o ensino mais atraente tanto para o professor quanto para os alunos.

Podemos perceber nesse excerto, um certo desabafo por parte de Alessandra, especialmente pela imposição do material, sendo que sua participação para a escolha do mesmo não foi solicitada, simplesmente a província decidiu e os professores e alunos tiveram de se adaptar. É importante destacar, neste momento, a importância que se faz necessária da participação da professora na escolha do LD, especialmente por ela ter acesso a outros materiais e especialmente por conhecer a realidade de seus alunos. Acreditamos que os LDs, mesmo tendo um papel importante como ponto de partida e como uma ferramenta motivadora de discussões culturais na sala de aula (PEREIRA, 2004), devem atender às necessidades e expectativas do aprendiz adequando-as à sua realidade

Por isso, para que o LD possa ter seu uso otimizado, é necessário que os conteúdos recebam, por parte de seus usuários (professores e alunos), um tratamento que privilegie a interação social como mola propulsora do processo de aprendizagem. Relacionamos isso com a fala da professora, ao informar que sente falta de um LD mais comunicativo. Outro aspecto destacado por ela, é a falta do CD que deveria acompanhar o material, especialmente na questão de oportunizar aos alunos um maior contato com a língua.

Concluindo, a fala da professora nos mostra que sua visão de cultura não se limita a aspectos visíveis da língua, como descritos anteriormente, uma vez que Alessandra relaciona aspectos da cultura invisível como comportamentos e experiências que são construídos na interação com os outros, aproximando da visão de língua como cultura proposta por Kramsch (1996). Além disso, a professora diz trabalhar cultura a partir dos textos da SD, procurando questionar os alunos sobre seus comportamentos, crenças e valores. Cabe ressaltar que a escolha pela SD não contou com a participação da professora, e que em sua opinião, a SD apresenta muitos textos para serem trabalhados, e que devido a seriedade dos temas, a SD passa a despertar mais interesse para ela do que para os alunos.

Se a escola deseja e/ou procura investir em um ensino de qualidade, é necessário dar voz aos professores, que, muitas vezes, acabam tendo que aceitar algo que é imposto por alguém que não está diretamente em contato com os alunos e com sua realidade. A participação do professor na escolha do material se faz essencial, uma vez que o LD se constitui como uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido.

4.3 Observação das aulas

É no cenário institucional que a professora Alessandra abordará, ou não, aspectos culturais mencionados anteriormente e aspectos que destacamos da SD analisada. Nesta seção serão observadas as ocorrências em que o tópico cultura, foi abordado em sala de aula pela participante deste estudo.

Como mencionado no capítulo sobre as questões metodológicas, seis aulas foram observadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Com base nas transcrições das aulas foram selecionadas algumas situações que, de acordo com os conceitos já descritos no capítulo 2, serão relacionadas aos aspectos culturais. Além disso, contaremos com os relatos de Alessandra, ao final de três aulas, que oportunizaram um maior aprofundamento do que foi observado, além de permitir que a professora refletisse sobre suas aulas.

Nas aulas da professora Alessandra, não pudemos identificar muitas questões culturais, uma vez que a própria professora confirmou em seus relatos sua preferência em trabalhar com aspectos formais da língua, dificultando a verificação de aspectos culturais em suas aulas. Nas ocorrências observadas, constatamos que, quando aparecem oportunidades de se explorar qualquer aspecto cultural, esse é normalmente explorado de forma superficial.

A apostila foi a principal fonte de estímulo para o ensino da LE e, conseqüentemente, o principal recurso para que os aspectos culturais pudessem emergir em suas aulas, o que não foi observado, devido à questão de tempo da professora em ter que avançar o conteúdo. A SD é um material muito denso e com muitos textos a serem trabalhados, sendo que Alessandra trabalha com a maioria desses textos de maneira superficial, não tendo tempo para oportunizar momentos de reflexão e interação entre os alunos sobre o tema a ser estudado.

Além da apostila, outras ocorrências de cultura se fizeram presentes, mas estas foram a minoria, tais como perguntas ou comentários de alunos envolvendo a questão do sotaque de pessoas falantes de inglês e também de fatos envolvendo a experiência da professora quando morou um mês nos EUA. Veremos cada um desses aspectos culturais e procuraremos relacioná-los com os pressupostos teóricos que norteiam este estudo, tendo com base os aspectos da cultura invisível (ERICKSON, 1997), bem como as linhas de pensamento sobre língua e cultura propostas por Kramsch (2004).

Com relação ao estímulo vindo da SD do SPE, percebemos que a *esfera de interculturalidade* (KRAMSCH, 2004) não foi estabelecida, ou seja, cultura foi apresentada, em sua maioria, como uma informação transmitida pela língua e não como uma relação indissociável entre língua e cultura, que envolve a reflexão tanto sobre a cultura nativa quanto

sobre a cultura alvo. Podemos perceber essa relação de cultura como informação nos dois excertos que seguem. O excerto abaixo tem como referência uma sugestão de atividade na unidade 3, intitulada *Taking Action*, oferecida apenas no livro do professor:

Excerto 4

Alessandra: Gente olha só, tem uma homepage de uma ONG ... o endereço é www.iniciativaverde.org.br. Neste site, você pode acessar uma calculadora de emissão de CO2 bem legal ... vocês podem descobrir quanto CO2 vocês emitem, quantas árvores devem plantar e como vocês podem diminuir a quantidade de gases emitidos. Então, quem quiser acessar a nível de curiosidade aí depois a gente discute ... tá eu também sei que a gente tem uns exercícios para corrigir, uns exercícios bem importantes e gramaticais que eu vou corrigir e publicar o resultado na homepage da escola.

Com base na análise desta sugestão de atividade que fizemos na seção da SD, percebemos que se a mesma fosse bem explorada pela professora, os alunos poderiam refletir sobre a sua própria emissão de dióxido de carbono e compará-las com a de seus colegas, promovendo uma aula reflexiva acerca da postura e comportamentos dos alunos, bem como um trabalho onde a interação se faria peça fundamental para a construção de conhecimento. Isso iria ao encontro da *esfera intercultural* proposta por Kramersch (2004), pois a professora poderia criar um espaço de exploração e discussão das diferenças culturais, levando o aprendiz a perceber, não só a cultura do outro, mas também a sua própria cultura. Percebemos que Alessandra apenas informou sobre a *homepage*, e deixou o convite para os alunos acessarem como curiosidade. Verificamos que o interesse e preocupação da professora, naquela aula, estava em corrigir exercícios gramaticais, o que predominou em suas aulas.

De acordo com essas considerações, concordamos com Kramersch (2004), Hall (2002) e Hadley (2001), ao afirmarem que os professores acabam enfatizando, em suas aulas, o conhecimento formal em detrimento de um trabalho que envolva aspectos culturais.

Na aula seguinte, a professora solicitou que os alunos se organizassem em duplas ou em grupos para fazer a leitura do texto *Reduce your impact at home* (Fig.9), analisado por nós na seção anterior, e respondessem às perguntas, enquanto ela passaria nos grupos para orientá-los caso tivessem alguma dúvida. O objetivo da leitura do texto foi exclusivamente para responder às perguntas propostas pelo livro e que estariam valendo nota. Nesta aula não foi possível o relato da professora, o qual considerávamos importante, especialmente para verificar se houve questionamentos sobre o texto ou relatos acerca das comparações que poderiam surgir ao analisarem as práticas dos lares americanos com as suas próprias.

Em uma outra aula, Alessandra apresenta a orientação de um trabalho sobre grupos de músicas, que segundo a professora, envolveria cultura:

Excerto 5

Alessandra: Pessoal, eu tenho uma proposta de trabalho com música este trimestre. Eu sei que vocês gostam e eu também, então eu vou propor uma atividade bem legal, ta?! Assim vocês também poderão conhecer alguns aspectos relacionados à cultura de onde vem a banda e tal. Então, esse vai ser o modelo do trabalho que a gente vai realizar neste trimestre.

(Professora mostra em slides sua apresentação sobre o grupo The Cranberries. Faz uso de vários slides, contendo muitas informações sobre o histórico da banda, músicas mais conhecidas, membros da banda).

Alessandra: Os membros da banda só para vocês saberem, é bem rapidinho. A origem da banda: então o Noel e o Mike, eram dois irmãos, e nasceram numa cidadezinha na Irlanda, eu trouxe um mapinha pra vocês, ó gente pra gente saber fica mais ou menos aqui, fica aqui ó (mostrando no mapa) ... essa aqui é a Irlanda mesmo, tem a Irlanda e a Irlanda no Norte. A Irlanda do Norte é que faz parte do Reino Unido, essa aqui é independente ... então essa bandinha surgiu nessa região.

Alessandra: Então pessoal é legal a gente saber onde que a bandinha surgiu, começou aonde, na garagem por exemplo, depois foi crescendo e a bandinha vai ganhando notoriedade. Então quando eu comecei a pesquisar sobre a banda eu tinha muita curiosidade sobre essa questão do Reino Unido, fiquei curiosa em saber as nações que compõem o Reino Unido, porque a Irlanda do Norte separou da Irlanda do Sul, eles tiveram um desacordo em relação à religião, teve um conflito, uma guerra tal e coisa, aí eu trouxe toda a história, mas acho que tem muita coisa e não vale a pena a gente ler tanta coisa.

Aluno 1: Meu Deus, sora, deu pra perceber que você se empolgou!

Alessandra: Mas é só pra vocês terem uma idéia. Eu trouxe algumas informações sobre a Irlanda o que me chamou muito a atenção foi isso aqui ó, a Irlanda foi a 6ª classificada pelo índice global da paz. A Irlanda tem uma alta classificação no seu sistema de ensino, na liberdade política, direitos civis, de imprensa, e econômica, é um dos poucos países sustentáveis de todo o mundo.

(Alunos começam a conversar)

Alessandra: Só um pouquinho pessoal, eu não quero que aconteça isso nas apresentações de vocês .. então eu proponho que vocês não tragam só a banda, eu proponho que vocês façam uma pequena pesquisa, bem rapidinho, pronto, acabou! Eu ainda tenho que explicar as páginas de tema, sobre o fechamento do estudo dos advérbios, queria mostrar uns exercícios gramaticais que eu trouxe pra gente fazer aqui na sala de vídeo, usando os slides, mas acho que não vai dar tempo. Ta, vamos lá pessoal, só mais uns minutinhos!

No trecho acima observamos que a professora trouxe um trabalho-modelo para que os alunos pudessem ter como base no momento em que eles iriam produzir os seus. Em nenhum momento houve uma discussão de como a turma poderia organizar sua apresentação, e sim apenas seguir os itens fornecidos pelo modelo da professora, incluindo algum aspecto cultural que a turma achasse interessante mencionar.

Certa de que iria agradar a turma, propondo um trabalho sobre músicas, já que muitos alunos gostam de músicas, Alessandra percebe que a turma começa a ficar agitada e a não prestar mais atenção no que falava, devido ao grande número de informações e *slides* cheios que estava apresentando. Para amenizar a situação percebemos que a professora acaba pulando a leitura de alguns *slides*, se justifica diante da turma, informando que os alunos não precisavam fazer tudo aquilo, indo de encontro com o que ela mesma havia proposto no início do trabalho, ou seja, seguir o modelo. Ainda utiliza em seu discurso, palavras no diminutivo, como por exemplo, bandinha, cidadezinha, mapinha, as quais interpretamos serem utilizadas com o intuito de amenizar a excessiva informação acerca do grupo, o que, para ela, geraria problemas e dificuldades para os alunos: fazendo o uso das palavras no diminutivo parecia transparecer que o nível de dificuldade e exigência para a elaboração do trabalho seria inferior. Além disso, percebendo que o tempo de duração da sua aula estava chegando ao fim, reforça que ainda tem que explicar o tema referente ao fechamento do estudo dos advérbios, mais uma vez dando ênfase aos aspectos formais da língua em sua aula.

Observamos na análise deste trecho que um dos critérios da professora era abordar além da história da banda, alguma informação cultural acerca do grupo de música, como a referência que fez ao Reino Unido. Percebemos que, ao longo da fala de Alessandra, não houve nenhum momento de interação com a turma e muito menos na língua-alvo, sendo que o excerto mostra apenas a professora falando, com exceção de um aluno que comenta a respeito da quantidade de informações nos *slides*. Esse fato nos leva a mencionar que o *ensino de cultura como um processo interpessoal* não é observado nas aulas, uma vez que o significado deveria emergir através da interação social. O trabalho em questão foi orientado e apresentado em LM e em nenhum momento Alessandra estimulou e desafiou seus alunos a participarem em inglês. Além disso, o aspecto cultural que considerava ser significativo trazer para o grupo (Reino Unido), foi apresentado como uma informação totalmente desvinculada da língua e de maneira descontextualizada. Ela poderia ter aproveitado a tarefa para pedir aos alunos que pesquisassem questões relativas à história e cultura do Reino Unido, o que poderia contemplar com a linha de pensamento *atravessar limites disciplinares*, mas não o fez.

Essas observações corroboram com as afirmações de Kramsch (2004), quando a autora diz que o ensino de LE ainda está muito atrelado à concepção limitada que desvincula cultura e língua, sendo esta última encarada como mero fio condutor para a transmissão de conhecimentos culturais.

No início da aula seguinte, a professora oportunizou um momento para que os alunos discutissem o trabalho feito sobre o texto *Reduce your impact at home* (Fig. 9) e, logo,

direcionou para uma das questões que instigava uma possível reflexão e comparação sobre as principais diferenças entre o tipo e a quantidade de energia usada pela maioria dos lares americanos e brasileiros, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Excerto 6

Alessandra: Então pessoal, sobre o trabalho que vocês fizeram na última aula sobre emissão de CO₂, o que vocês acharam? Se a gente pudesse fazer uma comparação, utilizando o conhecimento geral de vocês. Se a gente tivesse que fazer uma comparação entre a emissão de CO₂ que o nosso país é responsável com ... vamos pegar os EUA que também é grande, né? O que vocês acham, quem é que emite mais CO₂? Lógico que são eles, né? Mas por que isso acontece?

Aluno1: Muita gente com carro.

Alessandra: Isso! E vale também mencionar a questão do clima né gente? Como no hemisfério norte eles têm a questão do frio mais intenso, consequentemente eles usam muito mais ar-condicionado, mais energia para aquecer os ambientes, isso também me chamou a atenção. Quando eu fiz o curso lá, o lugar onde eu estava era o frio aqui do sul, não tinha neve, mas me chamava atenção que tu não sentia frio, eu caminhava pelas ruas do centro, mas cada prédio que tu entrava era totalmente climatizado ... tu não sentia frio .. tu poderia sair com um casaco bem pesado e debaixo colocar uma camiseta de manga curta então isso consequentemente né faz com que eles tenham que consumir muito mais energia nessa questão do clima ... a gente tem consciência disso né? A gente conversou no início dessa unidade, que temos que ter consciência do desperdício de energia.

Aluno 2: Mas eu acho que cada um podia começar a fazer a sua parte, né sora, como as placas de energia solar?

Aluno 3: Também instalar um equipamento que recolhe e aproveita a água da chuva. Até mesmo a água que sai da descarga, pensar em formas de reaproveitar, porque é muita água que vai quando a gente da descarga.

Alessandra: Exatamente, temos que pensar em formas de aproveitar nossa água e não desperdiçar... o que mais chamou atenção de vocês no texto? A questão das vaquinhas? O quanto as vaquinhas emitem CO₂, né?

Alessandra: Então, na página 15 nós temos uma questão já discutida antes, então vamos ver o que vocês lembram: quais as principais diferenças entre o tipo e a quantidade de energia usada pela maioria dos lares norte-americanos e brasileiros? Então a gente já falou sobre isso, né gente? Então a principal diferença, não sei se também é na opinião de vocês, mas eu acho que é a questão do ar condicionado, eles usam muito mais ar condicionado do que nós, né? Eu acredito que também a questão do clima,

Aluno 1: Também a questão dos carros, tanto aqui quanto lá nos EUA tem muitos carros.

Alessandra: Querem ver pessoal o que eu tenho aqui no livro pra ver se bate com o que a gente pensou: que no Brasil, a maioria da energia é gerada por usinas hidrelétricas, olha a gente não comentou sobre isso, que não causam muita poluição, apesar de gerarem impacto ambiental de outras formas, né?! Que cada usina hidrelétrica que eles dizem que vão construir eu fico com meu coraçãozinho apertado, porque a gente sabe que um

grande território que vai ser ocupado pela água e muito da nossa fauna e flora vai por água abaixo.

Com base nas observações das aulas realizadas, esta foi a aula em que Alessandra oportunizou um maior momento para discussão de um dos textos oferecidos pela apostila, ou seja, esta aula foi a que mais poderia ter se aproximado, como descrito por Kramsch (2004) do ensino de cultura como um processo interpessoal, pois a professora promoveu uma reflexão/comparação durante o trabalho sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura do aprendiz, sem supervalorizar uma cultura ou outra. Porém, essa discussão acabou centrando-se mais na professora, sendo novamente em LM, não dando conta da relação entre língua e cultura e muito menos na interação entre professor e alunos e alunos x alunos. Em vários momentos percebemos que a participante solicita a resposta dos alunos, mas nem se quer dá tempo para eles refletirem sobre suas possíveis considerações e logo expõe sua opinião e resposta.

Outra questão observada, enquanto as observações das aulas da professora Alessandra eram realizadas, foi a participação sempre dos mesmos alunos, os mesmos quatro ou cinco alunos, de uma turma composta por 21 alunos. Não houve um momento para que eles, em pares ou até mesmo em grupos, discutissem sobre o tema, e/ou refletissem sobre seus pontos de vista acerca do tema em destaque para que o conhecimento fosse construído colaborativamente e assim internalizado. A proposta da aula anterior era apenas de responder perguntas sobre o texto, que exigiam apenas a retomada de informações. No final desta aula, a professora Alessandra nos concedeu seu depoimento sobre como se sentiu na aula e também sobre sua preferência pelo uso da LM e não do inglês:

Excerto 7

Me senti feliz nesta aula, não sei se você percebeu, mas é outra coisa quando os alunos realizam a tarefa, é outra coisa ver que realmente leram o texto e que trabalharam nos grupos. Mesmo sendo os mesmos que participam, percebi que a turma estava atenta aos comentários dos colegas. É muito difícil você conseguir a atenção e participação de todos! Gosto de contar com os exemplos que eles trazem, com os depoimentos deles sobre o consumo de energia em seus lares, o que se pode fazer e o que está sendo feito para reduzir este consumo, isso tudo ajuda quando estamos discutindo um texto, porque assim podemos comparar o nosso consumo com o deles (americanos), e até mesmo com o meu, o seu, enfim sobre nossas próprias atitudes e práticas.

De acordo com esse depoimento, verificamos que Alessandra demonstra estar realizada com sua aula, mesmo tendo noção de que nem todos os alunos interagiram. Neste excerto, a professora mostra-se sensível em compartilhar as experiências dos alunos quando compara com as atitudes dos americanos. A nosso ver, isso é positivo, pois a mesma em

nenhum momento valorizou a cultura americana em detrimento da brasileira, pelo contrário, procurou instigar o que nosso país, ou até mesmo os alunos, tem feito para reduzir o consumo de energia em seus lares.

Com relação à participação dos mesmos alunos em suas aulas, Alessandra informa que gostaria de oportunizar momentos de maior interação e reflexão nas aulas. Mas, para ela, isso geraria mais tempo em suas aulas, dificultando o andamento da apostila, que se trata de um material exaustivo, que contém textos densos, com muitas informações, um material muito sério. Podemos verificar a fala da professora no excerto abaixo:

Excerto 8

É difícil eu conseguir chamar atenção dos alunos para a apostila, para os textos. Tá, eles até debatem, esse material é muito denso, não traz imagens, é um material muito sério, e aí, como é que a gente vai convencer o aluno a admirar o material, a gostar do material? É complicado! Enfim, o envolvimento deles com o material não é nada bom, e quando a gente conversa eles até participam, especialmente aqueles que não tem uma compreensão do idioma e se deparam com um texto grande, é claro que fica desmotivado, quando os textos são muito grandes eu pulo, pra tentar pegar textos menores e conseguir aprofundar mais, porque na verdade a quantidade de textos não é sinônima de qualidade.

Concordamos com a fala da Alessandra, pois, ao analisarmos a SD, também consideramos um material muito denso, com muitos e longos textos a serem trabalhados, e acreditamos ser difícil para o professor dar a devida atenção a cada um dos textos. Compreendemos que Alessandra deixa de oferecer maiores momentos de interação entre os alunos e entre a língua, devido ao pouco tempo que tem em aula para dar andamento à apostila. Com isso, a interação entre os alunos não é tão freqüente, e a relação entre língua e cultura acaba ficando em segundo plano.

A teoria sociocultural postula que o indivíduo se constitui e se desenvolve por intermédio de trocas estabelecidas com seu meio sociocultural. Para Barbirato (2005), o processo de construção de conhecimento é concebido com base em experiências interativamente criadas no ambiente social em que se encontra o aprendiz. Segundo a autora, a sala de aula é um espaço de educação da linguagem por meio da interação. É nela que “os indivíduos, muitas vezes, aprendem uma outra língua para integrar-se no mundo social mediante a um trabalho de co-construção de conhecimentos” (BARBIRATO, 2005, p. 38).

Na próxima fala, chegamos a mais um ponto da nossa discussão, o uso restrito da LE, neste caso do inglês, pela professora e conseqüentemente pelos alunos, confirmado nos excertos apresentados ao longo deste estudo. Através do depoimento da professora sobre a aula, será possível entender a preferência da professora pela LM, o que, segundo ela, se

justifica pela afinidade maior com os aspectos formais da língua, e pelo nível de conhecimento da língua dos alunos. Quando questionada sobre o uso da LE ou LM Alessandra nos diz:

Excerto 9

Nas aulas eu tento deixar os alunos à vontade quanto a falar em inglês ou em português. Há uma certa resistência por parte de alguns alunos ao falar e ouvir em inglês. Têm alguns que se soltam mais numa atividade, mas têm outros que pedem para eu ler pra eles por motivo de insegurança ou até mesmo de vergonha de se expor ... eu entendo ... eles são de uma turma que vem de um período de inglês, e se pararmos pra pensar, é muito pouco tempo de contato com uma LE, mas é complicado, eu entendo eles! Eles vieram de um período até o 1º ano do EM, só agora que eles têm dois períodos. Então por isso que eu às vezes me sinto falhar diante dos alunos, porque eu queria trabalhar com aulas mais comunicativas, pra deixar eles falarem, refletirem sobre as coisas, a apostila também não ajuda, não estimula muito a produção, nada da parte da comunicação, e outra vejo que eu não tenho tempo, temos outras coisas para ver, aí eu acabo abrindo mão do material, aí é difícil, mas eu penso muito nisso, que é uma coisa que eu preciso melhorar! Que eu tenho que proporcionar mais isso para eles, o contato com o inglês! Então é claro que se eu perguntar pra eles da atividade da floppa que fizemos no início desse ano, é claro que eles vão lembrar, porque foi significativo pra eles, houve interação, eles construíram conhecimento nos grupos, e se eu perguntar sobre qualquer ponto gramatical que vimos nas aulas já vai ficar mais complicado, mas eu preciso fazer uso do material, senão fica complicado.

A partir desse depoimento, percebemos que Alessandra tem um desejo enorme de agradar a seus alunos, especialmente no que diz respeito a deixar os estudantes à vontade quanto a escolher como sua participação será feita nas aulas, ou seja, ou na LM ou em inglês. E é claro que, por comodismo ou por uma maior afinidade com a LM, eles irão preferir interagir em português. Além disso, é possível compreender que há uma incoerência com o que a participante entende por cultura e sua relação com a língua, pois os excertos demonstram que língua e cultura são vistos separadamente, ou seja, os aspectos culturais são ensinados separados da língua.

Por mais que discordemos dos argumentos da participante, ao relatar que isso acontece devido ao histórico da turma, do pouco contato que tiveram com inglês no ensino fundamental, acreditamos que ainda há tempo de mudar essa concepção, pois a sala de aula é muitas vezes a única fonte de insumo e, conseqüentemente, a única oportunidade de contato do aprendiz com a língua-alvo. E isso também é refletido pela professora quando a mesma reconhece não oferecer o contato com a LE em suas aulas e afirma ser necessário rever sua postura.

Nesse ponto, Alessandra toca numa questão discutida por Celani (2009). A autora afirma que, normalmente, o único momento real de comunicação em sala de aula ocorre com

ordens como “abram seus livros”. E os professores falam somente em português em aula por falta de naturalidade com o idioma.

Na perspectiva de Kramsch (2004), a língua é o veículo mais importante de condução da vida das pessoas. Uma vez usada com o propósito comunicativo, a conectam com a cultura de diversas formas. A autora afirma que uma dessas formas ocorre quando, no processo comunicativo, a linguagem expressa uma realidade cultural, ou seja, as pessoas comunicam fatos que envolvem o conhecimento de mundo de um determinado grupo.

Além disso, acreditamos que, quando os alunos se mostram interessados em participar, como no exemplo citado pela professora no final do depoimento, ao questionar os alunos sobre atividades que lembrariam, ela faz menção a uma atividade a qual considera mais comunicativa e que houve interação entre eles e que, por fim, chamaria mais a atenção dos estudantes, por ter sido significativa e, conseqüentemente, geraria maior participação e uso da língua-alvo.

Acreditamos que mesmo numa atividade, como no excerto 6, onde houve um número inferior de alunos engajados, mas que deixou a professora satisfeita por ouvir alguns de seus alunos participarem da discussão do texto, é necessário que a professora estimule os demais a se envolverem e se sentirem parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Observou-se também que sempre que a professora apresentava textos ou atividades da apostila e/ou atividades extras, sempre havia alguns alunos que demonstravam apatia ao tema em discussão, indício de que, para estes, o material não era provocante. Portanto, é uma questão muito relativa, mas que merece atenção por parte do professor de LE, implicando uma maior atenção na seleção de textos, de atividades que fizerem sentido para os alunos, que despertem o interesse da maioria dos alunos. Assim, a aprendizagem passará a ser um processo de construção de significados, ao invés da prática mecânica de estruturas, o que predominou nas aulas observadas.

Em outra aula observada, em que o foco estava direcionado ao ensino e revisão dos advérbios de frequência em inglês, a professora Alessandra questiona a turma sobre as características dos advérbios de frequência com base na apostila e solicita respostas do exercício que solicitava a formulação de frases pessoais com os advérbios destacados, como podemos perceber no próximo excerto:

Excerto 10

Alessandra: Então vamos ver aqui no livro no item advérbios de frequência. Pessoal nós temos que nos preocupar com a aplicação, para que serve, qual o uso deles ... então vamos ver um exemplo, quem pode fazer uma frase com um advérbio de frequência?

Aluno 1: I often go to the church on Mondays ... minha mãe obriga.

Aluno 2: I always eat “pinhão” in July, não sei como diz pinhão em inglês.

Alessandra: Pessoal, vamos lá, porque eu tô começando a ficar nervosa, porque eu vejo que o tempo tá passando, eu vejo que vocês estão confusos e quero poder ajudar e vocês ficam dando risadas e eu tô aqui atrasada, então eu começo a me preocupar.

Mais uma vez, percebemos o enfoque gramatical em evidência e, especialmente, a preocupação da professora em conseguir explicar o conteúdo para poder avançá-lo, ou seja, apenas quer corrigir as frases, sem mesmo pensar no que os alunos expressaram em suas respostas, como o caso de ir à missa aos domingos, talvez fosse uma prática comum para este e outros alunos, mas não foi explorado, e também quando o segundo aluno informa que sempre come pinhão no mês de julho. Não houve questionamento, comentários acerca do termo em português ou inglês, apenas um comentário em voz baixa do aluno informando que não sabia como dizer pinhão em inglês, e assim a correção foi realizada. Compreendemos que durante a realização desta atividade, a professora poderia ter chamado atenção para os aspectos culturais citados acima, poderia ter feito comparações entre as situações apresentadas, relacionando os próprios contextos, estilo de vida dos alunos, crenças e comportamentos, oportunizando um encontro entre as semelhanças e diferenças (KRAMSCH, 2004).

O que ficou evidenciado aqui é que a professora não estava se sentindo confortável naquela situação, pois estava se sentindo pressionada pela própria apostila, para dar conta da unidade e avançar o conteúdo. Isso confirma uma das várias razões, citadas por Hadley (2001), pelas quais a integração da cultura e ensino de línguas continua sendo um desafio por parte dos professores de línguas, que é a questão do tempo, o que dificulta ainda mais o trabalho por terem um currículo lotado que devem cumprir.

No final desta aula, a professora Alessandra nos concedeu seu depoimento, o que nos proporcionou uma visão mais clara da sua prática e revelou informações sobre o ensino estar mais relacionado aos aspectos gramaticais propriamente ditos.

Excerto 11

Fiquei um pouco chateada com essa aula, porque temos apenas dois períodos, um separado do outro, e ainda a turma não colaborou em preparar em casa a leitura das páginas sobre os advérbios, aí a gente vai para a segunda aula sobre os advérbios e aquilo vai acumulando, não sai do chão, não sei se você me entende! É aquela coisa, trazer ou fazer alguma coisa diferente acaba nos roubando tempo, entende? Pode ser uma falha minha em dar tanta importância para questões gramaticais, mas eu fui há muito tempo uma professora gramaticista, não é afinidade pela gramática, mas é o que

eu entendo mais, é um ponto forte da língua que eu me sinto mais segura, e hoje eu não estava me sentindo bem, porque eles não haviam feito a tarefa de casa.

A partir desse excerto pudemos identificar que a prática pedagógica da participante centra-se na internalização de formas linguísticas, a partir de uma abordagem gramatical. Isso pode estar relacionado com o fato da professora não se sentir fluente no idioma, o que causa insegurança para abordar outros aspectos acerca da língua, como, neste caso, a cultura, limitando, assim, o ensino do inglês a questões gramaticais e a informação de fatos, algumas vezes descontextualizados.

Apesar de reconhecermos a relevância do trabalho com a metalinguagem nas aulas de LE, ressaltamos a cautela que o professor deve ter para não permitir que o trabalho metalinguístico acabe sendo priorizado, em detrimento às práticas de construção de sentidos. Os próprios PCNs (2002) sugerem o trabalho metalinguístico como um recurso de que o professor dispõe para formar cidadãos críticos, entretanto apresenta a leitura como de extrema importância. Segundo o documento, a leitura deve ser vista pelo professor como o ponto de partida, uma vez que a principal competência do EM deve ser a leitura. E na tentativa de mobilizar esta competência, o professor de LE, deve usar a estrutura linguística para promover a reflexão a partir do texto.

Além disso, compartilhamos a opinião de Kramsch (2004), Hadley (2001) e Hall (2002), ao afirmarem que fatos na aula de LE só farão sentido, se estiverem relacionados com fatos linguísticos e culturais, da comunidade nativa e da língua-alvo, neste caso do inglês. Portanto, o desafio não está em transmitir informações pela língua, mas sim compreender a natureza de tais informações.

Apesar de a professora participante considerar relevante o ensino de cultura nas aulas de inglês e acreditar que língua e cultura são indissociáveis, o depoimento dela nos sugere que ainda não estabeleceu o lugar do aspecto cultural em suas aulas. Percebemos que Alessandra novamente se sente presa à apostila, ao informar que “trazer ou fazer alguma coisa diferente acaba nos roubando tempo”. Além disso, acaba refletindo um ensino centrado em exercícios de reprodução de informações, de cópia e leitura em si, caracterizando, segundo Barbirato (2005), uma interação artificial, mecânica e descontextualizada, comum nas aulas tradicionais. Concordamos com a autora, ao afirmar que as aulas de LE devem primar por um modelo de interação voltado para a construção de significados na língua-alvo na qual o professor e alunos trabalham colaborativamente compartilhando significados.

Nesta mesma aula sobre a revisão dos advérbios de frequência, um aluno quis compartilhar uma de suas frases, quando outro aluno, fugindo do assunto, questiona a

professora sobre os possíveis sotaques de quem fala inglês. O excerto abaixo permite que possamos analisar a reação e postura da professora quanto ao ensino de cultura como diferença, tendo como foto os possíveis estereótipos e preconceitos acerca do questionamento do aluno, uma vez que Alessandra, nesta aula, estava preocupada em avançar o conteúdo gramatical, pois um teste se aproximava, enquanto os alunos estavam dispersos, rindo e conversando sobre outras coisas.

Excerto 12

Alessandra: Pessoal, o tempo está passando, quero ouvir mais frases que vocês fizeram utilizando advérbios de frequência, nossa prova tá chegando e reúne todos os tipos de advérbios, não só esses, por isso quero passar para os outros, então quem vai fazer a próxima frase?

Aluno 1- Teacher Alessandra always watches CSI.

Alessandra: Very good. Another one?

Aluno 2- I always study English on Tuesdays and Fridays.

Aluno 3- “Sora”, fugindo um pouco do assunto, eu tenho curiosidade em saber sobre a questão dos sotaques, por exemplo, nós do RS falamos assim, o povo nordestino fala do jeito deles, até mesmo o jeito de cada um de falar inglês aqui na sala, eu tava ouvindo os colegas falarem suas frases, o jeito de falar é diferente, não sei se você tá me entendendo?

Alessandra: Sim, sim, eu tenho uma experiência quanto a isso ... não tenho muita muita experiência, porque eu não falei com muitas pessoas de estados diferentes, mas tinha um casal que vinha pro Brasil visitar uma escola onde eu trabalho, era um casal de idade e eles eram Texanos, então no primeiro dia que eles chegaram, gente era bem difícil pra que eu compreendesse o que eles falavam, mas depois com o contato, tu vai te acostumando, até com a nossa língua acontece isso, como o paulista, o carioca, o gaúcho ... Enfim, eles eram do Texas, eles tinham ... eu acredito um jeito de falar que equivale assim a conversar com alguém que seja mais do interior, creio eu tá?

Aluno 3- O jeito de falar, como por exemplo, interior de São Paulo, eles espicham o “r” para falar “porrrta”, mas a gente entende, alguns até dão risada, mas é o jeito dos cara falar.

Alessandra: Pois é, essa é uma questão muito importante e que temos que respeitar o jeito de cada um falar ... se pegarmos a língua portuguesa falada aqui no Brasil com o português de Portugal ou da África, é diferente. A mesma coisa se compararmos uma pessoa que fala o Espanhol da Europa com um Argentino, a gente iria perceber a diferença. Então essas diferenças entre continentes é normal, e dentro do país também acontece, como nós aqui na sala, cada um tem um jeito de falar característico da pessoa e temos que ver isso de uma maneira positiva, ver a diversidade cultural de maneira positiva, afinal de contas somos todos diferentes, não é?

De acordo com essa fala, percebemos que Alessandra sentiu-se à vontade para oportunizar um momento de discussão sobre a curiosidade do aluno com relação aos possíveis

sotaques de falantes de inglês. Achamos a pergunta do aluno muito pertinente, especialmente por ser um aluno mais quieto e pouco participativo, o que mostrou que nem sempre alunos que não participam não estão prestando atenção à aula e ou internalizando as informações, pelo contrário, este aluno estava atento à pronúncia dos colegas que estavam lendo suas frases em inglês.

Além disso, acreditamos que a língua é o principal meio pelo qual se conduzem as vidas sociais (KRAMSCH, 1998), é através dela que um indivíduo reflete seu comportamento, suas crenças e pontos de vista, compartilhados com membros da mesma comunidade ou de outras diferentes, como foi o caso da dúvida do aluno e o posicionamento e postura do mesmo e da professora diante da questão da diversidade cultural. A partir dessa troca de informações, os indivíduos aprendem a língua, criam experiência através dela, usando seu conhecimento de mundo acrescido dos conhecimentos adquiridos a cada nova experiência vivida e compartilhada com os outros.

Com base nesse excerto pudemos observar duas questões relacionadas com o trabalho de cultura na sala de aula, uma delas vindo do questionamento do aluno e outra da experiência da professora. Para responder à pergunta do aluno, Alessandra recorreu à experiência que vivenciou em seu trabalho ao receber um casal vindo do Texas, dizendo que sentiu dificuldade no início para compreender o que falavam. No intuito de comparar o possível jeito de falar do casal, Alessandra buscou uma referência e comparou com o jeito de falar das pessoas do interior de São Paulo. Destacamos aqui a cautela da professora ao comparar possíveis jeitos de falar. Uma má colocação, informação ou opinião sobre o falar, por exemplo, das pessoas do interior de São Paulo e também do casal do Texas, pode gerar a criação de estereótipos culturais.

Conforme salientado anteriormente, na seção da análise da SD, nós professores devemos estar cientes de que não somos técnicos que inculcam apenas habilidades de estruturas linguísticas nas cabeças dos nossos estudantes, mas devemos estar engajados e preocupados com a formação dos alunos num sentido amplo, para que, assim, o ensino possa produzir transformação pessoal e social.

Relacionando com a linha de pensamento *ensino de cultura como diferença*, acreditamos que, quando o professor oportuniza esse contato com as diferenças culturais, o aluno terá mais chances de redesenhar a realidade com um olhar crítico, fugindo do óbvio e do superficial, podendo quebrar possíveis estereótipos respeitando a outra cultura e, conseqüentemente, respeitando o outro para ser respeitado.

É de extrema importância trabalhar com a diversidade cultural, inclusive partindo da experiência da sala de aula, como foi o caso do aluno que primeiro observou o seu meio e posteriormente levantou o questionamento, procurando desfazer estereótipos que geralmente envolvem culturas específicas. Isso é enriquecedor para que o aluno venha a ter uma compreensão mais real da complexidade cultural de um país e possa desenvolver uma percepção mais crítica das visões tradicionais que lhe são apresentadas e que muitas vezes são visões estreitas de uma cultura.

Portanto, é fundamental que nós professores possamos refletir sobre o papel que temos desempenhado, sobre nossos discursos e nossa prática frente os alunos, uma vez que nossa postura cultural influencia todo o processo de ensino-aprendizagem de línguas e, indubitavelmente, influencia o modo como nossos alunos veem o mundo e outras culturas.

Cabe agora mencionarmos o relato feito por Alessandra, no final desta aula, quando questionada sobre ter deixado de dar segmento ao estudo dos advérbios, para dar preferência à discussão sobre o questionamento feito pelo aluno.

Excerto 13

Tu viu eu gosto muito da parte gramatical, mas não dou tanta ênfase assim, pelo contrário, fico feliz quando os alunos trazem esse tipo de questionamento para a aula, quando trazem contribuições para as aulas, suas experiências com a língua, a leitura que fazem dos textos, do mundo e da própria realidade deles.

Este relato nos proporciona a visão da professora quanto a sua própria postura diante da discussão sobre os aspectos culturais da língua, neste caso, do jeito de falar das pessoas, a qual mostrou-se tranquila e ciente que valoriza esses momentos em suas aulas. Alessandra justifica que, mesmo tendo maior afinidade com aspectos gramaticais da língua, não dá muita ênfase a eles em suas aulas. Neste momento, discordamos da participante, pois o enfoque gramatical destacou-se nas aulas observadas. Achamos que Alessandra quis dizer que, mesmo sendo importante o estudo dos advérbios, ela não deixaria de comentar e discutir a questão e curiosidade do aluno.

Embora o foco da professora não seja trabalhar questões culturais, elas emergiram naturalmente, neste caso, pelo aluno, o que levou a professora a relatar sua experiência. Acreditamos que isso ocorra devido ao bom relacionamento da professora com a turma, permitindo que alguns alunos se sintam à vontade para trazer esses tipos de questionamentos e não sejam julgados por suas possíveis opiniões e dúvidas.

Com base na análise das observações das aulas da professora Alessandra, percebemos que seu discurso na entrevista semi-estruturada não se fez coerente com sua prática,

demonstrando não relacionar o ensino de cultura como uma prática sociocultural, que emerge na vida social das pessoas, tornando-se visível a não relação entre língua e cultura.

Percebemos, em seu relato e prática, que sua visão de língua e cultura limita-se a informações que são transmitidas pela língua, ou seja, “cultura e língua”, onde os aspectos culturais são ensinados paralelamente ao ensino de estruturas e vocabulário na LE e não “língua como cultura”, como descrita por Kramsch (1996), estimulando a comparação e reflexão dos aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura materna.

Como vimos anteriormente, foram constatados três momentos que demonstram como ocorre o ensino de cultura nas aulas da professora Alessandra, os quais destacamos:

- a) a partir de textos e atividades da apostila: em eventos pouco frequentes, a professora utilizou o texto como mediador de questões culturais, porém, não oportunizou espaço para os alunos interagirem entre si, sendo que utilizou apenas a LM, distanciando, com isso, o espaço de interculturalidade em suas aulas. Dessa forma língua e cultura foram apresentadas separadamente, sendo a última como uma curiosidade e informação desvinculada da língua, dando maior ênfase aos aspectos estruturais da língua;
- b) a partir de perguntas ou comentários dos alunos: em eventos, também, pouco frequentes, a professora relacionou aspectos culturais ao responder perguntas feitas pelos alunos relativas a esse assunto;
- c) a partir da fala da professora e de sua experiência: os aspectos culturais foram abordados a partir de sua experiência tanto no exterior quanto no Brasil, bem como ao expor suas opiniões acerca dos temas discutidos, o que foi feito de modo esporádico e sem dar espaço aos alunos.

Ao concebermos que língua e cultura são aspectos intrinsecamente ligados, percebemos que, nas aulas de Alessandra predominam o ensino da cultura-alvo de modo muito superficial, não visando à interdependência entre língua e cultura e estimulando e/ou promovendo a interação entre os indivíduos a partir do conhecimento que eles têm de sua própria cultura e da cultura do outro.

Nesse sentido, concordamos com Kramsch (2004), ao afirmar que aprender uma língua é exercitar tanto a voz social como a pessoal, é tanto um processo de socialização de um discurso de determinada comunidade e a aquisição de instrução como meio de expressar significados pessoais que podem colocar em questão os discursos da comunidade. Com isso, acreditamos que a língua que está sendo aprendida pode ser usada tanto para manter práticas sociais como trazer mudanças nas práticas que a aprendizagem proporciona. Assim, o ensino

de línguas possibilita modos distintos de conhecer e interpretar o mundo, de pensar e questionar as práticas existentes. O que queremos deixar claro neste estudo é que o ensino de línguas deve se tornar relevante para a vida social do aprendiz, na qual os indivíduos precisam se comunicar uns com os outros e, dessa forma, possibilitar a compreensão mútua. E a sala de aula de uma LE pode levar o aluno a olhar o mundo e os discursos de diversas maneiras, possibilitando a construção de novas interpretações.

A nosso ver, já que língua é cultura e vice e versa, não há razão para separar conhecimento linguístico e cultural, e muito menos desenvolver o ensino de cultura como algo opcional, apresentando-o como curiosidade ou para ampliação do leque de conhecimentos a respeito da outra cultura. Nessa perspectiva, segundo França (2009, p. 46), num contexto intercultural,

aprender cultura supõe-se mais do que tudo um diálogo entre culturas, onde o aprendiz vai agir através da LE, interpretar os usos e ações culturais dos falantes dessa língua e vai encontrar com outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Portanto, nós professores, devemos estar engajados com a formação do nosso aluno em um sentido amplo, e não apenas em habilidades de estruturas linguísticas, para que assim o ensino possa ir ao encontro da transformação social e pessoal. Salientamos a importância da formação contínua, da reflexão sobre nossa prática educacional, a qual nos oportuniza novos questionamentos que poderão ocasionar mudanças que poderão contribuir para o nosso crescimento e do nosso aluno. Em relação à formação continuada do professor de LE, Celani (2009) considera que somente a reflexão fará com que o professor se torne um pesquisador de sua própria prática, e a formação continuada proporcionará isso a ele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução do si envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram das personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez, volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria (RUTH LANDES, 1970)²⁰.

Buscamos neste estudo, tecer considerações acerca da questão do ensino de cultura no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão de como este aspecto está sendo desenvolvido no cenário da sala de aula, bem como em LDs, a fim de que os profissionais envolvidos nesse processo reflitam sobre seus discursos e práticas. Para isso, analisamos a SD de inglês do SPE do 2º ano do EM, com o objetivo de identificar como o ensino de cultura é visto na apostila em questão, e também identificamos a percepção e atuação da professora, participante deste estudo, sobre o ensino de cultura.

É importante registrar a disponibilidade e o interesse da escola, mas especialmente de Alessandra em possibilitar a realização deste estudo, uma vez que, conforme já manifestado anteriormente, foi muito difícil adentrar escolas da rede privada a fim de observar como ocorre o ensino de inglês nesse contexto. A colaboração da professora foi de extrema importância. Como tinha um período de folga na sexta-feira, optou por participar de alguns encontros relatando sua visão sobre as aulas dadas.

Algumas dificuldades se fizeram presentes para a realização da pesquisa, a começar pela insegurança da professora ao participar do estudo, sendo que antes de iniciar as observações definitivas, estive presente em três aulas interagindo tanto com Alessandra quanto com os alunos, para deixar a professora mais à vontade com minha presença e posteriormente com a do gravador. Uma segunda dificuldade foi a não exploração das técnicas de gravação em vídeo, devido à discordância da professora. Este recurso possibilitaria, segundo Burns (1999), capturar fontes de informações acuradas que podem não transparecer durante o processo, em momentos que o pesquisador realiza suas observações de sala de aula. Outra dificuldade foi a não autorização da participação dos alunos na pesquisa por parte da instituição. Mas a vontade de atingir os objetivos propostos pelo trabalho fez com

²⁰ Citada por Mota e Scheyerl na epígrafe do livro: Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras, 2004.

que as dificuldades servissem de estímulo, especialmente com o aceite da professora quanto às gravações em áudio, as quais contribuiriam para a geração de dados.

Com relação aos objetivos propostos, se considerarmos a análise da SD, as observações durante as aulas e alguns relatos da professora participante, podemos entender que foram atingidos. Os resultados evidenciam que, partindo de princípios socioculturais, conseguimos promover a discussão sobre o trabalho com a cultura nas aulas de inglês como LE, a qual se efetivou com o apoio teórico de autores que têm contribuído significativamente para os estudos da área, dentre os quais destacamos Barbirato (2005), Hadley (2001), Hall (2002), Kramersch (2004), Moita Lopes (1996), Sarmiento (2001), Souza (2009), entre outros.

Em relação à primeira pergunta proposta neste estudo, que investigava como o ensino de cultura era visto na SD analisada, verificamos que o LD é o principal ponto de partida para possíveis discussões culturais em sala de aula. Com base no mesmo, identificamos que o texto se faz presente ao longo das unidades analisadas, e era a partir dele que esperávamos que as oportunidades para refletir e discutir sobre tópicos culturais da LE, bem como da LM, ocorressem, o que não foi observado. A cultura é apresentada de maneira implícita, o que exige do professor uma maior dedicação e interesse em despertar interesse para os aspectos invisíveis da língua (ERICKSON, 1997), tais como valores, crenças, comportamentos, estereótipos, preconceitos apresentados nos textos e em algumas atividades.

Partindo da análise dos textos, imagens e atividades e a partir dos aspectos culturais encontrados, procuramos relacionar com as linhas de pensamento sobre língua e cultura de Kramersch (2004), sendo a primeira intitulada *estabelecimento de uma esfera de interculturalidade*, e que concebe a importância da reflexão tanto sobre a cultura nativa quanto a cultura alvo, ou seja, da importância da relação entre a cultura da LE com a cultura nativa. Nesta linha de pensamento, verificamos que, ao longo da análise da SD do SPE, sete textos principais das unidades, fazem referência a estudos realizados nos EUA. Apenas na seção *homework*, dos 15 textos apresentados ao longo da SD, três textos tratam ou fazem referência ao Brasil. Estes textos são retirados e/ou adaptados de revistas e jornais (*Newsweek, Forbes, The Economist, Time, The New York Times*) e alguns tem como referência outros LDs. Com isso, os textos acabam atribuindo uma importância acentuada aos estudos realizados naquele país, sendo que estudos brasileiros parecem não receber o mesmo valor e tratamento.

A linha de pensamento *ensino de cultura como um processo interpessoal*, que tem como foco a linguagem como prática social e cultural, crenças e comportamentos, compreende que o significado emerge através da interação social. Ao longo da análise da SD,

percebemos que o texto é o principal mediador sociocultural para trazer a discussão sobre língua e cultura, bem como promover um incremento na competência de leitura e interpretação. Diante de todas as seções da SD, percebemos que apenas duas delas, a seção *Before you read* e *Taking it beyond*, oportunizam uma maior relação e reflexão sobre língua e cultura, bem como preconizam o aprendizado construído socialmente na interação, o que possibilita uma construção colaborativa de oportunidades para que os aprendizes desenvolvam suas habilidades mentais.

A terceira linha intitulada *ensino de cultura como diferença* preconiza a importância de não tratar cultura como característica nacional, conscientizando a construção de um discurso de respeito às diferenças. Verificamos que alguns textos oportunizam a criação de estereótipos e preconceitos, como considerar que o Brasil seja conhecido apenas pelo samba e futebol. Destacamos aqui a importância do papel do professor em ser um mediador dessa discussão para que oriente os alunos no caso de direcionarem a discussão para a criação de estereótipos, preconceitos e julgamentos.

Das seções na SD do SPE, verificamos que as intituladas *Before you read* e *Taking it beyond* são as que mais se aproximam da relação intrínseca entre língua e cultura, proposta por Kramersch (1996), a qual prevê a reflexão/comparação durante o trabalho com o sistema formal sobre os aspectos culturais de outros países e sua relação com a cultura do aprendiz. Apenas manifestamos que a seção *Before you read* prioriza, segundo o manual do professor, o uso da LM durante as respostas dos alunos às questões abordadas, o que vai de encontro com nosso pensamento, pois acreditamos que é necessário que o aluno tenha contato com a LE, e que o professor oportunize momentos para que o aprendiz se sinta à vontade para escolher a língua na qual desejar interagir, mas também se sinta desafiado pelo professor a interagir na língua-alvo, neste caso, o inglês.

A quarta e última linha pensamento citada por Kramersch (2004), tem como foco o *ensino de cultura que ultrapassa os limites disciplinares*, ou seja, de o ensino de cultura estar relacionado com disciplinas como antropologia, sociologia e semiologia. Verificamos que é evento pouco frequente a relação de cultura com as disciplinas citadas anteriormente. Destacamos a seção *Taking it beyond* da unidade 3, por oportunizar que o aluno pesquise, reflita e compartilhe os conhecimentos adquiridos sobre o problema do aquecimento global com a comunidade educativa. Como sugestão, percebemos que esta tarefa possibilita o desenvolvimento de um trabalho em que os próprios alunos possam realizar um estudo de campo, indo até a própria comunidade, a fim de verificar o que as pessoas pensam sobre o tema, ações feitas ou que podem ser feitas para prevenir o aquecimento global.

Portanto, concluímos que o LD é uma manifestação cultural e os elementos culturais estão presentes na apostila, de maneira implícita por trás de textos, imagens e atividades. Cabe ao professor chamar a atenção para esses referenciais de cultura, através de uma análise interpretativa e crítica sobre esses aspectos, possibilitando assim a formação de cidadãos críticos capazes de interagir tanto com sua comunidade quanto com o mundo (BRASIL, 2002).

Com isso, considerando que o LD tem um papel importante como ponto de partida e como motivador de discussões culturais em sala de aula, destacamos a importância do professor em refletir sobre os aspectos culturais propostos nesse material. Além disso, segundo Pereira (2004), o professor precisa estar ciente de que o que está proposto no LD é uma representação e não exatamente a realidade cultural de uma sociedade. Com base nesse pressuposto, as referências de cultura podem ser discutidas, refletidas, contrapostas com informações obtidas em outras fontes (HADLEY, 2001) e experiências dos alunos e professores, assim como comparadas com a realidade sociocultural dos mesmos.

A segunda pergunta procurava identificar o (os) conceito (s) de cultura utilizados pela professora. A visão de cultura compartilhada por Alessandra perpassa vários fatores, como definir cultura como experiência, comportamentos, convívio, língua, interações com outras pessoas, até então adequados dentro da abordagem intercultural. Porém, no decorrer das observações das aulas, percebemos que seu discurso foi incoerente com sua prática, ou seja, a esfera de interculturalidade (KRAMSCH, 2004) não foi estabelecida. A preferência pelos aspectos formais da língua em detrimento aos aspectos culturais foi bastante acentuada, não oportunizando momentos de reflexão e interação em suas aulas, ministrando-as em LM e quando cultura era abordada pela participante, esta era apresentada de maneira superficial.

A terceira pergunta direcionava nosso olhar para o tratamento das questões culturais na sala de aula pela professora. Esse momento de observações das aulas de Alessandra foi muito importante para o processo, pois serviu de base para verificarmos se o discurso da professora estava coerente ou não com sua prática. Não estava. Nestas seis aulas observadas, a professora preferia um enfoque gramatical em suas aulas. Diante das observações realizadas, constatamos três momentos em que os aspectos culturais estavam em evidência, por parte da professora. O primeiro deles como dito anteriormente, foi do próprio LD, ou seja, dos textos e atividades, sendo que sempre a ênfase estava voltada aos aspectos linguísticos da língua. O segundo momento partiu de perguntas ou comentários dos alunos, sendo que a professora relacionava aspectos culturais ao responder perguntas feitas pelos alunos relativas ao assunto. E o terceiro, a partir da fala da professora e de sua experiência, ou seja, os aspectos culturais

foram abordados, embora em pouquíssimas ocasiões, a partir de sua experiência tanto no exterior quanto no Brasil, bem como ao expor suas opiniões acerca dos temas discutidos.

Esses poucos momentos de estímulo às questões culturais foram, sem exceção, ministrados em LM, preferência da professora ao justificar que o nível da turma era inferior e que muitos têm dificuldade com o idioma, uma vez que esta turma vem de um período semanal, e apenas no 2º ano do EM o inglês passou a ser oferecido em dois períodos. Não podemos esquecer que a sala de aula é, muitas vezes, a única fonte de insumo e, conseqüentemente, a única oportunidade de contato do aprendiz com a língua-alvo.

Ao concebermos que língua e cultura são aspectos intrinsecamente ligados, percebemos que Alessandra trata das questões culturais de forma superficial e em poucas ocasiões. Além disso, a prática em sala de aula oferece poucas oportunidades para o trabalho com cultura, uma vez que se concentram no repasse de informações e nos aspectos formais da língua, sem dar conta do uso da língua na condução da interação social. Ou seja, o tratamento aos aspectos culturais não é o mesmo dado ao tratamento das estruturas linguísticas, as quais verificamos ao longo de excertos, a preferência da professora aos tópicos gramaticais, por se sentir mais segura. Tal afirmação é confirmada pela própria participante deste trabalho, a qual disse ter sentido necessidade de rever alguns aspectos de sua prática docente. Isso confirma o que discutimos neste estudo, ou seja, o trabalho com a cultura na sala de aula de LE requer preparo dos professores, acabando, por esse motivo, em segundo plano. Além disso, segundo Kramsch (2004), ao trazer para a sala de aula a diferença, o conflito intercultural e a variação, aspectos que muitos professores, por inexperiência, não sabem ou não querem trabalhar, o ensino de cultura não é priorizado ou até mesmo ignorado.

Concordamos com França (2007), ao afirmar que o professor, ao oportunizar momentos para discussão de questões culturais, permite que o aluno redesenhe a realidade com um olhar crítico fugindo do óbvio e do superficial podendo quebrar estereótipos, respeitando a outra cultura, ou seja, respeitando o outro.

Na quarta e última pergunta que investigava como a professora utilizava e/ou gostaria de utilizar a SD em questão, verificamos em vários momentos um descontentamento por parte de Alessandra, com o livro adotado, especialmente por ela não poder participar da escolha do mesmo, o que, segundo ela, compete à província fazer. Além disso, em seus relatos, percebemos que a mesma considerava a apostila muito densa, com textos longos a serem trabalhados, o que dificultava a realização de atividades mais comunicativas e significativas para o grupo, as quais o livro não aborda, por manter o foco na interpretação e compreensão de textos, tendo que recorrer a outros LDs. Em um dos relatos, verificamos que Alessandra

diz gostar das fontes de referência dos textos, que os textos enriquecem mais o professor do que os alunos, justamente por abordar textos com temas mais sérios. Outro ponto de descontentamento de Alessandra é a falta do CD que deveria acompanhar o material, especialmente, segundo ela, na questão de oportunizar aos alunos um maior contato com a língua. Enfim, para Alessandra, o LD é um grande apoio que o professor tem em sala de aula, e para ela há necessidade de um material mais comunicativo, que permita aos alunos se expressarem na língua-alvo.

Salientamos que é essencial que a professora tenha consciência da reflexão sobre sua prática, da sua formação contínua, a fim de que seu discurso e prática sejam coerentes. Nosso pensamento vai ao encontro de França (2007), ao afirmar que discussões pedagógicas nas escolas de modo crítico e embasadas em pesquisas da LA sejam necessárias, visto contribuírem significativamente para esse processo de ensino-aprendizagem de LE e para que, dessa forma, as práticas dos professores não consistam somente na intuição.

Como dito na introdução deste estudo, esta pesquisa representa apenas uma etapa de um projeto maior e que existem sempre aspectos que podem ser aprofundados. Acreditamos que esta pesquisa pode ser ampliada através da consulta e participação de outros envolvidos no processo, a saber, autores, editores e alunos. Uma possível pesquisa seria analisar as habilidades e competências que a SD do SPE diz oportunizar na apresentação do material, comparando-as e contrastando-as com o que é realmente observado na análise do mesmo. Outra sugestão seria uma pesquisa que levasse em consideração os gêneros textuais contemplados pelo LD do SPE, uma vez que a ênfase do material está na interpretação e compreensão de textos. Consideramos interessante verificar até que ponto a leitura em LE estaria formando leitores de todos os tipos de textos. Por isso, a discussão sobre esse tema não se esgota neste momento, pois, devido à sua relevância, abrangência e implicações para o ensino-aprendizagem de LE, as considerações apresentadas neste estudo abrem perspectivas para novas pesquisas.

Esperamos que nossas reflexões contribuam para que professores de LE e futuros professores compreendam a relevância do aspecto cultural em suas aulas, posto que, ao ensinar língua como cultura, o educador estará contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, oportunizando não apenas o acesso a outras culturas, mas também refletindo sobre a própria cultura do aprendiz. E, ao ampliar a capacidade de analisar seu entorno social, o aprendiz terá mais condições de “estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (BRASIL, 2002, p. 152).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua Além da Cultura ou Além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 209-215, 2002.

_____.; **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores,, 2005.

BARATA, M. C. O ensino de cultura e a aquisição de uma língua estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de. **Linguística aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 82-106.

BARBIRATO, R. de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**, Brasil. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. New York: Cambridge University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. “Não há receita no ensino da língua inglesa”. **Revista Nova Escola**, São Paulo,. Ed. 222, maio de 2009.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In.: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes editores, 1999.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, L. H. **Uma lente cultural sobre o livro didático de língua inglesa**, Brasil. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understand the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000, p. 27-50.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practice. In: BANKS, J.; BANKS, C. (Ed.). **Multicultural education: Issues and perspectives**. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 30-60, 1997.

FERNANDES, J. V. **Interculturalismo solidário: equidade entre gêneros e direitos humanos**. Disponível em: <http://educastur.printcast.es/cpr/gijon/piedra/interculturalismo_solidario.htm>. Acesso em: 7 maio 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRANÇA, O. R. **O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de Língua Estrangeira (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais**, Brasil. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HADLEY, A. O. Teaching for Cultural Understanding. In: HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. University of Illinois: Heinle & Heinle, 3 ed., p. 345 – 387, 2001.

HALL, J. K. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, 14, 145-166, 1993.

_____.; VERPLAETSE, L.S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: London, 2000.

_____.; **Methods for teaching foreign languages**. Columbus, Ohio: Merrill Prentice 2001.

_____.; **Teaching and researching language and culture**. London: Longman, 2002

INDRUSIAK, F. dos S. **Processo de Ensino e Aprendizagem de Conceitos Históricos a partir da utilização de “Sistemas Apostilados de Ensino”**, Brasil, 2008. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KRAMSCH, C. **The cultural discourse of foreign language textbooks**. Trabalho apresentado em Toward a new integration of language and culture. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlesbury, USA, p. 63 – 88, 1988.

_____.; **The Cultural Component of Language Teaching**. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 13 pp., 1996. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm>>. Acesso em: 03 Nov. 2010.

_____.; **Language and Culture**. Oxford. Oxford University Press, 1998.

_____.; **Context and Culture in Language Teaching**. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: J. P. LANTOLF (org.), **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford, Oxford University Press. p. 1-26, 2000.

LIMA, D. C. de (Org.). O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa - conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, p. 179-189, 2009.

LIMA, M. D. S. FONTANA, B. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.81, p. 15-28, ago. 2009.

LONGARAY, E. A.; LIMA, M. D. S. O papel da interação na aquisição da segunda língua. **Entrelinhas**, UNISINOS, 2006.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o estudo do inglês no Brasil. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 37-62, 1996.

_____.; **Oficina de linguística geral: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOTA, K.; SCHEYERL, D. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Bahia: editora da UFBA, p. 35-54, 2004.

PEREIRA, C. E. S. **Os aspectos culturais do livro didático de inglês como língua estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Convergências ou Divergências?** Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PEREIRA, C. F. **As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês**, Brasil. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

SARMENTO, S. **O ensino de cultura na aula de Língua Estrangeira: o discurso e a prática do professor**, Brasil. 2001. 106 f. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

SISTEMA positivo de ensino. Curitiba: Posigraf, 2009. Apostilas de Língua inglesa.

SOUZA, A. E. de. **Cultura e ensino da leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa ação**, Brasil. 2009. 163 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. In.: **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, p. 15-49, 2005.

TÍLIO, R. **O papel do livro didático no ensino de Língua Estrangeira**, UNIGRANRIO, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/33/71%20Acesso%20em%2009.mar.de>>. Acesso em: 02 Out. 2010.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****RESOLUÇÃO 151/2010**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 10/128 **Versão do Projeto:** 26/10/2010 **Versão do TCLE:** 26/10/2010

Coordenadora:

Mestranda Priscila Rostirola dos Santos (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Questões culturais em uma série didática e a concepção do professor frente o ensino de cultura nas aulas de inglês.

Parecer: O projeto foi **APROVADO**, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderá ser utilizado o Termo de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 26 de outubro de 2010.

Prof. MS Beatriz Leipnitz
Coordenadora Adjunta do CEP/UNISINOS

ANEXO B - Unidade 3 (Taking action) – Sistema Positivo de Ensino (POSIGRAF, 2009)

Unidade 3

Taking action

Reading strategies, adverbs, past tense, modal verbs, future

Before you read

1. What are the necessary measures to help fight global warming? (Write the best known.)
2. Is it only up to governments or can ordinary people help fight global warming? What would you do to help?
3. This text was written for people living in the USA. What kind of different measures could be taken in your home country? Think of some options and discuss them with your colleagues, chemistry and biology teachers.

Reading

● Skimming

Read the text and explain the relationship between saving energy and decreasing emissions.

Most of the emissions caused by homes are directly related to energy uses. If people save energy and water, they are automatically decreasing emissions: if less energy is spent, less pollution goes into the atmosphere.

Essa resposta não está no texto. Os alunos devem formulá-la com base na leitura. Uma resposta bem justificada e elaborada pode ser aceita tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa.

● Scanning

Read the text and answer these questions:

- 1) What are the advantages of CFLs?

CFLs use 60% less energy than a regular light bulb. (Line 7)

- 2) Which filters should be cleaned or replaced?

From the furnace and air conditioner. (Line 10)

- 3) How much energy can be saved by unplugging electronics from the wall when you're not using them?

5 percent of total domestic energy consumption. (Line 27)

- 4) Why are cows among the greatest methane emitters?

Their grassy diet and multiple stomachs cause them to produce methane. (Line 37-38)

Ensino Médio | Modular

13

Língua Inglesa

1 Reduce your impact at home

1 Most emissions from homes in the USA are from the fossil fuels burned to generate electricity and heat. By using energy more efficiently at home, you can reduce your emissions and lower your energy bills by more than 30%.

In addition, since agriculture is responsible for about a fifth of the world's greenhouse gas emissions, you can reduce your emissions simply by watching what you eat.

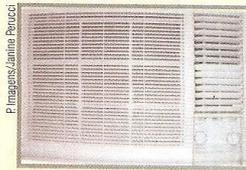
5 Here's how:

1. Replace a regular incandescent light bulb with a compact fluorescent light bulb (CFL)

CFLs use 60% less energy than a regular bulb. This simple switch will save about 300 pounds of carbon dioxide a year. If every family in the U.S. made the switch, we'd reduce carbon dioxide by more than 90 billion pounds!



© 2001-2007 HAAP Media Ltd



P. Imagens/Janine Perucci

10 2. Clean or replace filters on your furnace and air conditioner

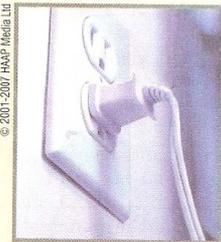
Cleaning a dirty air filter can save 350 pounds of carbon dioxide a year.

3. Use less hot water

15 It takes a lot of energy to heat water. You can use less hot water by installing a low flow showerhead (350 pounds of carbon dioxide saved per year) and washing your clothes in cold or warm water (500 pounds saved per year) instead of hot.

4. Use a clothesline instead of a dryer whenever possible

20 You can save 700 pounds of carbon dioxide when you air dry your clothes for 6 months out of the year.



© 2001-2007 HAAP Media Ltd

5. Turn off electronic devices you're not using

Simply turning off your television, DVD player, stereo, and computer when you're not using them will save you thousands of pounds of carbon dioxide a year.

6. Unplug electronics from the wall when you're not using them

25 Even when turned off, things like hairdryers, cell phone chargers and televisions use energy. In fact, the energy used to keep display clocks lit and memory chips working accounts for 5 percent of total domestic energy consumption and 18 million tons of carbon into the atmosphere every year!

30 7. Plant a tree

A single tree will absorb one ton of carbon dioxide over its lifetime. Shade provided by trees can also reduce your air conditioning bill by 10 to 15%.



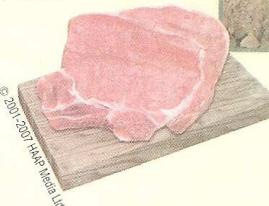
© 2001-2007 HAAP Media Ltd

8. Buy recycled paper products

35 It takes 70 to 90% less energy to make recycled paper and it prevents the loss of forests worldwide.

9. Eat less meat

Methane is the second most significant greenhouse gas and cows are one of the greatest methane emitters. Their grassy diet and multiple



© 2001-2007 HAAP Media Ltd

7



© 2001-2007 HAAP Media Ltd

stomachs cause them to produce methane, which they exhale with every breath.

40 10. Buy organic foods as much as possible

Organic soils capture and store carbon dioxide at much higher levels than soils from conventional farms. If we grew all of our corn and soybeans organically, we'd remove 580 billion pounds of carbon dioxide from the atmosphere!



Understanding better

- a** **Pound:** unit of weight equal to 16 ounces (453 592 grams).
- Switch:** exchange.
- Showerhead:** a perforated nozzle for spraying water on a bather taking a shower.
- D clothesline:** cord, rope, or wire on which clothes may be hung to dry or air.
- Dryer:** an appliance that removes moisture by heating or another process.

- Spew:** to send or force out in or as if in a stream.
- Lit** (past of light): to cause to give out light; make luminous.
- Shade:** light diminished in intensity as a result of the interception of the rays.
- Methane:** an odorless, colorless, flammable gas, CH₄, the major constituent of natural gas.

8

measures)

an action taken as a means to an end; an expedient; *medidas.*

ordinary)

commonly encountered; *usual, common; comum.*

furnace)

an enclosure in which energy in a nonthermal form is converted to heat, especially such an enclosure in which heat is generated by the combustion of a suitable fuel; *caldeira.*

organic)

using or produced with fertilizers of animal or vegetable matter, using no synthetic fertilizers or pesticides; *orgânico.*

prevent)

to keep from happening; *evitar.*

emitter)

one that gives or sends out matter or energy; *emissor.*



Reading focus

● Inference

1) Quais as principais diferenças entre o tipo e a quantidade de energia usada pela maioria dos lares norte-americanos e brasileiros?

No Brasil, a maioria da energia é gerada por usinas hidrelétricas, que não causam muita poluição, apesar de gerarem impacto ambiental de outras formas. Nos EUA, devido ao clima, muito mais energia é gasta em aquecimento de casas; secadoras de roupa são mais comuns e, por se tratar de uma sociedade com potencial para o consumo, mais energia é usada de forma geral.

2) What do these pronouns stand for? Look at the text and write the words they refer to:

- a) we (line 8): *the Americans (readers and author)*
- b) them (line 23): *TV, DVD, stereo and computer*
- c) its (line 30): *the tree's*
- d) it (line 33): *recycled paper*
- e) their (line 37): *the cows'*

NA INTERNET

 @ING125
 Pronomes de sujeito, objeto e possessivo

L í n g u a I n g l e s a



Listening comprehension

10 Listen to the dialogue and choose the best answer for each question:

1. Paula is reading:
 - a) a newspaper;
 - b) a green letter;
 - c) a newsletter.
2. Andrew is worried about:
 - a) globalization;
 - b) global warming;
 - c) a green house.
3. He already helps reducing emissions by:
 - a) driving a motorcycle;
 - b) recycling;
 - c) donating to Greenpeace.
4. Greenpeace suggests people:
 - a) buy food produced locally;
 - b) buy less food;
 - c) eat organic food.
5. Green power:
 - a) is produced locally;
 - b) uses renewable sources;
 - c) reduces emissions.



Language focus

ON INTERNET
@ING195



Adverbs and
Adjectives

Adverbs

A língua inglesa apresenta muitos tipos de advérbios. Uma das principais características dessa categoria de palavra é poder mudar de lugar na frase. Advérbios comumente podem ocupar três posições na frase:

Inicial

Ex.: *Recently, people seem to be more interested by the paintings of Leonardo da Vinci.*

Medial (antes do verbo principal)

Ex.: *The public often asks about Leonardo da Vinci.*

Final

Ex.: *People seem to be more interested in the paintings of Leonardo da Vinci recently.*

Há, entretanto, regras de posicionamento que dependem da classificação dos advérbios. Nem todos os advérbios podem ficar em todas essas posições.

Adverbs of definite time and frequency: descrevem **quando** ou **com que frequência algo ocorre**.

Ex.: *on Monday, on April 1st, last week, in 2007, at 3 o'clock, on Saturdays, every month, before, soon.*

Eles geralmente têm posição final, após todos os outros advérbios, mas podem dar início à frase, se não constituírem o tema principal dela.

Ex.: *Mr. President was shouting angrily in the oval office last night.*
Last night I went to the disco./I went to the disco last night.

Quando mais de um advérbio de tempo estiver presente, a ordem será "do mais específico para o mais genérico".

Ex.: *Beginning in the summer of 2003...*

Adverbs of indefinite frequency: são os advérbios **que expressam frequência indefinida, ou seja, não se sabe quando (ou quantas vezes) os fatos ocorreram**.

Ex.: *often, frequently, always, never, sometimes, hardly ever.*

Seu posicionamento é geralmente central na frase e será determinado pelo(s) seguinte(s) verbo(s):

▶ **Auxiliares:** logo após o auxiliar e antes do verbo principal.

Ex.: *She is usually working at this hour./One should always check one's credit card bills.*

– "Be" como verbo principal: após o verbo.

Ex.: *She was never very clever./They are often misunderstood.*

▶ **Outros:** antes do verbo.

Ex.: *They rarely call on us./Travelling by plane can sometimes be a scary experience.*

Esses advérbios podem ser colocados em posição final, caso sejam a parte principal da mensagem da frase.

Ex.: *We do meet them sometimes.*

Form

▶ Na maioria dos casos, transforma-se um adjetivo em advérbio de modo, acrescentando-se **-ly**

Ex.: *gradual → gradually; hopeful → hopefully;*
predominant → predominantly; severe → severely
Exceções: *good → well; true → truly; full → fully*

▶ Adjetivos terminados em **-y**: troca-se **y** por **i**.

Ex.: *happy → happily; primary → primarily*
Exceções: *shy → shyly; sly → slyly; coy → coyly*

▶ Adjetivos terminados em **-le** após consoante:

Ex.: *simple* → *simply*; *humble* → *humbly*

▶ Adjetivos terminados em **-ic**:

Ex.: *ethnic* → *ethnically*; *tragic* → *tragically*

Exceção: *public* → *publicly*

▶ Estas palavras terminam em **-ly**; mas, na realidade, são adjetivos:

deadly, friendly, likely, lively, lonely, lovely, silly, sly, ugly.

Para que essas palavras passem a ter a função de advérbio, usar *in a... way* ou um sinônimo.

Ex.: *Carbon dioxide reacts in a deadly way. (not deadlily).*

All the lonely people, where do they all come from? (not lonelily)

▶ Estas palavras possuem a mesma forma, podendo ser adjetivos ou advérbios:

Fast *The man runs really fast. He is a fast marathon runner.*

Hard *Mr. Stern works hard. He is a hard worker.*

Hardly means **almost not** *There has been hardly any*

good news in this field lately.

Adverbs of manner: descrevem como algo é feito.

Ex.: *quickly, carefully, fast, well, badly, surprisingly.*

Esses advérbios são geralmente posicionados após o verbo, antecedendo outros advérbios.

Ex.: *Mr. President was shouting angrily in the oval office last night.*

Adverbs of place: descrevem onde algo acontece.

Ex.: *at home, on the chair.*

Eles têm posicionamento final na frase, mas antecedem os advérbios de tempo.

Ex.: *Mr. President was shouting angrily in the oval office last night.*

Quando mais de um tipo de advérbio estiver presente em uma frase, a ordem geralmente é esta:

MANNER – PLACE – TIME

Ex.: *Mr. President was shouting angrily in the oval office last night.*

1. Rewrite the sentences, adding the adverbs in parentheses:



- The cook broke into the restaurant. (in the middle of the night/last Friday/vengefully)
- The boss introduced the new employees. (in the morning meeting/on Monday/proudly)
- Space shuttles are launched. (on sunny days/usually/in Cape Canaveral)
- Businessmen travel. (often/to other countries/by plane)

2. Read the story and underline the adverbs. After that, write them in the correct column.

What's prettier than freckles

An elderly woman took her little grandson, whose face was sprinkled with bright freckles, every Friday afternoon for a walk. Some weeks ago, they spent the Friday at the zoo. Lots of children were waiting in line to get their cheeks painted by a local artist who was skillfully decorating them with tiger paws. "You've got so many freckles, there's no place to paint!" a girl in the line said to the little boy. Embarrassed, the little boy dropped his head. His grandmother knelt down next to him. "I love your freckles. When I was a little girl I always wanted freckles," she said, while tracing her finger across the child's cheek. "Freckles are beautiful." The boy looked up, "Really?" "Of course," said the grandmother. "Why just name me one thing that's prettier than freckles." The little boy thought for a moment, peered intensely into his grandma's face, and softly whispered, "Wrinkles."

Disponível em: <<http://www.parablesite.com/>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

Adverbs of indefinite frequency (How often?)	Adverbs of manner (How?)	Adverbs of place (Where?)	Adverbs of time (When?)	Adverbs of definite frequency (How often?)
always (L. 5)	skillfully (L. 3)	at the zoo (L. 2)	some weeks ago (L. 2)	every Friday afternoon (L. 1-2)
	intensely (L. 8)	next to him (L. 4)	Friday (L. 2)	
	softly (L. 8)	in the line (L. 3)		
	in line (L. 2)	across the child's cheek (L. 6)		

Língua Inglesa

3. Write sentences about you, using the words below and your own ideas:

- a) Usually/in the morning:
- b) Often/on Sundays:
- c) Sometimes/in July:
- d) Never/in February:
- e) Always:

4. Choose subjects, verbs, adverbs and complements to write a sentence which makes sense. Add your own words to make your sentences really interesting.

Subjects: My brother - the teacher - my neighbors - these shoes - that dog.

Verbs: sleep - buy - be - eat - be.

Adverbs: sometimes - hardly ever - seldom - always - never - here - at the mall - on the street - on Sundays - on the sofa.

5. Fill in the blanks with the adverb formed from the adjectives in parentheses:

- a) ... we have dramatically (dramatic) increased the amount of carbon dioxide in the Earth's atmosphere...
- b) Experts generally (general) agree that our current reliance on fossil fuels is unsustainable.
- c) If we grew all of our corn and soybeans organically, (organic)...
- d) The framework has been eagerly (eager) awaited by electricity companies...
- e) ... as the world gradually (gradual) realized that the continuing accumulation of greenhouse gases in the atmosphere was causing global temperatures to rise.
- f) ... which so faithfully (faithful) reflects their views...
- g) ... steadily (steady) growing influence...

6. Read the paragraph and complete it, using the adverbs below:

- FAST QUICKLY
- FIRMLY PROFUSELY
- QUIETLY SUDDENLY
- CALMLY SADLY
- RUDELY PATIENTLY
- NERVOUSLY

She walked home fast. As she saw there was someone standing quietly at her front door, she decided to wait patiently. She noticed it was a man, who smoked nervously, and threw one cigarette after the next rudely on the floor. She planned her actions calmly. She took her pistol quickly out of her jacket and walked towards the man. She asked firmly: "Who are you and what are you doing here?" Only then did she see his face and remembered suddenly that she had a date with him. She apologized profusely, but he was so scared that he only ran away and screamed: "I'm never going to date a policewoman again!" She sat down in front of her house and cried sadly.

7. Rewrite each sentence. Use the adjective underlined to make an adverb.

e. g. Jane is a careful driver.
Jane drives carefully.

a) John is a fast runner.

John runs fast.

b) Carol is a slow speaker

Carol speaks slowly.

c) Suzan is a quick writer.]

Suzan writes quickly.

d) My mother is a good cook.

My mother cooks well.

e) She is a beautiful dancer.

She dances beautifully.

f) He is a calm teacher.

He teaches calmly.

8. Match the opposites:

- | | |
|-----------------|---------------------|
| (1) happily | (8) slowly |
| (2) good | (2) well |
| (3) softly | (7) falsely |
| (4) deeply | (6) calmly |
| (5) publicly | (1) sadly |
| (6) nervously | (3) hardly |
| (7) truly | (4) superficially |
| (8) quickly | (5) privately |



Homework

(FGV - SP) Leia o texto e responda às questões de 1 a 4:

Brazil to Announce Electric Sector Rules

President Luiz Inácio Lula da Silva will soon issue a decree providing a much needed regulatory framework for Brazil's electric sector, the country's mines and energy minister said Tuesday. Dilma Rousseff said Silva would sign the decree by next week. The framework has been eagerly awaited by electricity companies who have been reluctant to invest in Brazil because of lack of clear rules. "The decree puts expansion (of generating capacity) at its center and creates a market that is extremely competitive," said Rousseff, who declined to offer further details until the decree is published. She said the framework should allow work to go forward on some 45 stalled projects for electric generation facilities, which have been held up by environmental concerns or a lack of financing.

In 2002, Brazil had to resort to energy rationing because a lack of rainfall left the country's hydroelectric dams well below capacity. About 95 percent of Brazil's electricity comes from hydroelectric dams. The government of President Fernando Henrique Cardoso responded by implementing an emergency plan to expand the country's electrical generation capacity, mainly through thermoelectric plants that do not depend on rainfall. But on Tuesday, Rousseff said the emphasis on thermoelectricity was misplaced because it would be hard to find enough gas to run those plants for the 10 days or so every year when they would be needed. She said Brazil's future remained in hydroelectric generation, pointing out that the country uses only 24 percent of its hydroelectric potential. By comparison, France uses about 94 percent of its hydroelectric potential and the United States uses over 77 percent, she said.

Forbes, July 27, 2004.

1. The decree should create an energy market that will:

- a) be competitive for retailers but not for consumers;
- b) cover 24% of the Brazilian territory;
- c) decline in some regions due to decentralized production;
- d) generate unfair competition among national and international investors;
- e) fulfill the aim of expanding the energy generating capacity.

2. Dilma Rousseff:

- a) clearly prefers hydroelectric dams rather than thermoelectricity;
- b) criticized the decree because it does not encompass mines and thermoelectricity;
- c) thinks that gas is an energy alternative to be considered;
- d) will only implement the 45 projects that are environmentally safe;
- e) said that lack of financing is the main obstacle for expanding hydroelectric dams.

3. The government of Fernando Henrique Cardoso:

- a) developed and expanded electricity generated by hydroelectric dams;
- b) concentrated 95% of total energy investment on hydroelectricity;
- c) had to ration energy due to unfavorable climate that affected the dams;
- d) implemented a diversification policy, which leveled electricity demand;

- e) started a regulatory framework that now will be implemented by Ms. Rousseff.

4. Brazilian hydroelectric potential is:

- a) overused like in France and the US;
- b) underused unlike in France;
- c) overestimated just like in other countries;
- d) underestimated because there is still 24% to be used;
- e) being gradually increased until it reaches 94%.

(ACAFE - SC) Leia o texto e responda às questões de 5 a 8:

The future of energy

Energy is very important in modern life. People use energy to run machines, heat and cool their homes, cook, give light, and transport people and products from place to place. Most energy nowadays comes from fossil fuels - petroleum, coal, and natural gas. However, burning fossil fuels causes pollution. Also, if we don't find new kinds of energy, we will use up all the fossil fuels in the twenty-first century. Scientists are working to find other kinds of energy for the future. What might these sources of energy be?

Energy from the wind: All over the world, people use the power of the wind. It turns windmills and moves sailboats. It is a clean source of energy, and

L í n g u a I n g l e s a

there is lots of it. Unfortunately, if the wind does not blow, there is no wind energy.

Energy from water: When water moves from a high place to a lower place, it makes energy. This energy is used to create electricity. In Brittany, France, for example, waterpower produces enough energy to light a town of 40,000 people. Waterpower gives energy without pollution. However, people have to build dams to use this energy. Dams cost a lot of money, so water energy is expensive.

Energy from the earth: There is heat in rocks under the earth. Scientists use this heat to make geothermal energy. San Francisco gets half of the energy it needs from geothermal power. This kind of energy is cheap, but it is possible only in a few places in the world.

Energy from the sun: Solar panels on the roofs of houses can turn energy from the sun into electricity. These panels can create enough energy to heat an entire house. Solar power is clean and there is a lot of it in sunny places. But when the weather is bad, there is no sunlight for energy.

New Interchange (Workbook 2) Jack C. Richards, CUP, 1998.

5. Which sentences are true (T) and which are false (F), according to the first paragraph of the text?
- (F) People use machines that produce energy.
 - (T) Most of the energy used nowadays causes pollution.
 - (T) It is necessary to discover new types of energy.
 - (T) Fossil fuels may finish in the twenty-first century.
 - (F) In the future, people will use less energy.

The correct sequence from the top to the bottom is:

- a) F - F - T - F - F
- b) T - T - F - F - T
- c) F - T - T - T - F
- d) F - T - F - T - T
- e) T - F - F - F - T

6. According to the text, what is an advantage of the geothermal energy?
- a) San Francisco doesn't need more energy.
 - b) Only a few places in the world use it.
 - c) It gives enough energy for an entire city.
 - d) It doesn't cost a lot of money.
 - e) It heats the rocks under the earth.
7. According to the text, what is a disadvantage of the energy from the sun?
- a) When there is no sunlight, there is no energy.
 - b) Solar panels on the roofs can be dangerous.
 - c) The houses become very hot in the summer.
 - d) There aren't many sunny places in the world.
 - e) It is expensive to use the energy from the sun.
8. Which question can correctly be answered according to the text?
- a) How can people save energy?
 - b) What is the problem with the energy from the wind?
 - c) Where are the scientists working?
 - d) What's the cheapest kind of energy?
 - e) How many solar panels are necessary to produce electricity?



Taking it beyond

In the text *Reduce your impact at home*, you have read some actions people in the United States can take in order to prevent global warming. According to the reality of each country and region, these measures must be different. Make up a list of suggestions that would apply to your community, school or country, and compare it to other groups. You can do a thorough research and make posters to inform other students in your school about how they can help prevent global warming too. Try to observe different aspects, such as how people can prevent emissions at home, while driving, working, shopping, and other situations.
